

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

ISSN 2524-0587



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ



14 квітня 2017 року



м. Суми

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



ISSN 2524-0587

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ
VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Суми – 2017

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

ББК [74.37+53.541] я43

С 91

Друкується згідно рішення Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 11 від 27.03.2017 року)

Редакційна колегія:

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

Рецензент:

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

С 91 **Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:** матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С.П.. – 194 с.

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

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

ББК [74.37+53.541] я43

© Колектив авторів, 2017

© ФОП Цьома С.П., 2017

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

Бєлова О. Б. ОРГАНІЗАЦІЯ СІМЕЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПМР.....	7
Бойко Л. Ф., Ласточкіна О. В. НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	11
Дермельова В. Ю., Ласточкіна О. В. НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ІЗОТЕРАПІЇ У ЛОГО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	15
Ілляшенко Л. Ю., Ласточкіна О. В. ДИДАКТИЧНА МАТЕМАТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	18
Козій Т. П., Велюш Д. Ю. ЕРГОТЕРАПІЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ АУТИЗМІ ТА ЇЇ ЕФЕКТИВНІСТЬ	22
Коновалова Л. М., Ласточкіна О. В. КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	28
Кукса Н. В. ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕСТЕТИЧНОЇ ОСНОВИ РУХІВ РУК І СТЕРЕОГНОЗУ В ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	31

СЕКЦІЯ 2 ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ

Андросова В. М. ЗАЇКАННЯ. ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	35
Бабич Н. М., Кібальна К. О, Мельніченко Т. В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ ОРОФАЦІАЛЬНОЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ	39
Бажан Н. В. НАПРЯМКИ ПОДОЛАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ	42
Богатчук І. М., Стахова Л. Л. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ПРАВИЛЬНОГО ВЖИВАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ	46

Волох Д. Є., Кравченко А. І. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	50
Голуб Н. М. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТОВОЇ СТОРОНИ ПИСЕМНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ТА ПОРУШЕННЯМИ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА	53
Гребіник Г. І., Андросова В. М. МЕТОДИКА Н. ЧЕВЕЛЬОВОЇ З ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	58
Дорофєєва О. В., Стахова Л. Л. СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЄЮ ДИТИНИ, ЯКА МАЄ МОВЛЕННЕВІ ПОРУШЕННЯ	62
Забашта К. В., Зелінська-Любченко К. О. ВИКОРИСТАННЯ ШУМОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	64
Іванова В. П., Малишевська В. О. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ.....	67
Кіпренко А. В., Зелінська-Любченко К. О. ДІАГНОСТИКА СТАНУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	71
Крамаренко Т. В. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	74
Курочкіна О. О. ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФНМ	77
Лапченко О. В., Зелінська-Любченко К. О. ПОДОЛАННЯ ПЕРЕДУМОВ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	82
Малашевич Т. В., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА ШЛЯХИ ЇХ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	85
Мальцева Ю. О., Зелінська-Любченко К. О. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	89
Мороз Л. В., Скворча Н. В. ПОШИРЕНІСТЬ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ СЕРЕД ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ У М. СУМИ ТА СУМСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	92
Нечитайло В. С., Андросова В. М. ЛОГОПЕДИЧНИЙ КАБІНЕТ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	97



Овчиннікова М. В., Зелінська-Любченко К. О. ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ	100
Остапчук Т. О., Кравченко А. І. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	103
Пасько В. В., Зелінська-Любченко К. О. КОРЕКЦІЯ ЗНМ ІІІ РІВНЯ У ДІТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	106
Пересадько Г. І., Стахова Л. Л. РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	110
Подгорна Р. П., Кравченко І. В. ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	113
Прилепа В. А., Кравченко А. І. АКУПРЕСУРА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-ЛІКУВАЛЬНОГО ВПЛИВУ ПРИ ЗАЙКАННІ	116
Приходько Т. Л., Счастлівцева Н. М. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	119
П'яткова Н. Г., Кравченко А. І. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	122
Резнікова Н. І. ІГРИ З ПРИЩІПКАМИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	126
Сай Н. В., Кравченко А. І. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА В КОМПЛЕКСНОМУ ПІДХОДІ ДО КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	129
Світлична А. О., Стахова Л. Л. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ	131
Світлична О. В., Зелінська-Любченко К. О. СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ ІГОР-ДРАМАТИЗАЦІЙ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ	134
Сидоренко Н. С., Кравченко А. І. УМОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВУКОВІЙ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ	138
Соловійова А. А., Підлісна Т. М., Андросова В. М. ЛОГОПЕДИЧНЕ ФРОНТАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ В ДОШКІЛЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ФФМ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ	140



Солодовник М. К., Безверха І. Г. ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ВПРАВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	145
Старостенко В. А. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ТА МЕТОДІВ МНЕМОТЕХНІКИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	148
Стахова Л. Л. ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В НАУКО-ПРАКТИЧНОМУ ЦЕНТРІ КАФЕДРИ ЛОГОПЕДІЇ	151
Толстопятих А. В. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ У КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ	154
Цветанка Ценова. ОНТОГЕНЕЗА НА ЕЗИКА И РЕЧТА.....	157
Цибуля Н. М. ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	164

СЕКЦІЯ 3 СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Литнянчина Л. В. ФІЗРЕАБІЛІТАЦІЙНА ТА ОЗДОРОВЧА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ В УМОВАХ ПРИШКІЛЬНОГО ТАБОРУ ВІДПОЧИНКУ «ЗІРОЧКА»	167
Лянна .О. В., Толбатова С. В. ЗАСТОСУВАННЯ ЕРГОТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З АФАЗІЄЮ	169
Міхеєнко О. І. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я.....	173
Міщенко Р. Б., Литвиненко В. А. ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ДЕФОРМАЦІЯХ ГРУДНОЇ КЛІТКИ.....	179

СЕКЦІЯ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Харченко Т. Г., Демишевська Л. В. ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВЧЕНИХ.....	183
Харченко Т. Г., Копач І. А. ВІТЧИЗНЯНІ ВЧЕНІ ПРО ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	186
НАШІ АВТОРИ	190

СЕКЦІЯ 1

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

УДК: 37.018.1-053.5-056.264:616.89-
008.444.9

О. Б. Белова

кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри логопедії та спеціальних
методик, Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка

ОРГАНІЗАЦІЯ СІМЕЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПМР

Стаття розкриває основні етапи сімейної навчально-превентивної роботи які направлені на формування у членів сім'ї взаєморозуміння та взаємоповаги. Корекційні заняття дозволяють батькам подивитись на себе очима власної дитини, зробити певні висновки та корективи у своїй поведінці. Дитина, має можливість відчувати батьківські обов'язки, відповідальність, турботливість за власну родину.

Статья раскрывает основные этапы семейной учебно-превентивной работы, которые направлены на формирование у членов семьи взаимопонимания и взаимоуважение. Коррекционные занятия позволяют родителям посмотреть на себя глазами своего ребенка, сделать определенные выводы и коррективы своего поведения. Ребенок имеет возможность ощутить родительские обязанности, ответственность, заботливость за свою семью.

The article reveals the main stages of correction of family which include familiarity with emotions; forming an idea of the roles that children can use in different situations; problem analysis (positive and negative) situations; developing children's ability to recognize emotional expression in others,

fairytale characters; develop a sense of empathy, for others; fastening skills respond adequately during the conflict.

Ключові слова: *агресія, агресивність, сімейна психотерапія, корекція агресивної поведінки, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку.*

Ключевые слова: *агрессия, семейная психокоррекция, коррекция агрессивного поведения, младшие школьники с нарушениями речевого развития.*

Keywords: *aggression, aggressiveness, family therapy, aggressive behaviour, kinds and subspecies of aggression, junior schoolchildren with speech impairment.*

Постановка проблеми. У період виховання і навчання у школі перед дитиною молодшого шкільного віку пред'являються нові вимоги, цілі й завдання. Саме постановка вищезазначених питань може вплинути на виникнення нових внутрішніх суперечностей. Роль батьків у вихованні дитини має діалектичний характер розвитку особистості, саме вони повинні допомогти усвідомити своїй дитині її внутрішні суперечності, знайти адекватні способи для їх подолання. Неадекватне оцінювання дитини зі сторони дорослих здатні призвести до погіршення її поведінки як у сім'ї, так і в її оточенні.

Водночас, проблема агресивної поведінки школярів у сучасних умовах є особливо важливою, оскільки, як свідчить педагогічна практика, спостерігаються тенденції до зростання рівня агресії у дітей шкільного віку, що впливає на взаємини їх з батьками, вчителями, однолітками та створює дискомфорт для них самих, а також обумовлює труднощі у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш вагомими напрацюваннями з питань корекції агресії були досягнуті в

межах поведінкового підходу у біхевіористичному напрямку (С. Халла, Р. Портман та ін.). Це – включення до терапевтичної роботи «нових умов», які допомагають особистості позбутися старих нав'язливих відчуттів, а також надання психокорекційним прийомам позитивного або негативного забарвлення.

Науковці (С. Аврамченко, Е. Белинская, І. Вачков, Т. Зинкевич-Евстигнеева, І. Євтушенко, З. Кісарук, О. Літковська, В. Оклендер, Я. Омельченко, Д. Соколов та ін.) психодинамічного сучасного підходу у психотерапіях зазначали, що агресія особистості, це – наслідки її внутрішнього конфлікту. Тому їх основним завданням було навчити дитину аналізувати свої неусвідомлені спонукання, потреби та почуття, забезпечуючи розуміння подальших причин емоціональної дисгармонійності.

Натомість, представники когнітивного вчення (О. Атемасова, А. Долгова, Г. Моніна, О. Романов та ін.) в корекційній роботі пропонували методи та прийоми, які впливають на пізнавальну сферу. Основне завдання їхньої терапії – це навчити особистість звільнитися від старих стереотипів мислення, по-іншому бачити свої переживання та навколишній світ, уміти ставити перед собою цілі й правильно складати плани для їх досягнення [1, 2, 3].

Цю позицію підтримували й представники соціального вчення (А. Бандура, А. Лазурус, Т. Непланс та інші), які розглядали агресію як набуту форму поведінки. Тому їх терапія в основному ґрунтувалася на «когнітивно-орієнтовальних техніках» і була спрямована на модифікацію поведінки дитини – поступове зменшення, угасання, гальмування агресивних проявів з одночасним формуванням нової соціально спрямованої поведінки.

Інше бачення щодо корекції агресії особистості пропонують науковці гума-

ністичних теорій (І. Вачков, Л. Мітіна, А. Прихожан та ін.) їх терапія переважно спрямована на самостійне подолання людиною власних проблем, а сама допомога полягає у розкритті індивідуальних якостей особистості, смислу їх життя, відповідальності перед близькими та іншими людьми.

Мета статті розглянути навчально-виховні методи та прийоми в корекційній роботі, зі сім'єю молодших школярів з порушеннями мовлення, що мають депресивний та фізичний підвиди агресії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу навчально-превентивної методики на всіх етапах роботи були включені ситуації з модифікованої «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої» методики, використані музичні твори, картини сучасних та класичних художників, мультфільми, казки, малюнки, притчі, рухові ігри (див. рис. 1).

Корекційна навчально-превентивна робота включає **п'ять етапів**. Зокрема, **на першому етапі** проведення навчально-превентивної роботи з сім'єю було використано метод інсценування. Мета цього етапу – сформувати у членів сім'ї взаєморозуміння та взаємоповагу; надати можливість батькам подивитись на себе очима власної дитини, роблячи певні висновки та корективи у своїй поведінці; дати дитині відчуття батьківські обов'язки у відповідальності, турботливості за власну родину (див. таблицю 1). На першому етапі використовувався метод інсценування. Родині пропонували інсценувати ситуації з «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої» методики, здійснюючи обмін сімейними ролями, тобто дитині надавалася можливість обрати роль одного з членів своєї сім'ї: «Я-моя мама», «Я-мій тато», «Я-мій брат», «Я-моя сестра», а батькам перевтілитись у свою дитину: «Я-мій син», «Я-моя донька».

Навчально-превентивна система запобігання агресії у молодших школярів з ПМР



Рис. 1. Навчально-превентивна система запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку

Основною метою другого етапу було розвинути взаємну співпрацю дитини з в її сімейному колі; емоційно-позитивний взаємозв'язок між членами родини; навчити підходити до будь яких труднощів у життєвих ситуаціях із гумором та власним самоконтролем; сформувати вміння контролювати негативні емоційні почуття.

На заняттях з дітям та їх батькам пропонували проаналізувати мультфільми, мудрість притч, які розкривали мораль поведінки головних персонажів і проводили читку аналогію між їх вчинками та життєвими ситуаціями; інсценування, на сучасний лад, театралізовану пальчикову виставу за мотивами казки Шарля Перо – «Червона шапочка».

На третьому етапі роботи під час індивідуального, соціально-групового та сімейного навчання було включено метод малювання. Метою цього етапу

сформувати у всіх членів сім'ї самоконтроль, терпимість під час емоційних проявів, повагу один до одного.

На заняттях з участю членів сім'ї батькам і дітям було запропоновано виконати вдома на великому аркуші паперу малюнок, який би розкривав події міста, у якому вони живуть. Окрім того, їм необхідно було придумати назву своїй картині й скласти історичну розповідь. Також, одним із завдань було розробити генеалогічне дерево, що об'єднувало батьків і дітей. Така спільна праця виховує, повагу до старшого покоління, родини, сім'ї.

На четвертому етапі навчально-превентивної роботи передбачалося використання слухання музичних творів і цілеспрямований вибір музики з використанням трьох, зазначених нами підходів. Метою нашої роботи було Зосередити увагу кожного з членів родини на різних смаках, поглядах,

Таблиця 1.

Характеристика етапів навчально-превентивної роботи

Навчально-превентивна робота		Основні види діяльності на заняттях
Етап	Методи	
1	Інсценування	<u>Заняття 1.</u> Обмін ролями. <u>Заняття 2.</u> Створення нової моделі поведінки в сім'ї.
2	Метод аналізу (з використанням казок)	<u>Заняття 3.</u> Програвання казки на сучасний лад «Червона шапочка». - Аналіз сюжетних ситуацій: • перегляд біблійського мультфільму «Хто з Вас не грішний?». • складання моделі поведінки за сюжетною методикою.
3	Малювання	<u>Заняття 4.</u> Розвиток поваги до близьких людей. - Притча «Склянка життя»; - Притча «Чому люди кричать, коли сваряться?»; - Притча «Про щастя!»; - Створення нових моделей поведінки за сюжетними картинками. <u>Заняття 5.</u> Моє місто. - «Малюнок мого міста». <u>Заняття 6.</u> Повага до родинних традицій. - Створення генеалогічного дерева своєї родини.
4	Слухання музичних творів	<u>Заняття 7.</u> Розпізнавання емоцій за класичними музичними творами. - Перегляд відеогалереї за емоційними станами.
5	Підсумкове заняття	<u>Заняття 8.</u> Обігрування конфліктних ситуацій. Драматизація (метод творчої розповіді, арт-терапія, музикотерапія)

уподобаннях у їх сім'ї; навчити їх толерантно, з повагою ставитися один до одного; сформувати уявлення про емоційний світ музики; навчити співпереживати, проявляти любов і турботу стосовно інших людей, розвивати почуття емпатії; уявляти наслідки від негативних дій та емоцій.

Дітям та членам їх родини пропонували подивитися відеогалерею, яка була зібрана з картин відомих класичних та сучасних художників. Представлена відеогалерея сформована за емоційними почуттями героїв, що розкривали «Гнів», «Страх», «Страждання», «Печаль», «Спокій», «Любов», «Радість». Кожен відеосюжет супроводжувався мелодією, яка характеризувала емоційний настрій персонажів на картинах. Переглядаючи відеогалерею, діти та батьки самостійно здійснювали зв'язок між сюжетами картин, музикою й відповідним емоційним настроєм. Кожен переглянутий

відеосюжет обговорювався за спеціально продуманими запитаннями.

П'ятий етап роботи – підсумковий. Його мета – закріплення закріпити з сім'єю навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій; перевірити вміння усувати емоційне напруження за допомогою прийняття нестандартних рішень; розкриття вмінь контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе, так і в інших людей.

На занятті батьки та діти виконували домашнє завдання, у якому їм пропонувалося уникнути сімейних конфліктів за модернізованою «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою» методикою. Родина мала створити нову модель поведінки персонажів у сім'ї: обрати музичну композицію, розмалювати місця подій та героїв, потім вклеїти їх за певним родом діяльності, наприкінці скласти нову версію вирішення суперечностей у малюнкових родинках.

Висновки та перспективи. Отже, для попередження агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком нами була сформована навчально-превентивна система, яка допомогла на індивідуальному, соціально-груповому та сімейному підходах сформувати в дітей і дорослих уміння розуміти власні емоції та почуття інших людей; під час критичних ситуацій створювати нові моделі поведінки, які б не суперечили загальним нормам поведінки в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Ранок, 2010. – 176 с.
2. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009. – 216 с.
3. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 48 с.

УДК 376.1 – 056.264 (477)

Л. Ф. Бойко

студентка спеціальності
«Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка»

О. В. Ласточкіна

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

НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті схарактеризовано стан усного мовлення дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Автори пропонують використати метод наочного моделювання для корекції усного мовлення дітей означеної категорії.

В статье описано состояние устной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Авторы предлагают использовать метод наочного моделирования для коррекции устной речи детей упомянутой категории.

This article describes the features of speech of preschool children of detained mental development. The authors propose to use a visual

modeling technique for the correction of children speech abovementioned categories.

Ключові слова: старший дошкільний вік, затримка психічного розвитку, усне мовлення, метод наочного моделювання.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, задержка психического развития, устная речь, метод наочного моделирования.

Key words: senior preschool age, detained mental development, oral speech, visual simulation method.

Постановка проблеми. Мовленнєва діяльність посідає вагоме місце в системі психічних процесів особистості. Вона є підґрунтям мислення і завдяки комунікативній функції забезпечує адаптацію людини в соціумі. Порушення мовлення обмежують комунікативні можливості особи, сповільнюють розвиток її особистісних якостей, ускладнюють соціальну адаптацію (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.).

Через тенденцію зростання чисельності дітей з мовленнєвими порушеннями, необхідність формування їх пізнавальної активності на етапі підготовки дітей до шкільного навчання, а також чутливість перебігу психічних процесів у старшому дошкільному віці зміст і методика лого-корекційної роботи з дітьми-логопатами набуває особливої значущості. У дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР) процес корекції мовленнєвих порушень ускладнюється через особливості інтелектуальної недостатності, що зумовлює специфіку добору прийомів, методів та засобів лого-корекційного навчання.

Мета статті. Характеристика особливостей усного мовлення дітей із ЗПР; опис методу наочного моделювання як засобу корекції усного мовлення дітей означеної категорії.

Виклад основного матеріалу статті. Вивченню різних аспектів особистості дітей із ЗПР були присвячені дослідження сучасних дослідників. Зокрема, на особливості граматичної структури вказували Є. Соботович, Р. Трігер; про недостатність мовленнєвої активності, парціальність порушень, збідненість та недиференційованість словникового запасу відмічали О. Слєпович, С. Шевченко, В. Тарасун; особливостям формування

мовленнєвого вислову у дошкільників із ЗПР приділяла увагу Н. Борякова; фонематичний недорозвиток при зниженні пізнавальної діяльності вивчали А. Колупаєва, Р. Трігер; розвитку комунікативних навичок та зв'язного мовлення дошкільників присвячені дослідження І. Марченко, Л. Савчук; розвиток лексико-семантичної сторони мовлення старших дошкільників із ЗПР вивчала А. Соколова [5].

Так, у більшості дітей із ЗПР порушене як імпресивне, так і експресивне мовлення; спостерігається неповноцінність спонтанного, а також відображеного мовлення. Імпресивне мовлення цих дітей характеризується недостатністю диференціації мовно-слухового сприймання, мовних звуків, нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення; експресивному мовленню властиві порушення звуковимови, бідність словникового запасу, недостатня сформованість граматичного ладу мовлення, наявність граматичних стереотипів, аграматизмів, мовленнєва інактивність [4].

З урахуванням проявів мовленнєвих порушень О. Мальцева виділяє три групи дітей з ЗПР [4]:

1. Діти з ізольованим фонетичним дефектом, що проявляється в неправильній вимові лише однієї групи звуків; порушення вимови звуків пов'язані з аномаліями будови артикуляційного апарату, чи недорозвитком його моторики.
2. Діти, у яких виявлені фонетико-фонематичні порушення; дефекти звуковимови охоплюють 2-3 фонетичні групи.
3. Діти з системним недорозвитком мовлення – діти з ЗНМ; спостерігаються суттєві порушення в розвитку лексико-граматичного ладу мовлення: обмеженість і не диференційованість словникового запасу, примітивна синтаксична структура речення, аграматизми.

Порушення звуковимови у дітей із ЗПР зустрічаються набагато частіше, ніж у дітей без порушень психічного розвитку.

Порушення фонематичного слуху у цих дітей проявляються як в труднощах диференціації звуків, так і в несформованості фонематичного аналізу і

синтезу. Порушення звукового аналізу та синтезу виявляються дуже стійкими; за даними О. Мальцевої, Г. Каше, Т. Філічевої вони зберігаються в протягом декількох років, викликаючи порушення читання і письма. Особливо великі труднощі виникають при визначенні послідовності звуків, позиційних звуків у слові [4, 8].

Формування словника дитини тісно пов'язане з її психічним розвитком, із розвитком уявлень про навколишню дійсність. Основною характерною рисою словника дітей із ЗПР є його бідність і неточність з переважанням іменників і дієслів. Засвоєння ж прикметників викликають певні труднощі: використовуються лише ті прикметники, що позначають первинні властивості предметів; у них виникають труднощі при визначенні кольору, а також форми предмета [4, 8].

У старших дошкільників із ЗПР має місце варіативна дефіцитарність лексико-семантичної сторони мовлення: від вираженого недорозвитку, до незначних особливостей в оволодінні провідним компонентом мовленнєвої здібності. Аналіз мовленнєвої продукції дітей із ЗПР виявив у них недостатній ступінь структурної організації лексико-семантичної системи. До стійких порушень лексико-семантичного характеру віднесено: обмеженість словникового обсягу, труднощі вибору і використання семантичних одиниць, загальна незрілість парадигматичного і синтагматичного апаратів мови. Дані порушення є наслідком несформованості когнітивних процесів, неповноцінності зорового сприймання, недосконалості психічних операцій, що полягають в основі процесів узагальнення, аналізу-синтезу, класифікації [5].

Вивчення граматичної складової мовлення дошкільників із ЗПР показують, що використання граматичної форми числа не викликає труднощів, однак, виникають проблеми при засвоєнні граматичної категорії роду та відмінку [3].

Порушення зв'язного мовлення у дітей з ЗПР проявляються як труднощі програмування змісту, розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Для їх висловлювань характерні:

порушення зв'язності, послідовність викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень використаного фразового мовлення, що веде до порушення формування повноцінного зв'язного мовлення, а отже, до порушення навичок повноцінного спілкування [7].

Перспективним напрямом для підвищення мовленнєвої активності дітей із ЗПР є використання методу наочного моделювання (Д. Ельконін, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, М. Подд'яков), зміст якого полягає у тому, що мислення дитини розвивають за допомогою спеціальних схем, моделей, які в наочній і доступній формі відтворюють приховані властивості та зв'язки того чи іншого об'єкта [6].

Використовуючи метод моделювання, можна навчити дитину зображати предмети, явища, дії, поняття, епізоди тексту за допомогою спрощених схематичних зображень-символів, знаків. Схематичний образ відображає найбільш істотні зв'язки і властивості предметів. Наочне моделювання успішно використовують для повідомлення дітям різноманітних знань, а також як засіб розвитку розумових і мовленнєвих їх здібностей. В основі методу лежить використання замітника (моделі), яким можуть слугувати схеми, креслення, плани, умовні позначення, стилізовані й силуетні зображення, піктограми й інші предмети. Особливо корисним може бути використання наочного моделювання для дошкільників із ЗПР, оскільки розумові завдання вони виконують переважно зовнішніми засобами, наочний матеріал засвоюють краще за вербальний.

На сучасному етапі є актуальним використання методу наочного моделювання в різних сферах пізнавальної діяльності дітей, оскільки доведено його ефективний вплив на пізнавальну активність дітей, розвиток логічного мислення, на розвиток пам'яті, уяви, виховання самостійності й впевненості в собі [2].

Актуальність використання наочного моделювання в роботі з дітьми полягає в тому, що:

- дитина дошкільного віку дуже пластична і легко навчається, але для

більшості дітей характерною є швидка стомлюваність і втрата інтересу до заняття; використання наочного моделювання викликає інтерес і допомагає розв'язати цю проблему;

- використання символічної аналогії полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння матеріалу, формує прийоми роботи з пам'яттю;
- використання графічної аналогії дає можливість дітям бачити головне, систематизувати здобуті знання [6].

При цьому необхідно враховувати загальнопедагогічні принципи дидактики, зокрема, поетапність засвоєння дітьми рідної мови:

- збагачення словникового запасу;
- побудова простих речень;
- складання зв'язної розповіді, спираючись на низку символів, доцільних у кожному конкретному випадку;
- складання творчої розповіді з опорою на певні моделі [1].

Формування навичок наочного моделювання відбувається в певній послідовності з постійним збільшенням частки самостійної участі дошкільників. Робота з мнемотехнікою будується від простого до складного. Починаючи роботу з найпростіших мнемоквадратів, необхідно послідовно переходити до мнемодоріжок, і пізніше – до мнемотаблиць.

Зміст мнемотаблиці – це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, деяких дій та інших шляхом виділення головних смислових ланок сюжету оповідання. Головне – потрібно передати умовно-наочну схему, зобразити так, щоб намальоване було зрозуміло дітям [1].

Мнемотаблиці-схеми є дидактичним матеріалом в роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей. Їх можна використовувати для збагачення словникового запасу, при навчанні складання оповідань, при переказах художньої літератури, при відгадуванні і загадуванні загадок, при заучуванні віршів.

Передумовою практичного використання даного напрямку роботи є опанування дитиною схематичної моделі, вміння зіставляти ілюстрацію з реальним предметом. Саме ілюстрація виступає заміником предмета на

підготовчому етапі. Далі відбувається ознайомлення з умовно-реальним зображенням предмета, коли в ньому зберігаються ще деталі та яскраві ознаки, але вони представлені вже схематично. І лише після засвоєння цього матеріалу дитині пропонують зображення з високим ступенем узагальнення й абстрагування [6].

Метод наочного моделювання полегшує процес вивчення дітьми віршів, загадок, скороговок, оскільки, вони самі можуть їх «читати». Поступово пам'ять дошкільників зміцнюється, образне мислення розвивається, вони набагато краще, легше та емоційніше запам'ятовують тексти, більші за обсягом. Розучування стає для дошкільників справою веселою, емоційною, і при цьому зміст тексту – відчутним, видимим, таким, що можна уявити. Адже одне з правил зміцнення пам'яті говорить: коли вчиш, записуй, малюй схеми, кресли графіки. Мнемічні схеми відіграють значну роль у диференційованому навчанні. Діти з середнім і низьким рівнем розвитку пам'яті мимоволі вчать вірш у повсякденному житті, звертаючи увагу на «підказку» [1, 6].

Використання схем при складанні описових розповідей полегшує дітям оволодіння зв'язним мовленням. Наявність наочного плану робить такі розповіді чіткими, зв'язними, послідовними та поширеними. Схеми-моделі широко використовують у повсякденному житті: умовні позначення в календарі природи, графічне зображення фізкультурних хвилюнок, дидактичні ігри ускладненого змісту. Цінними є вправи на отримання знань у процесі дій дітей з опорними схемами та таблицями, нагромадженню та суттєвому збагаченню практичного досвіду дитини, створюють базу для подальшого розвитку і навчання дітей. Позитивні результати в розвитку пам'яті, мислення, навчання дітей зв'язному мовленню і переказу свідчать про ефективність методу наочного моделювання [1, 6].

Результати досліджень доводять, що застосування схем-моделей є одним із ефективних способів сприяння розвитку мовлення, словесно-логічного мислення та пам'яті дітей дошкільного віку. Перед

початком роботи за наочно-схематичними моделями потрібно переконатися в обсязі засвоєних знань дітьми. Показниками засвоєння матеріалу є швидкість та правильність виконання завдань, спроможність пояснювати результати, засвоєння алгоритму дій, що виражене в можливості перенесення способів виконання завдань у нові подібні ситуації. Свідченням засвоєння матеріалу дітьми при переході від предметної моделі до наочно-схематичної стає здібність дитини діяти за інструкціями педагога без оформленої моделі. Цей вид роботи повністю відповідає особистісно орієнтованій моделі навчання, за якою враховуються індивідуальні особливості дитини, допомагає встановити педагогу з дітьми оптимальні партнерські стосунки, створити атмосферу емоційної довіри та розкутості [6].

Висновки. Отже, розвиток усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗПР є своєрідним, зокрема дослідники вказують на фонематичний недорозвиток при зниженні пізнавальної діяльності, на недостатність мовленнєвої активності, парціальність порушень, збідненість та недиференційованість словникового запасу, відмічають особливості його граматичної структури, формування мовленнєвого вислову, низький рівень розвитку комунікативних навичок та зв'язного мовлення.

Для активізації пізнавально-мовленнєвої діяльності, зокрема, для удосконалення умінь оперувати мовними одиницями (слово та речення), розвитку пам'яті, уваги, творчих здібностей, уявлень, варіативності мислення дітей старшого дошкільного віку з ЗПР у логокорекційній роботі може бути використано метод наочного моделювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Копилова О. Використання символів у роботі з дошкільниками / О. Копилова, В. Ткаченко. – Х. : Вид-во «Ранок», 2009. – 56 с.
2. Крутий К. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей середнього дошкільного віку / К. Крутий, О. Кулич, Н. Погрібняк. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2013. – С. 85-96.
3. Лубовский В. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.

4. Мальцева Е. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10-17.
5. Соколова Г. Развитие лексико-семантической стороны мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : автореф. дис ... канд. психол. наук / Г. Соколова. – Одеса, 2011. – 21 с.
6. Стецюк І. Метод наочного моделювання в роботі з дітьми із ЗНМ / І. Стецюк // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 13-23.
7. Ульяновская У. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. Ульяновская. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Филичева Т. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Филичева, Н. Жукова, Е. Мальцева. – Екатеринбург, 1998. – 240 с.

УДК 376.1-056.264-053.4:615.851.4:74

В. Ю. Дермельова

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)»

О. В. Ласточкина

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

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ІЗОТЕРАПІЇ У ЛОГО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У даній статті висвітлюються особливості використання нетрадиційних технік ізотерапії в корекційному процесі осіб із загальним недорозвитком мовлення.

В данній статті освещаются особенности использования нетрадиционных техник изотерапии в коррекционном процессе для лиц с общим недоразвитием речи.

This article highlights the peculiarities of using alternative isotherapy techniques in correctional process for persons with General underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, ізотерапія, нетрадиційні техніки ізотерапії.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, изотерапия, нетрадиционные техники изотерапии.

Key words: general underdevelopment of speech, isotherapy, alternative isotherapy techniques.

Постановка проблеми. Для дитини мовлення виступає одним із основних

засобів пізнання довкілля. Діти, знайомлячись із навколишнім світом, намагаються відобразити його у різних видах діяльності – грі, малюванні, ліпленні, розповідях тощо. Отримані враження від навколишнього світу дитина може передати за допомогою образів, уяви, завдяки різноманітних матеріалів втілити їх у реальні форми.

Досить повно в педагогічній літературі висвітлено проблеми мовленнєвої (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Трифонова та ін.) та образотворчої діяльності (А. Івершинь, В. Інжестойкова, Т. Комарова, Н. Сакуліна та ін.). Однак, питання впливу нетрадиційних технік ізотерапії на становлення мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення залишається одним із нагальних питань логопедичної практики.

Мета статті: висвітлити особливості використання нетрадиційних технік ізотерапії в корекційній роботі осіб із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти з загальним недорозвитком мовлення є особливою категорією для теоретико-практичного вивчення в логопедії. Їх психофізичні особливості справляють значний вплив на формування усіх видів діяльності й зображувальна діяльність не є виключенням. Зображувальна діяльність дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) та дітей з нормою мовленнєвого розвитку суттєво відрізняються. Діти з ЗНМ значно пізніше починають звертати увагу на забарвлення предметів і співвідносити кольори. У них виявляються труднощі запам'ятовування та диференціації кольорів, спостерігається тенденція до заміни назв проміжних кольорів, причому такі перенесення є стійкими. Малонасичені кольори діти з ЗНМ часто називають «білими»: недостатнє сприймання слабонасичених кольорів впливає і на їх назву. Якщо старші дошкільники з нормою мовленнєвого розвитку вільно використовують слова-визначення «зеленуватий», «світло-жовтий», «блакитний», то діти з ЗНМ такими визначеннями не володіють [5].

У дітей із ЗНМ мовленнєвий недорозвиток часто поєднується з руховими

порушеннями різного характеру та ступеня вираженості. У таких дошкільників із затримкою формується готовність руки до письма, тому довго не проявляється інтерес до малювання. У дітей із ЗНМ відзначається загальна моторна незграбність, недостатня координованість рухів руки та пальців; спостерігається уповільнене формування просторових уявлень. При ЗНМ відмічається дзеркальне відтворення частин малюнка, зображення тільки однієї або декількох просторових ознак, відсутність деяких (іноді значущих) деталей, неправильність пропорцій, відхилення ліній від заданого напрямку, розриви між лініями в місцях з'єднання, перетин ліній. У ряді випадків при ЗНМ спостерігаються легкі рухові порушення (тремор пальців рук). Діти не можуть правильно тримати олівець, пензлик, регулювати силу натиску [6].

Відзначається ослаблення і збіднення зорових уявлень про предмет, труднощі у співвідношенні сприйнятого на слух слова з його зоровим образом. При малюванні тих чи інших предметів через бідний словниковий запас і труднощі засвоєння понять «частина-ціле» випускаються важливі деталі, необхідні для їх розпізнавання (наприклад, ручка у чашки, гребінець у півня тощо). Загалом у дітей із ЗНМ спостерігається несформованість техніки малювання, що характеризується одноманітністю способів зображення предметів, наявністю шаблонних зображень (кліше), що повторюються у всіх малюнках із деякими змінами та доповненнями. Тому, простежується вузька тематичність малюнків, їх схематизм [3].

Порушення уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери (підвищена збудливість нервової системи), що відрізняються своєрідністю у дітей із загальним недорозвитком мовлення, теж значно впливають на якість зображення. Часто для дітей даної категорії важливим є сам процес малювання, а не його результат. Зображувальна діяльність дітей із порушенням мовлення потребує цілеспрямованого розвитку. Необхідно стимулювати розвиток пізнавальних процесів, дрібної моторики й інтересу до самої діяльності.

Ефективним корекційним засобом розвитку мовлення дітей із ЗНМ виступає ізотерапія. Ізотерапія – зображувальна творчість, що бере участь в узгодженні міжпівкульної взаємодії; вона потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Ізотерапевтична діяльність – це своєрідний аналог «графічного мовлення», – писав Л. С. Виготський.

Нетрадиційні техніки ізотерапії – це способи створення нового, оригінального твору мистецтва, в якому гармонує все: і колір, і лінія, і сюжет. Проблемою розвитку нетрадиційних технік ізотерапії займалися Т. Сайганова, Р. Казакова, В. Слепцова, Т. Смагіна, Е. Сєдова О. Недорезова, Н. Степанова, В. Волчкова та інші [4].

Діти оволодівають різним зображувальними техніками, зокрема:

- малювання за допомогою трафаретів, шаблонів, природного матеріалу;
- пластилінографія – створення зображення (об'ємного або плоского) з допомогою пластиліну та додаткового матеріалу (природного, бросового тощо);
- «малювання долоньками», «пальчиковий живопис» – прийом малювання долонею: занурення всієї долоні або її частини у фарбу та формування відбитка;
- кляксографія – це ігри з плямою: роздування фарби, розтягування фарби нахилом листа, створення плям за допомогою соломинки та домальовування до впізнаваного образу;
- сира акварель або малювання «по мокрому» – створення зображення на мокрому аркуші паперу;
- обривна, об'ємна аплікація;
- конструювання з паперу з елементами оригамі;
- зображення у вигляді колажу;
- граттаж – продряпування зображення з барвистого шару;
- техніка штриха тощо [3].

Використання в роботі з дітьми з ЗНМ нетрадиційних технік малювання забез-

печує розвиток сенсорної сфери не тільки за рахунок виконання відповідних дій, вивчення властивостей зображуваних предметів, але й завдяки роботі з різноманітним зображувальним матеріалом. Відбувається стимуляція пізнавальної сфери та інтересу дитини (використовуються предмети, що безпосередньо оточують малюка кожен день у новому ракурсі: можна малювати власною долонькою, пальчиками, замість пензлика використовувати колосок або листя дерев). Відбувається розвиток словесно-логічного та наочно-образного мислення, активізація самостійної розумової і мовленнєвої діяльності кожної дитини («Чим я ще можу малювати? Що я можу цим матеріалом намалювати?») [2].

Створюються умови для подолання загальної моторної незручності, розвитку дрібної моторики, які реалізуються за рахунок використання різноманітного зображувального матеріалу, нових технічних прийомів, що вимагають точності рухів, але не обмежують пальці дитини фіксованим положенням (як при правильному триманні олівця чи пензля). Адже для створення зображення завіюються власні долоньки, різні печатки, трафарети, техніка «кляксографія», замість традиційних кисті й олівця [1].

Займаючись «пластилінографією», дитина розвиває умілість рук, зміцнює силу рук; рухи обох рук дитини стають більш узгодженими, а рухи пальців диференціюються: таким чином дитина готує руку до засвоєння складної навички – письма. Усьому цьому сприяє хороше м'язове навантаження пальчиків. У дітей розвивається пінцетне хапання, тобто захоплення дрібного предмета двома пальцями або пучкою, вони також вчаться самостійно здійснювати рух у всіх його якостях: силі, тривалості, спрямованості.

Для створення складного симетричного зображення застосовують техніку «монотипія». Під час такої роботи в міру тренування моторики рук та пальців вдосконалюється стан мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Сумісна діяльність дітей та педагога сприяє формуванню психофізіологічної основи мовлення.

Нетрадиційні техніки ізотерапії створюють атмосферу відкритості, невимушеності, розкутості, сприяють розвитку самостійності дітей, їх ініціативності, формують емоційно-позитивне ставлення до образотворчої діяльності. Створення ситуації успіху для кожної дитини дозволяє корегувати її емоційно-вольову сферу, що також позитивно позначається на динаміці мовленнєвого розвитку.

При використанні нетрадиційних технік ізотерапії одночасно вирішуються й окремі лого-корекційні завдання підготовчого періоду (нормалізація мовленнєвого дихання, удосконалення роботи м'язів периферичного мовленнєвого апарату). Так, створюючи зображення за допомогою видудання фарб («малювання мильними бульбашками», техніка «кляксографія»), діти непомітно для себе зміцнюють м'язи губ, а логопед має можливість здійснювати своєрідну дихальну гімнастику, необхідну для дітей із загальним недорозвитком мовлення. Формування активного та пасивного словника відбувається за рахунок використання слів, що позначають предмети, дії та ознаки з урахуванням граматично правильного узгодження їх у роді, числі й відмінку, що сприяє корекції граматичного ладу мовлення. На заняттях із використанням технік ізотерапії діти знайомляться із новими словами, вчаться їх розуміти, розрізняти і, нарешті, вживати ці слова у власному мовленні, що сприяє активізації словника дошкільників [5].

Малювання за сюжетом оповідання з подальшим коментуванням свого малюнка – ефективний прийом роботи над зв'язним мовленням дітей із загальним недорозвитком мовлення. Малювання за певним сюжетом сприяє кращому його осмисленню і підвищенню якості переказу: його зв'язності, послідовності, повноті, інформативності. Якщо в якості наочної опори використовуються малюнки, які створюються дітьми, вони швидше та повніше засвоюють мовленнєвий матеріал, оскільки, такі зображення відіграють роль наочності для мовних вправ.

У продуктивній діяльності значно швидше відбувається розвиток сприймання й усвідомлення мовлення дітьми

тому, що воно набуває дійсно практичної спрямованості та має велике значення для виконання тієї чи іншої запропонованої діяльності. Різні види ізотерапевтичної діяльності позитивно впливають на розвиток мовлення: можна легко створювати проблемні ситуації, що сприяють появі мовленнєвої активності та формують комунікативну спрямованість мовлення [5].

Таким чином, використання нетрадиційних технік ізотерапії в роботі з дітьми з загальним недорозвитком мовлення може сприяти подоланню моторної незграбності (а значить і слабких образотворчих умінь, що демонструються дітьми при проведенні традиційних занять образотворчою діяльністю); ці техніки розвивають окомір і координацію рук, фантазію, творче бачення і уяву; завдяки цьому засобу по-новому відкривається перед дитиною світ, що допомагає активізувати та розширити словниковий запас, дає уявлення про нові можливості взаємодії з предметами, дозволяючи встановити граматичні закономірності при описі своїх дій, а також створює потужну психофізіологічну базу для розвитку мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова М. В. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М. В. Аксенова // Дошкольное воспитание – М. : АСТ. – 1990. – № 8. – С. 62-65.
2. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г. Г. Григорьева. – М. : Академия, 1997. – 272 с.
3. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Комарова Т. С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – № 12. – 1991. – С. 56-58.
5. Медведева Е. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании : Учеб. / Е. А. Медведева и др. – М. : Академия, 2001. – С. 10-14.
6. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

УДК 376.1 – 056.264:371.311

Л. Ю. Ілляшенко

студентка спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»

О. В. Ласточкина

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

ДИДАКТИЧНА МАТЕМАТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті схарактеризовано стан зв'язного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Автор пропонує використати дидактичні математичні ігри для корекції зв'язного мовлення дітей означеної категорії.

В статье описано состояние связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор предлагает использовать дидактические математические игры для коррекции связной речи детей упомянутой категории.

The article describes the state of the connected speech of children of senior preschool age with General speech underdevelopment. The author proposes to use a didactic mathematical games for the correction of coherent speech of children indicated category.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, зв'язне мовлення, старший дошкільний вік, дидактична математична гра.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, старший дошкольный возраст, дидактическая математическая игра.

Key words: general underdevelopment of speech, coherent speech, senior preschool age, didactic mathematical game.

Постановка проблеми. Достатній рівень мовленнєвого розвитку старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями, як визначають реформи дошкільної освіти в Україні, – невід'ємна складова оптимальної підготовки дітей до шкільного навчання. Зміст мовленнєвої підготовки старших дошкільників має забезпечити якісне засвоєння вербальної інформації у наступній освітній ланці, мовленнєву взаємодію із соціумом, що є можливим завдяки високому рівню усного мовлення (А. Богуш, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Найскладнішою формою мовленнєвої діяльності є зв'язне мовлення, адже воно має характер послідовного систематичного розгорнутого викладу. У формуванні зв'язного мовлення яскраво вираженим є тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей, розвитку їх мислення, сприймання, уваги. Особливо актуальними сьогодні є питання розвитку зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) через стійку тенденцію збільшення їх чисельності; при ЗНМ порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що ускладнює можливість вільного спілкування дитини з однолітками та дорослими.

Мета статті. Схарактеризувати стан зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ; розглянути особливості використання дидактичних математичних ігор для розвитку зв'язного мовлення дітей означеної категорії.

Виклад основного матеріалу статті. Природа зв'язного мовлення, механізми породження зв'язного висловлювання розглядалися в працях багатьох дослідників: Д. Баранника, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Г. Леушиної, О. Леонтьєва, О. Лурія, С. Рубінштейна, І. Синиці, Ф. Сохіна, Л. Щерби.

Зв'язне мовлення – це єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв) [4].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна; воно реалізується у двох основних формах – **діалозі** та **монологі**.

Є. Тихеева основне завдання у формуванні мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ вбачає у тому, щоб навчити дитину самостійно мислити та логічно й послідовно висловлювати свої думки. І. Синиця зауважує, що зв'язність мовлення великою мірою залежить від зв'язності мислення. Л. Виготський підкреслює нерозривність мовленнєвої діяльності від мислення. Структура мовленнєвого акту за Л. Виготським є рухом від думки до її зовнішнього вираження – слова. Роль проміжної

ланки між думкою та розгорнутим мовленнєвим висловлюванням відіграє внутрішнє мовлення, яке є основою думки, що починає розвиватися в середньому дошкільному віці [6].

Значення внутрішнього мовлення у процесі породження висловлювання визначається у дослідженнях М. Жинкіна, О. Леонтьєва, О. Лурія та інших вчених. О. Лурія називає внутрішнє мовлення процесом, що породжує розгорнуте мовленнєве висловлювання.

На думку Г. Чиркіної та Т. Філічевої, володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними за віком, діти з ЗНМ відстають у розвитку словесно-логічного мислення, їм властиві низька продуктивність запам'ятовування, труднощі вербалізації, аналізу й синтезу. Старші дошкільники з ЗНМ зазнають серйозних труднощів у визначенні задуму оповідання, послідовному розвитку обраного сюжету та його мовленнєвої реалізації. Виконання творчого завдання підмінюється переказом знайомого дітям тексту. У даній категорії дітей відзначається несформованість уявлень щодо правил побудови зв'язного висловлювання (зачин, розвиток сюжетної дії, кінцівка, визначення часу й місця подій та ін.), а також мелодико-інтонаційна невиразність й емоційна незацікавленість [2].

Вивчаючи проблему зв'язного мовлення, науковці визначають важливу роль спеціального навчання в становленні й розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ (Н. Бабич, А. Богуш, А. Бородич, М. Вашуленко, А. Зимувдінова, І. Ковалик, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Рождественський, Ф. Сохін, О. Ушакова, А. Шибіцька).

С. Шаховською експериментально виявлені та детально проаналізовані особливості мовленнєвого розвитку й структура дефекту у дітей з тяжкими вадами мовлення. Так, дослідниця підкреслює, що для дітей означеної категорії характерна бідність висловлювань, прагнення уникнути розгорнутого мовлення, труднощі переказу [2].

Б. Гріншпун відзначає несформованість зв'язного мовлення та зауважує, що у дітей із мовленнєвою патологією вона пов'язана з порушенням реалізації внутрішнього мовного плану в зовнішнє мовлення; автор вказує на погіршення зв'язного мовлення при зростанні самостійності мовлення й при відсутності опори на заданий сюжет [2].

Характеризуючи стан мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із ЗНМ, Л. Халілова відмічає десемантизованість і когнітивну слабкість готової мовленнєвої продукції дітей, труднощі програмування мовленнєвого висловлення на всіх стадіях його породження. Елементарні синтаксичні конструкції, що використовують діти у своєму мовленні недостатньо інформативні, їх головна думка часом не відповідає заданій темі. Діти відчувають труднощі під час визначення смислових зв'язків між частинами тексту, розгортанні текстового повідомлення [4].

В. Глухов констатує, що дошкільники з ЗНМ третього рівня значно відстають від показників норми в оволодінні навичками зв'язного монологічного мовлення. Для дітей характерні труднощі програмування змісту фраз, мала інформативність повідомлення, порушення зв'язності, смислові невідповідності, фрагментарність, смислові пропуски, відсутність самостійності в складанні розгорнутого висловлювання [2].

Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева дають диференційований опис порушень різних видів зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ й указують на труднощі у визначенні логічної послідовності подій, неповне розуміння прочитаного тексту, труднощі добору слів, недостатність самостійного опису. Автори зауважують, що розповіді дітей найчастіше представлено у вигляді перерахування предметів або дій [6].

Отже, вивчення зв'язного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення підтверджує вагоме його відставання від зв'язного мовлення дошкільників з нормою мовленнєвого розвитку. Зокрема, у дітей із ЗНМ спостерігається: порушена зв'язність і послідовність викладу; низька інформативність висловлювань; бідність

і стереотипність лексико-граматичних засобів мови; пропуски смислових ланок і помилки; повтори слів, паузи у тексті; незавершеність смислового вираження думки; труднощі мовленнєвої реалізації задуму; необхідність допомоги педагога та невміння її використовувати [3].

Враховуючи взаємозв'язок розвитку мовлення з іншими психічними процесами (Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимня, Ж. Піаже та ін.), існування певних співвідношень і взаємозалежностей у випадку його недорозвитку (О. Мастюкова, Л. Белякова, Є. Соботович, О. Вінарська, Г. Волкова, Р. Лалаєва, О. Усанова, В. Тарасун та ін.), а також особливу значущість зв'язного мовлення для старших дошкільників із ЗНМ (А. Богуш, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), вбачаємо актуальні шляхи подальшого вивчення зв'язного мовлення дітей з ЗНМ за допомогою використання математичних ігор, як дидактичного засобу, що сприятиме розвитку та удосконаленню пізнавально-мовленнєвих процесів дітей-логопатів.

Розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ краще здійснювати в провідному виді діяльності дошкільника – у грі. У комплексному підході до виховання і навчання дошкільників у сучасній дидактиці важлива роль належить цікавим розвиваючим іграм, завданням, розвагам. Вони цікаві для дітей, емоційно захоплюють їх. Процес вирішення, пошуку відповіді, заснований на інтересі до завдання в даному випадку неможливий без активної роботи думки. Цим положенням і пояснюється значення цікавих завдань для розумового і всебічного розвитку дітей із ЗНМ.

Дошкільники з великим бажанням відгукуються на пропозиції брати участь в іграх із математичним змістом. На успішність навчання впливає не тільки зміст пропонованого матеріалу, але й форма подачі, що здатна викликати зацікавленість і пізнавальну активність дітей. Особливу увагу слід приділяти емоційному комфорту дитини в процесі пізнавальної діяльності. Позитивне підкріплення успіхів і досягнень дітей, емоційне невербальне спілкування дорослого з дітьми – такий фон, на якому

має будуватися навчання дошкільників.

З усього різноманіття математичного матеріалу в дошкільлі найбільш використовуваними є дидактичні ігри. Для знаходження відповіді (розв'язання), як правило, необхідно попередньо проаналізувати умову, правила, зміст гри чи завдання. По ходу вирішення потрібно застосовувати математичні методи й умовиводи. Таким чином, математичні уявлення дітей удосконалюються. Головне призначення цих ігор – розвиток маленької людини, корекція того, що в ній закладено та виявлено, виведення її на творчу пошукову стежину. А також забезпечення вправності дітей у розрізненні, виділенні, називанні множин предметів, чисел, геометричних фігур, напрямків і т. д.

У математичних іграх є можливість формувати нові знання, ознайомлювати дітей зі способами дій. Кожна з ігор вирішує конкретне завдання з удосконалення уявлень у дошкільників про кількість, величину, форму, простір, час [7].

З одного боку педагог пропонує дитині матеріал для наслідування, а з іншого боку – формує поле для фантазії та особистої творчості. Завдяки цим іграм у дитини розвиваються всі психічні процеси, розумові операції, розвиваються здібності до моделювання і конструювання, формуються уявлення про математичні поняття.

Дидактична гра одночасно є формою навчання, найбільш характерною для дошкільників. У дидактичній грі містяться всі структурні елементи, характерні для ігрової діяльності дітей: задум, завдання, зміст, ігрові дії, правила, результат. Але проявляються вони в дещо іншій формі та зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку.

Наявність дидактичного завдання підкреслює навчальний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей. На відміну від прямої постановки завдання на заняттях, в дидактичній грі вона виникає і як ігрове завдання самої дитини. Важливе значення дидактичної гри полягає в тому, що вона розвиває самостійність та активність мислення та мовлення дітей [1].

Для дітей дошкільного віку дидактична гра є найбільш доцільною формою навчання. На заняттях із дидактичними іграми формуються і способи навчання: довільна увага, уміння спостерігати, дивитися і бачити, слухати і чути вказівки вихователя і виконувати їх. Слід враховувати, що в дидактичній грі необхідне правильне поєднання наочності, слова вихователя і дії самих дітей з іграшками, ігровими посібниками, предметами, картинками і т. д.

У дошкільній педагогіці використовують різноманітні методичні матеріали для інтелектуально-пізнавального розвитку дітей, а саме: логічні блоки Д'єнєша, палички Кюізенера, ігри Воскобовича, «Колумбове яйце», «Танграм», «Куточки для всіх», «Чарівне коло», «Монгольська гра», кубики за Нікітіним, гра-головоломка «Піфагор», дробі, шахи, лічильні палички, логічні завдання, словесні ігри, загадки, загадки-жарти, головоломки, математичні казки і т. д. Ці ігри допомагають розвитку пізнавальних здібностей, формування інтересу до дії з геометричними фігурами, величинами [5].

Для формування у дітей математичних уявлень широко використовуються різноманітні, цікаві за формою і змістом, дидактичні ігрові вправи. Вони відрізняються від типових навчальних завдань і вправ незвичністю постановки завдання (знайти, здогадатися), несподіванкою піднесення його від імені певного казкового героя (Буратіно, Чебурашки).

Ігрову математичну вправу слід відрізняти від математичної гри за структурою, призначенням, рівнем дитячої самостійності, роллю педагога. Ігрова вправа, як правило, не містить усіх структурних елементів дидактичної гри (дидактичні завдання, правила, ігрові дії).

Математичні ігри та вправи використовують за певною системою. Поступово ігри ускладнюють як за змістом, так і за способами взаємодії з засобом. Усі ігри та вправи мають проблемно-практичний характер. Наприклад: логічні блоки Д'єнєша являють собою комплект із геометричних фігур. Використання блоків Д'єнєша допомагає у вивченні основних властивостей геометричних фігур за їх ознаками та за існуючими у

множині відношеннями [5].

Висновки. Отже, формування пізнавального інтересу у дошкільників із ЗНМ успішно здійснюється в процесі використання математичного ігрового матеріалу. Це реалізує додаткову можливість для розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ: мотивацію до активного правильного використання рідної мови; збагачення словника новими словами математичного змісту, образними засобами, прислів'ями, загадками; навчання творчим видам роботи, у тому числі створенню власних текстів. Використання математичного ігрового матеріалу повинно бути систематичним – як на занятті, так і в самостійній діяльності дитини. При цьому, дорослому важливо забезпечити дитячу активність і самостійність у процесі пошуку рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабаева Т. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Под ред. Т. Бабаевой, З. Михайловой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 192 с.
2. Воробьева В. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно повествовательной речи / В. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40-46.
3. Ласточкина Е. Исследование состояния связной речи старших дошкольников с ОНР с помощью познавательных заданий / Е. Ласточкина // Актуальные вопросы современной науки. – Минск: БГПУ, 2013. – 176 с. – С. 79-84.
4. Мастюкова Е. Дефекты речи и их происхождение / Е. Мастюкова // Под ред. Т. Власовой. – М. : АПН СССР, 1985. – С. 73-95.
5. Столяр А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А. Столяра. – М. : «Просвещение», 1988. – 303 с.
6. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку з ЗНМ / Л. Трофименко // за ред. Є. Соботвич. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
7. Федлер М. Математика уже в детском саду / М. Федлер. – М. : «Просвещение», 1981. – 159 с.

УДК 376.4

Т. П. Козій

кандидат біологічних наук, доцент
Херсонський державний педагогічний

Д. Ю. Велюш

фахівець з фізичної реабілітації
МДМЦ «СКІФОС» м. Скадовськ
Херсонська область

ЕРГОТЕРАПІЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ АУТИЗМІ ТА ЇЇ ЕФЕКТИВНІСТЬ

Стаття присвячена вивченню особливостей методик ерготерапії при аутизмі та визначенню ефективності її застосування. Показано, що індивідуально підібрані ерготерапевтичні прийоми сприяли покращенню рівня розвитку дрібної моторики, координації рухів, концентрації уваги, образної пам'яті та наочно-образного мислення дітей з аутизмом.

Статья посвящена изучению особенностей методик эрготерапии при аутизме и оценке ее эффективности. Показано, что индивидуально подобранные эрготерапевтические приемы способствовали улучшению уровня развития мелкой моторики, координации движений, концентрации внимания, образной памяти и наглядно-образного мышления детей с аутизмом.

The article is devoted to the study the methods of ergotherapy with autism and the determination of its effectiveness. It is shown that individually selected methods of ergotherapy helped to improve the level of development of fine motor skills, of its coordination, attention, memory and thinking of children with autism.

Ключові слова: ерготерапія, реабілітація, соціалізація, аутизм, дрібна моторика, координація рухів, увага, пам'ять, мислення.

Ключевые слова: эрготерапия, реабилитация, социализация, аутизм, мелкая моторика, координация движений, внимание, память, мышление.

Key words: ergotherapy, rehabilitation, socialization, autism, fine motor skills, coordination of movements, attention, memory, thinking.

Постановка проблеми. За даними провідних світових організацій, що займаються питаннями аутизму, в останні роки поширеність цього розладу неухильно зростає і на сьогоднішній момент складає 1% від усього населення планети. За даними американського Центру з контролю і профілактики захворювань, 1 з 88 американських дітей

страждає аутизмом, це на 23% більше, ніж у 2009, і на 78% більше, ніж в 2000 році. При чому, більшість випадків припадає на хлопчиків – аутизм зустрічається у 1 хлопчика з 54, в порівнянні з 1 дівчинкою з 252 [4]. Між тим, поширеність аутизму в Україні залишається невідомою через відсутність статистики та складності діагностики. Існуючі цифри епідеміології аутизму в Україні не відображають реальний стан і є суперечливими. Так, за даними МОЗ, в Україні є 3200 людей з аутизмом, але насправді, за даними громадських організацій, реальні цифри в рази вище [5].

Проблема раннього дитячого аутизму, як одного з найбільш загадкових і позитивних порушень психічного розвитку, є не тільки медичною, але й соціальною та на сьогоднішній день недостатньо вивчена. Перед родинами найчастіше постають питання, що пов'язані з такими особливостями поведінки дітей, як уникання спілкування, нездатність гратися з дітьми, стереотипність у поведінці, відсутність інтересу до навколишнього світу, страхи, самоагресія, агресія. Може відзначатися затримка розумового і мовленнєвого розвитку, що посилюється з віком і ускладнює процеси навчання, виховання і реабілітації [2].

В Україні проблема дитячого аутизму постає на сьогодні особливо гостро у сфері освіти, медицини та пов'язана з визнанням прав такої дитини, її інтересів, потреб та наданням відповідної допомоги. Майже половина родин, де виховується дитина з аутизмом, стикаються зі складностями потрапити дитині з аутизмом до дитячого садка, школи і своєчасно почати корекційну роботу, хоча відомо, що методики корекції для дітей з аутизмом ефективні саме в ранньому віці – до 7 років. Якщо діагноз був поставлений до півтора років і своєчасно проведені комплексні корекційні заходи, то до семи років можна адаптувати дитину до життя в суспільстві, навчити її справлятися з власними страхами, контролювати емоції [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При вивченні літератури, присвяченій різним методам терапії аутизму, було з'ясовано, що ерготерапія є одним із

основних методів комплексної реабілітації при аутизмі, оскільки одним із основних завдань батьків і фахівців є розвиток самостійності у дітей з аутизмом, більшість з яких мають несформовані навички дрібної моторики.

Метод ерготерапії полягає в специфічному виконанні підібраних видів діяльності, відповідних технік і прийомів, спрямованих на набуття, відновлення або вдосконалення умінь і навичок, що дозволять людині жити повноцінним життям. Діяльність в ерготерапії підрозділяється на повсякденну активність (особиста гігієна, прийом їжі, одягання, спілкування, мобільність), продуктивну діяльність (домашні обов'язки, отримання освіти, професії), дозвілля (гра, хобі, відпочинок) [3]. Вона може здійснюватися із застосуванням різних матеріалів, іграшок, предметів побуту і організована за допомогою гри або спеціальних вправ-завдань. В процесі ерготерапевтичного впливу необхідно пробудити зацікавленість дитини, створити умови для прояву її інтересу до об'єктів навколишнього світу і взаємодії з ними. Дуже важливо допомогти дитині побачити і реалізувати в цій діяльності власну мету, а не уявлення дорослих про те, до чого вона повинна прагнути в даній ситуації. Ерготерапія при дитячому аутизмі має бути спрямована на подолання рухового занепокоєння; порушення грубої і тонкої моторики, координації рухів; порушення здатності до навчання; порушення мовлення [1]. Таким чином, в процесі ерготерапії у дітей з аутизмом за допомогою самостійного виконання дій поліпшуються функціональні можливості (рухові, емоційні, когнітивні і психічні) [6].

Мета статті: проаналізувати ефективність ерготерапії при аутизмі у дітей різного віку та статі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження ефективності ерготерапії при аутизмі проводилось протягом повного курсу санаторно-курортного лікування (18 діб) на базі міжнародного дитячого медичного центру «СКІФОС» м. Скадовськ Херсонської області. Було обстежено всього 10 дітей у віці 5-12 років, з них – 5 дівчат і 5 хлопців, із діагнозом – аутизм. Комплексна програ-

ма реабілітації дітей з аутизмом, окрім ерготерапії, включала масаж, лікувальну фізкультуру, фізіотерапію, сенсорну інтегративну терапію, ігротерапію, іпотерапію, психологічну, логопедичну і педагогічну корекцію.

Ерготерапевтичне втручання включало в себе наступні етапи:

1. Діагностика, яка складалась зі збору анамнезу і проведення ерготерапевтичних обстежень. Особливістю цього етапу був аналіз впливу психічних порушень при аутизмі на рівень функціональних можливостей дітей.
2. Визначення цілей і завдань ерготерапії. Мета ерготерапії залежала від тяжкості вихідних психофізіологічних порушень: для одних вона полягала в досягненні повного відновлення порушених функцій і повної ресоціалізації, для інших – у виробленні компенсаторних механізмів діяльності організму для забезпечення максимально можливої незалежності та поліпшення якості життя.
3. Складання індивідуальної програми ерготерапії із врахуванням вмінь, навичок, інтересів, здібностей дитини, її віку і статі. На цьому етапі проводився вибір видів діяльності, методик, технік і прийомів, необхідних для досягнення мети, визначалось допоміжне обладнання.
4. Впровадження програми ерготерапії в реабілітаційний процес, що спрямовано на забезпечення дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідними умовами для виконання діяльності, що задовольняє їх запити та вимоги і відповідає їхнім здібностям витримувати певне навантаження.
5. Оцінка ефективності проведеного ерготерапевтичного втручання наприкінці курсу санаторно-курортного лікування за допомогою спеціально підібраних тестових завдань різної спрямованості та різного рівня складності.

Індивідуальні програми ерготерапії склалися відповідно до особливостей перебігу аутизму кожної конкретної дитини. При виборі видів діяльності, методів, технік і прийомів, а також їх варіантів застосування (легкого або

ускладненого) враховували соціально-побутовий і комунікаційний досвід кожної дитини, індивідуальні особливості та можливості. Активність дітей з аутизмом на заняттях передбачала обстеження предметів, що вивчались, оперування предметами, картинками, участь в різних іграх (дидактичних, сюжетно-рольових), виконання різних вправ, практичних робіт (малювання, ліплення, конструювання тощо). Позитивну мотивацію до діяльності досягали формуванням ставлення до неї, як до важливої частини життя, особисто значущої для дитини (її здоров'я, зовнішнього вигляду, настрою, ставлення до неї оточуючих) і, отже, необхідної для виконання. В процесі ерготерапевтичних занять використовували різноманітні засоби наочності (натуральні предмети, зображення, фотографії, схеми, картини, муляжі, іграшки та ін.).

Для оцінки ефективності проведеної ерготерапії на початку і наприкінці курсу реабілітації була проведена діагностика рівня розвитку дрібної моторики і когнітивних функцій за допомогою спеціальних методик із завданнями різного змісту: «мозаїка», «трафарети» «чарівна скринька», «кубики», «кільцекид», «куточок природи», «прищіпки», «шнурки», «пазли», «професії».

Методика «Мозаїка»

Завдання: здійснення захвату фішок мозаїки трьома пальцями; вміння скласти малюнок за обраним шаблоном. Перед заняттям для кожної дитини індивідуально підбирають розмір фішок мозаїки. Пацієнту пропонують зібрати спочатку більш простий малюнок, потім переходити до більш складного.

Оцінка результату в балах: 0 – поганий захват фішок мозаїки, невміння складати малюнок за шаблоном; 1 – задовільний захват фішок мозаїки, невміння складати малюнок за шаблоном; 2 – задовільний захват фішок мозаїки, часткове складання малюнку за шаблоном; 3 – хороший захват фішок мозаїки, складає малюнок за шаблоном (великих та середніх розмірів фішок); 4 – хороший захват фішок мозаїки, складає малюнок за шаблоном (всіх розмірів).

Методика «Кільцекид»

Завдання: збільшення обсягу рухів в променево-зап'ястковому, ліктьовому і плечовому суглобах; контроль над координацією рухів. Перед початком заняття необхідно визначити місце розташування тренажера для даного пацієнта. Пацієнту пропонують плавно надіти кільце на конус, що стоїть попереду, праворуч або ліворуч. Для ускладнення рухів пропонують виконати кидок кільця на конус.

Оцінка результату в балах: 0 – погана координація рухів, 0 попадань з 10; 1 – незадовільна координація рухів, 1-2 попадань з 10; 2 – задовільна координація рухів, 3-5 попадань з 10; 3 – хороша координація рухів, 6 і більше попадань з 10.

Методика «Чарівна скринька»

Завдання: здійснення захвату предметів різної форми і розмірів; вміння на дотик за формою визначити предмет. Пацієнту пропонують опустити руку в скриньку, виконану з непрозорого матеріалу і назвати предмет на дотик за формою, не виймаючи руки зі скриньки, а потім вийняти предмет із скриньки.

Оцінка результату в балах: 0 – поганий захват предметів, невміння на дотик визначити предмет; 1 – задовільний захват предметів, невміння на дотик визначити предмет; 2 – задовільний захват предметів, часткове вміння на дотик визначити предмет; 3 – хороший захват предметів, вміння на дотик визначити предмет (великих та середніх розмірів); 4 – хороший захват предметів, вміння на дотик визначити предмет (всіх розмірів).

Методика «Куточок природи»

Завдання: вдосконалення захвату; вміння самостійно розташувати складові частини «картини» відповідно до пори року. Тренажер являє собою панно з прикріпленими до нього клепками різного розміру складовими частинами (листя, гриби, трава і т.д.). Дитині пропонують запам'ятати місце розташування складових частин картини, а потім по пам'яті відновити її.

Оцінка результату в балах: 0 – поганий захват, невміння складати «картини» відповідно до пори року; 1 – задовільний захват, невміння складати «картини»

відповідно до пори року; 2 – задовільний захват, часткове складання «картини» відповідно до пори року; 3 – хороший захват, часткове складання «картини» відповідно до пори року; 4 – хороший захват, складає «картини» відповідно до пори року.

Методика «Прищіпки»

Завдання: вміння захватити прищіпки трьома пальцями; вміння докладати відповідних зусиль пальців для подолання опору пружини прищіпки. Пацієнту пропонують розмістити прищіпки на плоскому колі. При труднощах рекомендують використовувати невелику кількість прищіпок зі слабкою пружиною, потім переходити до прищіпки з більш сильними пружинами.

Оцінка результату в балах: 0 – поганий захват прищіпки трьома пальцями; 1 – задовільний захват прищіпки трьома пальцями; 3 – хороший захват прищіпки трьома пальцями.

Методика «Шнурки»

Завдання: поліпшення дрібної моторики рук; поліпшення координації рухів верхніх кінцівок. Методика застосовується перед навчанням пацієнта шнурівці взуття. Заняття проводиться з використанням макета черевика.

Оцінка результату в балах: 0 – невміння шнурувати взуття; 1 – погана шнурівка взуття; 2 – задовільна шнурівка взуття; 3 – хороша шнурівка взуття.

Методика «Пазли»

Завдання: поліпшення концентрації уваги; розвиток наочно-образного мислення. Пацієнту пропонується зібрати картинку за заданим зразком із складових частин різного розміру.

Оцінка результату в балах: 0 – невміння складати картинку за заданим зразком; 1 – часткове складання картини за заданим зразком; 3 – складає картинку за заданим зразком (великих та середніх розмірів частин); 4 – складає картинку за заданим зразком (всіх розмірів частин).

Методика «Професії»

Завдання: розвиток уваги і наочно-образного мислення. Пацієнту пропо-

нуються картки із зображенням представників ряду професій і картки з атрибутами професій. Пацієнт повинен співвіднести професію з її атрибутами.

Оцінка результату в балах: 0 – невміння співвідносити професію з її атрибутами; 1 – часткове співвідношення професії з її атрибутами; 2 – повне співвідношення професії з її атрибутами.

Методика «Кубики»

Завдання: розвиток концентрації уваги; розвиток наочно-образного мислення. Пацієнту пропонуються два види кубиків: прості – «Тварини» і сюжетні – «Казки». Прості кубики складаються з 9 елементів з нескладним малюнком, сюжетні – з 20 елементів з великою кількістю дрібних деталей малюнка. Пацієнту потрібно скласти кубики по заданому зразку.

Оцінка результату в балах: 0 – невміння складати кубики по заданому зразку; 1 – часткове складання кубиків по

заданому зразку; 2 – повне складання кубики по заданому зразку.

Методика «Трафарети»

Завдання: тренування пам'яті; розвиток наочно-образного мислення. Пацієнту пропонують трафарети із зображенням овочів, фруктів, тварин, комах і навчають дізнаватися по контуру трафарету зображений предмет.

Оцінка результату в балах: 0 – невміння дізнаватися по контуру трафарету зображений предмет; 1 – часткове вміння дізнаватися по контуру трафарету зображений предмет; 2 – повне вміння дізнаватися по контуру трафарету зображений предмет.

Результати дослідження. Аналізуючи результати обстеження групи дітей з аутизмом в цілому, було виявлено позитивну динаміку показників всіх досліджених знань, умінь і навичок, що представлено на рисунку 1.

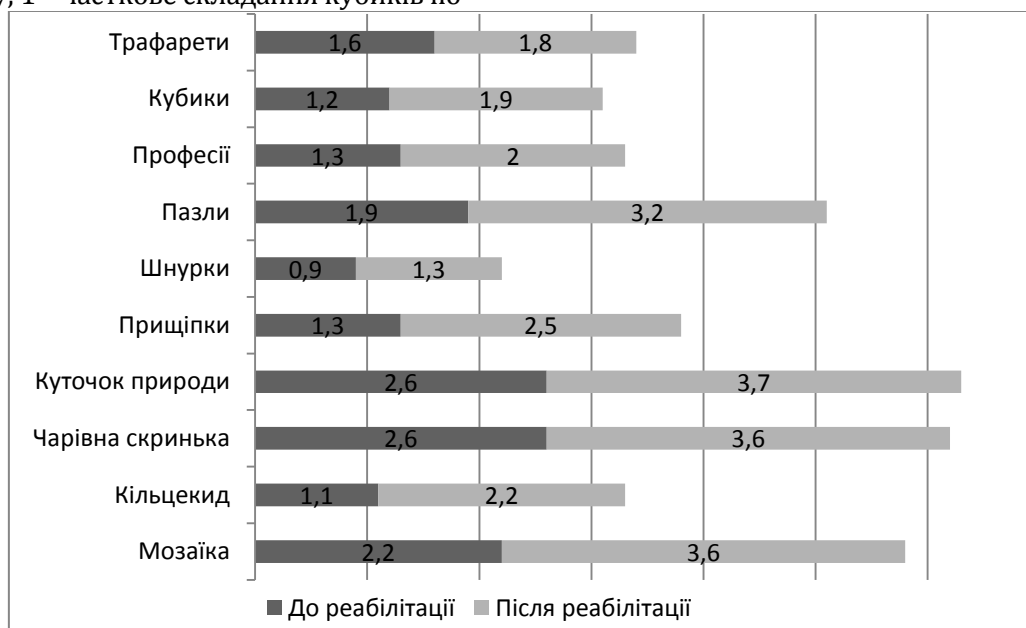


Рис. 1. Динаміка результатів виконаних завдань (в балах) за методиками для розвитку дрібної моторики і когнітивних функцій у дітей з аутизмом

Найвищий середній бал досліджених знань, умінь і навичок після курсу реабілітації було отримано за методикою «Куточок природи», що вказує на позитивний вплив ерготерапевтичного втручання на розвиток дрібної моторики дітей з аутизмом, але їх обізнаність у явищах природи в різні пори року більш повною виявилась у хлопчиків, ніж у дівчаток, що показано в таблиці 1. Майже

подібний рівень розвитку дрібної моторики було визначено і за методиками «Чарівна скринька» та «Мозаїка», але образна уява, сенситивне відчуття дотику та знання різних предметів за формою і вміння їх співвідносити в більшому ступені було розвинуто у групі хворих на аутизм дівчат, про що свідчать їх показники до та після проведеної ерготерапії.

Таблиця 1

Динаміка результатів виконаних завдань (в балах) за методиками для розвитку дрібної моторики і когнітивних функцій у дітей з аутизмом

Методики \ Групи	До реабілітації		Після реабілітації	
	Хлопчики	Дівчата	Хлопчики	Дівчата
Мозаїка	2,1±0,03	3,2±0,02	3,2±0,05	4,0±0,00
Кільцекид	1,6±0,01	0,7±0,00	2,9±0,08	1,5±0,01
Чарівна скринька	2,0±0,03	3,2±1,10	3,1±0,05	4,0±0,09
Куточок природи	3,3±0,08	2,4±0,03	4,0±0,00	3,1±0,09
Прищіпки	1,9±0,02	0,8±0,01	2,2±0,01	2,9±0,03
Шнурки	0,9±0,03	0,9±0,02	1,0±0,02	1,6±0,02
Пазли	2,0±0,04	1,9±0,01	3,4±0,50	3,1±0,09
Професії	1,4±0,09	1,2±0,05	2,0±0,00	1,9±0,07
Кубики	1,1±0,02	1,5±0,01	1,9±0,01	2,0±0,00
Трафарети	1,4±0,03	1,8±0,02	1,6±0,03	2,0±0,00

Сприятливий вплив занять з ерго-терапії на тренування зорової образної пам'яті та наочно-образного мислення дітей з аутизмом був визначений за результатами виконання завдання методики «Трафарети», які показали позитивну динаміку їх показників, але в більшому ступені середній бал за якість відтворення в пам'яті образу і форми предмета зріс в групі дівчат.

За отриманими результатами виконаного завдання по методиці «Пазли» було визначено, що у всіх досліджених дітей, як дівчаток, так і хлопчиків, було збережене продуктивне наочно-образне мислення і його узагальнююча властивість, але часткове складання цілого образу із частин свідчило про недостатню концентрацію уваги при виконанні завдання на початку впровадження реабілітаційної програми. Наприкінці курсу комплексної реабілітації майже всі хворі діти, не залежно від статі, навчилися правильно складати із частин різного розміру цілий образ, що свідчило про позитивний вплив ерготерапевтичних прийомів на розвиток уваги і мислення. Подібна динаміка рівня розвитку властивостей уваги і наочно-образного мислення дітей з аутизмом була виявлена і за методикою «Професії» та «Кубики», де вони проявили вміння аналізувати і встановлювати зв'язки між предметами і подіями в більш повній мірі після завершення курсу ерготерапії.

Достатньо сприятливим виявився вплив ерготерапевтичних прийомів на розвиток рухової витривалості дрібної моторики аутичних дітей різного віку і

статі, на що опосередковано вказують динамічні зміни середнього показника вміння докладати відповідних зусиль пальців для подолання опору пружини прищипки, визначеного за методикою «Прищіпки» і оціненого в балах, який наприкінці курсу реабілітації відповідав задовільному рівню розвитку.

Дослідження координації рухів показало її низький рівень розвитку у дітей з аутизмом, але у хлопчиків ця рухова властивість була більш розвинута і ще більше покращилась після ерготерапевтичного втручання протягом курсу реабілітації, на відміну від дівчат, в яких кількісний середній показник координації рухів зріс вдвічі, але недостатньо, і залишився на якісно низькому рівні розвитку цієї властивості. Деяке покращення координації рухів верхніх кінцівок під впливом занять з ерготерапії було виявлено і за методикою «Шнурки». Так, на початку курсу реабілітації частина дітей зовсім не мала навичок самостійної шнурівки взуття, а частина дітей з цим завданням впоралась з дуже поганим результатом, а вже на етапі завершення реабілітаційної програми всі діти впорались із цим завданням, але якість його виконання відповідала низькому і задовільному рівню розвитку координаційних рухів верхніх кінцівок.

Отже, показники рівня розвитку функцій когнітивної та рухової сфери, що визначались через сформовані знання, вміння і навички за допомогою спеціально підібраних завдань, показали ефективність ерготерапевтичного втручання в процесі комплексної реабілітації

на етапі санаторно-курортного лікування дітей з аутизмом. При чому, такі функції, як дрібна моторика і координація рухів верхніх кінцівок були краще розвинуті та мали більший реабілітаційний потенціал у аутичних хлопчиків, а розвиток таких когнітивних функцій, як увага, образна пам'ять і наочно-образне мислення виявився на дещо вищому рівні серед аутичних дівчат, на що вказують динамічні зміни середніх показників цих функцій на початку і наприкінці курсу ерготерапії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані результати дослідження довели ефективність ерготерапії, як одного із основних методів реабілітації дітей, хворих на аутизм. Метод ерготерапії базується на тому, що діти з аутизмом, виконуючи вправи, які пов'язані з соціально-побутовими навичками, відновлюють або вдосконалюють уміння і навички, що дозволить їм досягти максимально високого рівня незалежності та самостійності в житті.

У подальших дослідженнях планується визначення ефективності сенсорної інтегральної терапії при дитячому аутизмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани ; пер. с англ. В. Дегтяревой ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Издательство «Рама Паблишинг», 2014. – 272 с.
2. Переверзева Д. С. Связь между возрастом и анатомическими нарушениями мозга при раннем детском аутизме / Д. С. Переверзева // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 2008. – Т.10. – С. 71-81.
3. Шмонин А. А. Эрготерапия в реабилитации неврологических пациентов / А. А. Шмонин, Е. В. Мельникова, Г. Е. Иванова, М. Н. Мальцева // Consilium Medicum. – 2016. – №02 – С. 59-60.
4. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2008 Principal Investigators. Prevalence of autism spectrum disorders–Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2008. MMWR Surveill Summ. – 2012. – 61(3) – Р. 1-19.
5. Опрос «Аутизм в Украине сегодня»: Три основные проблемы – специалисты,

диагностика, чиновники [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cwf.com.ua/ru/news/news-feed/1280-opros-autizm-v-ukraine-segodnya-tri-osnovnye-problemy-spetsialisty-diaagnostika-chinovniki>

6. Эрготерапия : Электронное учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://manuals.sdc-eu.info>

УДК 376.1:821.161.2

Л. М. Коновалова

студентка спеціальності

«Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка»;

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Автором розкрита сутність поняття «казкотерапія»; описана доцільність використання означеного засобу для логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Автором раскрыта сущность понятия «сказкотерапия»; описана целесообразность использования указанного средства для логопедической работы с детьми дошкольного возраста.

The author reveals the essence of the concept of «fairy-tale therapy», the expediency of using these means for speech correction in children of the senior preschool age is described.

Ключові слова: порушення мовлення, діти дошкільного віку, засоби казкотерапії.

Ключевые слова: нарушения речи, дети дошкольного возраста, средства сказкотерапии.

Keywords: speech disorders, children of preschool age, means of fairy tale therapy.

Постановка проблеми. Питання навчання та виховання старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є досить актуальними на сьогодні, оскільки за даними статистики постійно зростає їх кількість, а мережа спеціальних шкільних закладів для осіб із ТПМ дуже малочисельна; за відсутності спеціальних навчально-виховних програм у освітній ланці масової школи, що повинні враховувати психічні особливості дітей означеної категорії складною є їх інтеграція у шкільний

соціум та соціальна адаптація загалом.

Порушення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйманні мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини; вони негативно впливають на формування навичок навчальної діяльності та дитячої поведінки.

Для активізації пізнавально-мовленнєвих процесів дітей-логопатів може бути використана казкотерапія, як один із видів арттерапевтичних освітніх технологій.

Мета статті. Характеристика казкотерапії та особливостей її використання для корекції усного мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу статті. Трансформація соціально-політичної, економічної, культурно-інформаційної сфер, суспільства в цілому стимулює розвиток арттерапевтичних технологій педагогічного та соціально-психологічного спрямування.

Ефективність використання різних видів арттерапії в корекційному навчанні підтверджується широким спектром наукових праць із музикотерапії (Л. Брусиловський, З. Матейнова, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Грінцова), образотерапії (О. Вознесенська, А. Захаров, О. Копитін, Р. Хайкін), казкотерапії (Т. Зінкевич-Євстигнєєва, В. Мурашевський, А. Міллер, О. Рау), танцювально-рухової терапії (І. Вольпер, Н. Говоров, Л. Мова та ін.) [3].

Останнім часом арттерапія активно інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей із особливостями психофізичного розвитку. Педагоги спеціальних закладів для дітей із ТПМ застосовують терапевтичну дію мистецтва з корекційною метою (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [3].

Потужні можливості казки, як фольклорного жанру, зумовлюють її терапевтичний ефект у різних ситуаціях: казкотерапію розглядають і в освіті, і у вихованні, і у розвитку, і у тренінгах, і як інструмент психотерапії. Тому, термін «казкотерапія» у різних контекстах розглядається по-різному:

1. Казкотерапія як інструмент передачі досвіду «з уст в уста»: виховання у

дитини особливого ставлення до світу, прийнятого у даному соціумі через фольклорні казки, перекази, притчі, легенди. Казкотерапія – це спосіб передачі особі (найчастіше дитині) необхідних моральних норм і правил.

2. Казкотерапія як інструмент розвитку. У процесі слухання, вигадкування і обговорення казки у дітей розвиваються необхідні для ефективного існування фантазія, творчість. Вони засвоюють основні механізми пошуку та прийняття рішень.
3. Казкотерапія в тренінгах: найчастіше вищезгадані механізми працюють і у дорослих (багато тренерів використовують у своїй роботі казку для пошуку ефективного способу вирішення життєвих проблем дорослих).
4. Казкотерапія в побудові життєвого сценарію. Слухаючи казки, людина вбудовує їх у свій життєвий сценарій, формує його. У малюків цей процес особливо яскравий, більшість дітей просять читати їм одну і ту ж саму казку багато разів. У деяких психотерапевтичних підходах саме улюбленим казкам приділяється найбільше уваги.
5. Казкотерапія як психотерапія. Казкотерапевт створює умови, у яких клієнт працюючи з казкою (читаючи, вигадуючи, розігруючи, продовжуючи), знаходить вирішення власних життєвих проблем [2].

Казкотерапія використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з оточуючим світом.

Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образ звертаються одночасно до свідомості та до підсвідомості. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя, в доступній формі вивчати світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином дивитися на свої труднощі з боку [6].

Дослідженням казки та її лікувального ефекту займалися Н. Пезешкіан (позитивна терапія притчами та історіями), М. Осоріна (дослідження дитячої субкультури), О. Гнездилов (психотера-

певтичні казки) [4].

Т. Вохмяніна, Д. Соколов, О. Петрова, Т. Зінкевич-Євстигнеєва у своїх дослідженнях довели, що *казкотерапія* дає позитивні результати в корекційній діяльності з дітьми дошкільного віку, які мають різноманітні емоційні та поведінкові труднощі, проблеми в сприйнятті своїх відчуттів (сорому, провини, обману і т. п.), у комунікативно-рефлексивних процесах [3, 4].

А. Захаров широко застосовує у своїх дослідженнях *сугестивну* (навіювальну) дію в процесі *казкотерапії* на дітей з різними формами неврозів і заїкання. У корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві порушення, застосування казкотерапії сприяє розвитку зв'язного мовлення, подоланню порушень звуковимови, логофобій, дає дітям можливість відчути впевненість у своїх силах, звільнитись від комплексів – зазначають Г. Беденко, Т. Голубцова, А. Красікова, Г. Чебанян [3].

Можливості казкотерапії в логокорекційному процесі зі старшими дошкільниками з ТПМ досліджувала З. Ленів. Використовуючи пасивну та активну казкотерапію, дослідниця корегувала різні складові та характеристики мовленнєвої системи. Зокрема, для розвитку слухової уваги, фонематичного сприймання, симультанно-сукцесивних синтезів та збагачення імпресивного словника використовувалася *пасивна казкотерапія*; для розвитку фонематичного слуху, фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу, для збагачення експресивного словника, формування умінь утворювати словозміни, формування та корекції граматичних категорій, формування правильних мовленнєвих стереотипів застосовувалася *активна казкотерапія* [3].

Привабливість казки як засобу корекційно-педагогічного впливу для дитини зумовлена її властивостями [5]:

- відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє дитині засвоювати причинно-наслідкові зв'язки і спиратись на них;
- через образи казки дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь. В казкових сюжетах зустрічаються

ситуації і проблеми, які переживає кожна людина (відділення від батьків, життєвий вибір, взаємодопомога, кохання, боротьба добра і зла). Перемога добра забезпечує дитині відчуття психологічної захищеності. Дитина засвоює, що випробування сприяють внутрішньому росту людини;

- відсутність фіксації імені головного героя та місця подій; головний герой – це збірний образ, з яким дитина може ідентифікувати себе;
- цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв забезпечує активне сприйняття і засвоєння інформації.

Корекційні функції казки [3]:

- психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій;
- символічне редагування фізіологічних та емоційних стресів;
- усвідомлення і прийняття змісту власної активності.

Види роботи з казкою [1, 2]:

1. Використання казки як метафори: казкові образи і сюжети асоціюються з життєвим досвідом дитини. Ці асоціації можна обговорити.
2. Малювання за мотивами казки: вільні асоціації проявляються в малюнках, які аналізують та обговорюють.
3. Обговорення поведінки і мотивів вчинків персонажів: є приводом для розмови про моральні цінності, систему оцінювання себе та оточуючих.
4. Програвання епізодів казки.
5. Використання казки як притчоповчання: підказка варіанту вирішення ситуації на прикладі казкового сюжету.
6. Творча робота за мотивами казки (моделювання, дописування, переписування, робота з казкою, виготовлення ляльок-персонажів казки).

Кожне казкотерапевтичне заняття складається з декількох етапів: вступна частина, входження в казку, власне казка, вихід із казки [1].

Для ефективного впливу казкотерапії варто дотримуватись наступних правил:

- казкотерапевтичні заняття достатньо проводити 1 раз на тиждень;
- обов'язково враховувати вік дітей та їх психологічні можливості;
- під час заняття дітям періодично

надається можливість говорити про свої відчуття;

- «входження в казку» – момент таємничості та чарівності;
- текст казки є з'єднуючою ланкою між вправами і створює певну атмосферу [2].

Вимоги до використання казок [1]:

- текст українських народних казок можна переказувати, лише авторські казки краще читати, щоб зберегти стиль та тонку авторську атмосферу;
- текст казок можна скорочувати або змінювати; через деякий час їх можна повторювати;
- всі атрибути казок, наочність, музичний супровід можна замінювати іншими та варіювати;
- педагог на занятті повинен створити сприятливу атмосферу, позитивний настрій, використовувати різні методи та прийоми для реалізації поставленої мети;
- необхідно пам'ятати, що все, що виконує дитина, всі її слова, рухи, навіть імпровізація є успішними, вдалими, найкращими та прекрасними. Важливо, щоб діти відчували себе вільними, розкутими, щоб вірили в себе та свої сили.

Висновки. Сучасні освітні тенденції в підтверджують ефективність використання різних видів арттерапії в корекційному процесі для дітей з психофізичними особливостями. Зокрема, казкотерапія може використовуватися в логопедичній практиці дошкільця. Адже, через потужні можливості казки, як фольклорного жанру, вона реалізує вагомий терапевтичний ефект: підвищує емоційне налаштування, рухову активність, забезпечує чергування стану активності та пасивності, покращує пластичність та рухливість нервових процесів, сприяє розвитку моторики і координації рухів, зняттю фізичного та психічного напруження, збільшенню працездатності дітей та завдяки різнобарвного казкового змісту та сюжетних ліній забезпечує розвиток усіх складових мовленнєвої системи дошкільника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии /

Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : «Златоуст», 1998. – 352 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : «Речь», 2000. – 310 с.
3. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / З. Ленів; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 21 с.
4. Маргулян І. Казкотерапія для малят / І. Маргулян // Психолог. – 2007. – № 28. – С. 23-24.
5. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 304 с.
6. Шорохова О. Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. Шорохова. – М. : Сфера, 2008. – 208 с.

УДК 616-071:616.717-053.2:616.8-009.12

Н. В. Кукса

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

ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕСТЕТИЧНОЇ ОСНОВИ РУХІВ РУК І СТЕРЕОГНОЗУ В ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті представлено результати дослідження кінстетичної основи рухів верхніх кінцівок і стереогнозу в дітей зі спастичними формами церебрального паралічу.

В статье представлены результаты исследования кинестетической основы движения верхних конечностей и стереогноза у детей со спастическими формами церебрального паралича.

The article presents the results of the study kinesthetic basis of the upper extremities' movements and stereognosis in children with spastic forms of cerebral palsy.

Ключові слова: діти, церебральний параліч, обстеження, верхні кінцівки, кінстетична основа руху, стереогноз.

Ключевые слова: дети, церебральный паралич, обследование, верхние конечности, кинестетическая основа движения, стереогноз.

Key words: children, cerebral palsy, examination, upper extremities, kinesthetic basis of movement, stereognosis.

Постановка проблеми. Порушення кінстетичних відчуттів обумовлюють

затримку вікових рухових функцій, розлади загальної і дрібної моторики, та негативно позначаються на розвитку когнітивної і мовленнєвої сфери дитини (І. Левченко, О. Мастюкова, К. Семенова та ін.). Кінестетичний фактор реалізується під час передачі сигналів від рецепторів, розташованих у м'язах, сухожиллях і суглобах, які інформують ЦНС про рухи і положення кінцівок у просторі, і таким чином забезпечують зворотний зв'язок, на основі якого відбувається зіставлення запланованого руху з його виконанням (Є. Ільїн, К. Семенова та ін.). При ДЦП в асоціативні зони кори головного мозку дитини надходить патологічна аферентна імпульсація від неправильних поз і рухів, зумовлених підвищеним м'язовим тонусом і дією тонічних рефлексів. Це призводить до порушення відчуття пози і викривлення сприйняття спрямованості руху. Унаслідок дефіцитарності кінестетичного компонента рухового аналізатора дитина з церебральним паралічем має труднощі у відтворенні певних рухів без зорового контролю і швидко забуває без систематичного підкріплення ті дії, яких її навчали. Така слабкість кінестетичних відчуттів характерна для здорових дітей раннього віку – до 3–4 років (Є. Ільїн). У дітей із церебральним паралічем за відсутності своєчасного адекватного відновного лікування недостатність кінестетичного аналізатора спостерігається протягом усього життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволив з'ясувати, що порушення кінестетичного праксису спостерігається приблизно у 60 % дітей з церебральним паралічем [2, с. 78]. Ураження кінестетичного аналізатору значно обмежує «вольовий контроль» за рухами верхніх кінцівок при спастичних формах церебрального паралічу, що гальмує довірливий розвиток їх функцій та лімітує формування маніпулятивної і предметно-практичної діяльності [1–3]. При цьому найбільш доказовим параметром стану чутливості верхніх кінцівок вважається стереогноз [1, с. 136], порушення якого, за даними Е. Кіннуса, встановлено у 97% пацієнтів зі спастичними формами церебрального паралічу з

ураженням верхніх кінцівок [4].

Мета статті: висвітлити результати дослідження кінестетичної основи рухів верхніх кінцівок і стереогнозу в дітей зі спастичними формами церебрального паралічу.

Виклад основного матеріалу. В експериментальному дослідженні взяло участь 58 дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу. Методика дослідження кінестетичної основи рухів рук і стереогнозу включала тестові завдання для дослідження таких показників.

1. Дослідження кінестетичної координації рук – виконання комплексу рухів з виключенням зорового аналізатору (за попереднім показом виконуваного руху або рухової дії). Оцінюється обсяг виконаних завдань з виключенням зорового аналізатора, правильність і точність виконання, рухова пам'ять, а також ступінь диференціації просторових параметрів і амплітуди рухів.

Оцінювання: 4 бали – завдання виконано в повному обсязі, правильно і точно; координація рухів практично не порушена; можливі незначні відхилення у просторовій орієнтації та незначні коливання амплітуди під час виконання одного й того ж руху; 3 бали – завдання виконано в повному обсязі із порушенням координації, відхиленнями у просторовій орієнтації та коливаннями амплітуди аналогічних рухів, або завдання виконано із двома-трьома помилками за незначної дискоординації рухів; 2 бали – завдання виконано із трьома-чотирма помилками, порушення координації рухів із значними відхиленнями у просторовій орієнтації та коливаннями амплітуди під час виконання аналогічних рухів; 1 бал – виконано менше половини завдань із п'ятьма-шістьма помилками; виражена дискоординація рухів, що виявляється в низькій диференціації просторових параметрів і значних коливаннях амплітуди аналогічних рухів; можливі координаційні та (або) імітаційні синкінезії; 0 балів – виконано менше трьох завдань; виражена дискоординація рухів, синкінезії.

2. Дослідження оптико-кінестетичного праксису – відтворення поз кисті і пальців рук за зоровим зразком,

наслідуючи педагога. Оцінюється кількість, правильність і точність відтворення поз. Фіксується наявність синкінезій.

Оцінювання: 4 бали – виконано всі завдання, правильно і точно; 3 бали – виконано всі завдання, з незначними похибками (1–2 помилки), що виправлялися самостійно дитиною; 2 бали – самостійно виконано 5–6 завдань, інші завдання виконувалися після самостійного виправлення або підказки педагога; 1 бал – правильно виконано 3–4 завдання, кілька інших завдань виконано дефектно з допомогою педагога; 0 балів – виконано менше трьох завдань.

3. Дослідження кінестетичного праксису – відтворення поз кисті і пальців рух за кінестетичним зразком (із виключенням зорового аналізатору). Оцінюється обсяг виконаних завдань, правильність і точність.

Оцінювання: 4 бали – завдання виконано в повному обсязі, правильно і точно; 3 бали – завдання виконано в повному обсязі з однією-двома помилками, які виправляються на другій-третій спробі; 2 бали – виконано 5–6 завдань, помилки не виправляються; 1 бал – правильно виконано 3–4 завдання; 0 балів – виконано менше трьох завдань.

4. Дослідження стереогнозу (тест

«Чарівна торбинка») – визначення предметів навіпамаки (з виключенням зорового аналізатору). Оцінюється обсяг і правильність виконання завдання.

Оцінювання: 4 бали – правильно визначено всі предмети; 3 бали – правильно визначено 4 предмети; 2 бали – правильно визначено 3 предмети; 1 бал – правильно визначено 1–2 предмети; 0 балів – не визначено жодного предмета.

За результатами дослідження кінестетичної основи рухів рук установлено, що найбільш порушеним у дітей з церебральним паралічем є кінестетичний праксис (таблиця 1). Найнижчі показники кінестетичного праксису під час дослідження ураженої кінцівки зафіксовано в 11 дітей зі спастичною диплегією та у 8 дітей із геміпаретичною формою церебрального паралічу. Такі діти не відтворили ураженою кінцівкою жодної із запропонованих поз без зорового контролю, що було зумовлено як дефіцитарністю кінестезій, так і дефектністю рухів пальців рук. 21,8% (n=7) дітей старшого дошкільного віку і 15,3% (n=4) дітей молодшого шкільного віку відтворювали лише 1–3 пози, найчастіше вказівний жест, «зайчик» і «кільце» із вказівного й великого пальців.

Таблиця 1

Показники кінестетичної основи рухів рук і стереогнозу у дітей зі спастичними формами церебрального паралічу

Показник	Оцінка (в балах)	Кількість дітей (у %)	
		дошкільного віку (n=32)	молодшого шкільного віку (n=26)
Кінестетична координація	4	18,8	34,6
	3	28,1	26,9
	2	25	26,9
	1	15,6	7,7
	0	12,5	3,9
Оптико-кінестетичний праксис	4	6,2	23,1
	3	18,8	30,8
	2	25	23,1
	1	31,2	15,3
	0	18,8	7,7
Кінестетичний праксис	4	3,1	19,2
	3	12,5	27
	2	21,9	19,2

Стереогноз	1	40,6	19,2
	0	21,9	15,4
	4	18,8	26,9
	3	18,8	23,1
	2	25	26,9
	1	28,1	15,4
	0	9,3	7,7

Результати дослідження оптико-кінестетичного праксису засвідчили, що найбільші труднощі виникали у дітей під час відтворення пози «жук» (витягнути вказівний палець і мізинець), що пов'язано з несформованістю тонких ізольованих рухів, особливо у дітей дошкільного віку. Під час виконання завдань на відтворення пальцями «кілець» 44,8% дітей припускалися помилок, що характеризувалося слабкою диференціацією відповідних для заданої пози пальців, які протиставлялися великому пальцю руки. 13,7% (n=8) дітей самостійно виправляли помилки, 20,6% (n=12) виправляли після підказки педагога.

Дослідження кінестетичної координації рухів рук дозволили констатувати виражені порушення координації рухів рук у 9% дітей, з них 6,8% – діти дошкільного віку. Недостатність рухової пам'яті спостерігалася у 29,3% дітей дошкільного віку і 17,2% дітей молодшого шкільного віку, що виявлялося неспроможністю відтворити послідовно серію запропонованих рухів. Високий рівень кінестетичної координації рухів продемонстрували 25,8% (n=15) дітей, з них 15,5% – діти молодшого шкільного віку.

Виражені порушення функції стереогнозу виявлено у 8,6% дітей зі спастичною диплегією. Не визначили шляхом обмацування ураженою кінцівкою жодного предмета 15,5% дітей із геміпаретичною формою ДЦП. 10,3% дітей із геміпарезами правильно визначали лише 1–2 предмети під час виконання завдання для ураженої кінцівки. Натомість під час виконання завдань для здорової кінцівки діти з цією формою ДЦП, переважно з лівосторонніми геміпарезами,

демонстрували високі показники.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Отже, результати дослідження кінестетичної основи рухів рук і стереогнозу засвідчили порушення праксису, зумовленого дефіцитністю кінестетичного компоненту рухового аналізатору, у 67,2% дітей. Означене переконливо доводить необхідність розвитку кінестетичних відчуттів у дітей зі спастичними формами церебрального паралічу як важливого чинника формування їх рухової пам'яті і рухового досвіду. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці програмного й організаційно-методичного забезпечення корекційних занять з розвитку праксису і стереогнозу в дітей із церебральним паралічем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. В. Хирургическое лечение контрактур и двигательных установок верхних конечностей у детей со спастическими формами ДЦП / А. В. Андреев, Д. В. Рыжиков, Е. В. Губина // Травматология и ортопедия. – 2016. – 22 (3). – С. 135-145.
2. Немкова С. А. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) / С. А. Немкова, О. И. Маслова и др. // Педиатрическая фармакология. – 2012. – Том. 9. – № 3. – С. 77-84.
3. Семёнова К. А. К вопросу о возможностях коррекции нарушенных движений верхних конечностей у больных с церебральным параличом / К. А. Семёнова // Юбилейный альманах «Исцеление». – М., 2000. – С. 165–172.
4. Kinnucan E, Van Heest A, Tomhave W. Correlation of motor function and stereognosis impairment in upper limb cerebral palsy. J Hand Surg Am. 2010;35(8):1317-1322. doi: 10.1016/j.jhsa.2010.04.019

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

УДК 376.1-056.264-053.2

В. М. Андросова*старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЗАЇКАННЯ. ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті подається назва, характеристика, мета та зміст етапів корекційної роботи з подолання заїкання.

В статье дается название, характеристика, цель и содержание этапов коррекционной работы по преодолению заикания.

The article deals with title, description, purpose and content of remedial steps to overcome stuttering.

Ключові слова: мовлення, заїкання, етап, корекція, патологія.

Ключевые слова: речь, заикание, этап, коррекция, патология.

Keywords: speech, stuttering, phase, correction, pathology.

Заїкання – це складне і тяжке порушення мовлення. У міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду воно позначається кодом F 985, що є дискоординаційним судомним порушенням мовлення. Л. Білякова зазначала, що клінічні прояви заїкання зводяться до розладів плавності, злитності мовлення, темпоритмічної організації. Вони мають форму специфічних заїкань, зумовлених судомним станом м'язів мовленнєвого апарату [5, с. 400].

Вивченням заїкання займалися багато науковців, лікарів, психотерапевтів, психологів, психіатрів, невропатологів, фоніатрів (В. Гіляровський, Г. Гутцман, М. Зеєман, А. Куссмауль, Р. Левіна, С. Миронова, Г. Неткачев, М. Пайкін, І. Сікорський, Н. Тяпугін, Ю. Флоренська, Г. Хмелевський, Н. Чевельова, А. Ястребова та інші).

Більшість з них відмічають, що причини його виникнення лежать в площині поєднання низки екзогенних та

ендогенних чинників. На сучасному етапі виділяють дві групи причин заїкання: «грунт» (ті, що призводять до його виникнення) і «поштовх» (ті, що є вихідними). Протягом тривалого часу (з кінця XIX ст. до сьогодні) створено і розроблено багато методик з подолання заїкання (Н. Асатіані, Л. Арутюнян, Є. Богданова, М. Буянов, Н. Власова, Г. Волкова, Б. Драпкін, А. Євгенова, Н. Жихарева, С. Ляпідевський, В. Селіверстов, М. Смирнова, Н. Чевельова, А. Шембель, В. Шкловський, А. Ястребова та інші). Більшість дослідників дійшли висновку про необхідність комплексного підходу з подолання заїкання, який має включати:

- логопедичні вправи,
- лікувальну терапію,
- цілеспрямований психотерапевтичний вплив.

Мета статті: охарактеризувати етапи корекційної роботи комплексного підходу з подолання заїкання.

Для всіх методик, що викладені в науковій спеціальній літературі є характерним поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу та поетапність проведення корекційної роботи. Автори подають різну кількість етапів з подолання заїкання і спостерігається певна відмінність у їх назві, тривалості, змісті, методах, прийомах, способах. Та основною метою всіх корекційних заходів є усунення або послаблення судом мовленнєвого апарату, розладів голосу, дихання, моторики, формування плавного злитого мовлення, оздоровлення та укріплення нервової системи, позбавлення дитини страху та сором'язливості за своє мовлення, формування правильної поведінки і комунікації в соціумі [5, с. 433].

Авторами першої методики логопедичної роботи з подолання заїкання з дітьми дошкільного віку були Н. Власова і О. Рау. Вони вважали, що усунення заїкання є більш ефективним у процесі поступового виховання від сполученого

мовлення до правильного і всю роботу проводити в 5 етапів.

Г. Волкова розробила систему використання різних ігор на кожному із семи етапів корекційної роботи. І. Вигодська, О. Пелінгер, Л. Успенська запропонували цікаві ігрові прийоми до семи етапів логопедичної роботи з заїкуватими дітьми дошкільного віку. Н. Чевельова пропонує систему виправлення заїкання в учнів 1-4 класів під час уроків з ручної праці впродовж чотирьох етапів. Під керівництвом професора С. Ляпідевського була розроблена методика з подолання заїкання у підлітків в умовах медичного стаціонару, яка проходить в 6 етапів. Курс лікування заїкуватості у підлітків в медичних установах за методикою В. Шкловського триває 5 етапів і передбачає поєднання логопедичних занять з активною психотерапією. Група спеціалістів у складі Б. Богданової, М. Буянова, Б. Драпкіна, Н. Жихаревої запропонували систему реабілітації для підлітків, що заїкаються, яка проводиться в 3 етапи. Під керівництвом Н. Асатіані була розроблена система медико-педагогічної реабілітації дорослих в умовах стаціонару, вона реалізується впродовж 4 етапів.

Узагальнивши вищевикладений матеріал, можна стверджувати, що корекційну роботу є доцільним проводити в 5 етапів:

1. Підготовчий етап.
2. Етап обмеженого мовлення.
3. Етап формування правильної техніки мовлення.
4. Етап тренувальний.
5. Етап закріплення (автоматизації) нових навичок мовлення.
6. Етап завершальний.

Розглянемо мету, завдання, зміст, особливості корекційної роботи кожного з етапів.

Підготовчий етап

Мета: обстеження всіх сторін мовлення особи, що заїкається, вивчення її амнестичних та клінічних даних, заповнення картки мовленнєвого розвитку, знайомство з вимогами до логопедичних занять і розвитку плавного мовлення, призначення медикаментозного лікування.

На думку Г. Волкової, на цьому етапі в дошкільному навчальному закладі є доцільним також «... здійснювати цілеспрямоване спостереження, визначення структури мовленнєвого порушення, поведінки, особистісної характеристики дитини [2, с. 37].

М. Тяпугін пропонує в цей період проводити цілеспрямовані бесіди з батьками, надавати їм рекомендації, пропозиції, приклади мовленнєвої поведінки з дітьми. Мовлення дорослих має бути спокійним, тихим, дещо уповільненим, дотримуватися техніки мовлення, яку рекомендує логопед. Треба пам'ятати, що мовлення дорослого є зразком для дитини, вона наслідує його мовлення і починає говорити як дорослий.

Під час усунення заїкання у підлітків в умовах медичного стаціонару С. Ляпідевський рекомендує на підготовчому етапі показати позитивні приклади тих, хто лікувався раніше. Це стимулює і мотивує пацієнтів до власного лікування.

Етап обмеженого мовлення

Доцільність проведення цього етапу М. Тяпугін пояснює тим, що «... мовленнєва рухова система мозку відпочиває, посилюються захисні нервові механізми і тонус кори мозку підвищується. Все це створює умови для виховання потрібних умовних рефлексів, які нормалізують мовлення, водночас відбувається і гальмування утворених патологічних рефлексів...» [6, с. 83].

Зміст корекційної роботи на цьому етапі полягає в тому, щоб знизити мовленнєву активність заїкуватого, спеціально обмежити об'єм його висловлювань, спілкування, полегшити формування навичок нового мовлення, які необхідні на початковому етапі [3, с. 4]. Режим відносного мовчання дає можливість позбутися надмірної збудливості, в певній мірі тимчасово не користуватись неправильним мовленням, створити умови для зниження, затухання патологічних мовленнєвих навичок. Автори І. Вигодська, О. Пелінгер, Л. Успенська в своїй роботі «Подолання заїкання у дошкільників в грі» (1984) визначають наступні напрямки роботи на цьому етапі [3, с. 44]:

— обмеження мовленнєвого спілкування,

- орієнтація дітей на мовлення дорослих,
- дотримування педагогічного такту,
- організація ігор-мовчанок.

Вони радять краще організовувати такі види діяльності дитини, які не потребують активного мовлення (малювання, ліплення, конструювання, аплікація, читання книг дорослими, настільні ігри, пазли тощо), рекомендують проводити ігри-мовчанки («Розвідники», «В кіно», «В бібліотеці», «Аквалангіст», «В лікарні», «Прикордонники» та ін.). Також є корисним обмеження перегляду телепередач, відвідування дитячих свят, театрів, кінотеатрів, змагань та ін. В цей період на логопедичних заняттях в основному говорить логопед. Відповіді дітей є короткими, однослівними, з опорою на зорове сприймання (іграшки-картинки), наслідуючи мовлення логопеда.

3. Етап формування правильної техніки мовлення.

В спеціальній літературі є і інші назви цього етапу:

- активна перебудова мовленнєвих навичок (С. Ляпідевський);
- перебудова патологічних мовленнєвих навичок і порушень відносин особистості (В. Шкловський);
- етап активної терапії (Н. Асатіані).

На думку М. Буянова, цей етап є головним в корекційній роботі з подолання заїкання, оскільки «... техніка мовлення як практична дисципліна включає три розділи: дихання, голос і дикцію. Робота над різними відділами мовленнєвого апарату проводиться одночасно, адже дихання, артикуляція і голосоутворення – єдині, взаємопов'язані і взаємообумовлені фізіологічні процеси» [1, с. 50].

Мета етапу: робота над диханням, голосом, артикуляцією, активна перебудова мовленнєвих навичок.

На цьому етапі робота проводиться одночасно над постановкою діафрагмально-реберного дихання, голосові вправи, артикуляційна гімнастика. Це сприяє виробленню прийомів нового правильного мовлення: плавного, злитого, уповільненого. Нове мовлення засвоюється поступово, в мовленнєвому аналізаторі внаслідок постійних вправ формуються і

закріплюються нові нервові зв'язки, що диференціюють мовленнєві рухи.

На початку кожного заняття проводяться вправи на розслаблення м'язів шиї, тулуба, кінцівок («Кулачки», «Олені», «Кулька», «Кораблик», «Штанга», «Допитлива Варвара», «Посмішок», «Хоботок» та ін.) та «мовленнєва зарядка» (вправи на постановку діафрагмально-реберного дихання одночасно з голосовими і артикуляційними).

Першою проводиться робота над правильним вимовлянням голосних звуків на одному видиху. Промовляти вільно, легко, плавно, зливо, використовуючи різну гучність, висоту звучання, наголос (а--, у--, а--о--, а--о--у, а--о--у, а--о--у та інші). Потім пропонуються різні складові вправи від простих до складних для вимовляння (па, пу, та, ту, пла, тла, тра, тпа, пка, мчна, птра, гдро та інші). Є корисним опрацьовувати техніку мовлення під час вимови назв чисел, днів тижня, місяців, рахунку за принципом від простого до складного (25-30, 325-370, 3325-3370, 333525-33357 та інші). Вимовляння здійснюється на одному видиху, без перерви, вільно, плавно, зливо. Більшість спеціалістів (М. Буянов, І. Вигодська, М. Тяпугін, С. Ляпідевський) під час опанування правильним мовленням використовують такі види мовлення: напіввідображене, відображене, короткі, непоширені фрази. В. Шкловський рекомендує на цьому етапі одночасно проводити сеанси навіювання в бадьорому стані, гіпно-терапію, раціональну психотерапію.

Таким чином, зміст роботи цього етапу спрямований на досягнення координації в роботі всіх відділів периферичного мовленнєвого апарату (артикуляційного, дихального, голосового), вироблення правильної техніки мовлення і навичок плавного, ритмічно-виразного мовлення.

4. Етап тренувальний

Логопедична робота на цьому етапі спрямована на закріплення навичок правильного, злитого, плавного мовлення та його автоматизацію.

За методикою І. Вигодської, О. Пелінгер, Л. Успенської мовлення дітей поступово ускладнюються, вводяться ігри-драматизації, діалоги, репліки,

самостійні перекази. Організуються ігри, які вимагають від дітей уміння користуватися повними поширеними реченнями. Спочатку їх мовлення опирається на наочність, а згодом будується за уявою («Країна Повних відповідей», «Придумай загадку», «Жива іграшка», «Екскурсія по місту», «Звуковий лист», «Наш телевізор» та інші).

За методикою С. Ляпідевського в умовах медичного стаціонару для заїкуватих дітей впроваджують мовленнєву практику, завданням якої є закріплення отриманих навичок самостійного мовлення за різних ситуацій. [5, с. 440]. Вводять запитально-відповідне мовлення, бесіди на задану тему, самостійні перекази на вільну тему, користування фразами, необхідними для побутового спілкування у відділенні.

Н. Асатіані пропонує пацієнтам тренувати своє мовлення за межами медичного стаціонару (розмова на вулиці з перехожими, по телефону, у магазині, в аптеці, автобусі тощо).

За методикою М. Буянова на тренувальному етапі рекомендується читання знайомих і незнайомих текстів, різних статей із журналів, газет, їх переказ. Також тренування мовлення проводиться в складних мовленнєвих ситуаціях: відвідування музеїв, виставок, де пацієнти виступають з описом картин, розповідями перед відвідувачами тощо).

Основний зміст тренувального етапу – виховання мовленнєвої активності з використанням правильних мовленнєвих навичок (говорити плавно, ритмічно та інтонаційно виразно) і віра в можливість самостійно справитись з труднощами мовлення в різних ситуаціях.

На завершальному етапі підводяться підсумки та демонструються позитивні результати корекційної роботи з подолання заїкання.

За методикою І. Вигодської, О. Пелінгер, Л. Успенської на цьому етапі проводяться заключні заняття у вигляді святкових концертів («Новий рік», «8 Березня», «Свято Казки», «Свято осені» та інші). Вони носять не тільки святковий, а й навчальний характер. Це школа публічних виступів, де в присутності малознайомих людей треба долати хвилювання, сором'язливість, страх

мовлення і говорити плавно, ритмічно, інтонаційно-виразно.

С. Ляпідевський рекомендує на завершальному етапі в медичному стаціонарі для підлітків проводити випускні конференції, де є присутніми батьки, друзі, знайомі, персонал. Підлітки роблять доповіді з різних тем, читають вірші, уривки з художніх творів, грають сценки з п'єс, демонструють своє правильне мовлення.

За методикою Н. Асатіані пацієнтів готують до більш складної для них мовленнєвої ситуації – публічного виступу перед багатолюдною аудиторією, яку проводять у вигляді концертної програми.

М. Буянов, Б. Драпкін, Є. Богданова, Н. Жихарева особливу увагу приділяють не тільки вільному спілкуванню, а і вихованню психологічної стійкості до мовленнєвих та інших труднощів, раціональному подоланню стресових ситуацій [5, с. 446].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Заїкання є складним мовленнєво-патологічним процесом. Корекція заїкання потребує комплексного підходу з використанням педагогічного і медичного впливу. Робота з подолання заїкання проводиться поетапно від простого до складного, з поступовим ускладненням мовленнєвого матеріалу.

Логопед має розуміти клінічну та психолого-педагогічну картину заїкання, знати мету і зміст кожного з етапів корекційної роботи, бути обізнаним з дослідженнями науковців у використанні прийомів, методів, способів подолання заїкання, особливо з організації та впровадження логопсихотерапевтичного впливу. Робота з особами, що заїкаються, потребує подальшого вивчення всіх аспектів і проблем заїкання для успішної корекційної роботи з його подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буянов М. Заикание у подростков / М. Буянов. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Выгодская И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / Выгодская И. Г.

- Пеллингер Е. Л., Успенская Л. П. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
4. Гуцал Л. Л. Корекція заїкання у молодших школярів / Л. Л. Гуцал, С. П. Миронова. – К. : Шкільний світ, 2010. – 120 с.
 5. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. — К. : Слово, 2014. — 672 с.
 6. Тяпугин Н. П. Заикание / Н. П. Тяпугин. – М. : Медгид, 1960. – 143 с.

УДК 616.31: 376.37

Н. М. Бабич

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти

К. О. Кібальна,

викладач кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти

Т. В. Мельніченко,

старший викладач кафедри спеціальної
психології, корекційної та інклюзивної освіти
Інститут людини Київський університет
імені Бориса Грінченка

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ ОРОФАЦІАЛЬНОЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Дана стаття презентує досвід ортодонтичної практики впливу на стан артикуляційних органів, який доцільно використовувати в логопедичній роботі при формуванні правильної звуковимови у дітей з різними порушеннями мовлення.

Данная статья представляет опыт ортодонтической практики воздействия на состояние артикуляционных органов, который целесообразно использовать в логопедической работе при формировании правильного звукопроизношения у детей с различными нарушениями речи.

This article represents the orthodontic practice's experience of impact on the condition of articulatory organs; what is appropriate to be used in the logopedic practice during the formation of the correct sound pronunciation of children with different speaking violations.

Ключові слова: орофациальна міофункціональна терапія, діти з порушеннями мовлення, артикуляційний апарат, артикуляційна моторика, мовленнєво-руховий апарат.

Ключевые слова: орофациальная миофункциональная терапия, дети с нарушениями речи, артикуляционный аппарат, артикуляционная моторика, речедвигательный аппарат.

Keywords: oroacial, miofunctional therapy, children with speaking violations, articulatory motor skills, speech and locomotion apparatus.

Останнім часом все більше уваги приділяється проблемам вивчення та подолання різних мовленнєвих порушень у дітей, число яких з кожним роком неухильно збільшується. На даний момент сучасна логопедія забезпечена достатньою кількістю науково-практичної літератури з питань корекції звуковимови, складової структури слова, порушень процесів читання і письма тощо. Однак, значне коло труднощів потребують сучасного підходу подолання, зокрема, проблема коригування порушень звукової сторони мовлення у дітей різних нозологій, які зумовлені анатомічними недоліками або міотонічними дисфункціями органів артикуляції, що є причиною ускладнень артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання.

Розлади артикуляційної моторики у дітей можуть провокуватися механічними причинами, які представлені аномаліями прикусу, укороченою вуздечкою язика та іншими патологічними станами органів артикуляційного апарату. В тому випадку, коли у дитини жодних проблем в будові даного відділу не виявлено, спеціалісти діагностують такі стани, як функціональне порушення, а саме дискоординованість цих органів. У дошкільників порушення артикуляції зазвичай аргументується генетичною схильністю, певними пренатальними патологіями, мінімальними органічними ураженнями мовленнєвих зон кори головного мозку (центри Брока та Верніке) або ж можуть бути спровоковані несприятливим соціальним середовищем, неправильною вимовою у найближчому оточенні, двомовністю в сім'ї тощо. Зокрема, низку труднощів пов'язують із фізичною ослабленістю на фоні частих інфекційних або хронічних захворювань, недорозвитку фонематичного слуху та ін.

Відповідно, означені питання вимагають своєчасного впливу різних спеціалістів з різних галузей. У ряді випадків, для успішної корекції окреслених артикулем необхідна консультація й ортодонта. Наприклад, у випадках корекції неправильного прикусу або ж

укороченої вуздечки. Якщо ж порушення артикуляції викликані дискоординованістю органів артикуляційного апарату, то досягнути ефекту в корекційній роботі можливо за допомогою використання сучасних міжгалузевих технік, зокрема орофациальної міофункціональної терапії, яка успішно використовується в ортодонтії та виступає полем розвідок щодо її використання й в логопедичній практиці.

Дослідження особливостей артикуляційної моторики як базису правильної звуковимови у дітей і дорослих є однією з центральних ланок в роботах багатьох вчених (К. Беккер, Б. Гріншпун, С. Конопляста, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Совак, В. Тарасун, Т. Фідічева, М. Фомічова, Н. Чевельова, Г. Чірка, М. Хватцев, М. Шеремет та ін.).

Для визначення стану сформованості звуковимови, артикуляційної моторики та моторних функцій активно використовують методики Г. Волкової, О. Дмитрової, А. Іпполітової, Н. Трубнікової, Т. Ахутіної, О. Лурія, З. Репіної, Т. Фотекової та ін. Дані напрацювання також спрямовані й на виявлення актуального рівня мовленнєвого розвитку.

Обстеженню дітей з порушеннями мовлення з метою визначення стану мимічної мускулатури та дрібної моторики, а також для виокреслення динаміки корекційної роботи присвячені праці Д. Гамова, Н. Григорян, Б. Гріншпун, О. Мастюкової, М. Піскунова та ін.

Важливими є й дослідження в медичній галузі стосовно впливу аномалій та деформації щелепно-лицьової ділянки на мовленнєву функцію, які висвітлені в роботах О. Бондаренко, Н. Хелмінської, S. Bartlett, L. Koch, H. Kahl-Nieke, B. Korbmacher, Singh D.

Однак, розкриття особливостей використання техніки орофациальної міофункціональної терапії у дітей з порушеннями звуковимови як в медичній так і в педагогічній літературі, зустрічаються досить рідко та не виступають об'єктом дослідження в клініці ортодонтії. Це пов'язано з відсутністю міжгалузевого зв'язку щодо поєднання комплексної системи медичних та педагогічних діагностичних заходів щодо виявлення мовленнєвих

порушень у дітей з окресленою артикуляцією.

Таким чином, аналіз джерельної бази дозволив констатувати необхідність досліджень у сфері застосування техніки орофациальної міофункціональної терапій в логопедичній практиці. Необхідність вирішення зазначених проблем в теоретичному і практичному планах визначається актуальністю застосування сучасних технологій ортодонтичної практики в логопедичній галузі, зокрема для покращення стану функціонування артикуляційної моторики та ефективного впливу на звуковимову дошкільника з порушеннями мовлення.

Оволодіння мовленням – це багатосторонній, тривалий і цілеспрямований процес, розвиток якого залежить від низки чинників. Загальновідомо, що воно починає активно розвиватися лише тоді, коли головний мозок, слух, артикуляційний апарат дітей досягає оптимального рівня сформованості. Безперечно, що для його розвитку дитині недостатня сформованість тільки мовленнєвого апарату, але важлива роль також належить соціальному оточенню та створеним цим оточенням мовного середовища [4, с. 66].

Розвиток звуковимови нерозривно пов'язаний з розвитком артикуляційної моторики й виступає досить складним процесом, який розпочинається з народження людини та знаходяться на рефлекторному рівні (М. Хватцев, М. Фомічова, Ф. Рау, О. Правдіна та ін.).

Артикуляційний апарат являє собою сукупність органів, що забезпечують утворення звуків мовлення. Відповідно, артикуляційна моторика – сукупність скоординованих рухів органів мовленнєво-рухового апарату, що виступає однією з умов формування правильної звуковимови.

За умови типового мовленнєвого розвитку у дитини до 5-6 років артикуляційна база всіх звуків повинна бути сформована. Якщо ж цього не відбувається й своєрідність у вимові звуків затримується до більш пізнього віку, така затримка свідчить про наявність вагомих причин, які заважають дитині своєчасно опанувати правильною артикуляцією звуків мовлення. В даному

випадку необхідно стверджувати про порушення, недоліки або дефекти звуковимови, які потребують подальшого спеціального логопедичного впливу.

Низка фахівців констатують, що однією із причин порушеної вимови є виражені недоліки в будові артикуляційних органів дитини, а саме: дистальний, медіальний, глибокий, відкритий, перехресний прикус; коротка під'язикова вуздечка; розщелина верхньої губи, твердого та м'якого піднебіння тощо. При означених порушеннях звуки найчастіше вимовляються спотворено, а не замінюються іншими звуками [2; 3; 5].

Іншою причиною, що викликає стійкі порушення у вимові звуків, є недостатня рухливість органів артикуляції або порушення м'язового тону. Найчастіше чинником тут виступають наявні парези (слабкості) м'язів губ або окремих м'язових груп язика (кінчика, бічних країв, спинки). Парези м'язів губ і язика можна виявити при спробі виконання цими органами найпростіших рухів: неможливість витягнути губи вперед – замість цього вони залишаються майже нерухомими або присутня наявність хаотичних рухів, асиметричності посмішки при розтягуванні губ в сторони, неможливість зробити язик широким, або його девіація в одну сторону, мимовільне загинання кінчика язика на нижню губу при висовуванні його з рота, неможливість підняти кінчик язика до верхньої губи без допомоги нижньої, тремтіння, хаотичне посмикування м'язів, що свідчить про їх слабкість.

Також спотворена вимова звуків може бути обумовлена розладами нейродинаміки (недостатньою диференційованістю збуджувального і гальмівного процесів в корі головного мозку) та несформованістю міжаналізаторних зв'язків.

Порушення звуковимови є значною проблемою, оскільки тягне за собою ускладнення не лише усного, але й писемного мовлення. Навіть після вдалої корекційної роботи з виправлення звуковимови помилки на письмі можуть за певних причин довго залишатися, оскільки не пригнічені умовно-рефлекторні зв'язки порушень мовлення в корі головного мозку, порушені фонематичні процеси.

Робота з розвитку та корекції звуковимови при різних мовленнєвих порушеннях буде найбільш ефективна, якщо охоплюватиме наступні напрямки: вдосконалення моторної сфери (особливо артикуляційної моторики), м'язового тону органів артикуляції; робота над голосом і мовленнєвим диханням; активізація загальної та дрібної моторики. Однією, не менш важливою умовою для досягнення зазначеного позитивного результату, є процес залучення в корекційну логопедичну роботу сучасних інноваційних технологій з інших галузей, зокрема ортодонтії.

В даний час при ортодонтичному лікуванні дітей, що мають порушення в будові та м'язовому стані артикуляційних органів, розведенні в часі ортодонтичний вплив і логопедичний. Традиційно логопедична робота розпочинається після закінчення ортодонтичного лікування. Це істотно відсуває час початку логопедичної допомоги дітям з аномаліями органів артикуляції й надалі знижує ефективність корекційної роботи [2; 3].

Проблемами виправлення порушень прикусу у дітей і дорослих в ортодонтії займається орофасціальна міофункціональна терапія (ОМТ). Даний вид терапії спрямований на перебудову спотворених м'язових стандартів та установку нових правильних м'язових патернів, які також усувають при цьому шкідливі звички, якщо такі є. Основні порушення, при яких використовується ОМТ, це порушення зубо-щелепної системи; прикусу; функціонування скронево-нижньощелепного суглобу; атипове ковтання, смоктання, жування; недоліки носового дихання; проблеми сну (хропіння, апное, гіпо-апное); порушення постави; активізація щічних м'язів; формування правильного патерну смоктання та ковтання слини; активізація м'язів гортанно-глоткового кільця; робота з вуздечками язика і губ; формування положення закритого рота в спокої; активізації мовленнєвого видиху; формування «мовленнєвої» постави та ін. [6].

Відповідно, ОМТ сприяє нормалізації й розвитку міміки, жувальної функції і артикуляції, формування правильного дихання та статури, але не акцентує

уваги на цілеспрямованому вдосконаленні мовленнєво-рухових функцій.

Даний вид терапії включає вправи, які спрямовані на розвиток кінетичної організації артикуляційної моторики (загальні вправи, спрямовані на формування статичної координації артикуляційних рухів, динамічної координації артикуляційних рухів; специфічні вправи, спрямовані на формування окремих елементів артикуляційних укладів різних звуків мовлення) і вправи, які націлені на вдосконалення кінестетичної організації артикуляційної моторики [5]. Все це дає підстави стверджувати про схожість вищезазначеного виду терапії з роботою логопеда над артикуляційною моторикою, отже, може застосовуватись як вид роботи в логопедичній практиці.

Основні напрямки орофасіальної міофункціональної терапії при логокорекційному впливі на дітей з порушеннями звуковимови повинні полягати в активізації розвитку артикуляційної моторики, нормалізації мовленнєвого дихання, формуванні окремих елементів артикуляційних укладів різних звуків мовлення, на одночасному координованому виконанні рухів м'язами артикуляційних органів. Все це сприятиме розвитку кінестетичної організації артикуляційної моторики, і паралельно надаватиме позитивний терапевтичний вплив як на ортодонтичне лікування, так і на логопедичну роботу з формування правильної звуковимови.

Підсумовуючи вище зазначене, можна стверджувати, що техніку орофасіальної міофункціональної терапії доцільно комплексно використовувати при ортодонтичному лікуванні дітей з порушеннями артикуляційного укладу різного ґенезу, в поєднанні з логокорекційною роботою, яка спрямована на подолання труднощів звуковимови у дошкільників з порушеннями мовлення різних нозологій, що значно розширить логопедичну практику та прискорить процес постановки й автоматизації звуків у дітей.

Отже, питання застосування окресленої в статті техніки свідчить про необхідність проведення подальших наукових розвідок та експериментальних досліджень з питань поєднання орто-

донтичного і логопедичного впливу, спрямованого не тільки на нормалізацію артикуляційних порушень, але і на вдосконалення функціонування артикуляційної мускулатури спільно з формуванням правильної звуковимови при різних порушеннях мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарко Л. В. Фонология речевой деятельности / Бондарко Л. В., Вольская Н. Б., Кузнецов В. И., Светозарова Н. Д., Скрелин П. Я. – СПб. : Изд-во СПб. Ун-та, 2000. – 158 с.
2. Дистель В. А. Основы ортодонтии : рук. к практ. занятиям / В. А. Дистель, В. Г. Сунцов, В. Д. Вагнер. – М.; Н. Новгород, 2001. – 244 с.
3. Дмитриенко С. В. Планирование ортодонтического и ортопедического лечения детей 3-6 лет с врожденным односторонним несращением верхней губы и нёба // Стоматология детского возраста и профилактика / Дмитриенко С. В., Филимонова Е. В., Буйда О. А. – № 3-4, 2006. – С. 77-79.
4. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. :ПЭРСЭ, 2004. – 256 с.
5. Харке В. В. Эффективность артикуляционной миогимнастики при ортопедическом лечении аномалий окклюзии у детей с нарушениями звукопроизношения. Автореф. дис. канд. мед. наук. – Волгоград, 2007. – 18 с.
6. Parra D, Macedo A. Historia de la Motricidad Orofacial en Latinoamérica. In: Susanibar F, Parra D, Dioses A. (Coord.). Motricidad Orofacial: Fundamentos basados en evidencias. Madrid, EOS, 2013.

УДК 376-056.264-053.5

Н. В. Бажан

старший викладач
кафедри спеціальної освіти і
соціальної роботи
ПНПУ імені В. Г. Короленка

НАПРЯМКИ ПОДОЛАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті автором обґрунтовано актуальність організації корекційної роботи з подолання фонетичних та фонематичних порушень. Розкрито мету логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням. Виокремлено

та охарактеризовано напрямки спеціальної роботи з подолання недоліків фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із заїканням.

В статті автором обоснована актуальність організації корекційної роботи по преодолению фонетических и фонематических нарушений. Раскрыта цель логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с заиканием. Выделены и охарактеризованы направления специальной работы по преодолению недостатков фонетико-фонематической стороны речи у детей с заиканием.

In the article the author substantiates the urgency of the organization of correctional work to overcome phonetic and Funimation violations. Disclosed goal of speech therapy to overcome phonetic-fanitation disorders in children with stuttering. Isolated and characterized the direction of special effort to overcome the drawbacks of phonetic-phonemic aspects of speech in children with stuttering.

Ключові слова: заїкання, фонетичні порушення, фонематичні порушення, корекційна робота.

Ключевые слова: заикание, фонетические нарушения, фонематическое нарушения, коррекционная работа.

Key words: stuttering, language disorders, phonemic disorders, remedial work.

Постановка проблеми. У процесі модернізації освіти в Україні, реалізації Концепції мовної освіти, Державних стандартів початкової школи в Україні значна увага приділяється формуванню мовленнєвої компетенції дитини, вихованню мовної особистості, яка «володіє виражальними засобами рідної мови, всіма її видами і типами, спроможна вільно, в неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ», міркувати, логічно й послідовно висловлювати свої думки, пояснювати, доводити власні судження й переконання [2].

Нова модель освіти в Україні покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення духовно-здорової творчої особистості, здатної продуктивно мислити, вирішувати проблеми сьогодення й майбутнього. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, вдосконалення системи освіти й виховання у відповідності до принципів гуманізації та

індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей й створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою української педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, у тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недоліки онтогенетично ранніх передумов імпресивного мовлення є факторами ризику порушень звуковимови, темпу, ритму та плавності мовлення (Л. Андронові, Н. Гончарові, Т. Іванові, В. Кондратенко, В. Кочергіна, А. Лубенської, М. Пайкіна, І. Поварові, М. Серебровської, В. Тарасун та ін.). У більшості дітей із заїканням спостерігаються супутні порушення звуковимови, в експресивному мовленні присутні грубі фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення (Н. Власова, В. Кондратенко, В. Тищенко ін.).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні напрямів корекційної роботи з подолання фонетико-фонематичних помилок у дітей із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Категорія дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) достатньо різноманітна, до якої відносяться діти з алалією, дизартрією, ринолалією, афазією, вираженим заїкуванням. Загальною їхньою особливістю є стійке комплексне порушення мовлення, яке зазвичай поєднується з неврологічною та психопатологічною симптоматикою, з різними відхиленнями психічної діяльності. Їхнє навчання і виховання має здійснюватися у спеціальних освітньо-виховних закладах, куди вони направляються на підставі висновку про ступінь вираженості того чи іншого мовного дефекту. Порушення таких дітей виражені такою мірою, що навчання, відповідно до Державних стандартів освіти, для них утруднене і можливості освіти ускладнюються.

Питанням вивчення заїкання присвячено багато робіт, але проблема його подолання продовжує залишатися актуальною і в теперішній час. Для дітей

цей розлад мовлення, як правило, є джерелом постійних переживань, а частіше й причиною погіршення успішності.

На сучасному етапі розвитку логопедії велика увага приділяється проблемі корекції мовлення при заїканні. Оскільки заїкання є однією з найпоширеніших мовленнєвих вад, цією проблемою займаються не лише логопеди, а вона є актуальною для науковців, працівників-практиків медицини, дефектології та психології. Корекція заїкання – це важкий і довготривалий процес, ефективність якого залежить від комплексної взаємодії спеціалістів, поєднання медичних та педагогічних підходів до подолання цієї патології. Одним з провідних напрямків корекційної роботи при заїканні є подолання фонетико-фонематичних порушень.

На сьогодні розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей дошкільного віку із заїканням залишається однією з найактуальніших проблем навчання і виховання. Конкретні вимоги до звуковимовного розвитку особистості як кінцевого результату дошкільного етапу становлення мовлення розкриті у змісті базового компоненту дошкільної освіти, що передбачає вміння практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як вербальні, так і невербальні засоби виразності мовлення. Як зазначає О. В. Правдіна, фонетико-фонематична сторона мовлення відіграє важливу роль у психічному розвитку дитини дошкільного віку, у процесі якого відбувається становлення пізнавальної діяльності, здатності до понятійного мислення. На її думку, повноцінне звукове оформлення мовленнєвого спілкування є необхідною умовою здійснення нормальних соціальних людських контактів, а це, у свою чергу, розширює уявлення дитини про навколишній світ [1]. Опанування дитиною правильною звуковимовою регулює її поведінку, допомагає спланувати адекватну участь у різних формах колективної діяльності.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень проблеми корекції фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням (Л. Білякова, Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гріне, М. Зеєман,

В. Кондратенко, С. Ляпідієвський, Р. Левіна, І. Сікорський, В. Тищенко, Е. Фрешельє, М. Хватцев та ін.) засвідчив, що основною метою логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням є розвиток мовного спілкування, поліпшення чіткості вимовляння для забезпечення дитині краще розуміння його мовлення навколишніми. Для цього необхідно:

1. Зменшення ступеня проявлення рухових дефектів мовного апарату: спастичного парезу, гіперкінезів, атаксії (а легших випадках – нормалізація тону м'язів і моторики артикуляційного апарату).
2. Розвиток мовленнєвого дихання і голосу. Формування сили, подовженості, дзвінкості, контрольованої голосу у мовному потоці, відпрацювання синхронності голосу, дихання й артикуляції.
3. Нормалізація просодичної системи мови (мелодико-інтонаційних і темпоритмічних характеристик мови).
4. Формування артикуляційного праксису на етапі постановки, автоматизації і диференціації звуків мови.
5. Розвиток фонематичного сприйняття і звукового аналізу.
6. Розвиток функціональних можливостей пальців рук.
7. Нормалізація лексико-граматичних навичок експресивного мовлення (при змішаному складному мовному розладі, що проявляється як дизартричною, так і алалічною патологією мови або при затримці мовного розвитку) [1, 2, 4].

Для подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку із заїканням корекційну роботу необхідно організовувати за такими **напрямами**.

По-перше, це виховання слухового сприймання. Щоб навчити дітей правильно вимовляти звуки, чітко вимовляти слова та вмінню користуватися голосовим апаратом, насамперед, необхідно навчити їх слухати та чути мовлення оточуючих, тобто розвивати слухове сприймання. Розвиток слухового сприймання є важливим компонентом для формування звукової сторони мовлення. Внаслідок добре розвинутого

слухового сприймання дитина оволодіває вмінням чути та диференціювати різні звуки, розрізняти гучність та темп їх вимови. Розвиваючи слухове сприймання, слід звертати увагу дітей на те, що одні й ті самі звуки, звукосполучення та фрази можна вимовляти голосно та тихо, швидко та повільно [4].

По-друге, це формування звуковимови. Більшість завдань по вихованню звукової культури мовлення присвячена уточненню та закріпленню правильної вимови звуків. Ознайомлення зі звуками української мови проходить в певній послідовності, враховуючі артикуляційні труднощі їх вимови та індивідуальні можливості дітей. Корекційна робота по уточненню та закріпленню правильної звуковимови починається з голосних звуків (а, у, о, і) та простих за артикуляцією приголосних, не зважаючи на те, що більшість малюків цього віку можуть їх правильно вимовляти. Це необхідно для уточнення правильної звуковимови даних звуків та для підготовки артикуляційного апарату дитини до засвоєння та вимови більш складних звуків.

По-третє, корекційна робота направлена на розвиток голосового апарату. Як підготовчі вправи для розвитку голосового апарату дітям пропонуються завдання, в яких однакові звуки або звукосполучення потрібно вимовляти з різною силою голосу. Такі завдання підготують дітей до подальшого правильного використання інтонаційних засобів виразності (переміна сили голосу в залежності від змісту висловлювання).

По-четверте, це розвиток темпу мовлення. Дітей необхідно вчити дітей користуватися помірним темпом мовлення. Це, перш за все, досягається шляхом особистого прикладу педагога. З цією метою він вимовляє звукосполучення або слова з різною швидкістю, а потім пропонує дітям відтворити їх у такому ж темпі. Шляхом таких вправ дошкільники привчаються не тільки на слух диференціювати швидкість вимовляння слів, але і говорити в різному темпі. Виховуючи у дітей вміння змінювати гучність голосу, темпу мовлення, вчитель тим самим готує їх до подальшого правильного використання

інтонаційних засобів виразності мовлення та розвиває мовний слух [4].

По-п'яте, це робота спрямована на розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання. Добре поставлене мовленнєве дихання забезпечує правильну вимову звуків, плавне промовляння слів та фраз. Адже для вимови ряду звуків, потрібний сильний подовжений видих, що досягається завдяки спеціальним вправам на розвиток дихання. Формування правильних фонематичних уявлень у дітей спирається, як на чітку правильну артикуляцію, так і на добре розвинене слухове сприймання звуків мови.

На початку корекційної роботи увага спрямована на розвиток слухового сприймання. Діти повинні навчитися слухати та сприймати мовлення оточуючих. З цією метою проводяться дидактичні ігри на розвиток стійкості слухової уваги. Діти вчаться зосереджувати та переключати слухову увагу. На уроках необхідно використовувати різноманітні музичні інструменти, озвучені іграшки, ігри на звуконаслідування. Поряд з розвитком слухового сприймання необхідно проводити роботу над розвитком фізіологічного та мовленнєвого дихання. Адже добре поставлене дихання однією з передумов правильної звуковимови. Саме тому, що робота по уточненню артикуляції та закріпленню вимови звуків проводиться у двох наступних періодах, на першому етапі потрібно сформулювати плавний, подовжений видих та правильний вдих. Також у першому періоді необхідно працювати над розвитком сили голосу. Діти вчаться говорити тихо, голосно, пошепки, а також змінювати силу голосу в залежності від ситуації [1].

На наступному періоді навчання проводиться робота по уточненню артикуляції та закріпленню вимови голосних звуків [а], [о], [у], [і] в звуконаслідуваннях, словах та фразах, в залежності від індивідуальних можливостей кожної дитини. Кожний звук необхідно співвідносити з якимось реальним об'єктом. Це значно полегшує роботу по звуковимові та дає змогу в емоційній формі пояснити дитині необхідність повторення звуку. Кожний звук логопед повинен чітко арти-

кулювати з метою зосередження не тільки слухового, а й зорового сприймання дитини. Також в цей період проводиться робота над розвитком фонематичного сприймання. Діти вчаться визначати звуки [а], [о], [у], [і] серед інших та виділяти звук на початку слова. Робота по уточненню артикуляції та закріпленню вимови голосних звуків, звичайно ж, супроводжується завданнями на розвиток мовленнєвого дихання, сили голосу, координації мовлення з рухами, темпу та ритму мовлення. Надалі основна робота спрямована на уточнення артикуляції та закріплення звуковимови приголосних звуків. Звуки даються у визначеній послідовності, з врахуванням складності їх вимови [3].

Для вирішення поставлених завдань створюється цілісне сприйняття власного мовлення, ознайомлення дітей з базовими компонентами мелодико-інтонаційної сторони мовлення, збір їх в єдиний механізм і включення виробленої навички в ігрову діяльність дітей, створення передумов для перекладу вироблених навичок у процес повсякденного спілкування. В подальшому робота спрямована на інтеграцію сформованих базових компонентів мелодико-інтонаційної і темпо-ритмічної сторін мовлення в процес комунікативної діяльності, збагачення способів емоційного реагування. Після успішної відпрацювання темпу на основі зорової моделі здійснюється перехід на акустичну та рухову основу [4].

З метою формування фонації на видиху, координації дихальної, фонаційної та артикуляційної кінестезії проводяться вправи на вимову складів і складових рядів. Для цього до знайденого оптимального звучання приднуються голосні звуки переднього ряду, в послідовності: А-У-І-Е-О. Основним завданням на даному етапі є формування бази для подальшої корекції мелодико-інтонаційної сторони мовлення. Спочатку проводиться робота щодо диференціації сили (голосно-тихо) і висоти (високо – низько) голосу. Для цієї мети використовуються магнітофонні записи, за якими пропонується визначити, який з представлених записів гучний, яка тихий, де об'єкт кричить, де

говорить голосно, де нормально, а де тихо або пошепки, хто співає високо, хто – низько. Пропонуються вправи на наслідування голосів тварин, казкових персонажів.

Висновки. Корекційна робота з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку із заїканням спрямована на розвиток слухового сприймання, на засвоєння та закріплення правильної вимови звуків, які формуються в процесі загального та мовленнєвого розвитку дитини. Вона включає в себе виховання слухового сприймання, формування звуковимови, розвиток голосового апарату, розвиток темпу мовлення та розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання. Добре поставлене мовленнєве дихання забезпечує правильну вимову звуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Н. В. Коррекция звукопроизношения у детей / Н. В. Алексеева // *Логопедия*. – 2009. – № 8. – С. 84-87.
2. Гончаров Н. Коррекция заикания / Н. Гончаров // *Дошкольное воспитание*. – 2005. – №3. – С. 59-66.
3. Иванова Т. Комплексный вплив на дитину із заїканням / Т. Иванова // *Психолог: Додаток до газ. «Шкільн. Світ»*. – 2005. – №9. – С. 27-32.
4. Калмаканова Л. А. Новое о преодолении заикания /Л. А. Калмаканова// *Практическая психология и логопедия*. – 2007. – №6. – С. 35-44.

УДК 376.1-056.264 : 81'233 : 81'367.633

І. М. Богатчук

вчитель-логопед,
дошкільний навчальний заклад №25
«Білосніжка м. Суми

Л. Л. Стахова

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

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ПРАВИЛЬНОГО ВЖИВАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ

У статті висвітлено специфіку навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення правильного вживання прийменників.

В статье рассматривается специфика обучения детей с общим недоразвитием речи правильному использованию прилагательных.

The article discusses the specifics of teaching children with General underdevelopment of speech correct use of adjectives.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, прийменник, граматична будова мовлення, гра

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, прилагательные, грамматический строй речи, игра.

Keywords: General underdevelopment of speech, adjectives, grammatical structure of speech, game.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – це період засвоєння, становлення і розвитку фонетичної, граматичної та лексичної правильності мовлення, що є найвагомішим досягненням даного періоду. Саме в дошкільному віці дитина оволодіває рідною мовою як засобом пізнання та способом специфічного людського спілкування [3]. Психологами доведено, що дошкільний вік є найсприятливішим для оволодіння мовою: до 5 років дитина засвоює звукову систему рідної мови і усвідомлює звуковий склад слова (Д. Ельконін), до 4,5 року засвоює основні граматичні форми та відмінкові закінчення (О. Гвоздєв), з 5 років дитина оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн) [4]. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено перелік знань, вмінь та навичок дитини у межах освітньої лінії «Мовлення дитини» з урахуванням компетентнісного підходу, що вимагає від вихователів, вчителів-логопедів пошуку нових форм, методів, технологій мовленнєвого розвитку, які б забезпечили ефективність навчального процесу [1]. Недостатня кількість наукових розробок з питань навчання дітей правильного вживання та розуміння дітьми прийменників зумовили вибір даної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення особливостей граматичної структури мовлення, а саме – вживання дітьми дошкільного віку прийменників досліджувалась у науково-методичній літературі в декількох аспектах. В. П. Глухов, О. М. Корнєв, О. О. Леонтьєв, Т. М. Ушакова дослід-

жували лінгвістичний аспект даного питання, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. М. Гвоздєв – лінгводидактичний, Р. Є. Левіна, Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Т. Б. Філічева, О. М. Мастюкова – логопедичний, Д. Б. Ельконін, О. М. Шахнарович – психологічний [6]. А. В. Янушоніс виділені кількісні та якісні особливості вживання прийменників дітьми із ЗНМ, виявлено недостатню сформованість вживання прийменників даною категорією дітей [7]. Т. М. Швалюк висвітлено науково-методично обґрунтовану поетапну методику дослідження стану сформованості складносурядних, складнопідрядних багатокomпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Особливості засвоєння дошкільниками прийменників досліджувала К. Л. Крутії. Науковець визначила групи прийменників, найчастіше вживаних в активному мовленні дітей старшого дошкільного віку:

- прийменники високої частоти вживання – *на, над, під, за, з (із), по*;
- прийменники помірної частоти вживання – *перед, між, біля, коло, через*
- прийменники низької частоти вживання – *крізь, повз, при* [6].

Мета статті: висвітлити особливості навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення правильного вживання прийменників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийменник – це службова частина мови, що виступає разом з відмінковою формою іменника, займенника або числівника для вираження залежності її від інших слів у словосполученні та у реченні.

Діти з недорозвиненням мовлення, які володіють обмеженим словником, відчувають великі труднощі в засвоєнні та вживанні слів з абстрактним значенням, наприклад прийменників, що позбавлені предметного змісту і не виступають в якості самостійних слів. Неправильне використання прийменників у мовленні, їх опускання зустрічається у дітей із ЗНМ частіше, ніж всі інші види аграматизмів.

У педагогічній літературі визначені типові граматичні помилки у засвоєнні прийменників дітьми старшого дош-

кільного віку із загальним недорозвиненням мовлення:

- пропуск або заміна прийменників;
- заміна однієї прийменниково-відмінкової конструкції іншою;
- неправильне вживання відмінкових закінчень іменників з прийменниками;
- неправильне вживання і прийменника і відмінкових закінчень іменників;
- використання в мовленні різних типів речень з неправильним порядком слів, службових частин мови;
- семантичні заміни просторових прийменників.

Причинами зазначених помилок є:

- труднощі орієнтації у просторі;
- семантична багатоплановість і неоднорідність прийменників, яка не завжди зрозуміла дітям;
- відсутність чіткої методичної системи збагачення мовлення дітей прийменниками;
- обмеженість словника прийменників, збідніле мовлення дорослих як взірців для наслідування.

Педагогічні умови, що сприяють ефективному засвоєнню прийменників:

- 1) систематичність, доступність та зрозумілість навчання;
- 2) ситуативно-комунікативний характер навчання;
- 3) комплексний підхід до засвоєння та активізації вживання прийменників;
- 4) усвідомлення дітьми граматичних зв'язків, що передаються прийменниками;
- 5) формування в дітей дій наочного моделювання взаємозв'язку та взаємозалежності між повнозначними частинами мови та прийменниками;
- 6) формування явлень про смислове значення прийменників;
- 7) формування уявлень про прийменник як окреме слово;
- 8) емоційна насиченість занять ігровими ситуаціями, казками, створення комфорту під час заняття.

У дошкільному віці діти мають засвоїти прийменники *на, в, у, з, під, над, по, біля, за, перед, через, коло, між, понад, з-під*.

На початковому етапі роботи щодо вживання прийменників спочатку відпрацьовується розуміння просторового значення прийменників. У роботі над смисловим значенням прийменників у дітей слід розвивати і уточнювати просторові уявлення, переміщати різні предмети в просторі, визначати розташування предмета або його зображення, визначати розташування предмета відносно іншого, впізнавати і вживати прийменники в усному мовленні без зорової опори, використовувати на заняттях графічні схеми і графічні зображення прийменників.

Як правило, порушення розуміння і вживання прийменникових конструкцій проявляється не тільки в неправильному використанні прийменників, але і в порушенні відмінкових закінчень. Тому необхідно проводити роботу і над правильним оформленням флексій в прийменникових конструкціях, використання яких доцільно давати в словосполученнях з дієсловами, так як від дієслова залежить значення прийменника і відмінок іменника: *лежить (де?) на полиці; кладе (куди?) на полицю*.

Найефективнішим засобом засвоєння та правильного вживання прийменників є гра, цінність якої полягає в тому, що малюк без натиску дорослих засвоює різноманітні знання, набуває вмінь, готується до життя. Ігри здійснюють суттєвий вплив на розвиток значення і функцій слова, активізують мовленнєву діяльність дитини, стимулюючи її інтерес до логопедичних занять, є могутнім фактором розвитку мовленнєвого мислення дитини із загальним недорозвиненням мовлення.

Наведемо приклади ігор для формування вміння правильного вживання прийменників у мовленні.

Дидактична гра «Знайди, де заховано»

Мета: вправляти дітей у правильному вживанні прийменників *в, на, біля, під*; розвивати пам'ять, увагу, мислення, дітей; виховувати допитливість, інтерес до дидактичних ігор та вправ.

Матеріал: шафа, стіл, ліжко, дрібні іграшки.

Хід гри. Логопед розставляє на столі іграшки, пропонує дітям розглянути їх та назвати. Потім одного гравця виводять з кімнати, а всі інші в цей час обирають одну іграшку та ховають її. Логопед запитує:

– Куди ти сховав ведмедика (кубик, ляльку тощо)?

Дитина відповідає:

– Я сховав ведмедика в шафу (у стіл, під ліжку, за шафу тощо).

Потім діти запрошують дитину-ведучого, Ведучий відшукує іграшку і говорить, куди вона була захована.

Дидактична гра «Сонячний зайчик»

Мета: закріпити вміння дітей вживати прийменники *по, під, на, за*, відмінювати іменники за відмінками; вчити дітей будувати поширені складні речення; розвивати увагу, мислення, пам'ять; виховувати інтерес до пізнавальної діяльності.

Матеріал: люстерко.

Хід гри. Логопед бере люстерко і пускає сонячного зайчика. Діти стежать за промінчиком і говорять, куди побіг зайчик:

– Зайчик сидить на стіні, бігає по стелі, стрибнув на стіл, зі столу на вікно, ось він під столом, за шафою.

Потім логопед дає люстерко дитині, з'являється ще один зайчик. Гра продовжується. На питання логопеда *Де бігає зайчик? Куди стрибнув зайчик?* діти відповідають складними реченнями.

– Один зайчик бігає по стелі, а інший – по підлозі, один зайчик стрибнув на стілець, а інший – на полицю.

Дидактична гра «Для розумників і розумничок»

Мета: вправляти дітей у правильному вживанні прийменників у мовленні, вчити узгоджувати прийменники з різними частинами мови; розвивати увагу, пам'ять, мислення, зв'язне мовлення; виховувати допитливість.

I варіант

Хід гри:

Логопед пропонує дитині послухати будь-який віршик та, почувши заданий прийменник, плеснути у долоні («Плесни у долоньки коли почуєш слово «НА»).

II варіант

Хід гри:

Логопед пропонує дитині повторити речення за зразком, наголошуючи на правильному вживанні прийменника.

Наприклад: Яблука лежать на столі. Клубок лежить у кошику.

III варіант

Хід гри:

Логопед пропонує дитині самостійно скласти речення за картинкою, вживаючи прийменники.

Наприклад: Шапка лежить на шафі. Сніжинка впала на рукавичку. Квіти ростуть перед будинком. Кіт гуляє по підвіконню.

Дидактична гра «Веселий ланцюжок»

Мета: вчити узгоджувати прийменники з різними частинами мови, складати речення з використанням прийменників; розвивати дрібну моторику пальців рук, пам'ять, увагу, мислення, уяву; виховувати допитливість.

I варіант

Хід гри:

Логопед пропонує дитині розглянути картку із зображенням героя та описати його пригоди.

Наприклад: Лосяш дивиться у телескоп. Бараш сидить на гойдалці. Крош перестрибує через паркан.

II варіант

Хід гри:

Логопед запрошує до гри 2-3 дітей, роздає кожному фішки. Діти по черзі кидають кубик, відповідно до кількості ходів ставлять фішку під сюжетною картинкою і описують її (сюжетні картинки розташовані одна за одною).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Навчання дітей правильно вживати як прості, так і складні прийменники займає важливе місце у формуванні мовленнєвої компетенції дошкільника, його подальшому навчанні у школі. Використання ігрових прийомів дає змогу урізноманітнити заняття з розвитку мовлення та закріпити правильність вживання прийменників. Поступове ускладнення навчальних завдань, що реалізуються у дидактичних іграх, забезпечує доступність викладу матеріалу, допомагає усвідомити

граматичні зв'язки, що передаються приємниками.

Цілеспрямована робота над правильним вживанням приємників у поєднанні з емоційно-насиченим викладом матеріалу, розмаїттям методів, прийомів та засобів навчання забезпечить високий рівень сформованості у дітей із загальним недорозвиненням мовлення граматично правильного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7.
2. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчально-методичний посібник / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 720 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання / А. М. Богуш – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 1961.
5. Горох Г. В. Методика роботи над уживанням приємників у мовленні старших дошкільників // Збірник наукових праць. Випуск 7. – Запоріжжя, 2011.
6. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя, 2004.
7. Янушоніс А. В. Особливості правильного вживання приємників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Psihologia/8_171415.doc.htm

УДК 376.1-056.264-053.4:81'233

Д. Є. Волох,

студентка спеціальності

«Спеціальна освіта (Логопедія)»

А. І. Кравченко,

кандидат педагогічних наук, професор

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

Проаналізовано проблему вивчення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із зайканням. Висвітлено результати експериментального дослідження рівня розвитку лексико-граматичних засобів мови та

зв'язного мовлення. Визначено основні напрями корекційної роботи з подолання зайкання у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Проанализирована проблема изучения речевого развития детей дошкольного возраста с заиканием. Представлены результаты экспериментального исследования уровня развития лексико-грамматических средств языка и связной речи. Определены основные направления коррекционной работы по преодолению заикания у детей с общим недоразвитием речи.

The problem of studying the language development of preschool children with stuttering. The results of a pilot study of lexical and grammatical development of language and coherent speech. The main directions of remedial work to overcome stuttering in children with the general underdevelopment of speech.

Ключові слова: мовленнєва ситуація, просодичні характеристики, зайкання.

Ключевые слова: речевая ситуация, просодические характеристики, заикания.

Keywords: speech situation, prosodic characteristics, stuttering.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства чисельність осіб із зайканням значно збільшується. Саме тому більшої уваги потребує розробка інноваційних форм і методів корекційно-логопедичної роботи із зайкуватими.

У загальній проблемі зайкання особливе місце посідає дошкільний вік, визначальний для дитячої психіки та сензитивний для розвитку мовлення. Характеризуючи дітей із зайканням, більшість авторів наголошують, що поряд із відставанням у розвитку рухових здібностей, загальної та мимічної моторики, орального праксису, їм притаманні роздратованість, вередливість, боязкість, порушення емоційно-вольової сфери, прагнення до усамітнення, почуття власної неспроможності. Це спонукає дослідників, зважаючи на загально-визнані методи корекції зайкання, шукати нетрадиційні шляхи подолання цього мовленнєвого порушення із використанням усіх компенсаторних можливостей дитячого організму.

Мета статті: описати та проаналізувати мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку із зайканням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Заїкання, як порушення темпоритмічної сторони мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату, належить до найбільш поширених розладів мовлення. Упродовж тривалого часу заїкання вивчали з клінічного, фізіологічного, психологічного і психолого-педагогічного боку (Л. І. Белякова, Н. А. Власова, С. А. Миронova, Е. Ю. Рау, В. І. Селіверстов, Н. А. Чевелева, А. В. Ястребова та ін.). Складність даного мовленнєвого порушення зумовлена тим, що темпоритмічна організація усного мовлення об'єднує та координує всі складові усного мовлення, включаючи лексико-граматичну, артикуляторно-дихальну програму й увесь комплекс просодичних характеристик.

Початок заїкання зазвичай збігається з періодом інтенсивного формування мовленнєвої функції у віці від 2 до 6 років і зовні набуває вигляду переривання мовлення вимушеними зупинками, запинаннями, повтореннями окремих звуків, складів, слів унаслідок судом у мовленнєвому апараті. Судоми можуть бути різними за частотою і тривалістю, формою і місцем локалізації, силою, виразністю. Вони можуть виявлятися у різних поєднаннях, що обтяжує їх вплив на мовлення в цілому. У дошкільнят, які страждають на заїкання, відзначаються порушення інтонаційної сторони мовлення, розлади дихання, наявність супутніх, насильницьких рухів, недосконалість загальної та артикуляційної моторики.

Для роботи із заїкуватими дошкільнятами пропонується низка методик, які відрізняються різними підходами до вибору мовленнєвої діяльності та мовленнєвих ситуацій, використанням різних допоміжних засобів або прийомів. Одночасно їх об'єднує спільне прагнення реалізувати на практиці принципи систематичності та послідовності (методики Н. В. Власової та Є. Ф. Рау, В. І. Селіверстова, С. А. Миронovої, Н. А. Чевелевої, Г. А. Волкової, Л. П. Успенської). Одним із провідних завдань є набуття дошкільниками навичок спілкування з метою подолання комунікативних труднощів.

Як свідчить освід практичної роботи з дошкільниками, які страждають на

заїкання, використання традиційних методів подолання цього порушення дає позитивну, але не досить високу динаміку. Діти вдосконалюють мовленнєвий і фонаційний видих, навички правильного голосоутворення, м'язової релаксації, координації та ритмічності рухів, учаться застосовувати ці навички на різному за складністю мовленнєвому матеріалі й за різних комунікативних умовах.

Результати обстеження дошкільнят із заїканням після закінчення періоду навчання засвідчують недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення. Під час переказування і самостійного складання оповідань у частини дітей зазнають труднощів щодо побудови мовленнєвого висловлювання. Ці труднощі втілюються у переважанні простих речень, схильності до простого перерахування предметів і дій, порушенні зв'язності та послідовності розповіді, невмінні відображати в мовленні причинно-наслідкові зв'язки, логічно об'єднувати речення у зв'язний текст.

Мовлення цих дітей відзначається бідністю й одноманітністю використуваних мовленнєвих засобів. Аналізуючи дитячі оповідання, можна відзначити труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення, смислові пропуски істотних елементів сюжетної лінії, помітну фрагментарність викладу.

Ці результати свідчать про недостатню сформованість лексико-граматичної сторони мовлення заїкуватих дошкільнят. У разі використання в процесі корекційної роботи традиційних прийомів подолання заїкання, першочергова увага приділяється розвитку комунікативних умінь і навичок, а розвиток мовленнєвих засобів на лексико-граматичному рівні відходить на другий план.

Розвиток мовлення є наслідком двох паралельних процесів: засвоєння дитиною мовленнєвих засобів (удосконалення звуковимови, поповнення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення) і набуття вміння користуватися ними під час спілкування, тобто вільне володіння мовленням передбачає сформованість мовленнєвих засобів і здатність використовувати їх із

метою усного спілкування. Цей факт спонукав авторів до більш ґрунтовного вивчення компонентів мовлення дошкільників із заїканням.

За основу обстеження було обрано адаптований до мовленнєвих можливостей дітей дошкільного віку варіант тестової методики діагностики усного мовлення, запропонованої Т.А. Фотековою. Оцінювання сформованості кожного з досліджуваних компонентів мовлення здійснювалося на підставі результатів виконання дітьми експериментальних проб. Для проведення порівняльного аналізу, крім дошкільнят, які страждають заїканням, було обстежено групу дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, яка розглядалась як зіставна.

Аналізуючи результати даного обстеження, можна відзначити загальні мовленнєві помилки, що їх припускають як заїкуваті дошкільнята, так і діти з порівнюваної групи. Розглянемо деякі з них.

Під час вивчення граматичної будови мовлення діти зазнавали труднощів щодо розрізнення і вживання прийменників. Утворюючи форми множини або відмінюючи слова, вони помилково заміняли слово його зменшувальною формою або вживали неправильну відмінкову форму. У цьому випадку найбільш характерними були такі помилки: додавання голосного в разі збігу приголосних.

Набуваючи навичок узгодження іменників з прикметниками, діти зазнавали значних труднощів щодо самостійного добору іменників до запропонованих прикметників. Діти добирали неправильні форми або порядок із неправильними пропонували і правильні. Називаючи професії за картинками діти помилково замінювали назву професії місцем роботи, неправильно сприймали окремі атрибути. Щодо узагальнюваних понять, то найбільш поширеною помилкою є заміна слів «одяг» і «взуття» словом «речі».

Не всі діти диференціюють тварин на свійських і диких, уживаючи для обох груп загальну назву «тварини». Найбільших труднощів у діти зазнали, добираючи такі узагальнювані поняття: «транспорт» («машини»), «пори року»

(«вулиця», «погода»), «побутова техніка» / «електропобутові прилади» («меблі», «предмети», «прилади»).

Під час вивчення зв'язного мовлення з'ясувалося, що у дітей з обох груп досить низький рівень розвитку навичок складання оповідань за сюжетною картинкою, за серією сюжетних картинок, навичок переказування. Відзначалися труднощі щодо побудови мовленнєвого висловлювання, які виражались у використанні переважно простих речень, у схильності до простого перерахування предметів, у невмінні послідовно викладати свої думки, відображати в мовленні причинно-наслідкові зв'язки, логічно поєднувати ланки у зв'язний текст.

Результати обстеження засвідчили, що у дітей із заїканням є характерні для загального недорозвинення порушення мовлення, що й зумовлює недостатню ефективність загальноприйнятих методик корекційної роботи з подолання заїкання.

Наведені дані свідчать про те, що серед дошкільнят із заїканням можна виділити групу дітей з поєднаним мовленнєвим порушенням у вигляді заїкання і ЗНМ, у яких крім судомної симптоматики відзначається несформованість лексико-граматичних категорій мовлення і, як наслідок, низький рівень розвитку зв'язного мовлення.

Висновки. Оскільки повноцінне опанування мовленням є найважливішою передумовою становлення і подальшого розвитку психіки дитини, наявність загального мовленнєвого недорозвинення у дітей із заїканням зумовлює у них недостатню сформованість вищих психічних функцій.

Постає питання про необхідність іншого підходу до організації корекційно-педагогічної роботи з подолання заїкання у дошкільників, які мають загальне недорозвинення мовлення. Робота з цією категорією дітей повинна передбачати не тільки усунення або ослаблення судом і супутніх розладів дихання, голосу та моторики, формування правильного ставлення до свого мовленнєвого дефекту, але і, паралельно з цим, подолання недоліків і порушень усного мовлення, розвиток мовленнєвих засобів і розумових процесів. У кінцевому

підсумку це сприятиме активізації мовленнєвого спілкування, формуванню у дітей навичок повноцінної мовленнєвої комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко А. І. Корекція тяжких мовленнєвих вад за допомогою акупресури : навч.-метод. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів за напрямом підготовки «Корекційна освіта. Логопедія» / А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, К. О. Зелінська. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 250 с.
2. Кравченко А. І. Корекції заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації: навч.-метод. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / А. І. Кравченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 176 с.
3. Кравченко А. І. Корекція заїкання з використанням артикуляторної рефлексотерапії та аутогенного тренування / А. І. Кравченко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. – Львів : ЛДІФК, 2000. – Вип. 4. – С. 292–294.
4. Филичева Т. Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова и др. / авт.-сост. Т. Б. Филичева. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 272 с.

УДК 376.36

Н. М. Голуб

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТОВОЇ СТОРОНИ ПИСЕМНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ТА ПОРУШЕННЯМИ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА

У статті розглянуто напрями й особливості корекційної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення та порушеннями читання та письма з метою покращення якості змістовної сторони їхньої писемно-мовленнєвої діяльності.

В статье рассматриваются направления и особенности коррекционной работы с младшими школьниками с общим недораз-

витием речи и нарушениями чтения и письма с целью улучшения качества содержательной стороны их письменной-речевой деятельности.

Directions and features of correction work with junior schoolchildren with the general speech underdevelopment and violations of reading and writing for the improvement of quality of rich in content side of their writing speech activity are examined in the article.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, порушення читання та письма, змістовна сторона писемно-мовленнєвої діяльності.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушения чтения и письма, содержательная сторона письменной-речевой деятельности.

Keywords: general speech underdevelopment, violations of reading and writing, content side of writing speech activity.

Постановка проблеми. Формування писемного мовлення у дітей із вираженим загальним недорозвиненням мовлення відбувається із значними труднощами внаслідок недостатнього розвитку в них як усного мовлення, так і гнозису, праксису, мислення, емоційно-вольової та мотиваційної сфер (А. Винокур, Е. Данілавичюте, Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Меліченко, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, І. Прищепова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.). У зазначеній категорії дітей часто спостерігаються дислексія, дисграфія, через виражені недоліки технічної сторони процесів читання та письма нерідко страждає їхній змістовний бік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать дослідження, молодші школярі із ЗНМ часто утруднюються чітко встановити або передати певний зміст під час читання та письма. У художніх творах учням важко виділити головну думку, скласти план переказу і переказати текст, їм складно порівняти й оцінити вчинки героїв, спрогнозувати подальший розвиток подій (Т. Алтухова, Н. Голуб, Е. Данілавичюте, І. Карачевцева, Р. Лалаєва, В. Меліченко, Л. Халілова, Ю. Шулєкіна та ін.). Розуміння або передача ними змісту часто ускладнюється через недосконалість низки когнітивних функцій (Г. Бабіна, О. Безрукова, О. Гончарова, Н. Карпова, В. Строганова та ін.).

Мета статті: розкрити напрями й особливості корекційної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення та порушеннями читання та письма з метою покращення якості змістовної сторони їхньої писемно-мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В організації писемно-мовленнєвої діяльності можна виділити сенсомоторний, мовний, смисловий рівні, які нерозривно між собою пов'язані. У молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення часто відмічається виражене недорозвинення сенсомоторного та мовного рівнів, що значною мірою погіршує розуміння або передачу ними змісту під час читання та письма. На цій підставі важливим аспектом організації корекційної роботи має бути забезпечення чіткого розуміння учнями її змістовної сторони.

По-перше, це стосується розуміння школярами змістовного боку мовленнєвих завдань, а саме значення слів, речень, текстів, що пропонуються дітям для опрацювання. По-друге, учні мають чітко розуміти мету завдання: що саме їм треба зробити – і це знову-таки можливе на основі розуміння змісту представленого у завданні мовленнєвого матеріалу та інструкцій до нього.

Зважаючи на вказане, необхідним є цілеспрямоване акцентування уваги учнів на змісті мовленнєвого матеріалу із: контролем за тим, чи є зрозумілою для дітей сприйнята інформація; формуванням в учнів стратегій пошуку, видобування інформації (особливо прихованого смислу у прочитаному художньому тексті); навчанням молодших школярів формулюванню та постановці питань за змістом почутого або прочитаного задля уточнення інформації; розвитком умінь формувати і формулювати свою думку під час розбудови власного висловлювання.

У системі корекційного впливу робота над змістовною стороною мовленнєвого матеріалу має полягати у: тлумаченні окремих слів; словосполучень (у їхньому прямому і переносному значенні), формуванні розуміння учнями змісту речення, й особливо, змісту тексту.

У роботі над змістом мовленнєвих вправ, пізнавальних і художніх текстів доцільно переходити від сумісного обговорення з дітьми значення і змісту певних мовленнєвих одиниць (педагог у процесі бесіди уточнює знання, уявлення учнів про певні предмети, явища, події, допомагає розкрити значення слів, словосполучень, речень) до створення ситуацій, у яких учні здебільшого самостійно розв'язують указані задачі (див. завдання №1).

Завдання № 1.

- 1) Прочитати словосполучення, дописавши закінчення прикметників.
- 2) Допитлив.... учень; актов.... зала; старанн... учениця; творч... завдання; змінн... взуття; спортивн... форма; досвідчен.... учитель; дисциплінован... учні.
- 3) Ще раз прочитати словосполучення. Спробувати пояснити їх значення. Підкреслити ті словосполучення, які є незрозумілими або які важко пояснити.
- 4) Обговорення разом з учнями словосполучень «допитливий учень», «старанна учениця», «досвідчений учитель», «творче завдання», «дисципліновані учні».
- 5) Аналіз виконаної роботи.

У вищенаведеному завданні серед словосполучень дібрані і такі, пояснення яких не викликає утруднень («змінне взуття», «актова зала», «спортивна форма»), і такі, які дітям знайомі, але ж містять ряд змістовних аспектів, що пов'язані з характеристикою, оцінюванням дій учителя, учнів, а тому є певною мірою складними для дітей («допитливий учень», «творче завдання» та ін.). При обговоренні змісту словосполучень педагог навчає дітей обґрунтовувати свою думку, підкріплювати її прикладами зі шкільного життя. Важливим аспектом зазначеної роботи є виявлення того, чи може учень самостійно визначитися в тому, що для нього є цілком зрозумілим, а що – недостатньо зрозумілим. Необхідно привчати дітей до того, щоб вони постійно уточнювали значення слів, словосполучень, а для цього частіше зверталися із запитаннями до педагога, вчилися працювати із тлумачним словником.

Що стосується роботи з текстовим матеріалом, то вона є виключно важливою для формування в учнів інтересу до читання та самостійної побудови висловлювань. Робота з текстом є ключовою у різноманітних дидактичних ситуаціях. Навіть у тих дітей, які не можуть самостійно читати або складати зв'язне письмове висловлення, є досвід сприймання текстів на слух, виконання різноманітних дій з опорою на контекст.

У логокорекційній роботі ми маємо використовувати тексти різного характеру та структури для реалізації завдань, що відповідають двом напрямам: 1) сприймання та розуміння учнями тексту; 2) перетворення та самостійна побудова ними тексту.

Робота з навчання учнів сприйманню та розумінню тексту має включати:

- формування когнітивно-смислової складової процесу читання (основною задачею є розуміння дітьми змісту тексту, відображених у ньому логічних, смислових зв'язків);
- опрацювання дітьми певних навчальних дій під час розв'язання лексичних, граматичних, лінгвістичних та інших завдань з опорою на вербальний контекст;
- корекцію та розвиток технічного боку читання (текстові вправи, які сприяють розвитку зорового сприймання, зорового аналізу та синтезу, розширенню поля зору, інших технічних характеристик процесу читання);
- формування виразного читання текстів;
- формування комунікативної компетенції учнів.

Відповідно до другого зазначеного напрямку (перетворення та самостійна побудова учнями тексту) доцільно реалізовувати такі завдання:

- формувати уміння та навички відновлення тексту (наприклад, вставляння у текст окремих слів, фраз, таких частин, як зачин, кінцівка та ін.);
- вчити складанню самостійного зв'язного висловлення на основі опрацьованих текстів, які можуть слугувати зразками.

Для формування інтересу до роботи за окресленими напрямами пропонувані учням тексти мають бути:

- доступними для сприймання й осмислення, і в той же час містити у собі певну пізнавальну трудність;
- цікавими своєї змістовною наповненістю;
- тісно пов'язаними з літературною спадщиною, традиціями й культурою нашого народу, його фольклором, історією, побутом, етичними нормами;
- емоційно забарвленими;
- побудованими так, щоб залучити учня до активного виконання ним певних дій (вставити імена дійових осіб, продовжити розповідь та ін.);
- певним орієнтиром, що розкриває роль читання у житті дитини, демонструє те, що воно дає їй нові знання, розширює кругозір тощо.

Дуже важливо, щоб робота з текстом сприяла активізації в учнів уваги, мнестичних, мисленнєвих процесів, викликала позитивні емоції та налаштованість на цікаве для дитини спілкування (з героями та автором тексту під час читання, педагогом та іншими учнями під час обговорення прочитаного). Задля цього необхідно посилювати такі мотиваційні фактори: забезпечення активної участі у сприйманні та усвідомленні дитиною текстової інформації (не може прочитати сама, слухає читання або переказ прочитаного іншими); забезпечення достатньої активності під час обговорення, аналізу прочитаного; усвідомлення та «прийняття» дитиною тих висновків, оцінок, які стали результатом обговорення, аналізу тексту в учнівському колективі.

Прийомами, що активізують розумову діяльність учнів під час читання текстів, виступають: цікавий сюжет розповіді; пригоди персонажів; казкові історії з постійно діючими героями, які викликають в учнів інтерес, певні очікування щодо поведінки їх у нових ситуаціях; зв'язок між цілою низкою текстів, при якому наступний текст є певним продовженням попереднього (за тематикою, характером виконуваних дій); гумор, смішні ситуації «непорозуміння» героїв, їхні помилкові дії, висловлювання тощо; формулювання запитань або завдань від імені певних персонажів; створення на основі прочитаного тексту навчальної ігрової ситуації (за таких умов діти

виконують учбові дії із зацікавленістю і більшою результативністю); а також встановлення міжпредметних зв'язків у тій інформації, з якою ознайомлюються у художніх, й особливо пізнавальних, текстах.

Змістовна обробка тексту має сенсорний, перцептивний, семантичний рівні, включає видобування смислу, який має у різних текстах різний ступінь «прихованості». Видобування смислу пов'язане з актуалізацією наявних в індивіда знань (накопичений у процесі індивідуального розвитку досвід), виділенням опорних або «ключових» слів, спроможністю здійснювати компресію, трансформацію, певні прогностичні операції щодо змісту тексту. В учнів із ЗНМ нерідко уповільнюється формування пізнавальної діяльності і тих психолінгвістичних механізмів, які мають забезпечувати адекватне декодування текстів, що ними сприймаються. Тому найважливішим завданням логокорекційного впливу стає така організація роботи учнів з текстом, яка формує уміння та навички найбільш повного, з точки зору семантики, розшифровки його смислу. О. О. Леонтьєв [4] зазначає, що нерозуміння не пов'язане з відсутністю процесу осмислення, воно є наслідком недостатності вказаного процесу, по суті – його негативним результатом. Як показує досвід, робота учнів із надто складними для їхнього розуміння текстами може сприяти формуванню в них поверхового сприймання матеріалу, перетворюючи таку роботу на нецікаву, нудну і формальну за своїми підсумковими результатами. Суттєвим виявляється те, що певний досвід «нерозуміння» (повного або часткового) відвертає учнів від читання як виду діяльності, бо викликає побоювання поганих оцінок, доган, а відтак – не формує відчуття інтелектуального й емоційного задоволення від читання.

У роботі над змістовною стороною процесу читання ми маємо йти від простого і цілком зрозумілого дітям змісту, коли основна думка сформульована у самому тексті і є акцентованою (на неї звертається увага учнів), до текстів, у яких ця думка є дещо прихованою, тому для її пошуку дітям самотійно до-

водиться встановлювати різні змістовні і логічні зв'язки у тексті.

Під час роботи з текстами пізнавального характеру розумінню прочитаного сприяє проведення пропедевтичної бесіди. Це актуалізує знання, уявлення учнів стосовно того предмета, явища чи подій, про які йтиметься у тексті. Часто необхідною є словникова робота, використання наочності. Після того, як учні прочитали текст, доцільним є проведення бесіди, яка допомагає встановленню і розумінню основних змістовних частин, уточненню понять, обговоренню тих образних та емоційних вражень, що виникли у дітей.

У роботі з художніми творами ми маємо виховувати в учнів інтерес, зосередженість на змістовному боці текстів у процесі їх читання або слухання, цілеспрямовано формуємо в дітей уміння та навички видобування змістовної складової текстового матеріалу. Задля цього педагог ретельно підбирає завдання, які можуть стимулювати пошук учнями причинно-наслідкових, часових, просторових та інших логічних зв'язків, що допоможуть розкрити окремі смислові аспекти тексту.

Слід звернути увагу на те, що монотонне, уповільнене, невиразне, помилкове читання учнями текстів нерідко пов'язане з недостатнім розумінням дітьми змісту літературного твору, його художніх особливостей. За умови усвідомлення змісту прочитаного в учнів покращуються технічні показники і виразність читання, зростає мотивація щодо роботи з текстовим матеріалом.

Отже, розглянуті вище підходи дозволяють сформувати в учнів інтерес до писемно-мовленнєвої діяльності. Важливим є виховання свідомого, уважного ставлення учнів до читання і слухання текстів, до точної передачі певного змісту на письмі. Необхідно акцентувати увагу дітей на тому, що вони мають постійно усвідомлювати й контролювати таке: чи достатньо зрозумілою для них є та інформація, яку вони сприймають зі слів педагога або під час читання текстів, чи є зрозумілим для інших те, що вони самі написали. Учні мають бути налаштовані на виявлення «прогалин» у сприйманні інформації й потребу усувати

ці «прогалини» шляхом звернення із питаннями до педагога, пошуку відповідної довідки у підручнику, словнику та ін.

Слід вказати на ще один важливий аспект роботи з текстами – виховний. З учнями із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення доцільно використовувати текстовий матеріал, який сприятиме вихованню в них позитивного ставлення до шкільного навчання, бажання бути успішним і долати ті труднощі, що виникають під час опанування складними навичками. Доцільно спиратися на те, що учням цікаві ситуації, які відображають їхнє шкільне життя, особливості спілкування між ровесниками, між дітьми і дорослими. Школярі нерідко стикаються із ситуацією вибору: докладати чи не докладати зусиль під час виконання завдання, яке здається їм надто великим за обсягом або недостатньо зрозумілим. Певною мірою це обумовлене тим, що у багатьох з них часто спостерігається пасивна позиція: постійне очікування додаткових інструкцій і допомоги з боку педагога (навіть у простих, знайомих умовах). Отже, в учнів відмічається вкрай низька самостійність: вони очікують на підказки, зразки виконання дій, не можуть організувати себе, самостійно розпочати роботу. Зважаючи на дещо знижені пізнавальні інтереси учнів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення, ми маємо пам'ятати про такий важливий дидактичний підхід: матеріал, яким оволодівають учні, має бути для них доступним, але ж при цьому має містити певну пізнавальну трудність (з урахуванням їхніх психофізіологічних та індивідуальних особливостей).

Мотивацію щодо підвищення успішності у навчанні, до подолання тих труднощів, які виникають під час занять, треба формувати з використанням позитивних прикладів. Значну роль у цьому можуть відігравати тексти, які, з одного боку, цікаві своїм описом знайомих дітям життєвих ситуацій, а, з другого боку, на прикладі героїв твору показують, як можна по-різному (правильно і неправильно) розв'язувати ті проблеми, що виникають під час навчання (див. завдання № 2).

Завдання № 2.

1) Прочитати текст.

- В мене сьогодні радісний день! – каже Сашко.
- А з якого приводу ти так радієш? – питає в нього Сергій.
- Я нарешті зрозумів, як розв'язувати задачі про швидкість, час і відстань між двома населеними пунктами, – ділиться своєю радістю Сашко.
- А тобі поставили за це гарну оцінку? – цікавиться Сергій.
- Ні, – каже Сашко.
- Чого ж тут радіти?! – дивується Сергій.
- А хіба радіти можна тільки гарним оцінкам? – питає Сашко.

2. Запропонувати учням висловити й обґрунтувати свої думки щодо описаної ситуації.

У наведеному завданні використовується текст, який демонструє різні мотиви у процесі навчання: один учень хоче отримати тільки гарну оцінку (все інше для нього не так важливо), другий хоче отримати знання. Доцільно поставити перед дітьми питання: «Чия позиція є більш правильною? Хто у майбутньому зможе стати більш розумним, досвідченим?».

У роботі з учнями із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення важливо спиратися на ті літературні приклади, які демонструють дітям величезні пізнавальні можливості процесу читання (див. завдання № 3).

Завдання № 3.

1) Прочитати текст.

Ігор навчається у третьому класі. Він цікавиться рослинами. Влітку він збирав рослини у лісі, у полі, на городі в бабусі. Вдома Ігор кожну з рослин засушив так, що вона не втратила свого природного кольору. Хлопець приніс до школи чудовий гербарій.

Однокласник Василь сміявся із захоплення Ігоря, бо, на його думку, найцікавішим для хлопців є лише спорт.

Якось Ігор, Василь, Сашко і Петрик пішли до лісу. Василь бавився і втратив обережність. Він так забив ногу, що в нього потекла з коліна кров. Василь зблід, а хлопці перелякалися. Ігор швидко знайшов біля лісової стежки подорожник. Він приклав листя рослини до ранки на колінці у Василя. Теча крові зупинилася.

– І як ти знав, що подорожник може так

допомогти? – дивувалися хлопці.

- Він знається на рослинах! – з гордістю за Ігоря сказав Василь.

Більше Василь не сміявся з Ігоря. Він зрозумів, що треба поважати тих, хто багато знає і може допомогти у складній ситуації.

Обговорюючи з дітьми зміст прочитаного тексту, треба звернути їхню увагу на те, як описані події змінили стосунки між хлопцями – раніше Василь глузував з Ігоря за те, що той цікавиться рослинами, а тепер він поважає однокласника за його знання, за те, що той зумів ними скористатися, щоб надати допомогу. Спираючись на основну думку оповідання («...треба поважати тих, хто багато знає і може допомогти у складній ситуації»), доцільно знайти їй підтвердження прикладами з інших творів, із власного життя дітей. Важливо формувати в учнів настанову на те, що їм необхідно постійно читати – це сприятиме розширенню їхнього кола уявлень про оточуючий світ, навчить тому, як треба поводитися у різних життєвих ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших розвідок. З огляду на вищевикладене, відмітимо таке:

- формування змістовного боку процесів читання і письма мають пріоритетне значення для розвитку писемного мовлення, мислення, виховання в учнів пізнавальної активності та самостійності;
- процес декодування учнями текстового матеріалу має контролюватися і корегуватися до тих пір, доки в учнів не сформуються уміння та навички мисленнево-мовної обробки тексту, що дозволить їм адекватно сприймати і розуміти прочитане;
- семантичний рівень обробки тексту має ключову роль серед усіх процесів декодування текстового матеріалу, тому ми маємо спиратися на цей рівень у корекційно-компенсаторній роботі з подолання в учнів сенсомоторних і мовних недоліків писемно-мовленнєвої діяльності;
- стійкий інтерес до читання і самостійного складання текстів є одним із основних мотиваційних факторів подолання порушень в учнів писемного мовлення.

У подальших розвідках доцільно спиратися на те, що корекція й розвиток смислового рівня писемного мовлення може виступати тим компенсуючим фактором, який сприятиме більш успішному впливу на сенсомоторний і мовний рівень зазначеної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. – Ч.1. – Вид. 1-е / Н. М. Голуб. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 384 с.
2. Голуб Н. М. Приёмы формирования мотивационно-целевого компонента письменно-речевой деятельности у младших школьников с ОНР / Н. М. Голуб // Современная коррекционная педагогика: методология, теория, практика: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – С. 28–32.
3. Голуб Н. М. Шляхи підвищення мотивації писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення / Н. М. Голуб // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – № 3. Лодзь, 2015. – С. 118–123.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

УДК 376.1-056.264-057.87 :
37(09)Чевельова

Г. І. Гребіник

студентка спеціальності
«Корекційна освіта(Логопедія)»

В. М. Андросова

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

МЕТОДИКА Н. ЧЕВЕЛЬОВОЇ З ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості корекційно-логопедичної роботи з подолання заїкання у дітей молодшого шкільного віку за методикою Н. Чевельової засобами ручної праці.

В статье рассматриваются особенности коррекционно-логопедической работы по преодолению заикания у детей младшего школьного возраста по методике

Н. Чевельовой средствами ручного труда.

In the article the features of speech therapy remedial work to overcome stuttering in children of primary school age by the method of N. Chevelovoyi means of manual labor.

Ключові слова: корекційно-логопедична робота, шкільний вік, мовлення, корекція, методика, завдання, ручна праця, форми мовлення.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, школьный возраст, речь, коррекция, методика, задачи, ручной труд, формы речи.

Keywords: correctional logopedic work, school age, speech correction, methods, tasks, manual labor, forms of speech.

Постановка проблеми. Проблема заїкання є однією з найбільш складних в теоретично-практичному аспекті корекційної педагогіки, медицини, психології, нейропсихології. Вирішення проблем розвитку мовлення для дітей молодшого шкільного віку із заїканням має особливе значення, адже заїкання як порушення усного мовлення травмує психіку дитини, є однією з причин розвитку невротичних рис особистості, порушує комунікацію, ускладнює взаємини з оточуючими (І. Сікорський, І. Хмелевський, М. Серебровська, Ю. Флоренська, Н. Асатіані, В. Шкловський, Н. Тяпугін, А. Ястребова, О. Гопіченко, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, В. Селіверстов, В. Тищенко, М. Хватцев, В. Шкловський, Р. Юрова інші). Порушення мовленнєвого механізму призводить до патологічних змін у структурі особистості, накладаючи відбиток на її психофізіологічний стан і соціальну поведінку. Це ставить проблему заїкання в ряд з найбільш важливих проблем, які підлягають ґрунтовному вивченню. Одним зі своєчасних і актуальних завдань є пошук ефективних методів подолання заїкання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує відповідних науково-педагогічних досліджень. На сьогодні в спеціальній літературі представлені як окремі прийоми логопедичної роботи із заїкуватими

школярами, так і низка комплексних реабілітаційних систем (Н. Чевельова, В. Селіверстов, А. Ястребова, Г. Абелєва, Л. Андропова, А. Євгенова, М. Кисельова, М. Мерліс, А. Лубенська, Ю. Некрасова, Н. Синицина, М. Смирнова, М. Хватцев, А. Шембель, В. Шкловський, С. Ляпидевський інші). Таким чином, ідеї лікарів, логопедів, фізіологів, психологів зумовлюють необхідність продовження вивчення проблеми заїкання та розробку відповідних методів корекційно-логопедичної роботи. Це знаходить підтвердження як в організації цілої низки спеціалізованих логопедичних закладів, так і в працях науковців, що здійснюють подальше розроблення складної проблеми клініки диференційної діагностики, терапії та профілактики заїкання.

Мета статті. Розглянути особливості методики Н. Чевельової з корекції заїкання молодших школярів засобами ручної праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з поширених та ефективних методів корекційно-логопедичної роботи при заїканні є методика, запропонована російським логопедом-практиком Н. Чевельовою. В своєму посібнику «Исправление речи у заикающихся школьников» (1966 р.) вона пропонує систему подолання заїкання у молодших школярів 1-4 класів в процесі ручної діяльності. Принципово вона мало відрізняється від запропонованої раніше системи логопедичних занять із заїкуватими дошкільниками. Змінюється в основному лише вибір і складність виробів, які пропонуються для роботи з учнями. Відповідно навчальним чвертям автор виділяє чотири періоди послідовних логопедичних занять:

- 1) супровідне мовлення;
- 2) завершальне мовлення;
- 3) мовлення, що випереджає;
- 4) закріплення навичок самостійного мовлення [3, с. 437].

Заняття з корекції мовлення заїкуватих дітей в процесі ручної праці Н. Чевельова вважає за необхідне проводити на шкільних та поліклінічних логопедичних пунктах. У спеціальних школах доцільно використовувати в процесі корекційно-логопедичної роботи і уроки ручної праці. Основною метою занять є

вміле поєднання навчання дітей ручній праці з вирішенням спеціальних завдань розвитку самостійного мовлення, яке спирається на наочні уявлення, отримані в результаті їх діяльності, що значною мірою полегшує мовлення учнів. За визначеннями автора, спілкування дітей в процесі виготовлення різноманітних поробок збагачує та активізує їх словник, привчає до правильного використання слів у зв'язному мовленні, сприяє формуванню злитого плавного мовлення.

Згідно запропонованої методики заняття можуть проводитися не тільки логопедом, а й вчителями і батьками, що зумовлено легкістю поданих інструкцій та методичних порад. При цьому, належну увагу Н.Чевельова приділяє емоціям, які переживають діти, адже вони є важливим стимулом мовленнєвого розвитку учнів [1, с. 52].

Першим етапом корекційно-розвивальної роботи є період **супровідного мовлення**, що передбачає активне мовлення заїкуватих дітей, але тільки відносно одночасно здійснюваних ними дій. Зорова опора при цьому забезпечує ситуативність мовлення, відбувається поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу у зв'язку зі зміною характеру питань логопеда і відповідним підбором виробів. При цьому відповіді дітей однотипні, короткі, багаторазово повторюються («Я приклеюю ...», «Я вирізаю ...», «Я розфарбовую ...» інше).

Протягом першого періоду мовлення дітей поступово ускладнюється, стає самостійним, відповіді стають вже більш розгорнутими («Я розрізаю свій листок паперу по лінії згину», або «Зараз я розминаю пластилін руками, щоб він став м'яким і з нього можна було легко ліпити» інше). З початку занять важливу роль відіграють питання логопеда які визначають, спрямовують і регулюють зміст та характер мовлення учнів. Його запитання повинні бути тісно пов'язані з безпосередніми діями дитини, які вона здійснює в процесі виготовлення того чи іншого виробу. У дітей формується звичка самостійної плавної відповіді. Ускладнення мовлення досягається шляхом підбору системи виробів, в яких з корекційною метою пропонуються для виготовлення вироби, виконання яких

вимагає елементарних трудових операцій, про які можна говорити короткими фразами. У дітей поступово формується звичка самостійного плавного мовлення під час відповідей.

Реалізуючи період **завершального мовлення** на заняттях діти продовжують користуватися супровідним мовленням, та поступово переходять до завершального (описують виконану роботу або її частину). Водночас, відбувається поступове збільшення інтервалів між діяльністю дитини і її відповідями з приводу зробленого, при цьому зменшується зорова опора на виконану роботу. Протягом періоду завершального мовлення здійснюється такий підбір виробів, який спонукає дітей до більш складних висловлювань. Необхідно пропонувати до виконання учням такі вироби, виготовлення яких вимагає здійснювати більшу кількість операцій. Завдяки цьому відповіді дітей стають більш різноманітними і складними, без наявних патологічних мовленнєвих звичок.

Наступним етапом корекційно-логопедичної роботи є **період мовлення, що випереджає**. На ньому продовжують функціонувати попередні етапи (супровідне, завершальне) та активізується більш складна форма мовлення. У цьому випадку дитина розповідає про те, що вона має зробити. Користуючись мовленням, що випереджає, учні спілкуються без опори на сприйняття, лише спираючись на попередні уявлення, що виникли під час пояснення логопеда.

На початку третього періоду слід підбирати вироби, виготовлення яких не пов'язано з великою кількістю елементів роботи. Поступово потрібно ускладнювати завдання для дітей, пропонуючи виконувати такі вироби, в яких кількість трудових операцій поступово збільшується. На завершення третього періоду мовлення, що випереджає, логопед може ставити дітям такі питання, які вимагатимуть абсолютно самостійних, розгорнутих відповідей без будь-якої опори на виконану роботу. Наприклад, учитель пропонує дітям виконати будь-яку поробку за власним задумом, при цьому попередньо кожен учень повинен детально розповісти, що, як і в якій послідовності він буде робити і що йому

для цього знадобиться (який матеріал і які інструменти). Це сприяє вдосконаленню навичок вільного спілкування, яке не ускладнене патологічними мовленнєвими стереотипами.

Закріплення навичок самостійного мовлення відбувається протягом четвертого періоду. Під час цього періоду передбачається закріплення отриманих раніше навичок самостійного, розгорнутого, плавного мовлення. Діти розповідають про особливості процесу виготовлення виробів, ставлять питання, висловлюються за власним бажанням інше. Розвивається вміння дітей користуватися мовленням поза наочною опорою. Діти вчаться планувати свою роботу, заздалегідь називають і пояснюють кожну дію, яку їм ще належить зробити. Ускладнюється фразове мовлення: діти вчаться вимовляти кілька пов'язаних за змістом фраз, користуватися фразами складної конструкції, самостійно будувати розповідь. Протягом цього періоду від дітей вимагається вміння логічно мислити, послідовно і граматично правильно висловлювати свою думку, вживати слова в їх точному значенні і при цьому дотримуватися правильної техніки мовлення.

Отже, кожна з форм мовлення (супроводжувальне, завершальне і випереджальне) проходить кілька стадій ускладнення: від найелементарніших, коротких відповідей, пов'язаних з конкретною, наочною ситуацією, до розгорнутих, контекстних оповідань, які не спираються на діяльність школярів.

Для підвищення ефективності корекційно-логопедичної роботи Н. Чевельова надає методичні рекомендації щодо організації занять з ручної праці з дітьми із заїканням:

- з метою підвищення практичних навичок спілкування наповнюваність груп не повинна перевищувати 5 учнів;
- заняття із застосуванням ручної діяльності проводити протягом всього навчального року з перервами, що співпадають з часом шкільних канікул;
- бажано, щоб логопедичні заняття проводилися з дітьми в спеціально обладнаному для цього приміщенні,

- де можна зберігати всі необхідні матеріали та інструменти для роботи;
- перед початком занять запропонувати батькам забезпечити своїх дітей усім необхідним для ручної праці – матеріалом та інструментами (ножицями, клеєм, пензликами, пластиліном, кольоровим папером); бажано, щоб весь матеріал зберігався у логопеда;
- перед початком занять проводити бесіди з батьками та вчителями, щодо особливостей дотримання охоронного мовленнєвого режиму;
- правильне мовлення під час відповідей дитини із заїканням як на логопедичних заняттях, так і в класі слід постійно заохочувати, створюючи у неї тим самим бадьорий, піднесений настрій;
- заняття організовувати так, щоб учні весь час говорили, не заїкаючись; якщо у дитини під-час занять з'являється судоми в мовленні, це означає, що вона ще погано засвоїла попередню форму мовлення, це зумовлює необхідність повернутися до більш легких форм мовлення;
- логопеду необхідно бути вимогливим до дітей, будь-яке його завдання повинно виконуватися точно і своєчасно;
- нагадувати дітям, що вдома потрібно робити точно такий же виріб і називати вголос всі виконувані трудові операції; домашні завдання виконувати під наглядом батьків або інших членів сім'ї, при цьому слід проявляти живий інтерес до всього, що робить і як говорить дитина;
- заздалегідь консультувати батьків щодо того, які питання потрібно задавати дитині, наприклад: «Що ти робиш?», «Що ти зараз загинаєш?», «Що ти склеюєш?» інше. Потрібно застерегти батьків від таких запитань, які вимагають від дитини самостійних висновків, узагальнень, так як при цьому може знову проявитися заїкання;
- послідовність і систематичність занять, чуйне, уважне ставлення до дитини сприяє ефективності корекційно-розвивальних занять [2, с. 45].

Тільки зважаючи на перераховані рекомендації та їх суворе дотримання, можливий достатній рівень ефективності в подоланні заїкання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, методика Н.Чевельової спрямована на подолання заїкання у молодших школярів в процесі ручної праці. В основу її покладено принцип послідовного ускладнення мовленнєвих вправ, що сприяє подоланню патологічних мовленнєвих навичок, та виробленню правильної техніки мовлення. Автором описані етапи корекційно-логопедичної роботи та надані методичні рекомендації щодо ефективної організації занять з молодшими школярами із заїканням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чевелева Н. А. Исправление заикания у детей / Н. А. Чевелева. – М : Просвещение, 1964. – 64 с.
2. Чевелева Н. А. Исправление речи у заикающихся школьников / Н. А. Чевелева. – М : Просвещение, 1966. – 96 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія / М. К. Шеремет. – К : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с. – (друге).

УДК 376.1-056.264:81'233:[373.21:316.356.2]

О. В. Дорофєєва

студентка спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія)»

Л. Л. Стахова

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

СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЄЮ ДИТИНИ, ЯКА МАЄ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

У статті висвітлені форми роботи спеціалістів дошкільного навчального закладу з батьками, діти яких мають порушення мовленнєвого розвитку.

В статті освіщені форми роботи спеціалістів дошкільного навчального закладу з батьками, діти яких мають порушення мовленнєвого розвитку.

The article discusses the forms of work the specialists of kindergarten with parents whose children have impaired speech development.

Ключові слова: взаємодія, дошкільний навчальний заклад, сім'я, дослідження, батьки, дошкільник, виховання, корекція мовлення.

Ключевые слова: взаимодействие, дошкольное учебное заведение, семья, исследования, родители, дошкольник, воспитание, коррекция речи.

Keywords: interaction, kindergarten, family, study, parents, preschool, education, correction of speech.

Постановка проблеми. Дослідження спеціалістів психологів, педагогів та соціологів довели, що сім'я дитини-дошкільника потребує допомоги у навчанні та вихованні, не залежно від того чи має дитина мовленнєві порушення, чи ні. Зрозуміло, що родина і дошкільний навчальний заклад, який має свої особливі освітні задачі, не можуть існувати окремо один від одного і повинні співпрацювати для нормального розвитку дитини-дошкільника [5].

Новітній етап розвитку корекційної педагогіки та психології характеризується пошуком шляхів соціальної адаптації дітей з психофізичними особливостями розвитку. Великих успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами можна досягнути лише за активної участі в цьому процесі всієї родини дошкільника, зокрема батьків. Питання сім'ї дитини з особливостями в розвитку є одним з найактуальніших [2].

Мета статті: розглянути значення взаємодії дошкільного навчального закладу з батьками дітей, які мають порушення мовлення та можливі форми роботи ДНЗ з сім'ями дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до закону України «Про освіту», основною метою дошкільного навчального закладу (ДНЗ) є підтримання співпраці з сім'єю для забезпечення повноцінного розвитку дитини.

Як показує практика та підтверджують педагогічні дослідження, батьки дитини визнають авторитет ДНЗ у вирішенні навчально-виховних задач, але не вважають потрібним приймати участь у педагогічній роботі. Педагоги недооцінюють роль сім'ї і не прагнуть об'єднати з батьками зусилля для розвитку та виховання дітей, тому не налагоджують певним чином зворотній

зв'язок, не використовують повною мірою вплив родини на дитину [5].

Л. В. Загік фіксує наступні проблеми сім'ї відносно виховання дитини-дошкільника:

- малий досвід молодих батьків;
- послаблення традицій сімейного виховання;
- зменшений час спілкування з дитиною;
- формалізація відносин з дитиною;
- невміння розібратись в мотивах поведінки дитини;
- незнання методів та змісту виховання дитини;
- низька культура внутрішньосімейних відносин [1].

Активна позиція ДНЗ у спільній діяльності з сім'єю передбачає диференційований вплив на батьків. Вона не тільки забезпечує підвищення педагогічного потенціалу родини, але також має прямий вплив на зміну рівня виховання та розвитку дошкільника. Таким чином, найбільш конструктивною формою взаємодії сім'ї та педагогічного колективу є співпраця. Аналіз літератури дає підстави розглядати співпрацю як узгоджену діяльність щодо досягнення спільної мети та результатів, у якій творчі здібності та можливості партнерів реалізуються найбільш повно і досягають якісно нового рівня розвитку.

Дуже важливо знайти механізми, які підвищують успішність батьків у питаннях з виховання та навчання дітей, в тому числі і у питаннях щодо розвитку мовлення, з одного боку, та реалізувати батьківські можливості аналізу власного ефективного досвіду по взаємодії зі спеціалістами ДНЗ, з другого. Саме тому дана проблема потребує досліджень [6].

Звичайні форми роботи з батьками в навчально-виховних закладах часто не можуть дати потрібних гарних результатів, оскільки велика кількість батьків не мають уявлення, як спеціалісти працюють із їхніми дітьми у сучасному освітньому закладі, а отже, не можуть бути повноцінними учасниками навчально-виховного процесу. Є необхідність знаходити нові форми роботи, розробляти і впроваджувати нові програми співпраці дошкільного закладу і сім'ї щодо нав-

чання та виховання дітей [2].

Як відомо, емоції є мотиваторами, а мотивація спонукає до дій. Впливаючи на емоції батьків, логопед стимулює прагнення брати участь у корекційній роботі з дітьми [4].

Умовно виділяють такі основні форми роботи логопеда з батьками: індивідуальні, групові, колективні та масові.

Індивідуальна робота з батьками має перевагу над колективною, дозволяючи встановити довірчі відносини з членами родини. Такі форми роботи реалізуються завдяки безпосереднього спілкування з батьками однієї дитини: родина виконує завдання у зошитах з індивідуальної роботи, логопед проводить бесіди, консультації для батьків, батьки переглядають індивідуальні заняття учителя-логопеда, заповнюють зошит взаємозв'язку.

Такі форми роботи як групові, можна проводити з батьками у межах логопедичної групи: це виготовлення стендів для батьків, створення папок-пересувток «Педагогічна кімната», «Навчаємся разом», «Рекомендації учителя-логопед». Також логопед може створювати власні бібліотечки дитячої та спеціальної логопедичної літератури, організовувати спільну підготовку до свят, проводити екскурсії (педагоги-спеціалісти, батьки, діти), бере участь у допомозі батькам стосовно підбору матеріалу для виготовлення логопедичних альбомів та посібників з наочним матеріалом, виготовляє скриньки запитань, проводить анкетування, батьківські збори, відкриті підгрупові та фронтальні заняття, організовує дискусійні виступи, виготовляє фонотеки та ігротеки (обмінювання дисками з аудіофайлами та розвивальними іграми), створює усний батьківський журнал, проводить вечори запитань та відповідей, а також бере на себе проведення спільних занять «Батьки та діти».

Колективні форми роботи здійснюються шляхом спілкування з батьками дітей усіх логопедичних груп дошкільного навчального закладу: логопед проводить анкетування, загальні батьківські збори, колективні бесіди, організовує дискусії, залучає батьків до вирішення проблемних ситуацій та завдань, проводить тематичні вечори, ділові ігри,

круглі столи, презентації науково-методичної та популярної літератури для батьків.

Масові форми роботи проводяться педагогами-спеціалістами з батьками і дітьми всього дошкільного навчального закладу: за порадою спеціалістів батьки беруть участь у підготовці, організації святкових заходів, розвагах, іграх, спортивних іграх-змаганнях, вікторинах, відвідують «День відкритих дверей», семінари-практикуми, круглі столи, конференції, виїзні засідання, лекції за участю науковців, практичних медиків, психологів, психіатрів, працівників соціальних служб. Взаємовідносини між вчителем-логопедом та батьками повинні бути відвертими, базуватися на розумінні та довірі з перших днів знайомства [3].

Висновки. Необхідність взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу обумовлені: загальною виховною метою, загальним предметом та загальним результатом педагогічної діяльності. Варто враховувати складність проблеми, яка заключається в тому, що дитина виступає тут як об'єкт загальної педагогічної діяльності та одночасно як суб'єкт того процесу. Працівники ДНЗ та батьки повинні здійснювати специфічну форму співтовариства, направленою на збереження та розвиток активної позиції дитини, на допомогу та підтримку дитини в оволодінні нею позиції суб'єкта в доступних їй видах діяльності [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загик Л. В. Воспитателю о работе с семьей / Л. В. Загик, Т. А. Куликова, Т. А. Маркова. – Москва : Просвещение, 1989. – 192 с.
2. Комінко А. В. Модель взаємодії педагогів з батьками під час супроводу дітей з особливими потребами / А. В. Комінко, З. В. Толстолезова. // Логопед. – 2015. – №11. – С. 43.
3. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками. Молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун. // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. – №1. – С. 33–37.
4. Тищенко С. В. Методи емоційного стимулювання у роботі учителя-логопеда з батьками / С. В. Тищенко. // Логопед. – 2016. – №4. – С. 43.
5. Фірсова І. Б. Особливості взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю щодо питань розвитку мовлення дитини / І. Б. Фірсова. // Спеціальна освіта. – 2012. – №3. – С. 122–129.
6. Янова В. М. Педагогіка співробітництва: сутність, ключові ідеї, форми та методи [Електронний ресурс] / В. М. Янова // Форуму педагогічних ідей «УРОК». – 2012.

УДК 376.1-056.264-053.4:81'233:81'34

К. В. Забашта

студентка спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»

К. О. Зелінська-Любченко

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

ВИКОРИСТАННЯ ШУМОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається методика шумотерапії, яка дає змогу впливати на розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку.

В статье рассматривается методика шумотерапии, которая позволяет влиять на развитие фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста.

In the article the method shumoterapiyi that allows you to influence the development of phonetic and phonemic aspects of children of preschool age.

Ключові слова: мовленнєві порушення, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, шумотерапія, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: речевые нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, шумотерапия, дети дошкольного возраста.

Keywords: speech disorders, phonetic and phonemic speech underdevelopment, shumoterapiya, children of preschool age.

Постановка проблеми. Шумотерапія є досить поширеним корекційним засобом постановки голосу серед вокалістів, проте у роботі логопедів, які працюють з дітьми різного віку, використовується дуже рідко. Проте зважаючи на досить високу ефективність подібних процедур, варто її адаптувати до можливостей дітей та використо-

увати з дошкільниками та школярами, які мають фонетико-фонематичні порушення мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-теоретичний аналіз як вітчизняних, так і зарубіжних літературних джерел із проблеми організації та проведення навчально-виховної роботи в умовах логопедичної групи, зокрема з дітьми із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення, виявив наявність певної кількості науково-методичних публікацій (О. В. Барінова, А. В. Калініченко, С. В. Коноваленко, О. І. Лазоренко, Н. В. Ніщева, Ю. В. Рібцун, К. М. Слюсар, О. Б. Спорішева, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, А. В. Ястребова та ін.).

Проблемі навчання та виховання дошкільників із ФФНМ присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (М. Б. Ейдінова, Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Л. В. Лопатіна, О. М. Мастюкова, Л. В. Мелехова, Ю. В. Рібцун, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркiна та ін.).

Мета статті полягає у визначенні особливостей використання шумотерапії у роботі з подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Закономірності мовленнєвого розвитку в дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу є спільними, але при патології мовлення виявляються порушеними окремі відділи або функції мовленнєвого апарату, що негативно впливає на процес як породження мовленнєвих висловлювань, так і їх сприймання (О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович та ін.) [5, с. 11].

На розуміння та продукування мовлення значно впливає стан сформованості фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності. Найбільш порушеним він є у дошкільників з акустико-фонематичною та артикуляторно-фонематичною дислалією, псевдобульбарною дизартрією та її мінімальними проявами. Так, при акустико-фонематичній дислалії через порушення операцій впізнавання та порівняння звуків за їх акустичними

ознаками відбувається уподібнення звуків на основі спільності ознак (наприклад, для дітей видаються однаковим звучання та вимова слів бабка і папка). При артикуляторно-фонематичній дислалії внаслідок незавершеності процесів формування артикулювання та сприймання звуків виникають заміни звуків (миска – мишка) [2].

При псевдобульбарній дизартрії виникає палаталізація звуків (син – синь), а при стертій формі дизартрії спостерігається обмеженість слухового сприймання та контролю (чашки – шашки) [2].

У дошкільників із мінімальними проявами дизартрії, яка виникає внаслідок мікроорганічного ураження головного мозку, порушується моторна реалізація мовлення; через недостатність центральної регуляції страждає дихальна функція, з'являються мелодико-інтонаційні розлади [2, с. 20].

Когнітивна складова та адекватне (відповідно до ситуації та потреб) мовленнєве спілкування у дітей із ФФНМ переважно є сформованим. У них наявна правильна відповідність внутрішньої програми висловлювання його зовнішньому мовленнєвому семантичному вираженню. Але, як зазначають науковці, дошкільники з різними формами дизартрій відчують певні труднощі в лексико-граматичній складовій та зв'язному мовленні (О. М. Вінарська, Б. Ж. Монделлаерс, О. В. Правдіна, О. М. Пулатов, Ю. В. Рібцун, Е. Я. Сизова та ін.), а О. М. Мастюкова відмічає, що раннє ураження окремих складових мовленнєвої функціональної системи при дизартрії призводить до складної дезінтеграції всього мовленнєвого розвитку дитини [6, с. 164].

У дітей із дизартрією відмічаються труднощі у використанні лексичних засобів, які проявляється у вживанні слів, близьких за значенням або за звуковою схожістю.

З метою корекції зазначених відхилень і була виокремлена словниково-сміслова компетентність. Формування навичок словотворення завжди балансувало на межі лексики та граматики, адже словотвір виступає як засіб збагачення словника та удосконалення морфологічних умінь дітей [5, с. 11].

У дошкільників із різними формами дизартрії труднощі в словотворенні проявляються у розрізненні на слух і самотійному використанні найскладніших морфологічних форм, зокрема дієслів, утворених префіксальним способом. У них наявне неправильне граматичне вживання фонем у кінці слова. Часто в мовленні випускають чи плутають прийменники, неправильно вживають відмінкові закінчення та числові категорії [5, с. 12].

Діти з фонетико-фонематичними недорозвиненнями мовлення відчують певні комунікативні труднощі, що проявляються у сором'язливості, мовленнєвому негативізмі. Завдання педагогів – вселити віру у власні сили та можливості кожного вихованця [3, с. 89].

Користуючись методом заглушення, дослідники отримали абсолютно несподівані результати. Виявилося, що виключення слуху, позбавлення голосу цього найважливішого регулятора, в ряді випадків не тільки не порушувало процес співу, але, навпаки, навіть покращувало його. У досліджах І. І. Левідова, наприклад, співаки брали ноти з більшою звучністю, упевненістю і природністю. При цьому вони могли співати навіть такі високі ноти, які їм не вдавалися в звичайному стані. Пояснюючи це парадоксальне явище, І. І. Левідов пише, що «... молодий співак в результаті неправильного співу, невміння використовувати свій голосовий матеріал сформував погану манеру звуковидобування, прищепив собі ряд шкідливих вокально-технічних навичок, сильно засмічуючи його голос, однак його вухо вже звикло до такого характеру голосу. Співак сам себе імітує. Якщо такого співаку сказати, наприклад, що він «співає горлом», «затискає звук», що це не його справжній природний тембр, а зіпсований поганими звичками, він не повірить і буде стверджувати, що такий характер звучання є саме його природним звуком, мало того – що таке звучання голосу йому подобається. У момент заглушення голос співака, неконтрольований і, отже, не коригований слухом, направляється по своєму природному руслу, а це може дати педагогу певний матеріал для судження про справжній характер голосу співака» [3, с. 112].

З поясненням І. І. Левідова можна погодитися, хоча воно і не є вичерпним. Якщо у дошкільника склалися неправильні навички звукоутворення, то заглушення як би розриває ланцюги сформованих неправильних умовних рефлексів, дитина уже не може керуватися слухом, перестає наслідувати та відтворювати свої колишні недоліки, орієнтується головним чином на свої внутрішні почуття, в результаті чого діяльність голосового апарату і направляється за її власним руслом [4, с. 91].

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

Таким чином, звичайний шум, який заважає нам чути, шкідливий чинник, з яким ми постійно боремося, виступає тут як свого роду лікувальний засіб. Лікування шумом знайшло широке поширення в фоніатрії [2, с. 21].

Нерідко виліковуються шумотерапією такі найнеприємніші порушення мовлення, як заїкання, втрата голосу (афонія) і різного роду недоліки вимови. Київський фоніатр І. Я. Деражний, вже багато років успішно застосовує шумовий апарат власної конструкції для лікування заїкання, радить також користуватися шумотерапією перед публічним виступом: для цього автор рекомендує протягом 10 хвилин вважати вголос заглушеним [5, с. 12].

Подальші досліді з вимиканням слуху показали, що не всі однаково реагують на дію шуму. Так, у деяких дітей під впливом шуму голос стає досить невпевненим, співаку важко зберегти правильну інтонацію, темп мовлення помітно сповільнюється, порушується ритм вібрата.

Інші, навпаки, виявляють при дії шуму значну впевненість в співі, помічається навіть кілька підкреслених вимовлянням слів і фраз, інтонація не страждає, ритм не спотворюється, милозвучність голосу зростає, тембр набуває великої насиченості обертонами [3, с. 89].

Далі виявилося, що діти по-різному реагують на шуми різного спектрального складу: якщо в шумі переважають низькі

частоти, то такий шум оцінюється як м'який, приємний, і він, як правило, стимулює голосову функцію. Шуми ж з переважанням високих призвуків (високочастотні) оцінюються як тверді, колючі, неприємні і погано позначаються на голосі. З цього ми можемо зробити важливий практичний висновок: в акомпанементі співакам повинно міститися більше низьких, м'яких звуків і менше різких, високих.

Негативна дія високих частот на голосову функцію співака пояснюється тим, що ці високі частоти сильно маскують, заглушають найважливішу акустичну якість голосу – його високий формант. Дошкільник перестає відчувати дзвінкість свого голосу, робить всілякі спроби її відновити, не досягає результату й відмовляється говорити. Крім того, за багатьма дослідженнями, звуки з переважанням високих частот самі по собі мають негативний вплив на слух людини та її нервову систему [3, с. 67].

Чим же пояснити, що різні діти по-різному реагують на заглушення? На наш погляд, розгадку цього явища слід шукати в тому, наскільки у дитини розвинене внутрішнє відчуття (м'язове, вібраційне тощо). Адже коли дитина себе не чує, вона керується в управлінні голосом тільки своїми внутрішніми почуттями. Зважаючи на це досвід з заглушенням можна з успіхом рекомендувати як метод визначення ступеня самостійності їх внутрішньої чутливості або як свого роду пробу міцності сформованих навичок.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Шумотерапія – інноваційний та малодосліджений метод в роботі логопеда. Він потребує детальнішого вивчення у контексті подолання мовленнєвих порушень, у тому числі фонетико-фонематичних порушень мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Бельська Г. В., Богініч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. п. н. – К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2012. – 26 с.
2. Баль Н. Н. Средовые ресурсы обучения и воспитания детей с нарушениями речи / Н. Н. Баль // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции

- нарушений развития [материалы науч.-пр. конф. (10–11 окт. 2005 г., в 3 т.)] / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2005. – Т. 2. – С. 19–24.
3. Основы теории и практики логопедии [текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просв., 1967. – 367 с.
4. Рибцун Ю. В. Использование коррекционной программы «Дошкольник» в обучении детей с нарушениями речи в условиях инклюзии / Ю. В. Рибцун // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушениями речи [материалы Междунар. науч.-практ. конф. (21 марта 2013 г., Урал. гос. пед. ун-т, г. Екатеринбург, Россия)] – Ч. II. – Екатеринбург : УГПУ, 2013. – С. 89–94.
5. Рибцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рибцун // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 11–13.
6. Рибцун Ю. В. Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) [альбом для ігор-занять з дітьми 3–6 років]. – Х. : Видавнича група «Основа», 2013. – 176 с.

УДК 376.1-056.24: [37.02: 371.382]

В. П. Іванова

вчитель-логопед ДНЗ №1 «Ромашка»

В. О. Малишевська

вихователь групи компенсуючого типу
для дітей з вадами мовлення,
завідувач ДНЗ №1 «Ромашка»

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

У статті розкрито особливості впливу дидактичних ігор на дітей із загальним недорозвиненням мовлення під час корекційних занять.

В статье раскрыты особенности влияния дидактических игр на детей с общим недоразвитием речи во время коррекционных занятий.

In the article the features of influence of didactic games for children with general under development of speech during remedial classes.

Ключові слова: дидактична гра, загальне недорозвинення мовлення, корекція.

Ключевые слова: дидактическая игра, общее недоразвитие речи, коррекция.

Keywords : didactic game, general under development of speech, correction.

Постановка проблеми. При нормальному мовленнєвому розвитку діти до 5 років вільно користуються розгорнутим фразовим мовленням, різними конструкціями складних речень. Але не в усіх випадках ці процеси проходять благополучно: у деяких дітей при нормальному слуху та інтелекті різко затримується формування кожного із компонентів мовлення. Таке порушення встановлено і визначено як загальне недорозвинення мовлення (за Р. Є. Левіною), що являє собою одну із гострих проблем логопедії. Дітям, що мають загальне недорозвинення мовлення, притаманні невисокі показники пізнавального та мовленнєвого розвитку, що негативно впливають на формування особистості дитини та процеси її соціальної адаптації. Тому актуального значення набуває проблема зацікавленості дітей логопедичними заняттями. Діти виконують тільки ті завдання, які їм подобаються. Тому, щоб дитина не втомлювалась, необхідно використовувати відповідні дидактичні ігри для закріплення матеріалу. Під час виконання таких ігор діти непомітно для себе роблять усі вправи, запропоновані вчителем – логопедом, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку К. Д. Ушинського, гра - це специфічна форма пізнавальної діяльності, у якій дитина відображає дійсність дією, мовленням, відчуттям, творчим переконанням. Цінність гри полягає й у тому, що в ігровій діяльності навчальна, розвивальна і виховна функції тісно взаємопов'язані. Різні аспекти ігрової діяльності висвітлено у дослідженнях педагогів-класиків (В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського), психологів (Є. А. Аркіна, Л. С. Виготського). Саме в процесі гри розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом однолітків, взаєморозуміння дорослого і дитини.

Мета статті: розкрити особливості впливу дидактичних ігор на корекційно-розвивальний процес дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактичні ігри – один з основних засобів розвитку пізнавальних процесів мовлення та мислення. Особ-

ливо велика роль цих ігор у збагаченні словника дітей.

Для вчителя-логопеда дидактична гра являється одним із важливих засобів роботи над мовленням дитини з метою корекції її різноманітних дефектів.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення часто відмічається бідність словника, переважає, в основному, предметно-побутова лексика. Діти погано класифікують предмети по групах. В їх словниковому запасі мало дієслів, які означають стан та переживання людей, іменників, які характеризують людину, а особливо мала чисельна група прислівників та прикметників, які служать для характеристики дій, вчинків. Все це обмежує мовленнєве спілкування дітей. Слабка пам'ять, швидка стомлюваність, невміння зосередитись – такі особливості характерні для дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Тому перед вчителем – логопедом та вихователем, який здійснює безпосередньо керівництво грою, крім основного завдання корекції звукомови, стоїть завдання знайомити дітей з новими словами, поняттями; розвивати та уточнювати уявлення, пов'язані з цими словами, формувати вживання їх в зв'язному мовленні.

У дітей з вказаним дефектом мовлення переважає наочно-дійове сприйняття, так як показ предмета або картинки, які його означають, діють на дитину сильніше, чим слово.

На першому етапі роботи ми, в основному, використовуємо іграшки, конкретні предмети. При розгляданні звертаємо увагу дітей не тільки на назву предмета, але, й на назву чого частин. Вводимо прийоми, які допомагають виділити окремі предмети, порівнювати їх. Потім переходимо до роботи з різними картинками, на яких зображені тварини, меблі, посуд. При складанні якої-небудь картини, наприклад, із серії «Одяг» (пальто), діти називають її складові частини. Це допомагає їм краще запам'ятовувати кожну деталь предмета, розвиває увагу, пам'ять.

Дидактичні ігри (лото «Меблі», «Одяг», Іграшки, «Овочі», «Фрукти», «Транспорт», «Інструменти» та ін.) ми використовуємо і при формуванні вміння

класифікувати предмети. Коли діти засвоїли матеріал, проводимо ігри «Хто швидше збере?», «Всі до мене!», мета яких розвивати вміння співвідносити предмети, узагальнювати їх.

Спочатку використовуємо гру «Хто швидше збере?». Пропонуємо не більше двох-трьох груп предметів, наприклад: овочі та фрукти (муляжі). Вчитель-логопед показує дітям різні предмети, а діти називають їх. Потім ставить предмети в різні місця кімнати і пропонує двом-трьом дітям зібрати задану групу.

Аналогічно проводиться гра «Знайди те, що я попрошу!». Вміння об'єднувати однорідні об'єкти формується і в грі.

У грі «Хто більше запам'ятає, що з чого зроблено?» діти по пам'яті називають металеві, паперові та інші предмети. За правильну відповідь вчитель-логопед дає дитині різнокольоровий кружечок. Виграє той, хто збере найбільше кружечків.

Гра «Чий хвіст?» допомагає вирішити декілька словникових задач: вивчити та закріпити назви диких та домашніх тварин, птахів та ін., вправляти в утворенні якісних та присвійних прикметників: довгий, короткий, пухнастий, лисячий, вовчий і т. д., в умінні використовувати кольори та їх відтінки.

На підсумковому занятті діти складають описові розповіді з окремої теми. Можуть бути виконані і розповіді від першої особи.

Метою дидактичної гри «Що знаєш-розкажи» є збагачення словника дітей прикметниками, дієсловами та прислівниками. Наприклад, вчитель-логопед пропонує дітям першої команди розповісти все, що вони знають про кошеня: маленьке, спритне, пухнасте, чорне, ласкаве, грайливе, вусате; друга команда підбирає дієслова: сидить, біжить, підкрадається, муркоче, нявкає, кусається, дряпається; третя команда називає слова (прислівники або прикметники), які характеризують погоду, під час якої кошеня йде гуляти: жарко (жарка), холодно (холодна), похмуро (похмура), вітряно (вітряна), сонячно (сонячна).

Дітям із загальним недорозвиненням мовлення найважче дається диференціація звуків. Тому, велику увагу ми приділяємо іграм, які вирішують одночасно

задачі роботи над словником і над диференціацією звуків. Проводимо гру «Лялька Клава та лялька Раїса». Спочатку діти тренуються в узгодженні прикметників з іменниками в різних родах, в вимові звуків [р] – [л]. У логопеда на столі дві ляльки. Лялька Раїса вдягнена в червону сукню, лялька Клава – в блакитну. Вчитель-логопед говорить: «Лялька Раїса любить одягатися так, щоб в назвах її одягу зустрічався звук [р]. Сьогодні вона чекає гостей. Розкажіть, як вдягнена лялька Раїса?». Діти описують одяг ляльки: «До прийому гостей лялька Раїса одягла красиву червону сукню з червоним жилетом. На голові в неї червоний капелюшок, а на ногах красиві червоні туфлі».

«А тепер давайте подивимось» – пропонує вчитель-логопед – «Який одяг одягла лялька Клава? На ній біла кофта, блакитна спідниця». Далі вчитель-логопед розповідає дітям, що до прийому гостей лялька Раїса приготувала смачні страви, в назвах яких зустрічається звук [р], а лялька Клава – страви, в назвах яких зустрічається звук [л]. На столах розкладені картинки із зображенням халви, торта, сиру, кефіру, лимону, ковбаси, смородини, картоплі та ін. Діти знаходять потрібну картинку, називають, що на ній зображено, визначають місце звука в названому слові і говорять: «Я віддав (приготував, купив, поклав і т. д.) хліб ляльці Клаві», або «Торт приготували ляльці Раїсі».

Нарешті, все готово для прийому гостей, але вони живуть в різних містах й повинні добиратись різним транспортом. При цьому є одна умова! До ляльки Клави гості приїжджають на транспорті, в назвах якого є звук [л] (мотоцикл, велосипед, тролейбус та ін.), а до ляльки Раїси – на транспорті, в назві якого є звук [р] (метро, трамвай, тролейбус та ін.).

Аналогічно проводиться гра «Про ляльку Галю і ляльку Катю» на диференціацію звуків [г-к]. Але тут ми використовуємо прийом складання описової розповіді за запитаннями:

- Що одягнено на ляльці?
- Якого кольору її одяг?
- Які у неї іграшки?
- Що вона любить їсти?

Приведемо приблизну розповідь дітей: «Це лялька Катя. Катя красива. У неї карі очі. Вона одягнена в червону жилетку, кофту та спідницю. Черевички у неї також червоні. Понад усе Каті подобається гратися з іграшковим кошеним та з ляльками. Вона дуже любить цукерки та полуниці».

До групи словникових дидактичних ігор відноситься і гра «Про Сніговика та його друзів». Задачі, які ми вирішуємо в цій грі – закріплення таких тем: «Одяг», «Зимуючі та перелітні птахи», а також диференціація звуків [с-ш]: «Була зима. Сумно Сніговику одному стояти з мітлою. Аж ось підійшов до нього хлопчик. А як його звати – здогадайтесь самі, скажу Вам тільки, що в його імені чується звук [ш]. Діти називають імена: «Мишко, Шура, Сашко». «Правильно, мене звати Сашко, – говорить хлопчик. – А тебе як?» – «А мене Сніговик. Який один і той же звук чується в наших іменах?» Діти говорять: «Звук [с]». Сашко запитує Сніговика: «Назви, який одяг на мені вдягнутий? Діти, допоможіть Сніговику». Діти називають: «Шапка, шуба, шарф» – «Який однаковий звук чується в назвах одягу?». Діти називають звук [ш]. Сніговик дякує дітям за допомогу і запитує у Сашка: «Подумай, з чого я зроблений?». Діти відповідають: «Із сніжних комів, носа-морквинки, бурячок». На наступному занятті можна запропонувати дітям переказати цю розповідь, придумати свій кінець або початок.

Вищеописані ігри та ігрові вправи проводяться протягом навчального року неодноразово, міняється тільки підбір слів в залежності від звуків, які вивчаються.

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення характерна відсутність чітких часових уявлень. Вони плутають назви та послідовність місяців, у них немає чітких уявлень про частини доби. Для уточнення таких понять ми використовуємо гру «Коли це буває?». Ігрову ситуацію створює запитання-загадка: «Хто дізнається, коли це буває?». В різні пори року ми пропонуємо дітям вірші. Наприклад:

«Наша Женя по сніжку
Біжить в білім козушку.
І не видно, де сніжок,
А де білий козушок».

«Літом ластівка літає
Ластів'ят малих навчає:
- Не лінуйтеся, ластів'ята,
Вчиться літечком літати».

Для формування уявлень про частини доби використовуються ігри: «Хто працює рано вранці?», «Хто працює вдень?», «Хто працює вночі?».

Гра «Було-буде» сприяє уточненню уявлень про минуле та теперішнє. Вчитель-логопед пропонує дітям прослухати короткі вірші і відгадати, було це чи буде, таким чином, вправляючи їх у вживанні дієслів.

Скоро, скоро сніг розтане,
З річки скоро лід зійде.
«Це буде», – говорять діти.
Вибіг Гришка на доріжку
Взяв з доріжки Гришка кішку.
«Це вже було», – відповідають діти.

Деяким ускладненням є варіант гри, коли діти придумують та задають один одному загадки. Є цілий ряд ігор, які формують уміння підібрати потрібне слово: «Що вам потрібно?», «Доповнити речення», «Скажи по-іншому». Мета цих ігор – навчити підбирати слова близькі за значенням. Вчитель-логопед пропонує дітям згадати слова, схожі на те, яке зараз назве, наприклад, «красивий». Діти перефразовують: «хороший, прекрасний, чудовий, милий».

Варіант гри: вчитель-логопед називає який-небудь іменник, а діти підбирають до нього підходящі епітети. До цієї ж групи відносяться гра «Підбери слово». Вчитель-логопед пропонує дітям згадати, що можна шити. Діти називають «сорочку, куртку, пальто, штани, сукню». «Як одним словом назвати ці предмети? – «Одяг».

Для збагачення словника – цікаві дидактичні ігри, пов'язані з темою «Професії». Спочатку ми знайомимо дітей з назвами професій (гра «Хто ким працює?»). Попередньо, вчитель-логопед проводить коротку бесіду, уточнюючи, як розуміють діти слово «професія», які

професії знають. Потім роздає картинки, на яких зображені люди різних професій, та закріплює уяву дітей.

Після цього ми організовуємо ігри «Хто що робить?», «Хто більше назве дій?». В цих іграх діти вчать співвідносити дії людей з їх професіями. Вчитель-логопед попередньо пояснює, що кожна людина під час роботи виконує деякі дії: «Я назву професію, а ви згадайте та скажіть, що робить людина цієї професії»: (Лікар – лікує, слухає, дає ліки; кухар – варить, жарить, ріже, гріє).

Варіанти гри: вчитель-логопед називає дії, а діти відгадують, яку професію він має на увазі.

Для дітей старшої групи доцільно проводити ігри, головною метою яких, є навчання розповіданню в іграх: «Що ми задумали?», «Відгадай, хто це?». Діти відгадують предмети за описом, що являється зразком самостійної розповіді. У грі «Опиши картинку» (серії «Хитра лисиця», «Дружок») діти складають невеликі розповіді.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Всі дидактичні словесні ігри проводяться, як складові частини фронтальних занять, або, як самостійні підгрупові заняття. Словниковий матеріал, який вивчається, закріплюється вихователем на заняттях з розвитку мовлення, розвитку логіко-математичних уявлень, аплікацій, конструювання.

Дидактичні ігри не тільки сприяють подоланню мовленнєвих недоліків, збагаченню словникового запасу, але й розвивають всі психічні процеси дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації. / Богуш А. М. – К. : ІЗІН. – 1997. – 112 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєво- ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посібник / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 304 с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : Кн. Для воспитателя дет. сада, [2-е изд.], дораб. / А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение. – 1991. – 160 с.
4. Гаубих Ю. Г. Игры в логопедической работе с детьми : пособие для логопедов /

Ю. Г. Гаубих, Г. В. Косова, Ю. С. Липкина и др., [под ред. В. И. Селиверстова]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – 208 с.

5. Новоселова С. Игра дошкольника / под ред. С. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.

УДК 376.3:616.89

А. В. Кіпренко

студентка спеціальності

«Спеціальна освіта (Логопедія)»

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИКА СТАНУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

У статті розглядається методика дослідження стану мовленнєвої діяльності в дітей середнього дошкільного віку із моторною алалією. Представлені результати констатувального етапу експерименту.

В статье рассматривается методика исследования состояния речевой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с моторной алалией. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента.

The method of study of speech activity in children of middle school age by motor alalia is considered in the article. The results of the experiment are presented here.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, моторна алалія, методика дослідження, діти середнього дошкільного віку.

Ключевые слова: речевая деятельность, моторная алалия, методика исследования, дети среднего дошкольного возраста.

Keywords: speech activity, motor alalia, methods of study, children of middle school age.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів роботи на сьогодні залишається корекція моторної алалії. За даними офіційної статистики відбувається неухильне збільшення кількості дітей із цим мовленнєвим порушенням, яке може призвести до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому. Саме тому проблема розвитку мовленнєвої діяльності у дітей

із моторною алалією є на сьогодні досить актуальним [2, с. 233–238].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями вивчення алалії займалися М. Богданов-Березовський, Р. Белова-Давид, Г. Гуцман, Р. Коен, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, Є. Мустаєва, В. Орфінська, Г. Парфьонова, Н. Січкачук, Є. Соботович, М. Шеремет та інші. Дослідники дійшли висновку, що порушення мовлення та немовленнєвих процесів дітей із моторною алалією негативно впливає на мовленнєву комунікацію, що є негативним чинником для розвитку пізнавальної діяльності в цілому.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічних літературних джерел та аналізу проведеного констатувального експерименту визначити особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із моторною алалією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування мовленнєвої діяльності в дітей із моторною алалією є на сьогодні одним із важливих напрямів корекційно-логопедичної роботи [3, с. 220].

З метою визначення особливостей мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із моторною алалією, нами було проведено констатувальне дослідження.

Дослідження проводилися на базі науково-практичного Центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка, у якому брали участь два хлопчики середнього дошкільного віку: Олександр П. та Кирило Г.

Обстеження дітей досягалося засобами спостереження, бесіди, виявлення мовленнєвих порушень.

Дослідження проводилося індивідуально в кілька етапів. Всі завдання пропонувалися послідовно, в різні дні в другу половину.

Експериментальна діяльність проводилася за наступними напрямками [3]:

1. Вивчення рівня мовленнєвої комунікації:

Завдання. Спостереження за вільним спілкуванням дитини (методичні вказівки: звертати увагу на характер спілкування, ініціативність, вміння вступати в діалог підтримувати і вести його,

слухати співрозмовника, розуміти, ясно висловлювати свої думки, вміння виконувати різні інструкції) [1, с. 202].

2. Виявити особливості розвитку слухової уваги:

Завдання. «Диференціація звучних іграшок» (інструкція: покажи, яка іграшка звучала).

3. З'ясувати вміння виконувати рухи під музику:

Завдання. Виконання танцювальних рухів (інструкція: подивися і зроби як я).

4. Мовленнєва моторика (інструкція: запропонувати дитині виконати наступні завдання: язик широкий «Лопатка», язик гострий «Голочка», по черзі «Лопатка» – «Голочка», язик доторкається до губ «Гойдалки», кругові облизування кінчиком язика губ «Смачне варення», язик у формі «Чашечки», цокання язиком «Конячка», язиком рухати вправо – вліво «Годинник», вимовляння звуку [А] на твердій атаці голосу при широко відкритому роті).

4. Стан звуковимови:

Завдання: Відбита вимова звуку: ізольовано, в словах фразах; назва предметів, зображених на картинках (інструкція: а) повтори за мною; б) назви предмет, який тут намальований).

5. Рівень сформованості складової структури

Завдання №1. Повторення складових рядів (інструкція: повтори за папугою то що він говорить (дитині показують зображення папуги і вимовляють склади)).

Завдання №2. Відбите повторення слів різної складової складності (інструкція: повтори слова, які я назвала).

Завдання №3. «Назви предмет» (інструкція: назви що намальовано на картинках).

Завдання №4. «Повторення речень» (інструкція: повтори речення).

Виконання завдань констатувального експерименту показало наступні результати:

Олександр П. Спілкується на побутовому рівні. Охоче вступає в контакт. З дорослими спілкується за необхідності (звертається з проханням, відповідає на питання). Самостійно в діалог не вступає. Ускладнюється підтримувати і послідовно вести його. Добре розуміє

співрозмовника, виконує мовленнєві інструкції. Але довго слухати співрозмовника не може. Швидко втрачає інтерес, легко переключається на інші види діяльності. Свої думки висловлює словом (хоча частіше частиною слова), односкладовими фразами.

Кирило Г. Спілкування носить ситуативний характер. З дорослими контактує з їх ініціативи або необхідності. Діалог самостійно підтримувати не може. Бесіда носить питально-відповідний характер. Відповіді односкладові іноді підтверджуються жестами та мімікою. Добре розуміє звернене мовлення. Але довго слухати співрозмовника не може, так як втрачає інтерес, каже, що втомився, може переключитися на інший вид діяльності (розглядає навколишні предмети, запитує що це?). Ясно висловлювати свої думки не здатен.

Оцінка комунікативних умінь умовно проводилася з урахуванням наступних критеріїв: здатність іти на контакт, комунікативна активність, виражені засоби спілкування, здатність розуміти та виконувати мовленнєву інструкцію, вести діалог, характер спілкування.

Аналіз результатів показав, що обидва хлопчики досить контактні та комунікативно активні на побутовому рівні, засобами спілкування виступають мовленнєві засоби та жести. Обидва хлопчики сприймають словесні інструкції та здатні виконувати їх у конкретній ситуації. Вміння вести діалог у хлопчиків недостатні. Діалог підтримує дорослий. Характер спілкування ситуативний.

Диференціація звучних іграшок (бубен, брязкальце, дудочка, гармоніка, дитячий рояль) у обох хлопчиків на достатньому рівні.

Сашко та Кирило рухи під музику виконували в основному правильно. Сашко допустив помилки при відтворенні ритмічного малюнка музичного твору. Кирило в неповному обсязі виконує підскоки. У нього знижується темп рухів під час виникнення труднощів (відтворенні ритмічного малюнка і почергове виконання заданих рухів).

Мовленнєва моторика. У Олександра П. анатомічна будова артикуляційного апарату без патологій. Пробні рухи в основному виконує правильно. Пере-

микання з одного руху на інший не ускладнена. Запропоновані вправи виконував із задоволенням. У Олександра є достатні артикуляторні можливості для правильного використання звуків мовлення.

У Кирила Г. анатомічна будова артикуляційного апарату без патологій. До виконання завдань виявляв інтерес, пробні вправи виконував неточно і в неповному обсязі. Складні вправи виконувати відмовлявся. Переключення рухів знижене. У хлопчика немає достатніх артикуляторних можливостей для правильного використання звуків мовлення.

Стан звуковимови. Олександр П. ізолювано вимовляє майже всі звуки. Спотворює [p'] – [p]; замінює [ш] – [з], [с]. Але в словах і словосполученнях відзначаються часті взаємозаміни та пропуски наявних звуків. Для хлопчика характерні різнотипні порушення звуків (заміни та пропуски).

У Кирила Г. в значній мірі порушена звуковимова. Спостерігається міжзубна вимова звуків [с-с'], [з-з'], [ц]; заміна [ш] – [с], [л] – [в]; відсутні звуки [л'], [p-p']. У словах і словосполученнях переважають однотипні порушення (спотворення, заміна, або пропуски звуків).

У Сашка та Кирила недостатня слухомовленнєва диференціація звуків (допускають велику кількість помилок при відбитому відтворенні серії складових рядів). Під час виконання завдань Сашко та Кирило швидко втомлювалися, інтерес до завдань був недостатній.

Відбите повторення слів різної складової складності двускладових слів з 2-х відкритих складів, трискладових слів з відкритими складами, односкладових слів, двускладових слів із закритим складом, двускладових слів зі збігом приголосних та двускладових слів із закритих складів в основному спотворене. Відмічається зменшення кількості складів.

Таким чином, грубе порушення формування складової структури слова відзначається у обох хлопчиків. Це проявляється у:

- порушеннях кількості складів: скорочення (пропуск) складу: бімот – бегемот, тупа – тюльпан;

- порушеннях послідовності складів у слові: перестановка звуків сусідніх складів: вікі – ківі, мілон – лимон;
- спотвореннях структури окремих складів.

В результаті проведеного констатувального експерименту було виявлено, що в обох хлопчиків мають місце виражені відхилення в відтворенні складової структури слова.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати констатувального експерименту свідчать про недостатній розвиток мовленнєвої діяльності в дітей середнього шкільного віку із моторною алалією та доцільність організації спеціальної корекційно-логопедичної роботи. У подальшому планується розробка та впровадження методики формування мовленнєвої діяльності в дітей із моторною алалією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков // Логопедия: Методическое наследие : Пособие для логопедов : в 5 кн. Кн. 3: Системные нарушения речи : Алалия. Афазия : Пособие для логопедов / под ред. Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2003. – С. 199–207.
2. Савінова Н. В. Формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі / Н. В. Савінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 22 : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 233–238.
3. Сорочан Ю. Б. Особливості діагностики імпресивного рівня розвитку синтаксичного компонента мовленнєвої компетенції у молодших школярів із моторною алалією / Ю. Б. Сорочан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – №16 – С. 219–223.

УДК 376.1-056.264: 376.1-056.262:
[37.02: 371.382]

Т. В. Крамаренко

учитель-логопед

КУ Сумський СНВК

«Загальноосвітня школа І ступеня

– дошкільний навчальний заклад

№37 «Зірочка»

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У даній статті висвітлено роль дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору.

В данній статті освещается роль дидактических игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения.

This article highlights the role of didactic games in the speech therapy with preschool children with visual impairments.

Ключові слова: дидактичні ігри, корекційна логопедична робота, дошкільники, порушення зору.

Ключевые слова: дидактические игры, коррекционная логопедическая работа, дошкольники, нарушения зрения.

Key words: didactic games, corrective speech therapy, preschool children, visual impairment.

Постановка проблеми. Значна частина дошкільників зі зниженим зором має своєрідні за виразністю, симптоматикою та структурою порушення мовлення. Разом із порушеннями зору вони спричиняють непідготовленість дітей до навчання в школі. Через це в процесі їхнього дошкільного навчання і виховання надзвичайно важливою є логопедична допомога.

Оволодіння мовою, як відомо, відбувається у дитини в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, мовленнєвим оточенням, яке є для дитини джерелом наслідування. В нормі, дитина при цьому користується як слуховим, так і зоровим аналізатором, імітуючи відповідні рухи губів, язика та інших частин обличчя дорослих людей. Кінетичні подразнення, які при цьому виникають, надходять до відповідної ділянки кори великих півкуль. Між

трьома аналізаторами (руховим, слуховим і зоровим) устанавлюється і закріплюється умовно-рефлекторний зв'язок, який забезпечує подальший розвиток у дитини нормальної мовленнєвої діяльності.

Дитина, яка має мовленнєві та зорові порушення, розвивається в нерівних умовах порівняно зі здоровими дітьми, проте ці порушення мають багато спільного з порушеннями мовлення у дітей з нормальним зором (в межах однієї або декількох мовних систем). Не можна однозначно говорити про те, що існуючі порушення мовлення ніяк не співвідносяться з вадами зору. Встановлено, що мовленнєві порушення можуть посилюватися (під час взаємодії з іншими факторами) під впливом зорового порушення. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей, підготовленості до засвоєння шкільного курсу рідної мови.

Аналіз останніх досліджень. Як засвідчують результати проведених досліджень, для дошкільників з порушеним зором характерними є системні порушення мовлення, фонетичний і фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) (Л. Волкова), відставання лексико-граматичного розвитку (нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) (А. Лукошевиченє) [8 с. 82-83].

Мета статті – визначити роль дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактична гра, як найважливіша форма діяльності для дитини з порушенням зору, має велике значення для її фізичного та психічного розвитку. У грі діти набувають досвіду суспільної поведінки в середовищі однолітків, практично оволодівають нормами і правилами поведінки, залучаються до суспільного життя оточуючих дорослих, мають можливість проявляти самостійність.

Розвиток ігрової діяльності дітей з зоровими порушеннями знаходиться у тісному й безпосередньому зв'язку з їхнім психічним розвитком, із форму-

ванням вміння маніпулювати з предметами та використовувати їх відповідно до призначення.

У своїх роботах Н. К. Крупська неодноразово підкреслювала: «Для дітей дошкільного віку ігри мають виняткове значення: гра для них – навчання, гра для них – праця, гра для них – серйозна форма виховання».[5, с. 89] Таке ж значення надавав грі і А. С. Макаренко: «У дитини є пристрасть до гри, і треба її задовольняти. Треба не тільки дати їй час пограти, але треба просочити цією грою все її життя. Все її життя – це гра» [7].

У літературі з дошкільної педагогіки та психології накопичено значний матеріал, який вказує на те, що гра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку, одна з характерних закономірностей дитячого розвитку. Дидактична гра, як форма діяльності дитини, сприяє гармонійному розвитку у нього психічних процесів, особистісних рис, інтелекту.

У дошкільній педагогіці всі дидактичні ігри можна розділити на три основні види: ігри з предметами (іграшками, природним матеріалом), настільно-друковані та словесні ігри.

Ігри з предметами

В іграх з предметами використовуються іграшки та реальні предмети. Граючись з ними, діти вчаться порівнювати, встановлювати подібність і відмінність предметів. Цінність цих ігор у тому, що з їх допомогою діти знайомляться з властивостями предметів і їх ознаками: кольором, величиною, формою, якістю. В іграх вирішуються завдання на порівняння, класифікацію, встановлення послідовності у вирішенні завдань. У міру оволодіння дітьми новими знаннями завдання в іграх ускладнюються: діти вправляються у визначенні предмета з якого-небудь однієї якості, об'єднують предмети за цією ознакою (кольором, формою, якістю, призначенням та ін.), що дуже важливо для розвитку абстрактного, логічного мислення.

Також у грі діти набувають вміння складати ціле з частин, нанизувати предмети (кульки, намисто), викладати узори з різноманітних форм. У дидактичних іграх широко використовуються

різноманітні іграшки. У них яскраво виражені колір, форма, призначення, величина, матеріал, з якого вони зроблені.

В іграх удосконалюються знання про матеріал, з якого робляться іграшки, про предмети, необхідні людям у різних видах їх діяльності, дидактична гра «Що кому потрібно?»; дидактичні гри та дії з іграшками і предметами: розкладання зерна, жолудів, паличок і т. д.; нанизування намистин, кілець, гудзиків на нитку, намисто з кольорових скріпок і резиночок; пришивання гудзиків; ігри з мозаїкою, пазлами, будівельним матеріалом і т. д.

Настільно-друковані ігри – цікаве заняття для дітей. Вони різні за видами: парні картинки, лото, доміно, картинки на автоматизацію та диференціацію поставлених звуків, на удосконалення граматичного ладу мовлення, розвитку зв'язного мовлення «Фразовий конструктор», навчання грамоти «Веселі звуковички» тощо. Різні і розвиваючі завдання, які вирішуються при їх використанні.

Підбір картинок по парам.

Найпростіше завдання у такій грі – перебування серед різних картинок двох абсолютно однакових: дві шапочки, однакові за кольором і за фасоном, або дві ляльки, які зовні нічим не відрізняються.

Підбір картинок за спільною ознакою (класифікація). Тут потрібно узагальнення, встановлення зв'язку між предметами. Наприклад, у грі «Що росте в саду (в лісі, на городі)?», «Назви одним словом», «Знайди овочі» (фрукти, посуд, транспорт, комах та інше за лексичними темами), коректурні таблиці.

Запам'ятовування складу, кількості та розташування картинок.

Ігри проводяться так само, як і з предметами. Наприклад, у грі «Відгадай, яку картинку сховали» діти повинні запам'ятати зміст картинок, а потім визначити, яку з них перевернули вниз малюнком. Ця гра спрямована на розвиток зорової пам'яті, запам'ятовування і пригадування.

Ігровими дидактичними завданнями цього виду ігор є також закріплення у дітей знань про кількісний та порядковий рахунки, про просторове розташування картинок на столі (праворуч,

ліворуч, вгорі, внизу, збоку, попереду та ін.), вміння розповісти зв'язно про ті зміни, які відбулися з картинками, про їх зміст.

Складання розрізних картинок і кубиків.

Завдання цього виду ігор – вчити дітей логічно мислити, розвивати в них уміння з окремих частин складати цілий предмет.

Опис, розповідь про зображення з показом дій, рухів.

У таких іграх логопед ставить навчальну задачу: розвивати не тільки мову дітей, а й уяву і творчість.

Так, як у дітей порушені зорові функції (гострота, поле, фіксація і ін.), до використання наочного матеріалу і його демонстрації ставляться спеціальні вимоги. Для знайомства з предметами і явищами навколишнього життя слід використовувати самі предмети або їх реальні зображення. Предмети і об'єкти, які демонструються фронтально, тобто для всіх дітей, розміщують на достатній для зорового сприймання відстані. Під час розглядання картини діти повинні підходити до неї, бачити, що на ній зображено. Не можна вимагати відповіді з місця, доки педагог не переконається в тому, що дитина бачить те, про що її запитують. Краще давати дитині можливість розглядати і відповідати на запитання, стоячи біля картини, при цьому педагог своїми запитаннями допомагає виділяти в картині головні і другорядні об'єкти, спонукає дітей до активного сприйняття змісту картини.

Важливо правильно підібрати матеріал за кольором, розміром, формою у відповідності зі станом зору дитини. При виготовленні посібників необхідно використовувати оранжевий, жовтий, зелений кольори та їх відтінки, так як вони найбільш активно впливають на сітківку ока.

Предметні картини, які використовуються на заняттях з дітьми з низькою гостротою зору, повинні мати чітке зображення форми предмета та яскраві кольори. Дітям з гостротою зору від 0,01 до 0,3 рекомендується давати роздавальний матеріал із зображенням від 3 см і більше, з гостротою зору 0,4 і вище – до 2 см. Робота з таким

роздавальним матеріалом буде сприяти підвищенню гостроти зору. При цьому не виключається можливість використання готових наочних посібників, які відповідають особливостям зорового сприймання дітей [3].

Словесні ігри

В навчанні дітей більше використовується наочний матеріал у поєднанні із словесним. Вивченням словесних ігор займалися такі вчені, як А. К. Бондаренко, О. І. Сорокіна, А. І. Максаков, Г. А. Тумакова, Г. С. Швайко та ін.

Словесна гра вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах, зв'язках та відношеннях. У словесних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні мисленні завдання: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості й відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, складає різноманітні розповіді, небувальщини тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, можна стверджувати, що дидактична гра посідає важливе місце в логопедичній роботі з дошкільниками з порушеннями зору.

Дидактична гра – це різновид гри з правилами, в якій діти уточнюють, поглиблюють, розширюють, систематизують, застосовують отримані раніше знання. За допомогою дидактичних ігор відбувається більш активне сприймання навчального матеріалу. Словесні дидактичні ігри допомагають більш ефективно здійснювати роботу з розвитку фонематичного слуху та фонематичного сприйняття, забезпечити психологічний комфорт і розвиток емоційно-вольової сфери дітей під час навчання; підвищити мовленнєву мотивацію; активізувати та відновити вищі психічні функції; попередити порушення письмового мовлення.

Під час організації планомірної логопедичної роботи з дошкільниками з порушеннями зору, необхідно враховувати як індивідуальні особливості та стан зору кожної дитини, так і її можливості щодо ефективної реалізації тієї чи іншої гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Мовленнєва ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації,

- вправи/ А. М. Богуш, Н. І. Луцан: [Навчальний посібник]. – [2-ге вид., доп.] – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 304 с.
2. Волкова Л. С. Особенности логопедической работы при нарушениях зрения: Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. и тов. по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. : под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 393-399.
3. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навч. посіб. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – С. 42- 61.
4. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. Селиверстова В. И. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.
5. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: т. 6 / Н. К. Крупская. – М.. 1959. – с. 89.
6. Лукошевичене А. Л. Особенности формирования смысловой стороны речи у слабо-видящих дошкольников / А. Л. Лукошевичене // Дефектология. – 1993. – № 6. – С. 47-51.
7. Література Збірник обр. педагог. творів (2-е изд.) під заг. ред. А. С. Макаренка.
8. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору [науково-методичний посібник]. – К.: Видавництво «Педагогічна думка», 2012. – 136 с.

УДК 376.1-056.264 : 81'233-053.4: 81'342

О. О. Курочкина

вчитель-логопед

Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 3 «Калинка»

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФФНМ

У статті розглядається онтогенез становлення фонематичного сприйняття і його значення для розвитку дітей та особливості фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

В статті рассматривается онтогенез становления фонематического восприятия и его значение для развития детей и особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

In the article the ontogeny formation of phonemic perception and its importance for the development of children and features phonemic

perception in children with phonetic and phonemic hypoplasia of speech.

Ключові слова: фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ).

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Keywords: *phonetic hearing, phonemic perception, phonetic and phonemic hypoplasia of speech.*

Постановка проблеми. До найважливіших завдань логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, відноситься формування фонематичного сприйняття.

Несформованість фонематичного сприйняття негативно впливає на формування вимови звуків: для дітей властиво вживання дифузних звуків нестійкої артикуляції, численні заміни і змішування.

Діти з порушенням фонематичного сприйняття часто викривляють ті звуки, які вміють вимовляти правильно. Про таких дітей батьки й вихователі часто говорять: «Він уміє вимовляти звук, але він не хоче говорити правильно». Таке твердження не відповідає дійсності. Причина неправильного мовлення криється не в небажанні дитини говорити вірно, а в недоліках фонематичного сприйняття. Для дітей з недорозвиненим фонематичним сприйняттям також властиве порушення звукової та складової структури слова (пропускання, вставлення, переставлення, повторення звуків і складів). За допомогою вироблення артикуляційних навичок можна досягти тільки мінімального ефекту, до того ж тимчасового. Фонематичне сприйняття є найважливішим поштовхом до формування нормованої вимови. Стійке виправлення вимови може бути гарантоване лише за умови випереджального формування фонематичного сприйняття.

Безперечно, існує тісний зв'язок між фонематичними і лексико-граматичними уявленнями. При систематичній роботі з розвитку фонематичного сприйняття діти набагато краще розрізняють закінчення слів, префікси однокоренових слів, загальні суфікси, тощо. Поряд з цим, без достатньої сформованості фонема-

тичного сприйняття неможливе становлення процесів, які будуються на його основі, а саме: повноцінних фонематичних уявлень, фонематичного аналізу і синтезу. В свою чергу, без тривалих спеціальних вправ з формування навичок звукового аналізу і синтезу діти не опановують грамотне читання й письмо. Дітям з порушенням фонематичного сприйняття важко вдається справитись в школі зі звуковим аналізом слів, що призводить до труднощів під час читання та до грубих порушень на письмі (пропуски, перестановка, заміна букв) і є причиною їх неуспішності. Робота з розвитку фонематичного сприйняття має велике значення для засвоєння правильної звуковимови і для подальшого успішного навчання дітей у школі. Вона підводить дитину до повного аналізу звукового складу слова, який необхідний під час навчання грамоти. Дитина з гарним фонематичним сприйняттям навіть з наявністю порушення звуковимови, тобто при невмінні правильно вимовляти який-небудь звук, у чужому мовленні правильно його впізнає, пов'язує з відповідною буквою, і не робить помилок на письмі.

На важливість і необхідність своєчасного формування слухової уваги та фонематичного слуху у дітей з мовленнєвою патологією звертало увагу багато вчених: В. І. Бельтюков, Г. І. Жаренкова, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, А. Д. Салахова, Л. Ф. Спірова, Т. Б. Філічева, М. Ю. Хватцев, Г. В. Чиркіна та інші.

Мета статті – висвітлити онтогенез становлення фонематичного сприйняття і його значення для розвитку дітей дошкільного віку та особливості фонематичного сприйняття у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням дитячого мовлення в онтогенезі займалися Н. Х. Швачкін, Р. Є. Левіна; вченням про етіологію порушень мовлення – Л. С. Виготський, О. Р. Лурія та інші; дослідженням форм мовленнєвої патології – Р. Є. Левіна, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевелева та інші дослідники.

Фонематичне сприйняття є одним з процесів, що входить до поняття «фонематичний слух».

Фонематичний слух – здібність людини до аналізу й синтезу мовленнєвих звуків, тобто слух, який забезпечує сприйняття фонем певної мови. Він формується в процесі мовленнєвого розвитку дитини. Традиційно в логопедії терміном «фонематичний слух» позначають фонематичні процеси, а саме: фонематичне сприйняття, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і фонематичний синтез.

Фонематичне сприйняття виконує операції розрізнення і впізнавання фонем, які складають звукову оболонку слова.

Фонематичний слух є одним з таких сенсорних процесів, що найраніше формуються. Новонароджені мають чутливість до звуків, яка дає про себе знати зміною загальної рухливої активності дитини, порушенням частоти й ритму дихання, гальмуванням смоктальних рухів. Поступово дитина стає все більш уважнішою до звуків людської мови, які викликають у неї виражену реакцію зосередженості.

Основою для розвитку фонематичного сприйняття є нормальний розвиток слуху: вже в 1-2 місяці відмічаються орієнтовні реакції на слуховий подразник (звучання брязкальця, голос матері, мелодія); у 2-3 місяці – орієнтовно-пошукові реакції; в 3-4 місяці дитина знаходить джерело звука, розрізняє голоси близьких, сувору й лагідну інтонацію, спокійну й танцювальну мелодію, по-різному реагує на своє та чуже ім'я.

Швачкін Н. Х. [7] підкреслює, що виникнення сенсомоторних зв'язків, які відносяться до четвертого місяця життя дитини, є найважливішою передумовою мовлення взагалі й звуків мовлення зокрема. В 6-7 місяців розвивається здібність не просто чути звуки, але й сприймати мовлення, що звучить. На шостому місяці особливу семантичну функцію отримує ритм. На 7-8 місяці дитина розуміє багато слів, впізнає назви деяких предметів, які йому показують. В кінці першого року життя слідом за інтонацією і ритмом семантичне значення починає отримувати звуковий ма-

люнок слова. Цей етап розвитку дитячого мовлення автор називав до фонемним.

Під впливом зміни семантики відбувається перехід до фонематичного сприйняття мовлення, пов'язаний з корінною перебудовою і артикуляції і мовленнєвого слуху дитини. Цей період відмічається на початку другого року життя.

На основі даних Р. Є. Левіної [5] можна виділити декілька етапів засвоєння фонематичної системи мови в онтогенезі.

1. Дофонематичний (домовленнєвий) етап (від народження до 6 місяців).

Відсутня диференціація звуків мовлення на слух. Слово сприймається глобально і впізнається за загальним звуковим «виглядом» з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики). Розуміння мовлення не розвинене.

2. Фонематичний (мовленнєвий) етап.
– Початковий етап (від 6 місяців до 2-х років).

Диференціюються контрастні фонemi. Активно розвивається розуміння мовлення. Критика до свого та чужого мовлення знижена. Правильна і неправильна вимова не розрізняються. Звуковимовна викривлена.

– Від 2-х до 4-х років.

Від двох до трьох років удосконалюються реакції дитини на немовленнєві і мовленнєві звуки. Вона розрізняє звуки згідно до їхніх фонематичних ознак. Сенсорні еталони фонематичного сприйняття ще не стабільні. Дитина помічає різницю між правильною і неправильною вимовою. Вимова звуків недосконала.

– Ближче до віку чотирьох років.

У нормі фонематичне сприйняття і уявлення сформовані. Дитина розрізняє на слух усі фонemi мови і правильно вимовляє більшість фонем.

– У п'ять років.

Закінчується процес спонтанного фонематичного розвитку. Сформовані диференціюючі образи слів і окремих звуків. Дитина не тільки чує, але й правильно вимовляє всі звуки рідної мови.

– Завершальний етап.

У шість – сім років починається усвідомлення звукової сторони слова.

Спираючись на дані О. М. Гвоздьова, Н. Х. Швачкіна, Левіної Р. Є. та інших дослідників дитячого мовлення, можна констатувати, що ближче до чотирьох років формування фонематичного сприйняття дитини з нормальним інтелектом в основному закінчується, що в цьому віці вона розрізняє на слух усі фонематичні тонкощі мовлення оточуючих його дорослих.

У віці 5-6 років діти мають досить високий рівень фонематичного розвитку; вони правильно вимовляють звуки рідної мови. У них формуються тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Все це складає основу для оволодіння звуковим аналізом й синтезом.

Від розвитку фонематичного сприйняття залежить формування всієї фонематичної системи дитини, а надалі і процесу оволодіння усним і письмовим мовленням.

Формування мовленнєвої функції в онтогенезі відбувається за певними закономірностями, що зумовлюють послідовний і взаємопов'язаний розвиток усіх сторін мовленнєвої системи (фонетичної сторони, лексичного запасу, граматичного строю).

У своєму розвитку мовленнєва функція проходить ряд фізіологічних етапів, а в кінцевому сформованому вигляді є фізіологічним стереотипом, складною врівноваженою системою зв'язків, які виникають і закріплюються з розвитком організму в результаті його взаємодії з оточуючим середовищем.

Проблемою розвитку фонематичних функцій в онтогенезі займалися такі дослідники як Н. Х. Швачкін [7], Р. Є. Левіна [5], В. І. Бельтюков [1,2] та інші.

Н. Х. Швачкін [7], Р. Є. Левіна [5], Д. Б. Ельконін [4], Л. Є. Журова [4], В. І. Бельтюков [1,2], О. М. Гвоздьов [3] виділяють різну кількість етапів у становленні дитячого мовлення, по-різному називаючи їх, зазначають різні вікові межі кожного етапу. Але, необхідно сказати, що цей поділ на періоди умовний і впроваджується тільки для зручності вивчення шляхів розвитку дитячого мовлення.

Р. Є. Левіна відмічає, що раніше за все встановлюється розрізнення фонем

найбільш легких за звучанням, поступово розповсюджуючись на акустично більш низькі звуки. З часом дитина опановує фонemi, які мало відрізняються одна від одної своїми акустичними властивостями (дзвінкі-глухі, шиплячі, свистячі, [p], і [л] тощо). Шлях фонетичного розвитку мовлення завершується тільки тоді, коли всі фонemi мови стають засвоєними.

Р. Є. Левіна виокремлювала такі стадії формування фонематичного сприйняття:

- 1) повна відсутність диференціації звуків оточуючого мовлення визначає дофонематичну стадію розвитку мовної свідомості і супроводжується повною відсутністю розуміння мовлення і активних мовленнєвих можливостей дитини;
- 2) надалі можливо говорити про початкові етапи переробки фонем, яка характеризується розрізненням акустично більш далеких фонем і недиференційованістю близьких;
- 3) цей етап можливо охарактеризувати тим, що у сприйнятті оточуючого мовлення відбулися подальші зрушення. Дитина починає чути звуки згідно до тих фонематичних ознак, які існують у мовленні інших.
- 4) в четвертій фазі нові образи сприйняття отримують перевагу в мовному фоні. На цій стадії активне мовлення дитини досягає майже повної правильності, яка має ще неусталений характер.
- 5) п'ята стадія визначається завершенням процесу фонематичного розвитку. Дитина чує і правильно говорить.

Таким чином, оволодіння звуковим мовленням за Р. Є. Левіною [5], відбувається на основі акустичного розрізнення фонем і встановлення тих фонематичних відношень, які формуються в процесі опанування мовленням. Фонематичний аналіз містить виділення звуків на основі слова, співставлення слів за виділеними звуками, визначення кількісного і звукового складу слова.

Під час фонематичного аналізу не тільки впізнаються і розрізняються слова, але й звертається увага на звуковий склад слова.

Дослідження багатьох психологів, педагогів, лінгвістів (Д. Б. Ельконіна,

О. Р. Лурії, Д. Н. Богоявленського, Ф. А. Сохіна, А. Г. Тамбовцевої, Г. А. Тумакової та інших) підтверджують, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей слів, що звучать, впливає на загальний мовленнєвий розвиток дитини, на засвоєння граматичної будови, словника, артикуляції і дикції.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвинення.

Типовим є недиференційована вимова звуків (в основному, це свистячі, шиплячі, африкати та сонори), коли один звук замінює одночасно два або декілька звуків цієї або близької фонетичної групи.

Наприклад, м'який звук [с'], сам ще недостатньо чітко вимовляється, замінює звук [с] («сянки»); [ш] («сюба» замість шуба); [ц] («сяп» замість цап); [ч] («сяйник» замість чайник); [щ] («сітка» замість щітка); спостерігаються нестійкі заміни, коли звук у різних словах вимовляється по-різному; зміщення звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а в словах і реченнях їх взаємно замінює.

Правильно повторюючи за логопедом трьох-чотирьох складові слова, діти бувають викривляють їх в мовленні, скорочуючи кількість складів (Діти зіпили сніговика – Діти зипили новика). Багато помилок спостерігається під час відтворення звуконаповненості слів: перестановки і заміни звуків і складів, скорочення під час збігу приголосних у слові.

На тлі відносно розгорнутого мовлення спостерігається неточне вживання багатьох лексичних значень. В активному словнику переважають іменники і дієслова. Недостатньо слів, що позначають якості, ознаки, стан предметів і дій. Невміння користуватися способами словотворення викликає складнощі у використанні варіантів слів, дітям не завжди вдається підібрати однокореневі слова, утворити слова за допомогою суфіксів і префіксів. Нерідко вони замінюють назви частини предмета назвою цілого предмета, потрібне слово іншим,

подібним за значенням.

У вільних висловленнях переважають прості розповсюджені речення.

Відзначається аграматизм: помилки в узгодженні чисельників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі, відмінку. Велика кількість помилок спостерігається у використанні як простих, так і складних прийменників.

Розуміння зверненого мовлення значно розвивається і наближується до норми. Відзначають недостатнє розуміння змін значення слів, які виражені префіксами, суфіксами; спостерігаються труднощі у розрізненні морфологічних елементів, які виражають значення числа і роду, розуміння логіко-граматичних структур, які виражають причинно-наслідкові, часові і просторові відношення.

Зазначені відхилення у розвитку дітей, які страждають мовленнєвими аномаліями, спонтанно не долаються. Вони потребують від педагога спеціально організованої роботи з їх корекції.

Висновки. Гарне мовлення – найважливіша умова всебічного повноцінного розвитку дітей. Чим багатше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширше її можливості в пізнанні навколишньої дійсності, набагато змістовніші відносини з однолітками і дорослими, тим активніше здійснюється її психічний розвиток.

Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприйняття призводить до того, що у дітей самотійно не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно оволодіти грамотою в школі.

Підвищення рівня фонематичного сприйняття в дошкільників з ФФНМ передбачає своєчасне виявлення, попередження і по можливості усунення наявних у них мовленнєвих порушень. Чим раніше починається їх корекція, тим вище результативність усунення мовленнєвих недоліків. Своєчасне виявлення дітей з фонематичним недорозвиненням, правильна класифікація наявних дефектів мовлення і організація адекватного дефекту корекційного навчання дозволяють не тільки попередити появу

у цих дітей порушень письма і читання, але й не допустити в майбутньому відставання у засвоєнні програмного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
2. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. – М. : Просвещение, 1964. – 91 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
4. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1963. – С. 213-227.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Г. Е. – М.; Просвещение 1968. – 367 с.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987.
7. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. // Известия АПП РСФСР, вып.13. – 1948. – С. 101-133.

УДК 376.1-056.264-053.4:81'233:741

О. В. Лапченко

студентка спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»

К. О. Зелінська-Любченко

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

ПОДОЛАННЯ ПЕРЕДУМОВ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається вплив засобів образотворчого мистецтва на мовленнєвий розвиток та попередження виникнення дисграфії у старшому дошкільному віці з урахуванням встановленого логопедичного висновку «дисграфія».

В статье рассматривается влияние средств изобразительного искусства на речевое развитие и предупреждение возникновения дисграфии в старшем дошкольном возрасте с учетом установленного логопедического заключения «дисграфия».

The article discusses the influence of the fine arts in speech development and preventing the

occurrence of dysgraphia at preschool age taking into account the established logopedic conclusion «dysgraphia».

Ключові слова: порушення письма, дисграфія, писемне мовлення, процес письма, образотворче мистецтво.

Ключевые слова: нарушение письма, дисграфия, письменная речь, процесс письма, изобразительное искусство.

Key words: violation letters, dysgraphia, written speech, process of writing, visual arts.

Постановка проблеми. В останні роки акцент досліджень в дитячій логопедії змістився в бік більш раннього виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку та раннього початку комплексної колекційної роботи, збільшилась кількість дітей, які мають труднощі у навчанні.

Порушення письма та читання актуальна тема для старших дошкільників, оскільки письмо і читання з мети перетворюється на засіб подальшого отримання знань.

Інтерес до проблем раннього виявлення, попередження та корекції специфічних порушень письма (дисграфія) у дітей зумовлений тим, що письмо як діяльність відіграє важливу роль в житті людини: воно стимулює його психічний розвиток, забезпечує загальноосвітню підготовку, впливає на формування особистості.

Актуальність даної теми полягає в тому, що порушення письма є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології в старших дошкільників. Порушення формування письма перешкоджають успішності навчання, часто виникають вторинні психічні наслідки, відхилення у формуванні особистості дитини, а дисграфія тягне за собою і труднощі в оволодінні орфографією, особливо при засвоєнні складних орфографічних правил.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В наш час у вітчизняній логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів дисграфії, структури цього мовленнєвого розладу, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії (І. Н. Ефименкова, А. Н. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Є. А. Логінова, Л. Г. Парамонова, І. М. Са-

довнікова, Є. Ф. Соботович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев та ін.). Однак і до теперішнього часу ефективність логопедичної роботи з корекції дисграфії недостатньо висока. За даними Л. Г. Парамонова, кількість дітей із дисграфією в молодших класах загальноосвітньої школи досягає 30%.

Мета статті полягає у визначенні впливу засобів образотворчого мистецтва на подолання передумов дисграфії у старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна структура письма досить складна. Важливими і основними компонентами процесу письма є звуковий аналіз слова. Уміння виділяти окремі звуки з промовленого слова і перетворювати їх у стійкі фонemi. Співвідношення кожного виділеного звуку зі словом з відповідною йому буквою, перешифрування зорового уявлення літери в графічні накреслення.

Наявний зв'язок письма з процесом усного мовлення, здійснюється цей процес тільки на основі досить високого рівня розвитку, психофізіологічною основою мовлення і мовленнєвих процесів є спільна діяльність слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів [4, с. 57].

До складу процесу письма входять дуже багато психічних процесів, що відіграють роль у безпосередньому здійсненні процесу письма. Мозкова основа письма складна, включає в себе стільки різноманітних компонентів, отже, вимагає спільної роботи не одного, а ряду ділянок мозку. З цього випливає, що письмо – складний психічний процес, що включає у свою структуру вербальні, і невербальні форми психічної діяльності – увага, зорове, акустичне і просторове сприйняття, тонку моторику руки, предметні дії [1, с. 70].

Для позначення недоліків писемного мовлення вживаються термін «дисграфія». Симптоматикою дисграфії, вважаються стійкі помилки у письмових роботах дітей шкільного віку. Виділяють різну кількість форм дисграфії: артикуляційно-акустична; акустична; аграматична; оптична [1; 3]. Причин порушень писемного мовлення може бути безліч: насамперед, неврологічні порушення, оскільки мовлення – результат діяль-

ності кори головного мозку; тривалі соматичні захворювання, несприятливі зовнішні фактори (неправильне мовлення оточуючих, двомовність, педагогічна занедбаність).

У період дошкільного дитинства, на перший погляд, це питання мало актуальне, але це тільки на перший погляд. Давно відомо – проблему легше попередити, ніж потім виправляти червоною пастою в зошитах першокласників.

Діагностика передумов і попередження дисграфії, можливо, є одним з головних питань в роботі логопеда. Здійснюючи формування усного мовлення дитини у всіх напрямках (лексико-граматичного складу мовлення, звукової сторони і зв'язного мовлення) збагачуючи словник, приділяючи велику увагу гармонійному розвитку всіх аналізаторів, ми повинні проводити спеціальну роботу, спрямовану на попередження помилок при оволодінні навичками письма у дітей з мовленнєвою патологією.

З допомогою своїх органів чуття ми отримуємо інформацію з зовнішнього світу. На органи зору припадає 90%. Виходячи з цього, нам необхідно визначити істотну важливість наочного матеріалу. Особливо якщо це стосується корекційної роботи.

В корекційній роботі з дітьми, що мають порушення письма, на жаль, недостатньо уваги приділяється образотворчій діяльності як важливому колекційному засобу. Необхідно відзначити, що образотворча діяльність має велике пізнавальне, виховне і корекційне значення. Завдяки своїй наочності, дозволяє вирішувати і корекційно-виховні завдання, виховувати такі позитивні якості, як самостійність і цілеспрямованість у виконанні роботи, посидючість, наполегливість, акуратність [2, с. 43].

Діагностику передумов дисграфії у дошкільників проводять визначаючи графічну підготовленість за допомогою тесту: «Річка». Керівник пропонує дітям накреслити пробний «місток» через «річку». Потім, за сигналом керівника діти повинні зробити 20 (30) штрихів («містків»), поєднуючи дві лінії («береги річки»). Штрихи кресляться зверху вниз по вертикальних лініях клітин, при

цьому кожен штрих повинен наноситись у визначеному темпі (через 2 або 1,5 секунди) під рахунок керівника. Після проведення такого тестування керівник відзначає слабкі сторони кожної дитини та виходячи з цього планує профілактичні заходи, вправи і завдання.

Одним із видів образотворчої діяльності є ліплення. Можна використовувати такі матеріали: пластилін, глина, тісто і віск.

Тісту приділяється недостатня увага, незважаючи на те, що цей матеріал пластичний, екологічний і дуже піддатливий. Діти зі слабо розвиненою кистьовою мускулатурою вільно можуть працювати з ним.

Наступним, другим, видом образотворчої діяльності є малювання. Даний вид дає багато можливостей і сприяє розвитку дітей, формує потребу домагатися результату, бачити свою працю і продукт.

Також використовують такі техніки малювання: малювання на мокрому папері, малювання на склі, малювання пальчиками, малювання природними матеріалами, техніка монотопії, техніка акватуш, техніка медитативного малюнка (магічний круг), штрихування, каракулі, кляксографія (абстрактна манера). Малювання якого-небудь сюжету, дана вправа необхідна для розвитку зв'язного мовлення, поповнення лексики і граматичної сторони мовлення. Наступним видом – ручний створення поробок, картин, об'ємних моделей, аплікація, маніпулювання папером, створення картин (площинних, об'ємних), оригамі [2].

Особливо важливо розвивати наочно-образне мислення. Це значно полегшує запам'ятовування, збільшує об'єм пам'яті становить суть мнемотехніки. Прийом символізації сприяє формуванню процесу запам'ятовування, що вимагає повторення (чистомовки, вірші). Доцільно також використовувати ігри з піском, ігри з водою, ігри з крупою. Крім того, що ці ігри містять у собі психотерапевтичний ресурс, вони так само включають в себе додаткові ефекти: підвищений інтерес до занять і інтенсивний розвиток пізнавальних та освітніх процесів. На заняттях з навчання грамоти з використанням піску, більшість ігор спрямовані

на розвиток зорової уваги, пам'яті, мислення, фонетичного слуху, сприйняття, аналізу і синтезу, графічних навичок, зв'язного мовлення. Під частих ігор відбувається тренування пальців, мимоволі розвиваються органи артикуляції.

Образотворча діяльність, як продуктивний вид діяльності старших дошкільників, дозволяє вирішити багато питань, пов'язаних з навчанням не тільки дітей з нормативним розвитком, але й їх однолітків з обмеженими можливостями здоров'я (А. А. Венгер, О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головіна, І. А. Грошенков, Е. А. Екжанова, Г. В. Кузнецова та ін.) [5]. На заняттях із образотворчої діяльності формуються розумові операції такі, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та розвивається мовлення дітей. Діти засвоюють назви форм, пізнають кольори і відтінки, збагачують словник в процесі висловлювання і в процесі спостережень за предметами. Для старших дошкільників заняття з образотворчого мистецтва дуже важливі, оскільки вони сприяють поліпшенню художньої освіти та естетичного виховання дітей.

На заняттях з образотворчої діяльності розвивається ручна вмілість, зорово-рухова координація та інші якості, необхідні дитині в роботі під час письма. Застосування в роботі елементів образотворчого мистецтва підвищує мотивацію та інтерес дітей до занять і тим самим сприяє більш успішному засвоєнню програми та корекції вад мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Значимість даної проблеми полягає в тому, що використання елементів образотворчого мистецтва, що впливають на формування мовлення дітей, може становити інтерес для практичних працівників: дефектологів, вчителів-логопедів, вихователів, які працюють з дітьми дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. *Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика* / Т. В. Ахутина // *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие* / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МСПИ, 2001 – С. 7-20.

2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев – СПб. : Речь, 2003 – 330 с.
3. Корнев О. М. Порушення читання і письма у дітей: Навчально-методичний посібник / О. М. Корнев. – СПб.: МіМ, 1997. – 286 с.
4. Логопедія. Підручник. / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010 – 376 с.
5. Парамонова Л. Г. Дисграфія. Профілактика і корекція – СПб., 2006. – 128 с.
6. Романенко Н. Шляхи подолання психологічних бар'єрів під час навчання письма. Початкова освіта (Шкільний світ). – 2007. – № 8. – С. 155.

УДК 371 912

Т. В. Малашевичстудентка ФПДО,
спеціальності «Олігофренопедагогіка»**К. О. Зелінська-Любченко**кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА ШЛЯХИ ЇХ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядаються питання вивчення і формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, що навчаються в спеціальних школах. Подано опис відповідної педагогічної технології, виділені напрямки корекційного впливу.

В статье рассматриваются вопросы изучения и формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в специальных школах. Дано описание соответствующей педагогической технологии, выделены направления коррекционного воздействия.

It is considered the questions of the study and modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners that learn at the special corrective schools the VIII kind. It is represented a description of the pedagogical technology modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners, is defined the directions of the corrective influence.

Ключові слова: спілкування, комунікація, вербальні засоби комунікації, комунікативні вміння і навички, розумова відсталість.

Ключевые слова: общение, коммуникация, вербальные средства коммуникации, комму-

никативные умения и навыки, умственная отсталость.

Key words: contact, communication, verbal methods of communication, communicative abilities and skills, a mental deficiency.

Постановка проблеми. Спілкування є одним із основних умов психічного розвитку дитини, найважливішим чинником становлення її особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших людей (О. Леонтьєв, М. Лісіна, Я. Коломінський).

Вербальні засоби спілкування, поряд з експресивно-мімічними і предметно-дієвими, відповідають, згідно концептуальної схеми діяльності О. Леонтьєва, операціями, за допомогою яких здійснюються дії спілкування – цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї як на об'єкт [3, с. 214].

До даної групи засобів комунікації М. Лісіна зараховує питання, відповіді, репліки тощо [4]. З огляду на виняткову важливість вербальних засобів комунікації в плані психічного, емоційного і соціального розвитку індивіда, не можна не визнати особливо важливим вивчення і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей із легкою розумовою відсталістю, необхідних для повноцінної взаємодії з оточуючими.

Дані експериментальних досліджень свідчать про значні відхилення у формуванні фонетичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного компонентів мовленнєвої здатності у дітей із легкою розумовою відсталістю [2].

Вказується, що дітям даної групи в тій чи іншій мірі притаманні всі відомі види мовленнєвих порушень, що пояснюється як інтелектуальним недорозвиненням, так і наявністю локальних мозкових ушкоджень, що обумовлюють мовленнєві дефекти. Однак питання про комунікативні навички, що реалізуються дітьми з інтелектуальною недостатністю, про специфіку змісту, лексико-граматичного й інтонаційного оформлення продуктованих ними висловлювань не було предметом систематичного вивчення в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема людей із розумовими

відхиленнями та їх психологічні особливості турбують вітчизняних учених ще з середини XIX століття. Питаннями діагностики та корекції в даному напрямі займалися такі науковці: І. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, Г. Кoberник, В. Липа, М. Певзнер, В. Синьов та багато інших.

Вперше аналіз мовлення дітей вищевказаної категорії з позиції виконуваних нею комунікативних функцій був зроблений В. Г. Петровою, яка відзначала, що розумово відсталі діти мало розмовляють між собою. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи обговорення і бесіди вимовою окремих слів. У ряді випадків школярі не проти замінити словесну відповідь кивком голови або іншим виразним рухом. Спілкування розумово відсталих учнів з іншими дітьми і з дорослими не тільки обмежена, але і протікає без належної активності, мляво. Порушення спілкування, в свою чергу, посилює порушення пізнавальної діяльності [5, с. 44-48].

Таким чином, аналіз літератури підтвердив необхідність пошуку ефективних шляхів вивчення і формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів із порушеннями інтелекту. При проведенні експериментального дослідження стану комунікативних умінь і навичок за основу були взяті традиційні методики, модифіковані нами з урахуванням характеру пізнавальної діяльності розумово відсталих молодших школярів.

Мета статті – висвітлити відомості щодо вивчення і формування комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою виявлення особливостей комунікативних умінь і навичок, які проявляються в сфері контактів з іншими членами колективу, нами було зроблено спостереження за комунікативно-мовленнєвою поведінкою дітей в умовах спільної діяльності, при організації діалогу з елементами протиріччя і під час їх самостійної ігрової, трудової, навчальної діяльності з реєстрацією всіх проявів комунікативної активності.

У дослідженні брали участь 12 школярів перших класів спеціальної школи. Були використані методики «Рукавичка», «Перемовини». Основою для визначення критеріїв оцінки мовленнєвої комунікації став аналіз продуктів мовлення та спілкування як взаємозалежних компонентів.

Для реалізації акту спілкування необхідні наступні вміння:

- усвідомлення зовнішніх умов ситуації (говорити про свої наміри, розуміти специфіку спілкування зі знайомими і незнайомими людьми, орієнтуватися в комунікативній ситуації);
- планування змісту акту спілкування (знаходити інформацію, цікаву для партнера, планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх речень, визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій);
- вибір і використання вербальних і невербальних засобів відповідно до комунікативної ситуації (вступати в процес спілкування, привертати увагу співрозмовника до себе, вживати слова і знаки ввічливості, емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміму);
- управління процесом спілкування (розкривати основну думку, користуватися прийомами досягнення розуміння: уточнити, задати питання; узгоджувати дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх);
- оцінка результатів спілкування і відповідна зміна комунікативної і мовленнєвої поведінки (чути партнера, адекватно розуміти сенс його висловлювань і діяти відповідно до них, оцінити його емоційну поведінку, помітити зміну стану і настрою партнера) [1, с. 122-123].

Перераховані вміння в сукупності визначають можливості участі індивіда в спілкуванні, що і стало підставою для включення їх в систему оцінки комунікативних навичок.

Нами була передбачена якісно-кількісна оцінка комунікативних дій дитини, розроблені критерії рівнів сформованості зазначених вище груп комунікативних умінь і навичок – високого, середнього і низького.

Дані обстеження показали, що багато дітей важко орієнтуються в умовах спілкування. Серед учнів, які брали участь в експерименті, не відзначено такої поведінки, яка вказувала б на прагнення планомірно здійснювати комунікативну діяльність. Багато дітей втрачали мету комунікації. При виборі засобів комунікації молодші школярі з порушенням інтелекту віддавали перевагу невербальним засобам, зокрема використовували вказівні жести, тактильний вплив.

У більшості дітей були відсутні можливості для реалізації спілкування за допомогою мови. На основі якісного та кількісного аналізу отриманих експериментальних даних, учасники експерименту були розділені на три різнорівневі групи. До першої групи увійшли діти (17%), які відносно легко вступають в спілкування, але можуть брати участь в процесі мовленнєвої комунікації тільки в тому випадку, якщо виявляється стимульна допомога. Вони насилу визначають порядок і раціональні способи виконання мунікативной дій. Ці діти використовують мову в процесі спілкування, однак в їх власних висловлюваннях зустрічаються аграматизми, спостерігається дефіцит лексики, виникають складності в актуалізації слів. Обсяг вивисловлювань обмежений. Для реалізації зв'язного висловлювання потрібні уточнюючі і навідні запитання. Вони вміють слухати, розуміють звернене мовлення, але не враховують особливості іншого комуніканта, а також ситуацію спілкування, демонструють «клішовані» форми поведінки, внаслідок чого досягнення мети відбувається недоцільним шляхом.

Другу групу склали діти (50%), у яких входження в спілкування також ініціюється партнером з комунікації. Дії дітей в ході спілкування хаотичні. Вони відчують значні труднощі в підборі лексичних засобів, допускають різні види аграматизму. Обсяг висловлювань обмежений однією-двома фразами в діалогічній єдності. В ході спілкування втрачають мету комунікації, не враховують особливості іншого комуніканта, тому потрібні значні зусилля з боку дорослого для продовження кому-

нікативного процесу. Вони слухають звернене до них мовлення, проте часто відволікаються, не можуть зосередитися на інформації. Діти втрачають сенс висловлювань, не можуть діяти відповідно до них.

Діти з найбільш низькими здібностями мовленнєвої комунікативної ції склали третю групу (33%). У них спостерігається відсутність відповідної реакції на ініціативу, що спонукує почати спілкування, або неадекватність проявів, що призводить до неможливості досягнення мети навіть при значних зусиллях з боку партнера. Такі діти в спонтанній комунікації використовують окремі слова і короткі фрази, при цьому активно застосовують невербальні засоби, зокрема жести. У деяких випадках вони відмовляються від участі в спілкуванні внаслідок несформованості комунікативно-мовленнєвих умінь.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та результатів констатуювального етапу експериментального дослідження ми розробили методику формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту, що передбачає диференційований підхід до учасників експериментального навчання.

Методика включала такі напрямки корекційного впливу: розвиток невербальних засобів комунікації, корекцію та розвиток мовленнєвих засобів, формування діалогічного мовлення, вдосконалення комунікативних умінь в умовах мовленнєвої ситуації, організованої у формі рольової гри. Усі етапи включали елементи арттерапії.

Корекційне навчання складалося з чотирьох етапів – підготовчого, початкового, тренувального, закріплюючого.

Метою **підготовчого етапу** було створення доброзичливих відносин і розвиток невербальних засобів комунікації. На логопедичних заняттях пропонувалися ігрові завдання для активізації таких невербальних засобів спілкування, як міміка, жести, інтонація.

На **початковому етапі** були реалізовані наступні завдання: корекція і розвиток мовленнєвих засобів через активізацію, уточнення і збагачення

словникового запасу, формування семантичних зв'язків і синтаксичної структури речення, яке здійснювалося диференційовано з урахуванням ступеня прояву структурного аграматизму в мовленні дитини; формування діалогічного мовлення завдяки розвитку умінь відповідати на питання, задавати питання різної структури, виступати ініціатором діалогу.

На **тренувальному етапі** вдосконалювалися вміння, отримані на попередньому етапі в умовах мовленнєвої ситуації, організованої у формі рольової гри, так як неуспішність мовленнєвого спілкування розумово відсталих молодших школярів пов'язана не тільки з порушенням інтелекту та мовлення, а й з несформованістю технологій спілкування з дорослими та однолітками.

На логопедичних заняттях створювалися ситуації, що дозволяють організувати безпосереднє спілкування дітей. Основна увага приділялася використанню адекватності засобів спілкування. При підготовці до мовленнєвої ситуації дітям повідомлялася інформація про соціальні взаємини партнерів.

На початковій стадії роботи ми контролювали діяльність дітей, допомагали кожному зрозуміти його роль. На більш пізніх етапах ми ставали учасниками гри, вносили необхідні корективи, підтримували процес спілкування.

Заключний етап був пов'язаний із реалізацією комунікативних умінь і навичок в складних комунікативних ситуаціях. Ступінь складності диференціювалась в залежності від можливостей дитини. Корекційне навчання здійснювалося з урахуванням рівня розвитку комунікативних умінь і навичок молодших школярів з порушенням інтелекту. Так, у роботі з молодшими школярами першої групи особлива увага приділялася формуванню здатності ставити запитання, вибирати раціональні способи комунікативних дій, орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати особливості співрозмовника.

У дітей другої групи формували вміння уважно слухати звернене до них мовлення й адекватно відповідати на запитання. Оскільки діти цієї групи мали труднощі в вираженні мовленнєвих

засобів, в деяких ситуаціях ми використовували прийом відображеного відтворення запитань і відповідей.

Молодшим школярам третьої групи була потрібна значна допомога на всіх етапах корекційного навчання. У цих дітей формували вміння реагувати на ініціативу, що спонукує почати спілкування з використанням вербальних засобів. В основному застосовувався прийом сполучено-відбитого відтворення відповідей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, процес формування комунікативних умінь і навичок розглядається нами як один із засобів корекції і розвитку усного мовлення молодших школярів із порушеннями інтелекту, що, в свою чергу, сприяє активізації пізнавальної діяльності цієї категорії дітей. Заропонована методика розвитку комунікативних умінь і навичок включає наступні напрямки: формування невербальних засобів комунікації; розвиток мовленнєвих засобів комунікації; формування діалогічного мовлення; розвиток вміння застосовувати комунікативні засоби в мовленнєвих ситуаціях, організованих у формі рольової гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойков Д. И. *Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности* / Отв. ред. М. О. Вайполима. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
2. Лалаева Р. И. *Логопедическая работа в коррекционных классах* / Отв. ред. Т. А. Савчук. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
3. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / Отв. ред. Т. П. Толстова. – М. : Смысл, 2004. – 352 с.
4. Лисина М. И. *Проблемы онтогенеза общения* / Отв. ред. М. В. Осмоловская. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Петрова В. Г. *Развитие речи учащихся вспомогательной школы* / Отв. ред. Л. С. Деноткина. – М. : Педагогика, 1977. – 199 с.

УДК: 376.1-056.264:616.89-008.434:398.21

Ю. О. Мальцева

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія,
Спеціальна психологія)»

К. О. Зелінська-Любченко

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

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається методика дослідження стану розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статті рассматривается методика исследования состояния развития связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

In the article the method of investigation of the coherent development of preschool children with the general underdevelopment of speech.

Ключові слова: діти середнього дошкільного віку, граматична будова мовлення, лексична будова мовлення, звуковимовна, зв'язне мовлення, загальне недорозвинення мовлення.

Ключевые слова: дети среднего дошкольного возраста, грамматический строй речи, лексическое строение речи, звукопроизношение, связная речь, общее недоразвитие речи.

Key words: children of middle school age, grammatical structure of language, lexical structure of language, found reproduction, connected speech, the general under development of speech.

Постановка проблеми. Термін «недорозвинення мовлення» використовують для позначення більш низького рівня сформованості певної мовленнєвої функції чи мовленнєвої системи в цілому [4, с. 235].

Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, за якої порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [1, с. 67].

Провідними порушеннями мовлення у дітей із ЗНМ є засвоєння та використання граматики та лексики рідної мови (Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Орфінська, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Трофименко та інші) [4, с. 235].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням порушень мовлення займалися такі вчені як Э. Бейн, М. Бурлакова, Т. Візель, Б. Гріншпун, С. Коган, А. Лурія, С. Ляпідевський, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Хватцев, Л. Цветкова, С. Шкловський та багато інших.

Загальне недорозвинення мовлення із точки зору причинності і механізмів вивчалось багатьма дослідниками (Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Левіна, О. Лурія, О. Мастюкова, О. Корнев, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Філічева) [4, с. 237].

Мета статті. Дослідити стан зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою дослідження стану мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення на базі Сумського дошкільного навчального закладу №6 «Метелик» було проведено констатувальний етап дослідження. У дослідженні брали участь 10 дітей віком 4 роки із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Було досліджено такі сфери мовленнєвої діяльності: граматична будова мовлення; лексична будова мовлення; звуковимовна; зв'язне мовлення.

На початку дослідження були проведені бесіди з батьками дошкільників, із метою визначення причин порушення мовлення. У шести з десяти матерів вагітність та пологи протікали нормально. Проте у двох матерів спостерігали токсикози у першій третині вагітності. У однієї матері були токсикози на більш пізніх термінах вагітності. Провівши бесіду ще з однією матір'ю з'ясувалося, що пологи були складними та затяжними, що є ймовірною причиною наявного в дитини мовленнєвого порушення.

У своєму дослідженні стану мовлення дітей ми використовували такі методики Ю. Рібцун «Обстеження лексичної сторони мовлення дошкільників із ЗНМ», А. Малярчук «Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал». Обстеження

проводилося за мовленнєвою карткою.

Дослідження мовлення дошкільників включало такі етапи: 1) обстеження граматичної будови мовлення; 2) обстеження стану лексичної складової мовлення; 3) обстеження стану звуковимови; 4) обстеження зв'язного мовлення.

Перший етап включає наступні завдання:

Завдання 1.

Матеріал: сюжетні та серійні картинки. *Опис завдання:* За вказівкою логопеда дитина має скласти речення або коротке оповідання з опорою на сюжетні або серійні картинки;

Завдання 2.

Матеріал: малюнки-асоціації слів. *Опис завдання:* скласти речення за опорними словами; скласти речення за окремими словами, розташованими в безладді.

Завдання 3.

Матеріал: сюжетні та предметні малюнки. *Опис завдання:* Логопед пропонує дитині розглянути малюнок та відповісти на запитання. Звідки йдуть діти? Чим ріжуть хліб? Що робить котик?

Завдання 4.

Матеріал: предметні малюнки. *Опис завдання:* Логопед дає вказівку дитині: «я буду називати великі предмети, а ти маленькі» [2].

Другий етап включає в себе такі напрямки:

Стабілізація слухового сприймання. Було використано завдання «Хитрі словечка». *Матеріал:* альбом із зображеннями пар предметів, що позначають слова-пароніми (рак-лак, миска-мишка, Марина-малина; кіт-кит, коза-коса). *Мовленнєвий матеріал:* слова-пароніми, в яких протиставляються звуки: [б]–[г]; [с]–[ш]; [р]–[л]; [и]–[і], [з]–[с]. *Опис гри:* Логопед пропонує дитині розглянути картинки, подані парами. Дитина повинна показати ту з них, яку вкаже логопед.

Завдання «Вірно чи ні?». *Матеріал:* іграшки (лялька, лисичка, котик, ведмедик). *Опис завдання:* Логопед показує дитині іграшку, повідомляє, що буде називати її то правильно, то ні. Дитина уважно слухає, і на правильне називання киває, а на помилкове заперечно хитає головою.

Розуміння різних рівнів лексичних узагальнень. Завдання «Чия іграшка?». *Матеріал:* аркуш із зображенням іграшок різного розміру (великі та маленькі), подані парами (м'яч, пірамідка, літачок). *Мовленнєвий матеріал:* великий–маленький, хороший–поганий, весела–сумна. *Опис завдання:* Логопед розповідає, що якось подружилися слоненя Кім і мишеня Маус. Вони дуже часто граються разом. Дитина має знайти і показати всі маленькі (великі), веселі (сумні) іграшки.

Завдання «Хто що робить?». *Матеріал:* картки із зображенням чотирьох предметів, які виконують одну дію (дівчинка, собачка, курка, котик – *іде*; дитина, поросся, м'яч, ложка біля тарілки – *лежить*; дятел, молоток, дівчинка у двері, коник копитцями – *стукає*, хлопчик, котик, дівчинка, зайчик – *їсть*, котик, бабуся, курочка, дівчинка – *спить*), та двома конфліктними картинками (зайчик сидить, хлопчик стоїть; квітка стоїть у вазі, котик біжить; дівчинка малює, тато читає; котик п'є молоко, дівчинка нюхає квітку; собачка лежить, дівчинка сидить). *Опис завдання:* Логопед пропонує дитині уважно розглянути картинки і показати ті з них, на яких зображена певна дія.

Сформованість видо-родових понять. Завдання «Смачне частування». *Матеріал:* предметні малюнки (яблуко, помідор, сосиска, цукерка); конфліктні зображення (м'ячик, кубик). *Опис завдання:* Логопед пропонує уявити, що до нього прийдуть гості. Дитина має показати серед зображень тільки ті, якими можна погостувати гостей.

Завдання «Допоможи Оленці». *Матеріал:* предметні малюнки (сукня, кофта, куртка); конфліктні зображення (рушник, серветка, каструля). *Опис завдання:* Логопед розповідає, що лялька Оленка не любить складати свої речі, розкидає їх. Дитина має знайти і показати серед малюнків предмети одягу.

Розуміння семантичних зв'язків. Завдання «Літо-зима». *Обладнання:* сюжетні картинки «Зима», «Літо», предметні малюнки до них (зима – сніжинка, сніговик, санчата, рукавички; літо – вишні, метелик, квітка, листочок). *Опис завдання:* Перед дитиною викладають сюжетні картинки, поруч кладуться предметні.

Почергово беручи предметні малюнки, потрібно визначити, якій саме порі року вона відповідає, і покласти під тим чи іншим сюжетним малюнком.

Завдання «Слова-близнюки». *Матеріал:* малюнки із зображенням предметів, які мають ручку (хлопчик, двері, каструля, кошик, парасолька), ніжку (стіл, стілець, гриб, лялька), хвостик (риба, дівчинка, мишка, яблуко, пташка), сюжетні картинки (дош, хлопчик, собачка – іде, дівчинка стрибає, зайчик біжить; качка, човен, рибка – пливе, хлопчик купається, кішка вмивається; птах, літак, кулька, метелик – летить, хлопчик робить гімнастику, кораблик пливе). *Опис завдання:* Логопед розкладає перед дитиною предметні малюнки однієї групи, називає їх і пропонує показати на всіх зображеннях ручку (ніжку, хвостик) [2; 3, с. 95-103].

На третьому етапі необхідно з'ясувати вміння вимовляти звук ізольовано та використовувати його в самостійному мовленні. Необхідно звернути увагу на недоліки звуковимови: заміна, спотворення або відсутність певних звуків. Потрібно з'ясувати як дитина вимовляє слова з різною складовою структурою, можливо вона переставляє звуки та склади, або вони взагалі випадають.

Під час обстеження вимови звуків у словах потрібно використовувати набір предметних малюнків. Щоб виявити у дитини вміння вимовляти ті або інші звуки мови логопед дає завдання назвати лише ті малюнки в яких є заданий звук (на початку, в кінці, середині слова). Якщо дитина самостійно не може вимовити звук, логопед дає вказівку повторити це слово за ним.

Четвертий етап дослідження. Одним з найпростіших методів дослідження зв'язного мовлення дошкільника є робота з казкою. Можна використовувати такі завдання:

1) Переказ улюбленої казки («Ріпка», «Курочка Ряба», «Солом'яний бичок»). *Матеріал:* сюжетні малюнки. *Опис завдання:* логопед дає завдання дитині пригадати свою улюблену казку, якщо необхідно, можна використати наочну опору, та переказати зміст казки. Під час переказу логопед може задавати навідні запитання, що

полегшить відповідь дитини.

2) Бесіда за змістом казки. *Матеріал:* сюжетні малюнки. *Опис завдання:* логопед проводить невелику бесіду за змістом казки, яку обере дитина.

Проаналізувавши результати обстеження, можна зробити такий висновок.

Порушення граматичної будови мовлення можна поділити на такі порушення:

- чотири з десяти дітей не узгоджують прикметники з іменниками;
- троє з десяти дітей не використовують узагальнюючі слова;
- шестеро дітей не утворює іменники з суфіксом пестливості;
- семеро дітей не використовують у своєму мовленні прийменників;
- половина дітей не узгоджують числівники з іменниками;
- двоє дітей не утворюють іменники у формі множини.

Лексична будова мовлення у всіх дітей недостатньо сформована на експресивному рівні.

Досліджуючи стан звуковимови виявили наступні порушення: пом'якшення свистячих – 2 дитини; парасигматизм шиплячих – 6 дітей; парасигматизм свистячих – 5 дітей; ламбдацизм – 5 дітей; ротацизм – 5 дітей; параротацизм – 2 дітей; гамацизм – 4 дітей; хітизм – 1 дитина; капацизм – 1 дитина; відсутність звуків африкатів – 1 дитина.

Обстеження зв'язного мовлення показало, що у всіх дітей воно несформоване на експресивному рівні.

Нами було введено такі критерії оцінювання:

1 рівень – високий: дитина самостійно виконує усі завдання, які пропонує логопед; правильно відповідає на запитання, складає речення; може переказати зміст казки з наочною опорою та без неї.

2 рівень – середній: дитина завдання виконує частково, потребує допомоги; довго думає над відповіддю на запитання; речення складає за допомогою навідних запитань; зміст казки переказує лише за допомогою навідних запитань.

3 рівень – низький: завдання самостійно виконати не може, або взагалі не виконує; на запитання не відповідає

взагалі; речення не може скласти навіть із допомогою; переказати зміст казки не може, героїв на малюнку показує.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Як висновок можна сказати, що у дітей переважно всі сфери мовленнєвої діяльності порушені майже однаково. Зв'язне мовлення дітей знаходяться переважно на низькому та середньому рівнях. Це доводить необхідність розробки та впровадження методики розвитку зв'язного мовлення засобами казкотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 368 с.
2. Мальячук А. Я. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал / А. Я. Мальячук – К. : Літера ЛТД, 2003. – 104 с.
3. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 4. – С. 95–103.
4. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 672 с.

УДК 376

Л. В. Мороз

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

Н. В. Скворча

завідувач Сумської міської
психолого-медико-педагогічної консультації
Управління освіти і науки
Сумської міської ради

ПОШИРЕНІСТЬ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ СЕРЕД ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ У М. СУМИ ТА СУМСЬКІЙ ОБЛАСТІ

У статті висвітлено особливості частоти та динаміки поширеності мовленнєвих вад серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що проживають у м. Суми та Сумській області, а також надання їм корекційної допомоги.

В статті предсталено особливості розповсюдженості дефектів мови у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що проживають в місті Суми та Сумській

області, а також надання їм корекційної допомоги.

The article highlights the features of the prevalence of speech defects among children of preschool and primary school age living in the city of Sumy and Sumy region.

Ключові слова: частота мовленнєвих вад, динаміка поширеності мовленнєвих вад, дошкільники, молодші школярі, корекційна допомога.

Ключевые слова: частота дефектов речи, динамика распространённости речевых дефектов, дошкольники, младшие школьники, коррекционная помощь.

Keywords: speech defects, preschoolers, junior high school students, correctional assistance.

Постановка проблеми. Провідним напрямком розвитку сучасного суспільства є створення необхідних умов для інтелектуального, духовного та фізичного розвитку підростаючого покоління, а також збереження та зміцнення здоров'я дитячої популяції. Але останнім часом, як наслідок дії різноманітних негативних чинників екзогенного та ендогенного походження, спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із вадами психофізичного розвитку. За дослідженнями ВООЗ, лише 20% новонароджених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або займають стан між здоров'ям та хворобою [1].

За даними Центру медичної статистики МОЗ України, наразі зареєстровано близько одного мільйону дітей з порушеннями мовлення, що потребують корекційної допомоги (і це лише серед діагностованих дітей) [3].

На думку професора М. К. Шеремет, модернізація системи корекційної освіти, що відбувається в Україні, повинна здійснюватись через набуття нею багатьох характерологічних ознак, серед яких необхідно виділити наступні: охоплення освітою всіх без виключення дітей із психофізичними вадами; рання діагностика і своєчасне виявлення освітніх потреб дитини, що передбачає професійний супровід дитини-інваліда, консультації для батьків, вчителів масових шкіл; підготовка фахівців, які сприйматимуть нову систему та зможуть ефективно в ній працювати [4, 5].

Крім того, існує потреба більш детального виявлення поширеності мовленнєвих вад серед дитячого населення для визначення затребуваності фахівців спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» на ринку професійних послуг у різних регіонах України та забезпечення нового рівня підготовки кваліфікованих педагогів-логопедів.

Мета дослідження – визначити поширеність мовленнєвих вад серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що проживають у м. Суми та Сумській області.

Для досягнення поставленої мети нами були сформульовані наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналітичний огляд науково-методичної та спеціальної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити частоту порушень мовлення та вивчити динаміку їх поширеності серед дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.
3. Проаналізувати стан охоплення корекційною допомогою дітей із

мовленнєвими порушеннями.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення даних наукової літератури, аналіз статистичних даних, біометричні методи.

Виклад основного матеріалу. Поширеність мовленнєвих вад серед дитячого населення м. Суми та Сумської області вивчалася на основі статистичних даних Головного управління статистики у Сумській області та звітних матеріалів міської і обласної психолого-медико-педагогічних консультацій за 2009–2012 рр.

Протягом 2009–2012 рр. чисельність дитячого населення дошкільного та молодшого шкільного віку (4–10 років) в м. Суми становила 59063, із них у 9370 дітей виявлено мовленнєві порушення, що становило 15,9%. Популяційна частота мовленнєвої патології при цьому в означений період складала 158,6 на 1000 дітей, динаміка частоти була негативною і мала чітку тенденцію до зростання (рис. 1).

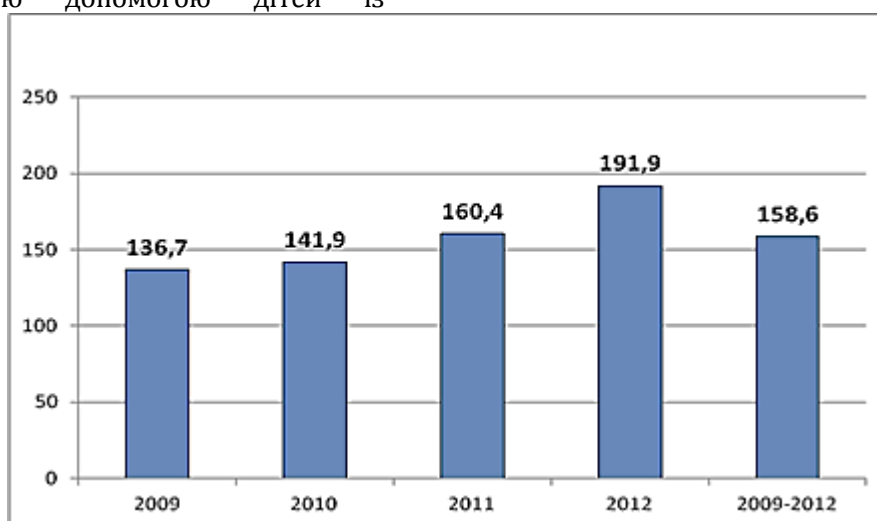


Рис. 1. Поширеність мовленнєвих вад серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми у 2009–2012 рр. (на 1000 дитячого населення)

Як видно з рис. 1., з 2009 до 2012 рр. поширеність вад мовлення серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми зросла на 55,2 (на 1000 дітей) або на 40,3%. Зростання мало ознаки геометричної прогресії: у 2010 р. – на 5,2 (на 1000 дітей) або на 3,8%, у 2011 р. на 18,5 (на 1000 дітей) або на 13,0%, у 2012 р. – на 31,5 (на 1000 дітей) або на 19,6%.

На нашу думку, це може пояснюватися тим, що:

–

- по-перше – за означений період у м. Суми спостерігалось планомірне зростання чисельності дитячого населення означеного вікового діапазону;
- по-друге – такі результати можуть бути наслідком покращення роботи відповідних закладів щодо виявлення та диференціації вад мовлення;
- по-третє – представлені дані можуть відображати реальний процес наростання мовленнєвої патології серед дитячої популяції.

Порівняння показника поширеності мовленнєвої патології у 2009–2012 рр. серед дітей м. Суми та Сумської області показало, що популяційна частота в обласному центрі майже в 2 рази перевищує показник області (рис. 2).

На нашу думку, це пояснюється краще організованою в обласному центрі системою виявлення мовленнєвих порушень. Адже у багатьох районах Сумської області зменшена кількість штатних ставок фахівців-логопедів. А

отже, дитяче населення цих районів не охоплене належним чином діагностичним обстеженням.

Як і у м. Суми серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку Сумської області динаміка частоти мовленнєвих порушень за 4 роки була негативною і призвела до збільшення частоти випадків мовленнєвих вад з 85,6 (на 1000 дітей) у 2009 р., до 94,0 (на 1000 дітей) у 2012 р., тобто на 8% (рис. 3).

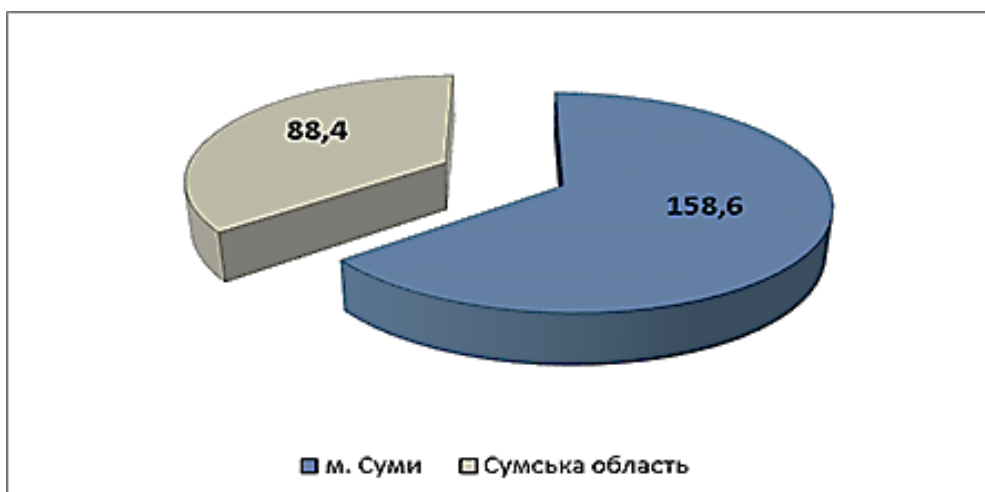


Рис. 2. Поширеність мовленнєвих вад серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми та Сумської області у 2009–2012 рр. (на 1000 дитячого населення)

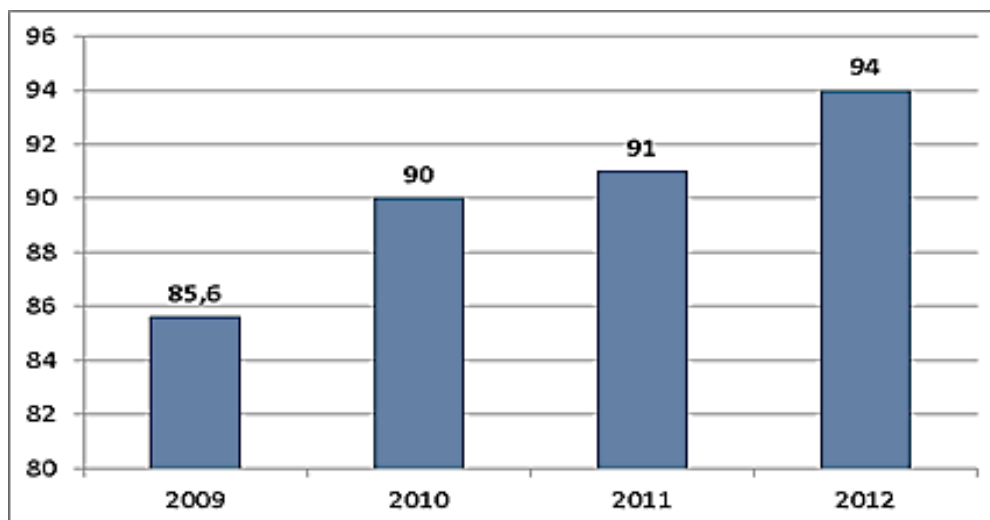


Рис. 3. Динаміка частоти мовленнєвих порушень серед дошкільнят і молодших школярів Сумської області у 2009–2012 рр. (на 1000 дитячого населення)

Однак зростання частоти вад мовлення серед досліджуваної вікової категорії дітей Сумської області була більш повільною і без прискорення: протягом 2009–2010 рр. – на 5%, протягом наступного року – на 1%, з 2011 по 2012 рр. – на 3%.

Отримані нами результати щодо поширеності вад мовлення серед дітей узгоджуються з результатами проведених раніше досліджень інших вчених (М. Ю. Хватцева, Б. М. Гриншпуна, Т. Б. Філічевої та ін.), а також із статистичними даними міжнародних організацій (ВООЗ,

ЮНЕСКО), і засвідчують не лише щорічне наростання мовленнєвої патології, але й вагому відмінність поширеності вад мовлення в 20-му та 21-му століттях [1, 2].

У досліджуваний період з 9370 дітей м. Суми, в яких було виявлено мовленнєві порушення, корекційну допомогу отримали більше половини дітей – 4935 осіб або 52,7%. Найбільше дітей із мовленнєвою патологією отримали корекційну допомогу в 2009 р. – 63,9% від усіх виявлених випадків, а найменше – 47,2% – у 2011 році. Однак у 2012 р. порівняно з 2011 р. відбулося незначне – на 2%, зростання даного показника (рис. 4).

Наразі практичний досвід дозволяє

пояснити цю ситуацію тим, що в більшості випадків самі батьки відмовляються від взаємодії з відповідними закладами медичного та педагогічного профілю, не хочуть визнавати діагноз своїх дітей, боячись отримати ярлик «ненормальна дитина». Така позиція батьків значно ускладнює чи робить зовсім неможливим корекцію наявної мовленнєвої вади.

Структуру поширеності мовленнєвої патології у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку м. Суми у 2009–2012 рр. формували переважно – 64,6%, легкі мовленнєві порушення. Важких порушень мовлення було майже вдвічі менше – 35,4% (рис. 5).

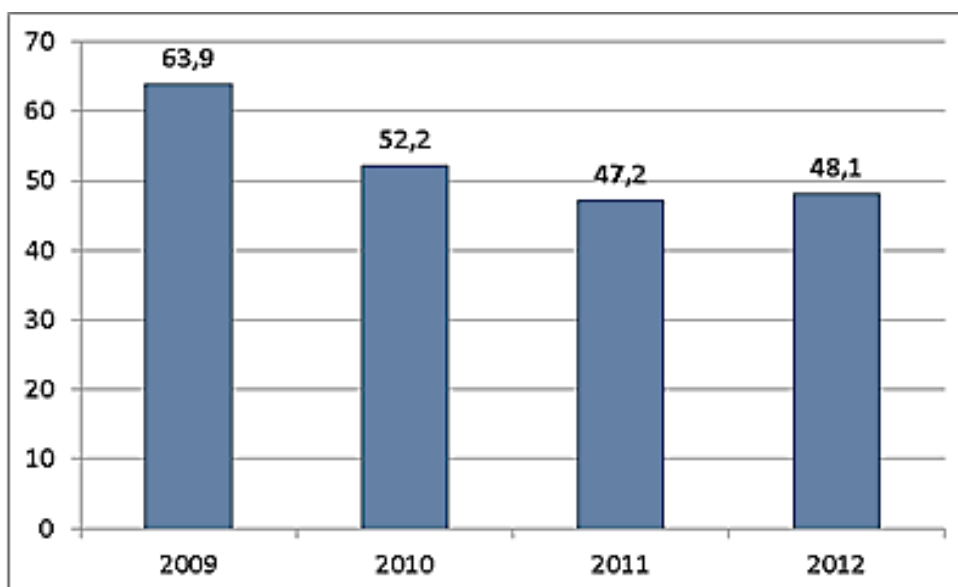


Рис. 4. Динаміка надання корекційної допомоги дошкільнятам і молодшим школярам м. Суми у 2009–2012 рр. (у %)

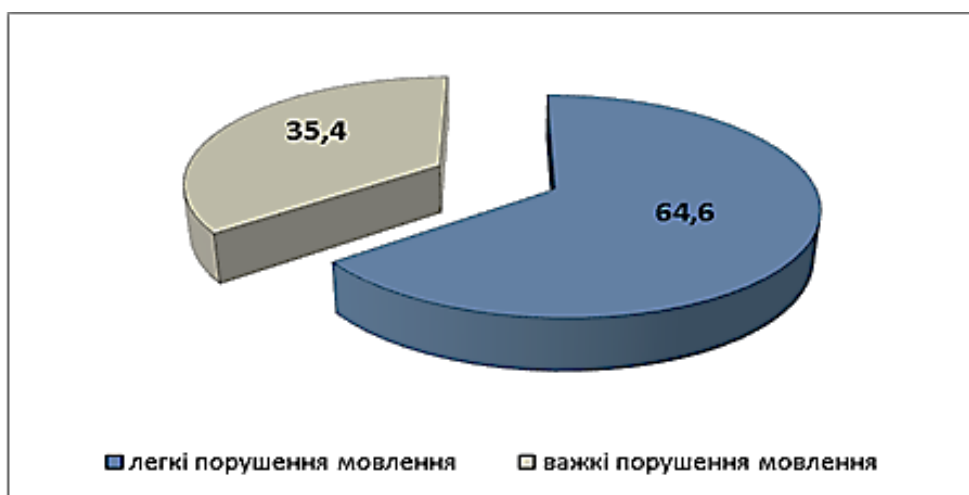


Рис. 5. Структура поширеності мовленнєвої патології серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми у 2009–2012 рр. (у %)

Більш високу питому вагу легких порушень мовлення в структурі загальної мовленнєвої патології вважаємо за позитивну ознаку. Адже до цієї категорії належать такі порушення, які з часом, за умов своєчасної систематичної корекційно-логопедичної роботи, можна повністю виправити. У наслідок чого в подальшому вони не перешкоджатимуть повноцінному життєвому становленню дитини (особистісна, професійна сфери тощо).

Динаміка рівнів важкості мовленнєвих порушень серед дітей м. Суми означеного вікового періоду за дослід-

жуваний період мала хвилюподібний характер, проте суттєвих змін у загальній структурі вад мовлення серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з року в рік не спостерігалось – різниця за окремими роками не перевищувала 5%.

Як видно з рис. 6, найбільше легких порушень мовлення у 4–10-річних дітей м. Суми спостерігалось у 2009 р. – 66,5%, найменше – у 2010 р. – 62,2%. В той же час у 2010 р. зафіксовано максимум важких мовленнєвих вад 37,8%, а у 2009 р. – їх мінімум – 33,5%.

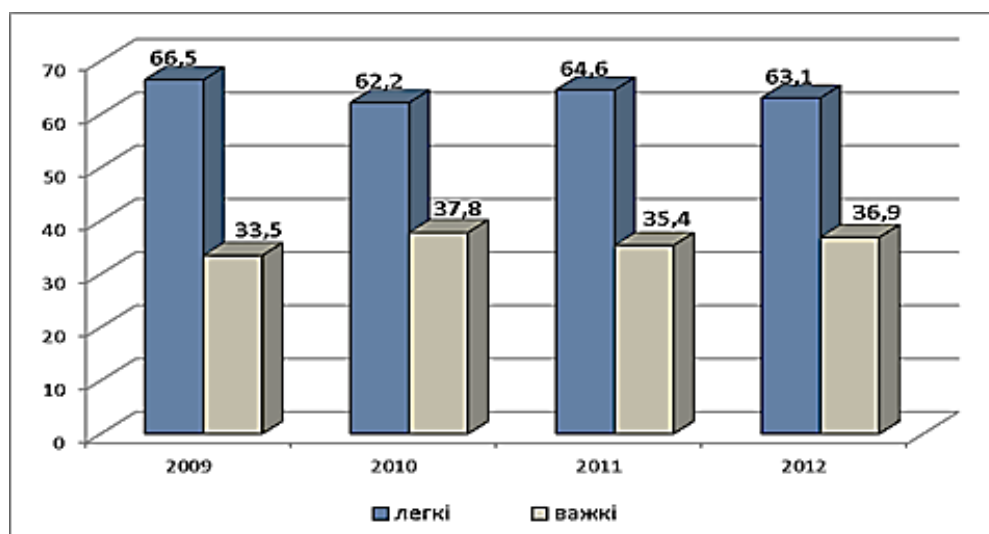


Рис. 6. Динаміка рівнів важкості мовленнєвої патології серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми у 2009–2012 рр. (у %)

Висновки та перспективи подальших розвідок. Протягом 2009–2012 рр. поширеність мовленнєвої патології серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку м. Суми становила 158,6 на 1000 дітей, що майже у 2 рази або на 55,7% перевищує показник Сумської області.

Динаміка частоти мовленнєвої патології серед дошкільнят і молодших школярів м. Суми протягом останніх 4-х років мала чітку тенденцію до зростання – приріст склав 40,3%. Це пояснюється планомірним збільшенням чисельності дитячого населення означеного вікового діапазону, покращенням роботи відповідних закладів щодо виявлення та диференціації вад мовлення та зростанням мовленнєвої патології серед дитячої популяції.

Структуру мовленнєвої патології серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у 2009–2012 рр. формували переважно (64,6%) легкі мовленнєві порушення, важких порушень мовлення було майже вдвічі менше.

Протягом 2009–2012 рр. у м. Суми корекційну допомогу було надано 52,7% дітей із вадами мовлення. Ефективність надання корекційної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку в м. Суми залежить від заходів, спрямованих на:

- посилення процесів гуманізації суспільства в контексті збільшення толерантності до психофізичної дефективності;
- активізація просвітницької діяльності в суспільстві щодо цінності правильного мовлення та негативного впливу

мовленнєвих вад на становлення людини у особистісній, професійній сферах тощо;

- проведення роз'яснювальної роботи серед батьків дітей із порушеннями мовлення щодо необхідності своєчасних корекційно-логопедичних заходів для подолання вад мовлення;
- підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-логопедів у вищих закладах освіти та оптимізація системи їх постійного професійного вдосконалення;
- залучення новітніх науково-методичних розробок у практику корекційно-логопедичної роботи серед дітей із вадами мовлення;
- збільшення кількості штатних ставок фахівців-логопедів у закладах педагогічного та медичного профілів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борьба с основными болезнями в Европе – актуальные проблемы и пути их решения. Факты и цифры / ЕРБ ВОЗ/ОЗ/06. – Копенгаген : ЕРБ ВОЗ, 2006. – 7 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
3. Центр медичної статистики МОЗ України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc/vooz.html> - назва з екрану.
4. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 101–103.
5. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія : Науково-методичний журнал. - 2011. - N 1. - С. 3 - 5.

УДК 376.-056.264:371.621.5:373

В. С. Нечитайло

*студентка спеціальності
«Корекційна освіта (Логопедія)»*

В. М. Андросова

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

ЛОГОПЕДИЧНИЙ КАБІНЕТ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У даній статті подається визначення логопедичного кабінету, його обладнання та призначення в логопедичному пункті загальноосвітньої школи.

В данной статье дается определение логопедического кабинета, его оборудования и назначения в логопедическом пункте общеобразовательной школы.

This article deals with the definition of speech therapy room, equipment and its purpose in the secondary school speech therapy point.

Ключові слова: логопедичний кабінет, обладнання, осередки логопедичного кабінету.

Ключевые слова: логопедический кабинет, оборудование, ячейки логопедического кабинета.

Keywords: speech therapy cabinet, equipment, cells of speech therapy cabinet.

Постановка проблеми. В умовах реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна 21 століття») та підвищення умов до реалізації і проведення логопедичної роботи зростає значущість та призначення логопедичного кабінету в навчальному закладі. Вимоги до змісту та організації роботи логопедичного кабінету викладені в постановках і рекомендаціях Міністерства освіти України, навчальних корекційних програмах, сучасних підручниках та навчально-методичних посібниках, а саме: «Положення про логопедичні пункти системи освіти» (1993), «Довідник учителя логопеда» (2008 р.), Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.) та інші.

Важливою складовою в роботі логопункту є вміння логопеда встановлювати професійні цілі та підбирати засоби для їх досягнення. Адже саме ця здатність є передумовою і показником активної, цілеспрямованої та ефективної фахової

діяльності у логопедичному кабінеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В середині XX століття відбувалося поглиблене вивчення структури і природи мовленнєвих вад. При дитячих поліклініках, диспансерах, яслах, будинках дитини, загальноосвітніх школах (ЗОШ) починали відкриватися логопедичні кабінети, які обслуговували дошкільників та молодших школярів.

В кінці XX на початку XXI століття проблеми обладнання та підбору документації до логопедичного кабінету були розглянуті у багатьох працях науковців (М. Савченко, Т. Філічева, Н. Чевелєва, І. Дьоміна, А. Ястрєбова, Л. Спірова, О. Правдіна, М. Хватцев та ін.) Це свідчить про те, що обладнання логопедичного кабінету є одним із чинників ефективності логопедичної роботи.

На сучасному етапі це питання продовжує бути актуальним і розглядається в роботах інших науковців і практиків (Н. Блінова, А. Малярчук, Ю. Рібцун, Н. Сєдих, Л. Гуцал, Т. Ярош, С. Міронова, К. Дяченко, С. Лупінович та ін.).

Мета статті – охарактеризувати обладнання логопедичного кабінету в логопедичному пункті ЗОШ, розкрити його призначення і вплив на організацію та проведення логокорекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедичний кабінет – це навчальне приміщення, спеціально обладнане відповідно до вимог наукової організації праці меблями, всіма необхідними засобами навчання та пристроями, що полегшують їх використання для проведення логопедичних занять, а також для підвищення наукової та методичної кваліфікації логопедів [2, с. 123].

Логопедичним кабінетом вважається класна кімната навчального закладу, яка оснащена сучасними засобами навчання, шкільним обладнанням, яке необхідне для здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми шкільного віку, виправлення порушень їх усного та писемного мовлення; технічними засобами навчання, методичною та навчальною літературою, звітно-плановою документацією тощо [5, с. 156].

Навчальний логопедичний кабінет сприяє правильній організації нав-

чально-виховного процесу, тобто допомагає логопеду глибше і швидше підготуватись до логопедичного заняття, провести його значно ефективніше, на більш високому науково-теоретичному рівні. Кабінетна система допомагає логопеду заощадити час, зробити чіткішою його роботу на логопедичному занятті, більш образно та емоційні викладати матеріал. Цьому сприяє весь комплекс засобів навчання, які розміщуються в кабінеті за певною системою і створюють сприятливі умови для їх постійного і максимального використання.

Логопедичний кабінет є важливою складовою корекційно-розвивального середовища, основними завданнями якого є [4, с. 89]:

- консультативно-діагностична робота і відбір дітей для здійснення корекційної роботи в кабінеті;
- проведення індивідуальних і групових логопедичних занять;
- консультативна робота з батьками, залучення батьків до участі у виконанні в доступних формах логопедичних завдань, створенню умов для мовленнєвого режиму і сприятливого психологічного клімату в сім'ї;
- попередження та виправлення мовленнєвих порушень через: створення відповідних умов, системи заходів поступового впливу на дитину, що страждає тим чи іншим порушенням мовлення.

Вимоги, рекомендації до кабінету в ЗОШ I-III ступенів викладено в «Положенні про логопедичні пункти системи освіти» (затверджено наказом Міністерства освіти України від 13. 05. 93р. №135) і типового «Положення про навчальний кабінет загальноосвітніх навчальних закладів».

Згідно Положення приміщення логопедичного кабінету повинно бути великим, не менше 20 кв. м, світлим, теплим, знаходитися на першому поверсі закладу. На дверях кабінету обов'язкова табличка: «Логопедичний кабінет» і точний розпорядок роботи логопедичного пункту. В кабінеті має бути спеціальне обладнання: дзеркала велике настінне для фронтальних занять, настільне для постановки звуків з однією дитиною або

двома одночасно, і маленьке дзеркало для індивідуальних занять, логопедичні зонди, шпатель, вата, спирт, умивальник, необхідні меблі, наочний матеріал для розвитку мовлення, навчальні посібники та підручники [3, с. 108].

У роботі логопеда активно використовуються технічні засоби, а саме: мультимедійна дошка з проектором, комп'ютер, магнітофон, програвач, фільмоскоп.

Для того, щоб діти виконували завдання, не заважали один одному, посеред кімнати перед класною дошкою ставиться великий стіл і стільці для 6-8 чоловік або ж ряд парт для групових занять.

В спеціальній шафі зберігаються навчально-наочні посібники, дидактичний матеріал та канцелярські приладдя, роздавальний матеріал, комплекси навчального обладнання, які містять усі навчальні посібники з тієї чи іншої теми, різноманітний ілюстративний матеріал, кабінетну бібліотеку для підготовки логопедичних занять, кольорові складові таблиці, сюжетні картинки, профілі артикуляції звуків розташовані на стінах. При обладнанні кабінету, практики радять, щоб у ньому оформлення не було статичним, щоб стіни у кабінеті «заговорили» до дітей. Дослідження показують, що змінні тематичні стенди, які періодично оновлюються залежно від матеріалу, що вивчається, варто оформляти на боковій стінці кабінету, в його експозиційній частині, а робочі матеріали, які потрібні на занятті безпосередньо на логопедичному занятті містяться на робочому стенді передньої стінки кабінету, в його демонстраційній частині.

Науковець і практик, співробітник Національної академії педагогічних наук України Ю. Рібцун сверджує, що документально-матеріальну базу логопедичного кабінету можна розподілити за такими категоріями:

1. Нормативно-правова.
2. Навчально-методична.
3. Обліково-статистична.
4. Матеріально-технічна.

До категорії *нормативно-правових документів* в логопедичному пункті ЗОШ належать: Закон України «Про освіту», Декларація прав людини, Конвенція про

права дитини, Конституція України, постанови, розпорядження Кабінету Міністрів, Верховної Ради України, накази Міністерства освіти і науки України: «Порядок комплектування загальноосвітніх шкіл», «Про логопедичні пункти системи освіти» тощо. Наявність таких документів не є обов'язковою, а їх добір здійснюється на розсуд логопеда.

До складу *навчально-методичної категорії* входять: фахові програми, навчально-методичні посібники, збірники методичних рекомендацій та статей тощо.

Обліково-статистична категорія включає такий перелік документів: перспективні плани корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, книга обліку дітей із зазначенням діагнозу, картки мовленнєвого розвитку на кожну дитину, річний звіт та річний план, календарний план вчителя логопеда, графік роботи, затверджений керівником тощо.

До *матеріально-технічної категорії* відносяться: меблі, іграшки, посібники, технічні засоби навчання тощо [4, с. 44].

Ретельне ведення та чіткий розподіл документації дозволяє логопеду краще систематизувати отримані дані та підвищити ефективність організації корекційного процесу. Важливе значення має і роздавальний матеріал. Він використовується для організації фронтальної та індивідуальної роботи з учнями.

Згідно Положення в кабінеті повинен бути весь комплекс засобів навчання, які розміщують за певною системою і створюють сприятливі умови для його постійного і максимального використання. В зв'язку з тим, що в логопедичному кабінеті проводяться різні види логопедичної роботи, доцільно оформляти матеріал за осередками:

- осередок консультативної роботи для батьків, учителів початкових класів;
- осередок організаційно-плануючої діяльності, який допомагає логопеду ефективно організувати професійну діяльність;
- осередок діагностичної і корекційної роботи (в цьому осередку розташовані столи для діагностики фронтальної та індивідуальної колекційної роботи з дітьми, шафи з дидактичним матеріалом, розвиваючими іграми, спе-

- ціально підібраними з урахуванням вікових особливостей дітей, а також у відповідності з напрямками корекційно-розвиваючої роботи; цей осередок сприяє розвитку зосередженості і концентрації уваги, та стимулює психічну активність дітей);
- осередок корекції звуковимови, в якому знаходяться настінне дзеркало, зонди, шпателі, вата, спирт, методичні посібники, мовленнєвий матеріал, який необхідний для автоматизації і диференціації поставлених звуків;
 - осередок ігрової терапії (арт-терапевтична майстерня), вона об'єднує групу напрямів, заснованих на мистецькій діяльності учасників, включаючи зображувальну діяльність, музику; мета організації і роботи арт-терапевтичної майстерні – створення ефективних умов для психологічного супроводу освітнього процесу в ЗОШ, збереження психічного здоров'я вихованців в логопедичному пункті, розвитку графо-моторних навичок;
 - осередок бібліотеки (література для логопеда і школярів).

У кабінеті логопеда проводяться логопедичні заняття з розвитку та корекції вад усного і писемного мовлення, формування вміння будувати граматично правильно оформлені речення, формування правильного дихання, вдосконалення дрібної моторики, фонематичного сприймання, активізації та розвитку психічних процесів, постановки, автоматизації та диференціації звуків, регулювання сили голосу, розвитку зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, розвитку мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, логопедичний кабінет та його обладнання в логопедичному пункті створюється з метою забезпечення сприятливих умов для проведення та вдосконалення педагогічного процесу, підвищення ефективності та якості логокорекційного навчання, методичного та професійного рівня вчителя-логопеда, зосередження дидактичного, наочного матеріалу, літератури як для логопеда так і для батьків, технічних засобів відповідно до завдань корекційно - розвивального навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лупинівич С.М. Довідник учителя-логопеда / Авт. – упор. Лупинівич С. М. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 122 с.
2. Коваль В.А. Мій кабінет // Дефектолог. – 2007. – №6.
3. Рау, Ф. А. Из опыта логопедической работы под редакцией/ Ф. А. Рау, М. М. Селедкина. – М. : Издательство «АПН РСФСР», 2007. – 120 с.
4. Про затвердження Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні психолого-медико-педагогічні консультації: наказ М-ва освіти і науки України від 7 лип. 2004р. №596/38// Офіц. вісн. України. – 2004. - №30. – Ч. 2. – ст. 2056.
5. Рібіцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібіцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.

УДК 376.37

М. В. Овчиннікова
студентка ФПДО

спеціальності «Логопедія»

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

У статті розглядається особливості словотворення іменників у дітей із дисграфією для наступної розробки напрямів логопедичного впливу при роботі над граматичним компонентом мовленнєвої системи.

В статье рассматриваются особенности словообразования существительных у детей с дисграфией для последующей разработки направлений логопедического воздействия при работе над грамматическим компонентом речевой системы.

The features of word formation nouns in children with dysgraphia development directions for the next speech therapy exposure when working on the grammatical component of the speech system are examined in the article.

Ключові слова: дисграфія, словотворення, аграматизм, писемне мовлення.

Ключевые слова: дисграфия, словообразования, аграмматизм, письменная речь.

Keywords: *dysgraphia, word formation, agrammatism, writing.*

Постановка проблеми. Діти із дисграфією мають недорозвинення лексико-граматичної будови мовлення, несформованість морфологічних і синтаксичних узагальнень, що в письмовому мовленні відбивається в порушенні смислових і граматичних зв'язків між реченнями та в спотворенні морфологічної структури слів [1, с. 225].

Грамматична будова мовлення складається з морфології, словотвору та синтаксису. Морфологія і синтаксис тісно пов'язані між собою та підпорядковані певним мовленнєвим нормам, словотвірний же компонент є, з однієї сторони незначним в загальному формуванні мовленнєвої системи, так як, за словами Р. Лалаєвої, словотвір є одним із джерел поповнення і розширення словникового запасу, а з іншого боку – він є творчим, на відміну від морфології та синтаксису, і тому видається більш цікавим для дослідження. Ці міркування і визначили вибір теми [2, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні особливості прояву дисграфії у молодших школярів вивчали Т. Ахутіна, Р. Лалаєва, А. Корнєв, Т. Філічева, Л. Парамонова та ін.

Мета статті розглянути особливості словотворення іменників у дітей із дисграфією для наступної розробки напрямів логопедичного впливу при роботі над граматичним компонентом мовленнєвої системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для проведення констатувального етапу експерименту були сформовані дві групи учнів 9 – 10-річного віку – контрольна й експериментальна. До контрольної групи увійшли шість дівчаток і дев'ять хлопчиків з нормальним мовленнєвим розвитком з загальноосвітніх шкіл, а в експериментальну – шість дівчаток і дев'ять хлопчиків, з логопедичної групи, що мають аграматичну дисграфію, або змішану дисграфію з елементами дисграфії на основі порушення мовленнєвого аналізу та синтезу й аграматичної дисграфії.

Найбільш яскраво аграматична дис-

графія проявляється до закінчення навчання в початковій школі, коли морфологічний принцип письма стає більш значущим, саме цим визначався вік дітей, відібраних у експериментальну і контрольні групи при проведенні експерименту [1, с. 288].

Для дослідження була підібрана методика дослідження порушень мовлення у дітей із мовленнєвою патологією різного генезу Р. Лалаєва, розділ – граматичне структурування словотвору іменників в модифікованому вигляді [2].

Досліджувались тільки афіксальні словотвірні моделі та верифікація.

Кількісний аналіз результатів констатувального експерименту показав наступне:

- 1) під час утворення зменшувально-пестливих іменників тільки з продуктивними суфіксами, які в онтогенезі з'являються першими і найбільш часто вживаються в мовленні, діти обох груп отримали максимальну кількість балів, а середній бал в контрольній групі був 3,9, тобто завдання було виконано майже без помилок;
- 2) невелика кількість балів 2,9; 2,3 і 1,3; 1,8 було набрано в обох групах в завданнях на утворення іменників зі значенням одиницності та віддієслівних іменників, де похідні іменники є або необчислювальними, або представляють абстрактні поняття, які з'являються в онтогенезі значно пізніше, ніж зменшувально-пестливі іменники;
- 3) діти експериментальної групи в завданні на верифікацію набрали в середньому 1,3 бали, а діти контрольної групи – 3,2 бали, різниця в середніх показниках із цього завдання найбільша і становить 1,9. Це пояснюється тим, що діти експериментальної групи не тільки не вживають, а й не розуміють значень багатьох слів, що з'являються в мовленні при використанні різних словотворчих способів, це також зазначає Р. Левіна при описі III рівня ЗНМ [3, с. 22-24].

Проводячи узагальнення якісних результатів дослідження, можна відзначити наступне:

- 1) помилки дітей з аграмматичною дисграфією експериментальної групи більш різноманітні. Ці учні неправильно утворюють найбільш частотні суфікси *ик*, *-чик-*, також помиляються не тільки при утворенні слів зі змінною звуковою структурою кореня, як в основному діти з контрольної групи, але і при утворенні слів з незмінною звуковою структурою;
- 2) у багатьох завданнях діти експериментальної групи заміняють більш складні словотворчі моделі більш простими, наприклад множиною, чого практично не спостерігається у дітей контрольної групи;
- 3) в словотвірних моделях, складних за семантикою, в обох групах спостерігаються однакові помилки, але в експериментальній групі вони більш різноманітні;
- 4) словотвір, при якому відбувається заміна кореня похідного слова (явище супплетивізму): *вівця – ягня – ягнята*, є складним і виконується з помилками дітьми обох груп.
- 5) кількісний та якісний аналіз результатів дослідження процесу словотворення іменників показав, що спектр словотворчих помилок дітей експериментальної групи з аграмматичною дисграфією набагато ширше, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Вони демонструють приклади нетрадиційного словотвору не тільки в складних словотвірних моделях пізнього онтогенезу, як діти з нормальним мовленнєвим розвитком, але і в словотворчих моделях, які з'являються в онтогенезі одними з перших, наприклад, зменшувально-пестливі іменники з продуктивними суфіксами. Крім того, частотність цих помилок набагато вища, ніж у дітей контрольної групи.

Великі складнощі викликало у дітей експериментальної групи визначення правильної словотворчої моделі з двох заданих (верифікація), що свідчить про невідповідність віковій нормі не тільки активного словника, але і пасивного. Таким чином, словотвір дітей з аграмматичною дисграфією 9-10 років ще далеко від нормативного (на відміну від дітей із нормальним мовленнєвим

розвитком з контрольної групи) і мовленнєва словотвірна система, навіть в загальному, ще не є сформованою; деякі словотвірні поділи, наприклад, віддієслівні іменники, іменники зі значенням одиничності є для них взагалі недоступними.

Також у дітей експериментальної групи за результатами дослідження спостерігається порушення уваги, погане розуміння інструкцій, швидка стомлюваність. Отримані результати доводять необхідність здійснення спеціально організованої логопедичної роботи з розвитку словотворчих навичок у дітей із аграмматичною дисграфією. З огляду на характер і кількість помилок серед учнів експериментальної групи, для організації диференційованого корекційного впливу можна виділити дві підгрупи:

- 1) діти (за Т. Тумановою), що не готові до проведення словотвірних операцій через недостатній розвиток когнітивних і мовленнєвих передумов. На практиці це учні, які допустили помилки навіть в словотворчих моделях раннього онтогенезу (зменшувально-пестливі іменники з продуктивними суфіксами) при збереженні основи мотивуючого слова;
- 2) діти, вже опанували словотвірними моделями раннього онтогенезу і допустили помилки лише в більш складних словотворчих формах пізнього онтогенезу зі зміною основи мотивуючого слова; у випадках явища супплетивізму [1, с. 119].

З урахуванням поділу дітей на підгрупи, можна дати наступні рекомендації при виборі напрямків логопедичної роботи. Для дітей першої підгрупи корекційну роботу можна запропонувати проводити за методикою Т. Туманової «Формування готовності до словотворення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення», так як орієнтовний розділ цієї методики спрямований на розвиток когнітивних і мовленнєвих передумов до проведення словотвірних операцій на основі орієнтовно-дослідницької діяльності дітей, тобто в штучних умовах формується база для розвитку морфемного аналізу слів, яка при нормальному мовленнєвому розвитку дитини фор-

мується в процесі природного оволодіння засобами рідної мови.

Все це повинно допомогти дітям усвідомити морфему як окремий мовний знак. Далі на основі вже сформованої бази морфемного аналізу слів в другому розділі починається робота з формування усвідомлених навичок застосування словотворчих правил.

З другої підгрупою дітей, які вже досить успішно оволоділи простими словотвірними моделями, головними розділами роботи з розвитку навичок словотвору будуть наступні: формування граматичної системи словотворення; збагачення словникового запасу шляхом уточнення розуміння смислового значення слів; систематизація вже наявного у дітей словника.

Робота над лексичним компонентом мовлення повинна передувати відпрацюванню граматичних правил словотворення і базуватися на однаковому мовному матеріалі, тобто пояснюватися, уточнюватися і систематизувати потрібні значення мотивуючих слів.

Етапи роботи визначаються послідовністю появи форм словотворення в онтогенезі. Формування функції словотвору здійснюється як в усному мовленні, так і на письмі. Закріплення словотвірних форм спочатку проводиться в слові, потім у словосполученнях, реченнях і текстах. Формування і закріплення словотвірних моделей на рівні слів найкраще представлені у роботах Р. Лалаєвої та Н. Серебрякової, саме цю методику доцільно взяти за основу логопедичної роботи з дітьми другої підгрупи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати про неоднорідність продовження логопедичної роботи з дітьми із аграматичною дисграфією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корнев А. Н. *Нарушения чтения и письма* / А. Н. Корнев. – СПб., 2003. – 246 с.
2. Лалаева Р. И. *Общезначительные и специфические механизмы нарушений письма у детей* / Р. И. Лалаева // *Материалы 3 Междунар. конф. Росс. асс. дислексии* – М., 2007. – С. 34 – 39.

3. Левина Р. Е. *Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды.* / Р. Е. Левина – М., 2005 – 224 с.

УДК 376.37

Т. О. Остапчук

студентка ФПДО,

спеціальність «Логопедія»

А. І. Кравченко

кандидат педагогічних наук, професор

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Статтю присвячено проблемі формування зв'язного мовлення у дошкільників із мовленнєвими порушеннями (фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення), в умовах логопедичного пункту.

Стаття посвящена проблеме формирования связного речевого высказывания у дошкольников, имеющих речевые нарушения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), в условиях логопедического пункта.

The article deals with the formation of a coherent verbal expression in preschool children, with speech disorders (phonetic and phonemic underdevelopment of speech), in a speech therapy paragraph kindergarten.

Ключові слова: формування зв'язного мовлення, мультиплікаційні фільми, мовленнєві порушення, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: формирование связного речевого высказывания, мультипликационные фильмы, речевые нарушения, дети дошкольного возраста.

Keywords: the formation of coherent speech patterns, cartoons, speech disorders, children of preschool age.

Постановка проблеми. В наш час триває пошук шляхів вдосконалення логопедичної роботи, розробка нових форм, методів і прийомів подолання мовленнєвого недорозвинення, визначення можливостей дидактичного матеріалу. У зв'язку з цим важливим засобом у роботі логопеда виступають мультиплікаційні фільми (А. Гуськова, І. Льодовик, Г. Сперанська).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Подолання порушень фонетико-

фонематичної сторони мовлення розглядалися вченими А. В. Семенович, Т. Н. Ланіним, О. А. Пожиленко, Н. В. Нищеву, З. Є. Агранович, Т. А. Ткаченко. На думку науковців, така робота вимагає певної системи й особливих методів корекційної роботи.

Мета статті – на основі аналізу спеціальних науково-педагогічних літературних джерел висвітлити проблему формування зв'язного мовлення у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення в умовах логопедичного пункту.

Виклад основного матеріалу. Мультиплікація – одна з форм екранного мистецтва, яка являє собою синтетичний вид, що об'єднує живопис, графіку, музику, літературу, елементи театру, танцю. Виразні засоби кожного з цих видів мистецтва по-своєму впливають на уявлення, уяву, зорову пам'ять, розумову активність, розкриття творчого потенціалу людини [3, с. 16].

Сюжетність, видимість образів, звуковий супровід змушують дітей співпереживати, проживати сюжет разом з героями. У дитини це викликає сильні емоційно-чуттєві реакції самих різних формах, в тому числі в формі мовленнєвого висловлювання.

Особливо велика роль мультфільмів у навчанні та вихованні дошкільників, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Для даної категорії дітей характерне зниження мотивації, бідний запас відомостей про навколишній світ, відсутність цілеспрямованості в діяльності, несформованість операційних компонентів мислення, складність у створенні уявної ситуації, недостатня точність предметних образів-уявлень, неміцність зв'язків між зоровою і вербальною сферами [3, с. 18].

Мультфільм служить прекрасним засобом розвитку мислення, уваги, уяви і пам'яті у дітей; значно розширює кругозір і вдосконалює комунікативні навички; вчить висловлювати свої почуття та настрої. Мультиплікаційні фільми надають унікальну можливість для внесення різноманітності й індивідуалізації освітньо-виховного процесу.

Робота над змістом мультфільму дозволяє сформувати різні сторони

мовлення дитини: фонетико-фонематичну, просодичну, лексико-граматичну, що створює базу для оволодіння дитиною зв'язним мовленням. Ф. А. Сохін вважає, що зв'язне мовлення – це не просто послідовність пов'язаних один з одним думок, вона як би вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, в засвоєнні її звуковою стороною, словниковим запасом і граматичною будовою [2, с. 102].

Процес формування зв'язного мовлення засобами мультиплікаційних фільмів спирається на низку загальнодидактичних і логопедичних принципів: принцип реалістичності, принцип свідомості й активності, принцип взаємозв'язку роботи над різними сторонами мовлення, принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності, принцип наочності, принцип розвитку, дозованість навантаження і облік психофізичних особливостей дітей з вадами мовлення, принцип систематичності та послідовності в навчанні, принцип обліку виду і характеру мовленнєвого порушення, принцип комунікативно-діяльнісного підходу, принцип єдності корекції та розвитку (Р. Є. Левіна, І. Ю. Левченко, І. І. Мамайчук, Г. Л. Сперанська, У. В. Ульяновська).

Формування зв'язного мовлення у дітей з вадами мовлення на матеріалі мультиплікаційних фільмів можна уявити в таких завданнях: навчання дітей дотримуватися логічної послідовності у викладі подій, відображати істотні зв'язки в мовленнєвому змісті, використовувати лексико-граматичні засоби в оформленні зв'язного висловлювання, активізувати словниковий запас, вчити використовувати різні синтаксичні засоби в оформленні висловлювання, створювати тексти різних функціонально-сміслових типів мовлення [1, с. 22].

В рамках логопедичної роботи з удосконалення зв'язного мовлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням на матеріалі мультиплікаційних фільмів застосовуються наступні методи:

- 1) переказ сюжету мультфільму;
- 2) порівняння двох мультфільмів, визначення подібності в композиції: від

великого – до малого, повторність епізодів;

- 3) складання мультфільму-казки [4, с. 33].

Відзначимо, що робота проводилася в умовах логопедичного пункту в рамках роботи із взаємодії вихователя та логопеда. Для роботи були підібрані вітчизняні мультфільми, які спираються на основні лексичні теми, що вивчаються в старшій групі, вікові психологічні особливості дітей 5-6 років. Наведемо приклади деяких з них: «Птахи»: «Сіра шийка» (1948), «Лісові тварини»: «Лісові пригоди» (1951), «Фарбований лис» (1953); «Цирк»: «Лошарік» (1971), «Вперше на арені» (1961); «Транспорт»: «Новачок» (1961), «Казки про машини» (1975); «Полярні тварини та птахи»: «Пригоди пінгвіна Лоло» (1986 – 1987), «Хоробре оленя» (1957); «Комахи»: «Муха-цокотуха» (1960), «Перша скрипка» (1958), «Дитинчата диких і домашніх тварин і птахів»: «Добрий ліс» (1950), «В лісовій гущавині» (1979); «Сім'я»: «Мама для мамонтеняти» (1981), «Бабуся Удава» (1977); «Свята»: «Подарунок для слона» (1984), «День народження бабусі» (1981); «Музичні інструменти»: «Незнайко-музикант» (1972), «Перша скрипка» (1958); «Школа»: «Слоненя пішов вчитися» (1984), «Чебурашка йде до школи» (1983).

Наведемо фрагмент роботи з аналізу формування зв'язного мовленнєвого висловлювання на прикладі мультфільму «Стара іграшка» (1971).

На першому етапі нашої роботи ми проводили вступну бесіду з дітьми за допомогою знайомства з лексичною темою «Іграшки». Ми запитували у дітей, які у них найулюбленіші іграшки, як вони з ними грають, чим відрізняються нові та старі іграшки, чому так важливо берегти іграшки (не ламати, не рвати, не бити). Активізація лексичного запасу здійснювалася шляхом загадування загадок, читання відомих віршів, потішок, приказок за темою. Загальна тривалість першого етапу 5-6 хвилин.

На другому етапі здійснювався перегляд мультфільму, потім бесіда, яка допомагала дітям краще зрозуміти зміст, правильно оцінити деякі його епізоди. Дітям задавалися наступні питання:

«Згадайте і назвіть персонажів, які були на початку мультфільму? Опишіть ляльку, ведмедика та собачку. Як ви думаєте, який у них характер? Чим вони відрізняються один від одного? Про що кожен з них мріяв? А ви б хотіли отримати подарунок? Який? Як би ви з ним грали? Який подарунок знайшла дівчинка в коробці? Опишіть клоуна: його зріст, вираз обличчя, який одяг на ньому був? Що відчула дівчинка, коли побачила клоуна? Як ви це зрозуміли? Чому іграшки образилися на дівчинку? Опишіть їх емоції. Що сталося далі? Які почуття були у ведмедика, коли він сидів на даху? Куди забрів Мишко? У що одягнувся Мишко? Навіщо він це зробив? Що відчула дівчинка, коли побачила, що це її ведмедик? Опишіть настрій ведмедика. Як ви думаєте, чи правильно вчинив ведмедик, коли пішов від дівчинки? А як би ви вчинили на місці ведмедика? Чи правильно поводитися дівчинка зі своїми іграшками? Які моменти з мультфільму вам запам'яталися найбільше? Чим вони вам сподобалися?».

Подібна бесіда закріплює цілісне сприймання мультиплікаційного фільму в єдності змісту та мультиплікаційної форми. На цьому етапі проводилися лексико-граматичні ігри «Хто з ким?» (Мишко з собачкою, дівчинка з клоуном), «Назви ласкаве слово» (ведмідь-Мишко, друг-дружок, лялька-лялечка), «Чия голова?» (ведмежа, собача), «Порівняй» (клоун високий, а собачка низька; дівчинка весела, а Мишко сумний; день сонячний, а ніч похмура). Тривалість цього етапу становить 15 хвилин з урахуванням перегляду мультфільму.

Третій етап характеризувався формуванням самостійного зв'язного мовлення у дітей. Дітям пропонувалися наступні види завдань: переказ мультфільму з додаванням наступних подій; переказ мультфільму з заміною (додаванням) діючих осіб; переказ мультфільму з додаванням попередніх подій.

Важливо відзначити, що при передачі змісту або вигадуванні мультфільму логопед прагнув зробити мовлення дитини змістовним, розгорнутим, логічним, послідовним, зв'язним, грамотним, лексично точним, фонетично чистим. Ми звертали увагу дітей на образне мов-

лення персонажів мультфільму, давали творчі завдання на підбір порівнянь, синонімів, антонімів.

Виконувалися такі вправи, як «Намалюємо мультфільм словами», «Придумай мультфільм», «Хто уважніше?», «Я почну, а ви продовжите». Як показали наші спостереження, після проведення системи занять з використанням мультиплікаційних фільмів із дітьми старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення стали спостерігатися наступні позитивні зміни в розвитку зв'язного мовлення: діти стали відзначати необхідні суттєві зв'язки в предметному мовленні (тимчасові, причинно-наслідкові), викладати свої думки в логічній послідовності, правильно використовувати відповідні лексичні та граматичні засоби.

У дітей активізувався пасивний і збільшився активний словник, вони стали використовувати різноманітні мовленнєві засоби. Збільшився обсяг висловлювання, діти стали використовувати велику кількість складних речень. Збільшився темп мовлення, скоротилася переривчатість мовлення, кількість ситуативних слів (при складанні оповідань були відсутні тривалі паузи з пошуком потрібного слова). Діти стали використовувати в мовленні велику кількість прислівників.

Діти навчилися складати розповіді різних типів (опис предмета, розповідь, оповідання з елементами опису тощо). Розповіді дітей, як правило, містили яскраві, оригінальні образи, ту чи іншу характеристику переданих подій (місце, час, характер дії). Діти проявляли фантазію, прагнули обіграти в своєму оповіданні зображене на екрані.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування зв'язного мовлення у дошкільників із вадами мовлення є одним із важливих завдань роботи логопеда і вихователя в умовах логопедичного пункту, яку можливо максимально реалізувати на матеріалі мультиплікаційних фільмів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурухина А. Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе

с детьми [Текст] / А. Ф. Бурухина // Воспитатель ДОУ. – 2012. – № 10. – С. 22-24.

2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004 – 244 с.
3. Гуськова А. А. Мультфильмы в детском саду: логопедические занятия по лексическим темам для детей 5–7 лет [Текст]: / А. А. Гуськова. – М. : ТЦ Сфера, 2010 – 123 с.
4. Заглада Л. Дети и мультипликация [Текст] / Л. Заглада // Мир семьи. – 2005. – № 11 – С. 32 – 35.
5. Сперанская Г. Л. Развитие речи дошкольников с использованием сюжетной видеозаписи [Текст] / Г. Л. Сперанская, И. А. Ледник. – СПб. : Речь, 2007 – 156 с.

УДК 376.1-056.264:741

В. В. Пасько

студентка спеціальності
«Корекційна освіта (Логопедія)»

К. О. Зелінська-Любченко

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

КОРЕКЦІЯ ЗНМ ІІІ РІВНЯ У ДІТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається методика малювання, як засіб впливу на розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку із врахуванням встановленого логопедичного висновку «загальний недорозвиток мовлення ІІІ рівня».

В статье рассматривается методика рисования, как средство воздействия на развитие речи у детей старшего дошкольного возраста с учетом установленного логопедического заключения «общее недоразвитие речи ІІІ уровня».

In the article the technique of drawing as a means of influencing the development of speech in children of senior preschool age taking into account the established speech therapy the conclusion of "General underdevelopment of speech ІІІ level."

Ключові слова: мовленнєві порушення, загальне недорозвинення мовлення, лексико-граматична будова, малювання, діти старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: речевые нарушения, общее недоразвитие речи, лексико-грамматический строй, рисование, дети старшего дошкольного возраста.

Key words: *speech disorders, General underdevelopment of speech, lexico-grammatical structure, drawing, children of senior preschool age.*

Постановка проблеми. Сучасна школа вимагає від дитини високого рівня розумового і мовленнєвого розвитку. Тому для дитини-дошкільника гарне мовлення – запорука успішного майбутнього навчання та розвитку в школі. Творча і науково обґрунтована розробка змісту, методів навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення з елементами творчості є актуальною проблемою сучасної логопедії.

Дошкільні навчальні заклади в Україні реалізують наступні ідеї: створення умов, необхідних для повноцінного фізичного і психічного розвитку дітей, їх емоційного і соціального благополуччя; виявлення проблеми та надання своєчасної допомоги дітям.

Основними завданнями корекційного навчання дітей із недорозвиненням мовлення є: практичне засвоєння лексичних та граматичних засобів мови; формування повноцінної звукової сторони мовлення (формування правильної звуковимови, складової структури і фонематичного сприйняття); підготовка до навчання грамоті; розвиток зв'язного мовлення.

На нашу думку, корекція загального недорозвинення мовлення буде більш ефективною, якщо в корекційно-розвивальні заняття систематично включати елементи образотворчого мистецтва.

Застосування в роботі елементів образотворчого мистецтва підвищує мотивацію та інтерес дітей до занять і тим самим сприяє більш успішному засвоєнню програми та корекції вад мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Виготський Л. С., Усова О. П., Ельконін Д. Б., Піаже Ж., Монтессорі М., Кофка К. та ін.) відзначається, що гра, спрямована на всебічний розвиток дитини, є однією з основних сторін дошкільного виховання. У логопедичній літературі зазначається специфіка ігрової діяльності з елементами образотворчого мистецтва у дітей із

тяжкими порушеннями мовлення, розробляються науково методичні аспекти застосування малювання як корекційного засобу (Косова Г. В., Лазарева Р. Г., Миронова С. А., Селіверстов В. І., Усачова Л. Н., Філічева Т. Б. та ін.).

Мета статті полягає у визначенні особливостей використання засобів образотворчого мистецтва для розвитку мовлення старших дошкільників із ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Волкова Л. С., Шаховська С. М., Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. відзначають, що неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей із ЗНМ III рівня сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери [1, с. 615-616]:

- вказує на недостатню стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу;
- мовленнєве відставання негативно позначається і на розвитку пам'яті. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Нерідкі помилки дублювання при описі предметів, картинок;
- низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності;
- володіючи повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їхньому віку, діти, проте, відстають у розвитку наочно-образної сфери мислення, без спеціального навчання важко опановують аналізом, синтезом і порівнянням. Для багатьох із них характерна ригідність мислення.

Поряд із загальною соматичною ослабленістю і уповільненим розвитком локомоторних функцій властиве і деяке відставання в розвитку рухової сфери [4, с. 16-17]:

- недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики (наприклад, при розстібанні та застібанні гудзиків, зав'язування і розв'язання шнурків, стрічок);

- сповільненість, «застрягання» в одній позі;
- діти відстають від однолітків із нормою розвитку в точному відтворенні рухового завдання по просторово-часових параметрах, порушують послідовність елементів дії, опускають її складові частини. Наприклад, їм важко даються такі рухи, як перекочування м'яча з руки на руку, передачі його з невеликої відстані, удари об підлогу з попереми́нним чергуванням, стрибки на правій і лівій нозі, ритмічні рухи під музику;
- типовим є і недостатній самоконтроль під час виконання завдання.

З урахуванням зазначених особливостей дітей із ЗНМ III рівня застосування інноваційних технологій із метою логопедичної корекції має охоплювати такі функції, як увага, пам'ять, пізнавальна активність, наочно-образне мислення, дрібна моторика, моторна координація [5, с. 31].

З метою стабілізації емоційної сфери слід застосовувати арт-терапевтичні методики:

- музикотерапія (емоційне сприйняття музики, вокалотерапія, гра на музичних інструментах. Залежно від мелодії, її ритмічної основи і виконання музика може надавати найрізноманітніші ефекти) [1; 3];
- ізотерапія (нетрадиційні техніки малювання: кляксографія, пальцевий живопис, малювання м'яким папером, малювання жорстким напівсухим пензлем, ниткографія, малювання манною крупкою, листям, паличками, камінцями, віддруковування ватою, відбиток пробками, малювання долонями і ін.) [4, с. 33].

Для організації ігор із елементами образотворчого мистецтва на логопедичних заняттях застосовують різні види засобів для малювання: різноманітні олівці, фломастери, фарби.

Артикуляційна гімнастика проводиться у формі так званого театру пальчиків. Це сполучена гімнастика, що сприяє розвитку дрібної моторики рук і координації рухів. Зміст цієї гімнастики відображає лексичні теми, що вивчаються в старшій групі.

Для подолання труднощів перемикання з одного положення мовлення на інше варто використовувати артикуляційні казки, в яких освоєння артикуляційних поз здійснюється в грі. У артикуляційній казці виконується серія рухів, що є в порівнянні з артикуляційною гімнастикою більш складним завданням.

Пальчикові ігри допомагають домогтися активності та виразності дрібних рухів рук при стисканні та розтисканні, а потім при виконанні більш складних імітаційних ритмічних рухів. Діти на заняттях вчаться зображати те, про що розповідається у вірші та погоджувати ритм рухів з віршованим ритмом.

Для виконання вправ із навчання жестам використовують ляльку «Жива рука» (діти малюють власноруч собі ляльку). Ця лялька дозволяє виділити найтонші нюанси почуттів і настроїв героя, вона має виразну жестикуляцію і може виконувати складні дії, недоступні іншим лялькам (вказувати, писати, брати за руку, погладити по голові тощо).

На заняттях з дітьми проводяться ігри та вправи для розвитку вміння висловлювати і розуміти різні емоційні стани, виконуються етюди на розслаблення м'язів.

Завдяки цим систематично проводяться вправи більш рухливі – виразною стає міміка, рухи набувають більшої впевненості, керованості. Діти починають легше переключатися з одного руху на інший, можуть самостійно вирішити рухове завдання, навчаються розуміти відтінки у виразі обличчя, в жестах і рухах іншої людини.

У заняття включаються ігри та вправи на розвиток рухливості мовленнєвого апарату, вільності дихання, вміння володіти силою голосу, різноманітною інтонацією.

Фізкультхвилинки проводяться за методикою «Розкажи вірші руками». Рухи супроводжувалися промовляння віршів, відповідних лексичної теми заняття і містять автоматизовані звуки. Обговорювання віршів разом з рухами робить мовлення дітей більш ритмічним, гучним, чітким і емоційним.

На індивідуальних заняттях при роботі над автоматизацією і диференціацією звуків використовують звукові

символи, зроблені у вигляді малюнка театру на паличках. З їх допомогою можна драматизували маленькі казки, наприклад, «Змія і жук», «Пісеньки жука і комара» тощо [3, с. 72].

На індивідуальних і підгрупових заняттях доцільно підготувати ілюстрації невеликих оповідань і віршів, насичених певними звуками, а потім показували їх на фронтальних заняттях. Мовним матеріалом для цього виду роботи служили народні та авторські казки, оповідання та вірші поетів і письменників.

Особливого значення набувають ігри на заняттях з формування лексико-граматичних засобів мови і розвитку зв'язного мовлення.

Як вже говорилося, для драматизації можна використовувати авторські та народні казки. Наприклад, читання та переказ з драматизацією народної казки «Зайчик – хвостик» допоможе дітям засвоїти утворення іменників за допомогою суфікса -ик- і ввести ці слова в активний словниковий запас.

На заняттях з розвитку зв'язного мовлення при складанні розповідей за картинками, серіями сюжетних картин, доцільно використовувати театралізовані ігри, а саме, настільний театр, магнітний театр.

Вбачаючи інтерес дітей до малювання на заняттях, необхідно підготувати з дітьми виставку робіт, які потім будуть продемонстровані батькам і дітям інших груп ДНЗ.

З метою залучення дітей до національної культури і формування гармонійно розвиненої особистості для ілюстрацій використовують українські народні казки. Казки пробуджують в дітях уміння співчувати, прагнення робити добро і боротися зі злом. При підготовці до виставки проходить велика підготовча робота. Варто розглядати ілюстрації до казок, слухали записи казок. Отримуючи або вибираючи роль, діти визначають характер свого героя, формулювали його мовну характеристику, підбирали риси зовнішності [1, с. 118].

Варто проводити виставки малюнків за мотивами казок «Солом'яний бичок», «Зайчикова хатинка», «Курочка Ряба». За

підсумками проведених виставок діти вивчають вірші, які потім будуть розказані батькам. Важливим результатом спільної роботи педагогів вважаємо те, що після проведених виставок діти самостійно малюють ілюстрації до цих казок в групі, на прогулянці.

Створена фонотека звуків і мелодій, яка використовується вихователями як звуковий дизайн в ході організації демонстрації різних світлових, звукових і шумових ефектів. Наявність в групі магнітофона дає можливість використовувати музичний супровід за бажанням дітей.

Успіх корекційної роботи залежить від того, наскільки скоординовані всі зусилля учасників корекційного процесу – дітей, батьків, вихователів, логопеда, музичного керівника.

Тому для підвищення компетентності та поінформованості для вихователів і батьків проводяться консультації, семінари-практикуми, оформлюються папки з фотографіями, пам'ятки тощо.

Використання елементів образотворчого мистецтва на логопедичних заняттях викликає у дітей величезний інтерес, пожвавлення, радість, що підтримує постійно позитивний настрій. Застосування малювання на заняттях дозволяє утримувати працездатність на високому рівні навіть у дітей із нестійкою увагою і забезпечує легке і швидке засвоєння програмного матеріалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Значимість даної проблеми полягає в тому, що розкрита педагогічна технологія, заснована на використанні елементів образотворчого мистецтва, які впливають на формування мовлення дітей, може становити інтерес для практичних працівників: вчителів-логопедів, дефектологів, вихователів, які працюють з дітьми дошкільного віку. У подальшому важливо присвятити детальну увагу кожному інноваційному методу малювання скрізь призму використання його як терапевтичного засобу для дітей із порушенням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общин недоразвитием

- речи [Текст] / Т. Н. Волковская. – М. : Книголюб, 2014. – 104 с.
2. Горбунова И. В. Су-Джок массажеры в логопедической работе [Текст] / И. В. Горбунова, И. В. Иваненко // Логопед. – 2014. – №2. – С. 21–22.
 3. Даскалова Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду [Текст] / Ф. Г. Даскалова // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста: межвуз. ст. науч. тр. – М. : Прометей, 2009. – С. 66–87.
 4. Елсакова А. Н. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда [Текст] / А. Н. Елсакова, Н. Н. Лисовская, И. В. Соколова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 33–34.
 5. Закондырина Э. Г. Наглядное моделирование как средство обучения словообразованию дошкольников с ОНР [Текст] / Э. Г. Закондырина // Логопед. – 2014. – №4. – С. 32–33.
 6. Колеошкина С. Н. Арт-терапевтические технологии учителя-логопеда [Текст] / С. Н. Колеошкина // Школьный логопед. – 2007. – № 2. – С. 31–39.

УДК 376.1-056.264: 81'233-053.2: 81'376.2

Г. І. Пересадько

вчитель-логопед

Дошкільний навчальний заклад

№ 33 «Маринка» м. Суми

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості формування просодичних компонентів мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье раскрыты особенности формирования просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

In the article the features of formation of prosodic components of speech in preschool children with General underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, просодичні компоненти мовлення, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, просодические компоненты речи, дети дошкольного возраста.

Key words: general underdevelopment of speech, prosodic speech components, preschool children.

Постановка проблеми. Сучасний підхід до подолання недоліків мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку вимагає комплексного психолого-медико-педагогічного впливу, який реалізується, з одного боку, у формуванні всіх порушених компонентів мовленнєвої системи, з іншого – у відновленні нормального функціонування артикуляційного, дихального та голосового апарату і розвитку психологічної бази мовлення. Невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності людини є просодична сторона мовлення, що являє собою єдність взаємопов'язаних компонентів – мелодики, темпу і ритму мовлення, інтонаційної забарвленості мовлення. Просодика є найважливішою складовою частиною загального психічного розвитку дитини, передумовою оволодіння писемним мовленням, його граматичними структурами, а також підготовки до школи і до всього майбутнього життя. Стан просодичного компоненту впливає на розбірливість, зрозумілість, емоційний малюнок мовлення.

Мета статті: висвітлити особливості розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення просодичної організації мовлення є предметом досліджень в лінгвістиці, психолінгвістиці (В. А. Артемов, Л. П. Блохіна, А. В. Бондарко, Н. Д. Светозарова, Н. В. Черемісіна), в логопедії (Є. Ф. Архіпова, І. І. Єрмакова, Є. В. Лаврова, Л. В. Лопатіна, Н. В. Серебрякова, І. В. Чиркіна та інші). Порушення мелодики-інтонаційного оформлення входить до структури багатьох мовленнєвих дефектів. Найбільш

широко висвітлено в літературі стан просодичних компонентів при таких мовленнєвих розладах як дизартрія (Є. Ф. Архипова, Л. В. Лопатіна, І. І. Панченко, Н. В. Серебрякова), ринолалія (Г. В. Чиркіна, Л. І. Вансовська, Т. Н. Воронцова, А. Г. Іпполітова) і заїканні (Л. І. Белякова, Є. В. Оганесян, Н. А. Ричкова, В. І. Селіверстов); зустрічаються окремі вказівки на розлад просодики при алалії (Т. В. Крюк, М. М. Трауготт). Глущенко В. І. охарактеризовано сутність і структуру просодичного компонента мовлення в дітей зі стертою дизартрією, розроблено методику корекційної логопедичної роботи з формування просодичного компонента мовлення [2]. Проблема розвитку темпо-ритмічного чуття та просодичного компоненту мовлення у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності висвітлено Січкачук Н. Д. [4]. Ільїною Н. І. розглянуто методику формування лексико-граматичної і фонетико-фонематичної сторін образного мовлення у старшій групі для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, Боровою В. Є. – проблему виховання інтонаційної виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку із недоліками звуковимови [1,3].

Виклад основного матеріалу дослідження. Просодика – це складний комплекс, що включає голосові характеристики (висота, сила, тембр) і мелодико-інтонаційну сторону мовлення (темп, ритм, паузація: пауза, логічний наголос.)

Міміка (виразні рухи м'язів обличчя, які є однією з форм прояву тих чи інших почуттів людини), супроводжуючи мовлення, сприяє його виразності, є одним з допоміжних засобів спілкування людей. Процес розвитку мімічних м'язів будується на використанні природних рухів в ігрових ситуаціях, а саме:

- гра «Плакса» – зажмурювати очі;
- гра «Ми здивувались» – піднімати і опускати надбрівні дуги;
- гра «Надуємо кульки» – надувати щоки без опору і з надавлюванням;
- гра «Тигрєня» – оскалювати зуби;
- гра «Уперті барани» – хмурити м'язи лоба;
- гра «Веселий клоун» – усміхатися тощо.

Одним із виразних засобів усного мовлення є його темп – це прискорення і уповільнення мовлення залежно від змісту висловлювання з урахуванням пауз між мовленнєвими відрізками. Уповільнюючи темп свого висловлювання, людина підкреслює важливість, особливе значення того, що вона повідомляє. І навпаки, прискорюючи промовляння деяких фраз, ми часто цим самим виражаємо другорядність сказаного. Але вимова при цьому не втрачає своєї правильності, розбірливості. Зазначені коливання у швидкості висловлювань будуть залежати від швидкості вимови фонем, слів, фраз і від частоти і тривалості пауз між словами і реченнями.

Прийнято вважати нормальним такий темп мовлення, при якому за одну секунду вимовляється від 9 до 14 фонем. Більшість дітей не відразу оволодівають нормальним темпом мовлення, багато дошкільників говорять дуже швидко. Це пояснюється тим, що у них ще слабкі гальмівні процеси і контроль за своїм мовленням. Часто недосконалість темпу мовлення виникає в результаті наслідування оточуючих. У більшості випадків такі явища з віком зникають. Проте в силу різних причин у дітей може виникнути патологічне порушення темпу мовлення.

Порушення ритму найчастіше обумовлюється недостатньою сформованістю слухо-зорових і зорово-моторних координацій – це рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів. Для вдосконалення темпо-ритмічної організації мовлення рекомендовано використовувати наступні вправи:

- відстукати ритм з певним інтервалом (швидко – помірно – повільно);
- відтворити ритм за кількістю ударів (I, I, I; II, II, I; III, III, III);
- плеснути в долоні стільки разів, скільки крапочок на кубі;
- впізнати ритм та співвіднести його з певним ритмічним малюнком, записаним символами;
- порахувати, скільки разів плеснули у долоні і підняти картку з відповідною цифрою;
- підбирати рими до слова тощо.

Дітям пропонуються різні способи відтворення ритму: плескання в долоні, відбивання м'яча від підлоги, використання музичних інструментів – барабана, бубна, металофона.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення часто використовують неправильне ключичне дихання, яке може привести до напруги та підняття грудної клітини. Тому на логопедичних заняттях необхідно здійснювати корекцію неправильних дихальних стереотипів і формувати у дітей із ЗНМ повноцінне дихання. Перші дихальні вправи виконують лежачи на спині для кращої концентрації уваги і тактильного контролю за рухами черевної стінки. Далі – в положенні сидячи і стоячи, з одночасними рухами рук, поворотами тулуба і голови (наприклад, на вдиху – помах рук «крил птаха» вгору, на видиху – вниз). Для розвитку поступовості і цілеспрямованості дихання доречно використовувати ігри: «Аромат квітів», «Подуй на кульку», «Здуй метелика з долоньки» тощо.

На наступному етапі проводиться диференціація ротового і носового вдиху і видиху, підбираючи відповідний музичний супровід (помірний темп і простий ритмічний малюнок, приємна ніжна мелодія з яскраво вираженими сильними і слабкими частками). Як тільки вправи з розвитку фізіологічного дихання освоєні дітьми, переходимо до роботи над мовленнєвим диханням: промовляння на одному видиху коротких та подовжених фраз, співи, декламування тощо.

Важливим аспектом корекційної роботи з формування просодичних компонентів у дітей із ЗНМ є розвиток та вдосконалення голосу. Для диференціації понять «високі» і «низькі» звуки використовують образи ведмеда і комарика, наділяючи їх, крім голосових характеристик, музичними і руховими: ведмідь пересувається важко, перевалюючись, під низькі звуки акомпанементу; комарик рухається легко під високі звуки акомпанементу. Для диференціації понять «гучний» та «тихий» голос, використовують традиційні ігри та вправи «Луна», «Сильний і слабкий вітер», «Заколисати ляльку», «Вередун» тощо.

Прийом кодування конкретного звучання певним рухом використовується в іграх з іменами. Наприклад, діти багаторазово пошепки вимовляють ім'я Катруся, при цьому їх долоні близько притиснуті одна до одної на рівні грудей. Потім шепіт поступово переходить у тихе звучання, а долоні поступово відсуваються все далі і далі, поки промовляння імені не перейде в максимальне кресендо (руки максимально розкриті в сторони).

Після того, як діти набувають навичку довільного контролю за змінами висоти та сили голосу, можна пропонувати їм проспівувати нотну гаму в повільному темпі в зв'язній і уривчастій вокалізації.

Для вираження смислових та емоційних відмінностей людина використовує інтонацію, яка є одним із найважливіших факторів комунікації. За метою висловлювань в українській мові розрізняються такі комунікативні види інтонацій, як розповідна, питальна, оклична або спонукальна. Мовлення дітей із ЗНМ найчастіше монотонне та емоційно збіднене. Тому дітей зазначеної категорії необхідно ознайомити з поняттям про те, що інтонація є обов'язковою ознакою усного мовлення, що вона допомагає виразити почуття, ознайомити з різними видами інтонації і засобами їх позначення, навчити розрізняти та вживати різноманітні інтонаційні структури у власному мовленні. З цією метою доречно використовувати символи, що позначають різні види інтонації:

розповідна інтонація 



оклична інтонація

питальна інтонація 



спонукальна інтонація

Наголос виражається в інтенсивності звучання окремих складів. Від наголосу часто залежить значення слова (брати (неозначена форма дієслова), і брати (форма множини іменника), а також його граматична форма (сови – форма називного відмінка множини) і сови (форма родового відмінка однини)).

Навчити дітей виділяти наголошений голосний найлегше в грі «Поклич друга». Педагог пропонує дитині покликати свого друга, який знаходиться далеко, таким чином: *МарИИИно!* (не можна промовляти ім'я по складах). Потім педагог повідомляє дітям, що іграшки, що були в ігровій кімнаті, розбіглися, їх треба теж покликати: *кУУУбуки, зАААйчику* тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Інтонаційні засоби сприймаються і засвоюються дітьми значно раніше, ніж починається формування словесного мовлення. Мелодико-інтонаційні засоби виразності організовують усне мовлення в цілому, роблячи процес комунікації більш інформативним. За умов дизонтогенезу формування просодичних компонентів може порушуватися, це негативно впливає як на розвиток усного розмовного мовлення, так і на засвоєння письма і читання під час шкільного навчання.

Роботу з формування та розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей із ЗНМ необхідно здійснювати як на фронтальних, так і на індивідуальних заняттях, на яких діти навчаються інтонаційно забарвлювати своє мовлення, змінювати свій голос за силою та висотою, поєднувати мовлення з рухами рук і ніг, правильно користуватися наголосом, інтонацією; видих стає більш тривалий, цілеспрямований; поліпшується звукова культура мовлення дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борова В. Є. Виховання інтонаційної виразності мовлення дітей із недоліками звуковимови / В. Є. Борова // *Наука і освіта*. – 2011. – № 4.
2. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / В. І. Галущенко; Південноукр. держ. пед. університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса : [Б. в.], 2012. – 247 с.
3. Львіна Н. І. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ / Н. І. Львіна // *Дефектологія*. – 2011. – № 1.
4. Січкачук Н. Д. Розвиток темпоритмічного чуття та просодичного компоненту мовлення у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленевої діяльності / Н. Д. Січкачук // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету ім. Івана
Огієнка : Медобори – 2006, 2012. Випуск 20

УДК 376.1-056.264-053.4:741

Р. П. Подгорна

студентка спеціальності
«Корекційна освіта (Логопедія)»

І. В. Кравченко

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

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано загальні відомості щодо використання продуктивних видів образотворчої діяльності у логопедичній роботі: малювання, ліплення, аплікація, конструювання.

В статье представлено общие сведения об использовании продуктивных видов зобразительной деятельности в логопедической работе: рисование, лепка, аппликация, конструирование.

The article presents General information concerning the use of the productive artistic activity in speech therapy work: drawing, modeling, application, design

Ключові слова: Образотворча діяльність, дошкільний вік, діти з порушеннями мовлення.

Ключевые слова: Изобразительная деятельность, дошкольный возраст, дети с нарушениями речи.

Keywords: painting, preschool age, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Сьогодні актуального значення набуває проблема зацікавленості дітей до логопедичних занять з виправлення мовлення. Саме через це постає необхідність заохочувати дошкільників, підтримувати їх інтерес до занять. Діти цього віку виконують тільки ті доручення, які породжують цікавість, спонукають до захоплення. Заняття з малювництва організовує підґрунтя повноцінного єднання між собою та дорослими, а образотворча діяльність допомагає дітям здійснити таке єднання. Наукові роботи зарубіжних і вітчизняних фахівців свідчать, що художньо-творчі види діяльності здійснюють лікуючу дію,

а саме знімають нервову напругу, відволікаючи дітей від сумних подій, образ, страхів та дарують дітям радісний, піднесений настрій, позитивні емоції, що ефективно впливають на мовленнєвий контакт з соціумом. Тому так важливо запроваджувати в логопедичний процес та у життя дітей заняття з образотворчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємозв'язок мовленнєвої та образотворчої діяльності науковці відзначали вже в XIX сторіччі. А саме: зіставляли стадії прогресу мовлення і дитячого малюнка, порівнювали стадію узагальнення мовлення та образотворчої діяльності, розглядали дитячий малюнок як різновид «символічного письма», вивчали можливість використання малюнка для стимуляції розвитку мовлення дітей, досліджували інтеграцію словесної, ігрової та зображувальної діяльності у процесі формування зв'язного мовлення учнів початкових класів, розглядали взаємозв'язок слова і зображення як засіб художнього розвитку дітей 5-7 років.

А. Богуш визначає спільні риси образотворчої і мовленнєвої діяльності, що дає придатність до їх взаємодії, поєднання в образотворення з метою формування розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та діючого впливу на емоційну сторону дитини й розвитку її фантазії та уяви у створенні власних образів та бачень світу [1].

Г. Сухорукова розглядає дитячу діяльність як одну з форм художнього ефективного засвоєння навколишнього світу або дійсності через діяльність, у якій діти відображують явища і предмети та своє ставлення до них [5, с. 120].

Т. Комарова вважає мальовничу діяльність дитини, як образне пізнання дійсності [3]. Такі види діяльності, як ігрова, трудова, пізнавальна, навчальна, музична, образотворча, естетична, художня та інші збагачують словниковий запас дошкільника тим самим покращують їх мовлення.

Мета дослідження – висвітлити можливості використання образотворчої діяльності як засобу корекції

мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Вияткового значення для розвитку мовлення та збудження мовленнєвої активності у дошкільників набуває образотворча діяльність, яка з покоління в покоління є найулюбленішим видом діяльності. З огляду на її неповторну роль у життєдіяльності дитини, загальним та важливим компонентом образотворення у естетичному аспекті є мовленнєва діяльність. Мовлення бере участь в усіх етапах творчого процесу: створенні задуму, пошуку способів його реалізації, деталізації, спрямуванні, заохоченні творення, засвоєння назв, форм, просторових позначень на етапі оцінювання, тобто співвіднесення отриманого із задумом. Емоційно забарвлене мовлення заохочує, розширює, стимулює та сприяє невербальним проявам творчості дитини. Одночасно відбувається й інший вплив на розвиток мовлення за рахунок розширення та стимуляції художньо-емоційної навички. Дослідники зазначають, що образи, створенні зображувальними засобами (лінія, колір, форма, композиція), стають цілісними, більш яскравими, якщо супроводжуються мовленням дитини. Те, чого не має в дитячому малюнку (аплікації, ліпленні тощо), заміщується й доповнюється, «домальовується» словесно за допомогою мовлення [1, с. 350].

Спочатку дітей ознайомлюють з простими видами образотворчої діяльності, що слугують для одержання простих вмінь і навичок та розвивають уявлення про предмети. А вже надалі дітей можна познайомити з більш складним видом образотворчої діяльності таким як – нетрадиційні техніки. Вони є більш цікавими, так як використовуються більше матеріалів: штучних (вата, папір, газети, тощо) і екологічно чистих (картопля, помідор), своє власне тіло(руки, пальці, щічки, тощо).

Розглянемо такі види образотворчої діяльності: малювання, ліплення, аплікація, конструювання.

Читання дітям казок, оповідань, віршів, чистомовок, скоромовок допомагає у повсякденному житті розвивати мовлення, бо у процесі слухання або

розучування у дітей формується образне мислення, розумові здібності, уява, збагачується і поповнюється активний і пасивний словниковий запас. Розвинуті художні образи на основі літературних творів переносяться дітьми у їхніх малюнках.

Малювання – це живописний засіб зображення предметів і явищ, основою якого є барвник, форма, композиція. Розглядаючи предмет, дитина впізнає його форму, колір, контур, потім намагається відтворити це на папері, поступово накопичує первинні навички технік малювання.

Діти передають казкові і літературні образи, втілюють у своєму малюнку ставлення до того, що їх здивувало, зацікавило та подарувало чудові емоції та спогади. Отже, заняття з мальовничої діяльності допомагають розвитку мовлення дітей та сприяють розвитку дрібної моторики рук, збагачують їхню фантазію образними виразами, які діти запам'ятовують і використовують для опису власних подій.

Ліплення – це пластичне, об'ємне зображення предметів, яке створюють власними руками та пальчиками. За допомогою матеріалу (глина, тісто, пластилін тощо), який дозволяє змінювати зовнішній вигляд, дитина виліплює маленьку копію предмету або персонажу таким, яким його бачить, а згодом дитина може зліплювати більш складні персонажі та деталі. Зв'язок пальчикової моторики і мовної функції був підтверджений дослідженнями вчених Інституту фізіології дітей і підлітків. Їхні дослідження засвідчили, що мовні центри формуються під впливом імпульсів, які поступають від пальців рук. Рівень розвитку дрібної моторики дитини допускає відповідний рівень розвитку її мовлення. Ми впевнені, що заняття з ліплення є дієвим засобом розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями мовлення.

Аплікація – це спосіб створення орнаментів, візерунків, зображень шляхом наклеювання на папері різного кольорових клаптиків паперу [7, с. 32].

Діти вирізують з паперу різні силуети, візерунки, орнаменти та наклеюють їх на кольоровий папір, створюючи свою

композицію. При роботі з папером, ножицями, клеєм у дитини розвивається координація рухів рук, самостійність, формуються навички. Аплікація сприяє накопиченню та збагаченню активного і пасивного словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення, правильної вимови, формує вміння описувати побачене.

Конструювання – це діяльність, у процесі якої створюються різноманітні іграшки з різних матеріалів або споруди з дитячих будівельних матеріалів та конструкторів. Конструювання можна назвати грою, у якій дитина будівельник і вона сама вирішує, як розташувати свою конструкцію, обмірковує задум, малює ескіз на папері. Воно більше від інших продуктивних видів діяльності пов'язане з грою. Гра часто супроводжує процес конструювання, а зроблені вироби діти завжди використовують в іграх. Дорослий спонукає дитину робити відповідні ігрові рухи.

За твердженнями Т. Комарової, заняття з малювання, ліплення, аплікації та конструювання мають великий вплив на розвиток уяви фантазії та мовлення дітей [3].

Образотворча діяльність сприятлива для розвитку мовлення. Ті предмети, які створює дитина у процесі образотворчої діяльності, стають наочним підґрунтям для мовленнєвих вправ. Вигадана дитиною казка дає можливість поширити її зміст у малюнку. Найважливіше є те, що у такій діяльності дитина спирається на декілька аналізаторів (слуховий, тактильний, зоровий), що безперечно слугує розвитку мовлення. У межах продуктивної (образотворчої, образотворчо-мовленнєвої) діяльності створюються умови для тісної взаємодії слова з дією. Дитячі дії у процесі образотворчої діяльності супроводжуються мовленням, що стає більш досконалим, довільним, у дітей прискорюється засвоєння нових і вдосконалення набутих навичок зображення.

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, можна зробити висновки, що образотворча діяльність є провідною діяльністю дошкільників. У процесі образотворчої діяльності активно працює уява, пам'ять, посилюються емоційні та вольові прояви, дитина навчається

долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід із проблемної ситуації, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 544 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.
3. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
4. Сакулина Н. П. Развитие художественно-творческих способностей у детей / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1980. – 180 с.
5. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за заг.ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
6. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Н. І. Луцан. – Одеса, 2005. – 425 с.
7. І. Ю. Ходзицька Трудове навчання (для дівчат) : підручник / І. Ю. Ходзицька, Н. М. Павич, О. В. Горобець : Вид-во «Аксіо-ма» 2013 – 156 с.

УДК 376.1-056.264:615.8

В. А. Прилепа

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)»

А. І. Кравченко

кандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

АКУПРЕСУРА ЯК СКЛADOVA СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-ЛІКУВАЛЬНОГО ВПЛИВУ ПРИ ЗАЙКАННІ

У статті розглядається вплив акупресури при подоланні зайкання. Висвітлюється використання методу акупресури, як нешкідливого, відносно простого, здатного доповнювати або замінювати традиційні методи лікування.

В статье рассматривается влияние при преодолении заикания. Расскрывается исполь-

зование метода акупресуры, как безвредного, относительно простого, способного дополнять или заменять традиционные методы лечения.

In the article the influence acupressure as a very effective impact in overcoming stuttering reveals the use of acupressure as harmless, relatively simple that can supplement or replace traditional therapies.

Ключові слова: зайкання, корекція, лікування, акупресура, нетрадиційні методи.

Ключевые слова: заикание, коррекция, лечение, акупресура, нетрадиционные методы.

Keywords: stuttering, correction, therapy, acupressure, alternative methods.

Постановка проблеми. Необхідною умовою гармонійного розвитку психіки дитини є повноцінність мовленнєвої діяльності, яка є, як зазначає Н. Е. Левіна, – «Найтоншим виразом соціальної природи людської психіки» [5, с. 25]. Нормальний розвиток мовлення стає можливим завдяки спілкуванню дитини з оточуючими. Обмеженість мовного спілкування негативно впливає на формування особистості дитини, призводить до психічних нашарувань і формування специфічних особливостей емоційно-вольової сфери, що обумовлює розвиток небажаних якостей характеру: сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму.

У державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) наголошується на необхідності удосконалення освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності та соціального захисту, створення для них умов максимальної психолого-педагогічної корекції [2, с. 20].

Це завдання у повній мірі стосується категорії дітей із зайканням, оскільки медико-психолого-педагогічний вплив у роботі з такими дітьми не має чітких меж, що до методу вирішення і залишається на сьогодні важливою проблемою. Важливу роль у збільшенні числа осіб із невротичними розладами відіграють фактори, що визначають ураження центральної нервової системи в пренатальний та постнатальні періоди, а також підвищення рівня психоемоційної напруги, зниження механізмів резистентності, несприятливі екологічні

обставини. За даними Британської асоціації заїкання різними видами невротичних мовленнєвих розладів страждає від 1 до 3% жителів Європи. Аналогічна ситуація значною мірою спостерігається і в Україні – 1%. Проте, незважаючи на потужну роботу, що здійснюється у напрямку вивчення заїкання, механізми його патогенетичної і логопедичної корекції залишаються недостатньо вивченими [4, с. 28].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заїкання як вид мовленнєвої патології розглядається багатьма вченими з різних точок зору: клінічної, фізіологічної, психологічної, нейрофізіологічної, психолінгвістичної. Вивченням цих питань займалися такі дослідники, як І. Авербух, М. Асатіані, Н. Власова, Г. Волкова, Ю. Флоренська, Е. Фрешельс, М. Хватцев, В. Шкловський, М. Шуберт. Заїкання охарактеризоване як невроз очікування, невроз страху, невроз неповноцінності, нав'язливий невроз (В. С. Кочергіна (1958), М. С. Лебединський (1965), С. С. Ляпідевський (1975)).

Систематизація відомостей, що існують на сьогодні у вітчизняній та зарубіжній логопедії, свідчить про недостатню пропаганду нетрадиційних прийомів, корекційних технік формування стійкого плавного мовлення дітей, які страждають заїканням.

Мета статті. Висвітлити можливості та перспективи застосування акупресури, у корекційно-лікувальній роботі серед осіб із заїканням на базі логопедичних пунктів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система соціально-економічних, гігієнічних та лікувально-оздоровчих заходів у нашій країні спрямована на попередження захворювань і збереження здоров'я людей.

Останнім часом одним із дієвих підходів до подолання заїкання є нетрадиційна медицина, зокрема акупресура одна з її найбільш популярних напрямів. За допомогою акупресури лікується не окрема проблема або захворювання, а весь організм людини.

Акупресура (точковий масаж) є методом рефлексотерапії, яку необхідно поєднувати з логопедичними заняттями. У людей із заїканням відзначають різко

виражені вегетативні розлади, і тому масаж БАД слід починати з точок, впливаючи на які поступово зменшувати судомні напади артикуляційного, головного та дихальних відділів.

Сучасна тактика рефлексотерапії передбачає вибір не лише місця (точок) і методу (способу) впливу, але й оптимального часу лікувального впливу. Ефективна терапія можлива тільки за умови індивідуалізації корекції логопата, що передбачає ретельне вивчення вихідного стану організму, під яким слід розуміти стан дитини логопата в певний проміжок часу (особливо в період корекції) із суворим урахуванням його індивідуальних особливостей, перебігу хвороби, переважання того або іншого синдрому та ін.

Фізіологічна дія акупресури ґрунтується на закономірних взаємозв'язках покривів тіла з внутрішніми органами. За сучасними поглядами в дії акупресури лежать складні рефлекторні безумовні реакції, засновані на функціонуванні різних відділів спинного, головного мозку, периферичної і вегетативної нервової системи. При впливі на біологічно активні точки голкою, масажем або електричним струмом, у людини виникає безліч передбачених відчуттів: тиск, біль і проходження електричного струму. Це вказує на те, що спричинені таким чином сигнали досягають кори головного мозку. У фізіологічній дії акупресури на організм велику роль відіграє центральна нервова система, яка регулює певну функцію організму і справляє трофічний вплив. При функціональних змінах центральної нервової системи точковий масаж відновлює вегетативний тонус і співвідношення основних кіркових процесів, нормалізує ретикулярну функцію формацію, що значною мірою визначає тонус усієї нервової систем, а також кровопостачання й обмін речовин відповідних внутрішніх органів. Масаж БАТ впливає на, вміст адреналіну, ацетилхоліну, гістаміну, на білковий і клітинний склад крові, ступінь насичення тканин киснем, тканинний обмін [3, с. 38].

Отже, цей своєрідний метод рефлексотерапії ґрунтується на складному нейрогуморальному процесі.

Розрізняють місцеву, сегментарну і загальну реакцію організму людини на акупресуру.

В основі місцевої реакції лежить аксон – рефлекс (рефлекс, здійснюваний без участі центральних нервових механізмів), при цьому змінюється судинний тонус у місці впливу, підвищується місцева температура шкіри. Унаслідок впливу акупресури частково гинуть клітини, і в місці дії утворюються продукти білкового розпаду, які стимулюють біологічні процеси. Тому масаж БАТ можна розглядати як своєрідну протеїнотерапію.

Сегментарна реакція – це рефлекторна відповідь організму в межах відповідного сегмента спинного мозку.

Загальна реакція складається з нейрофізіологічних і нейрогуморальних зрушень унаслідок передачі потоку імпульсів у мозковий стовбур, ретикулярну інформацію, підкіркову ділянку і кору головного мозку.

Загальна дія масажу БАТ виявляється в посиленні процесів гальмування або збудження в центральній нервовій системі. Масаж БАТ має виражену знеболювальну дію, особливо у дітей. За допомогою акупресури або прогрівання досягають м'язової гіпотонії. За наявності виражених органічних незворотних змін точковий масаж не ефективний.

Положення людини під час акупресури може бути різним і змінювати під час процедури залежно від топографії масажованих точок, проте оптимальним є положення лежачи.

Точковий масаж краще робити в окремому кабінеті, ізольованому від сторонніх подразників, щоб запобігти зниженню лікувального ефекту. Температура повітря в кабінеті не повинна бути такою, щоб пацієнт зазнав переохолодження.

Для отримання стійкого лікувального результату, особливо у випадку хронічних захворювань, необхідно провести не менше трьох курсів акупресури. Звичайно перший курс складається з 10 – 15 процедур, потім роблять перерву на 8 – 10 процедур; після семиденної перерви лікування закінчують курсом з 7- 8 процедур. Найчастіше масаж БАТ проводять щодня, іноді через день, а

в деяких випадках – 2-3 рази на день [5, с. 112].

Аналіз наукової літератури дає підстави для визначення того, що точковий масаж є дуже ефективним методом корекційного впливу при подоланні заїкання. Під час впливу на точки акупунктури досягається стан релаксації м'язів артикуляційного апарату та загальний розслаблюючий ефект.

Одним із прогресивних напрямів модернізації логопедичної допомоги у медичних закладах є інтеграція діяльності педагогічного та лікувально-відновлювального впливу. І саме об'єднання точкового масажу та логопедичної допомоги вбачаються нами як один із найпродуктивніших напрямів у підвищенні ефективності корекції заїкання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У наш час до комплексу корекційно-лікувальних заходів при корекції заїкання усе частіше використовують різні методи рефлекторного впливу на організм. Поширення отримали методи впливу на біологічно активні точки акупунктури.

Спостереження та аналіз фахової літератури доводить, що метод акупресури широко не застосовується, незважаючи на його потужні можливості.

На мою думку, при подоланні заїкання, у клінічній практиці необхідно використовувати акупресуру, адже цей метод рефлексотерапії є нешкідливим, відносно простим, здатним доповнювати або навіть заступати традиційні методи лікування. Великою перевагою акупресури є здатність впливати на весь організм, стимулюючи захисно-компенсаторні та пристосувальні механізми, нормалізуючи змінену реактивність. Акупресура нерідко виявляється більш ефективною, ніж загальноприйняті сучасні методи лікування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атлас акупунктурних зон / Е. Л. Мачерет, В. П. Лысенко, И. З. Самосюк – К. : Вища школа, 1986. – 255 с.
2. Вогралик В. Г. Основы китайского лечебного метода чжень-цзю. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1961. – 320 с.
3. Драпкин Б. З. Заикание, его лечение и профилактика / Б. З. Драпкин, Н. Е. Полякова // Фельдшер и акушерка. –

1969. – № 2. – С. 28–34.
4. Лувсан Г. Традиционные и современные аспекты восточной рефлексотерапии / Г. Лувсан. – М; Наука, 1996. – 576 с.
 5. Овечкин А. М. Основы чжень-цзютерапии / А. М. Овечкин. – М; Голос, 1991–417 с.
 6. Портнов Ф. Г. Электропунктурная рефлексотерапия. – Министерство здравоохранения Латвийской ССР. Рижский медицинский институт. Рига. Зинатне. – 1982 г.–313 с.
 7. Самосюк И. З. Электропунктурная диагностика / И. З. Самосюк, Л. И. Фисенко, Н. В. Чухраев. – К. : АО Укрпрофздравница, 1997 – 206 с.

УДК 376.3

Т. Л. Приходько

учитель-логопед

КУ Сумський ДНЗ № 7 «Попелюшка» м. Суми

Н. М. Счастливцева

учитель-логопед

КУ Сумський НВК № 11 «Журавонька» м. Суми

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті розглядається питання впровадження інноваційних та інформаційних технологій і дотримання принципів навчання дітей із порушеннями мовлення на логопедичних заняттях. Саме таким засобом і є мультимедійні презентації з використанням комп'ютерної графіки.

В статье рассматривается вопрос внедрения инновационных и информационных технологий и соблюдения принципов обучения детей с нарушениями речи на логопедических занятиях. Именно таким средством и является мультимедийные презентации с использованием компьютерной графики.

The article discusses the introduction of innovative and information technologies in compliance with the principles of teaching children with speech disorders in speech therapy classes. It is in this way and is a multimedia presentation using computer graphics.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійна презентація, програма, анімація.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийная презентация, программа, анимация.

Keywords: information and communication technology, multimedia presentation, program, animation.

Постановка проблеми. Процес навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення є досить тривалим. Свідоме відношення малюка до дефектів власного мовлення, а, відповідно, і бажання їх виправити, тобто мотивація – одне з центральних завдань корекційної роботи. Часто одного досвіду, володіння методикою корекції мовлення і бажання вчителя-логопеда недостатньо для успішного здійснення логопедичного впливу.

Застосування інформаційних та мультимедійних технологій у якості дидактичних засобів використовуються для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання та дозволяє значно підвищити ефективність будь-якої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання мультимедійних технологій досліджено у працях О. Пінчука, який визначає мультимедійні продукти як документи, які несуть інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення. Американські дослідники, які вивчають ефективність використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі (Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонсен, М. Кирмайер, У. Рош, К. Сандлер) вважають, що засоби мультимедіа традиційно використовуються як інформаційні системи для створення конструкторських навчальних середовищ. На цих аспектах упровадження мультимедіа-технологій у навчанні акцентують і російські вчені Ю. Горвиць, Є. Зваригіна, Н. Кириченко, О. Кореганова, Л. Марголіс, С. Новосьолова, Л. Чайнова та інші. І. Гіркін [3] зазначає, що у світі спостерігається тенденція до більш широкого використання комп'ютерних технологій для навчання й розвитку дітей дошкільного віку.

На даний час розроблено безліч комп'ютерних ігор та програм для роботи з дітьми. Готові комп'ютерні ігри в основному спрямовані на розвиток уваги і спостережливості, сприйняття, на вміння орієнтуватися у ігровій ситуації, на здійснення аналізу та синтезу, розвиток лексичної та граматичної ланки мовлення.

На кафедрі логопедії НПУ імені М.П. Драгоманова під керівництвом М.Шеремет в 2001 році створена українська комп'ютерна програма «Logoped UA» для діагностики стану сформованості фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ.

Дослідники наголошують, що мультимедійні засоби навчання повинні відповідати психологічним, дидактичним і методичним вимогам.

Мета статті. Впровадження оптимізації процесу розвитку мовлення дошкільнят на логопедичних заняттях, підвищення мотивації, зацікавленості дітей з використанням мультимедійних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології надають широкі можливості для розвитку процесу освіти. Дитяча природа вимагає наочності. Зараз це вже не схеми, таблиці і малюнки, а ближча дитячій природі – гра. Наочність матеріалу підвищує його засвоєння, тому що задіяні всі канали сприйняття дітей – зоровий, механічний, слуховий та емоційний. Розумне використання в освітньо-виховному процесі наочних засобів навчання відіграє важливу роль у розвитку спостережливості, уваги, мовлення, мислення дошкільників.

Мультимедіа-технології є на сьогодні одним із найбільш ефективних засобів навчання. Саме тут повною мірою реалізується давній, але до сьогодні правильний принцип методики викладання: краще один раз побачити, ніж сто разів почути.

Доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того, що вона бачить і чує одночасно.

Використання на заняттях з дітьми мультимедійних презентацій дає можливість оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з різним рівнем пізнавального розвитку і значно підвищити ефективність педагогічної діяльності.

Мультимедійна презентація – це зручний і ефективний спосіб представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм.

Такі мультимедіа, як слайд презентація або відео презентація, вже доступні протягом тривалого часу.

У своїй роботі надаємо перевагу використанню створених власних занять, зокрема мультимедійних супроводів, адже мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультіплікацію).

Використовуючи мультимедіа-технології на логопедичних заняттях намагаємось дотримуватися наступних принципів.

1. Принцип полісенсорного підходу до корекції мовленнєвих порушень, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори і сприяє активізації компенсаторних механізмів.

2. Принцип розвиваючого і диференційованого навчання.

Комп'ютерні технології передбачають можливість об'єктивного визначення зон актуального і найближчого розвитку дітей з порушеннями мовлення.

3. Принцип системності і наступності навчання.

Комп'ютерні технології дають змогу працювати над системною корекцією і розвитком наступних характеристик:

- просодичних компонентів мовлення;
- артикуляційної, дрібної та загальної моторики;
- фонематичного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень;
- звуковимови;
- лексико – граматичних засобів мовлення;
- зв'язного мовлення.

Комп'ютерні технології дозволяють використовувати отримані раніше знання у процесі оволодіння новими, переходячи від простого до складного.

4. Принцип доступності навчання.

Комп'ютерні технології і методи їх подачі дітям відповідають віковим особливостям дошкільнят. Завдання пропонуються дітям у ігровій формі.

5. Принцип індивідуального навчання.

Комп'ютерні технології призначені для індивідуальних і підгрупових занять і дозволяють побудувати корекційну роботу з урахування індивідуальних навчальних потреб та можливостей дітей.

6. Принцип об'єктивної оцінки результатів діяльності дитини.

Результати діяльності представляються візуально на екрані у вигляді мультиплікаційних образів і символів, що автоматично виключає суб'єктивну оцінку.

7. Принцип ігрової стратегії і введення дитини у проблемну ситуацію.

Ігровий принцип навчання з пред'явленням користувачу конкретного завдання, яке варіюється в залежності від індивідуальних можливостей і корекційно – навчальних потреб, дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні завдання і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання.

8. Принцип виховуючого навчання.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє виховувати у дітей волю та моральні якості. Цьому сприяє і діяльність дитини, спрямована на вирішення проблемної ситуації, бажання досягнути необхідного результату.

Мультимедійна презентація повинна мати мету, а також перелік компонентів, з яких вона складається.

У своїй практичній діяльності найчастіше використовуємо презентації, створені за допомогою програми Power Point.

Основне правило для презентації: 1 слайд – 1 ідея. Разом з тим, можна один ключовий момент рознести і на кілька слайдів.

Кожен слайд повинен мати просту, зрозумілу структуру і містити текстові або графічні елементи, що несуть у собі зоровий образ як основну ідею слайда. Такий підхід сприяє кращому сприйняттю матеріалу і відтворенню в пам'яті представленого змісту за допомогою асоціацій. Заголовки повинні привертати увагу, але не займати все місце і не відволікати.

Звичайно, потрібно дотримуватися елементарних санітарних норм, що стосуються часу роботи дошкільнят з

мультимедійним обладнанням. За вимогами безпосередня освітня діяльність з використанням комп'ютера передбачає для дітей 5 років – 10 хвилин, для дітей 6-7 років – 15 хвилин.

Малюки повинні розміщуватись на відстані не ближче 2-3 м і не далі 5-5,5 м від екрану. Навчальну діяльність з використанням комп'ютера для дітей 5-7 років слід проводити не більше одного разу протягом дня і не частіше трьох разів на тиждень.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та власного досвіду роботи, нами було визначено, що використання мультимедійних технологій у дошкільному навчальному закладі є збагачувальним і перетворювальним фактором, який є одним із шляхів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам.

Наш досвід використання мультимедійних технологій свідчить, що їх упровадження підвищує ефективність засвоєння матеріалу, інтенсифікує процес навчання, стимулює інтерес дітей як до знань, так і до процесу їх отримання. Вважаємо, що систематичне використання мультимедійних засобів на занятті, зокрема систем презентацій, сприяє наступному:

- підвищенню якісного рівня використання наочності на занятті;
- зростанню продуктивності заняття;
- логічному викладу навчального матеріалу, що значно підвищує рівень знань дітей;
- покращенню взаємин «дитина – логопед»;
- зміні ставлення дошкільників до комп'ютера: вони починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Це ще раз засвідчує, якщо сьогодні ми навчимо дитину свідомому, корисному користуванню інформаційними технологіями, то завтра отримаємо певний результат – високі інтелектуальні показники наших дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер. А. М. Богущ – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Перспективи інформатизації в Україні / ред. А. П. Великий та ін. – К.: Шкільний світ, 1996 – 195 с.
3. Гіркін І. В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій // Інформаційні технології, № 6, 1998.
4. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. Колектив; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. – 160 с.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе – К.: Видавнича група ВНУ, 2008. – 352 с.
6. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі [текст] / Євген Мотурнак // Практика управління дошкільним закладом. – 2012. – № 5. – С. 30 – 35. 39
7. Петрова О. Ю. Удосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу [текст] / Олена Петрова, Лариса Погорєлова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 5. – С. 71 – 77.
8. Шевченко В., Сененко Н. Дидактична проблематика логопедії в сучасних комп'ютерних технологіях // Дефектологія. – 2004 р. – № 4. – С. 16 – 18.

УДК 372.210

Н. Г. П'ятковастудентка ФПДО,
спеціальність «Логопедія»**А. І. Кравченко**кандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У сучасній логопедії застосовується комплексний підхід до визначення і усунення загального недорозвинення мовлення. Цей підхід заснований на наступних принципах: комплексне обстеження дітей із недорозвиненням мовлення, виділення дітей, виокремлених за віком, динамічне вивчення, якісний аналіз результатів дослідження дітей.

В современной логопедии применяется комплексный подход к определению и устранению общего недоразвития речи. Этот подход основан на следующих принципах: комплексное обследование детей с недоразвитием

речи, выделение детей, подходящих по возрасту, динамическое изучение, качественный анализ результатов обследования детей.

Modern speech therapy involves an integrated approach to identify and correct general underdevelopment of speech. This approach is based on the principles of: an integrated study of children with speech disorders, ageappropriate children, dynamic learning, qualitative analysis of the results of the study of the child.

Ключові слова: діти з порушеннями мовленнєвої діяльності, інтегроване вивчення, діти із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключевые слова: дети с нарушениями речевой деятельности, интегрированное изучение, дети с общим недоразвитием речи.

Key words: Modern speech therapy, children with speech disorders, integrated study, children with general speech deficiency.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної логопедії зумовлює потребу її розширення в рамках мультидисциплінарного простору. У зв'язку з цим в наш час багато наукових понять і концепцій зазнають змін, пов'язаних з їх уточненням, деталізацією і конкретизацією. Не виявилось винятком і таке поняття, як «Загальне недорозвинення мовлення».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведені В. Лубовским дослідження розвитку словесної регуляції дій у дітей у нормі та патології показали, що закономірність аномального розвитку складають недостатність і специфічні особливості словесного опосередкування. Недостатню участь словесної системи виявляється при цьому як в регуляції довільних реакцій, так і в інших видах психічної діяльності дітей. Це негативно впливає на процеси прийому, переробки та зберігання інформації, тобто обумовлює недоліки сприймання, пам'яті, мислення, регуляції діяльності в цілому. Для розуміння механізму та суті мовленнєвих порушень надзвичайно важливе значення мають нейропсихологічні дослідження О. Лурії і його послідовників (Е. Бейна, Е. Хомського, Л. Цветкової та ін.). У роботах А. Лурії системно аналізується будова мозку і розглядається роль кожної з системних одиниць у здійсненні складних форм психологічної діяльності, в тому числі й мовленнєвої діяльності [2, с. 128].

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічних літературних дже-

рел висвітлити особливості застосування комплексного підходу до визначення і усунення загального недорозвинення мовлення.

Виклад основного матеріалу. Застосування нейропсихологічної теорії до вивчення дітей із проблемами психічного розвитку розширює і поглиблює можливості аналізу мовленнєвих і немовленнєвих порушень. Дитячий мозок володіє більшою пластичністю і здатністю до компенсації. У зв'язку з цим навіть при наявності уражень певних відділів мозку може не спостерігатися випадання певних функцій за рахунок перебудови міжфункціональних відносин в процесі розвитку.

Мовлення – історична форма спілкування людей засобами мови. Мовленнєве спілкування здійснюється за законами рідної мови, яка являє собою систему фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів і правил спілкування [1, с. 18].

Мова та мовлення складають складну діалектичну єдність. Мовлення здійснюється за правилами мови, і в той же час під дією низки факторів (вимог громадської практики, розвитку науки, взаємовпливів мов), вона суттєво змінює і вдосконалює мову.

Особливу значущість для становлення корекційної педагогіки мають наукові концепції Л. Виготського, який запропонував принципи системності, історизму, детермінізму. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослим, вона є базою для розвитку мислення; забезпечує можливість планування і регуляції поведінки, організацію її психічного життя, впливає на розвиток особистості в цілому. Все викладене дозволяє визначити комплексний підхід до вивчення категорії дітей із загальним недорозвиненням мовлення в сучасних умовах [1].

Дослідження базувалося на принципах, сформульованих повідними вітчизняними дефектологами: Л. Виготським, В. Лубовським, С. Забрамною, О. Усановою та ін.:

1. Принцип комплексного вивчення дитини з мовленнєвою патологією дозволив забезпечити всебічну оцінку особливостей його розвитку. Реалізація

цього принципу здійснювалося в трьох напрямках:

- Аналіз первинної документації, що стосується умов виховання дитини в сім'ї та дитячому садку, раннього мовленнєвого і психічного розвитку; вивчення медичної документації, в якій знайшли відображення дані про стан нервової системи дітей із загальним недорозвиненням мовлення, їх соматичному і психічному розвитку.
- Психолого-педагогічне вивчення дітей дошкільного віку, яке проводилося з допомогою широко відомих експериментальних методик, а також із застосуванням модифікованої методики для дошкільного віку.
- Детальне логопедичне обстеження, що передбачає виявлення навичок зв'язного мовлення, обсягу пасивного і активного словника, правильності граматичного оформлення мовлення, ступінь сформованості фонетико-фонематичних компонентів мови [3, с. 121].

При проведенні логопедичного обстеження використовувалися традиційні методики вивчення мовлення дітей, які були значно доповнені та розширені спеціальними методичними засобами. Виходячи з закономірностей мовленнєвого розвитку дітей в нормі, було визначено необхідний мінімум словникового запасу дітей, обсяг вживаних граматичних конструкцій, проведено аналіз існуючої «Програми дитячого саду», розділу «Розвиток мовлення».

2. Принцип обліку виконаних завдань. Цей принцип орієнтує на підбір лексичного матеріалу, методів і організаційних форм обстеження в залежності від вікових особливостей дітей дошкільного віку. Широко використовуються ігрові ситуації, індивідуальні, малогрупові та фронтальні форми обстеження, педагогічне спостереження за мовленнєвою активністю дітей під час ігор, прогулянок та інших режимних моментів.

3. Принцип динамічного вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення дозволяє оцінити тенденції порушення мовленнєвого розвитку у дітей із різним ступенем вираженості патології та можливостей компенсації.

4. Принцип якісного аналізу результатів вивчення дитини з мовленнєвими порушеннями є визначальним для виявлення характеру мовленнєвих порушень у дітей різних груп, що дало можливість визначити основні напрямки корекційної роботи для усунення прогалин в мовленнєвому розвитку дітей. При цьому якісний аналіз результатів мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ передбачає обов'язкове зіставлення з тими даними, які характеризують етапи і закономірності розвитку мовлення у дітей без її порушень.

Виходячи з вищеназваних принципів, були уточненні організаційні та змістовні аспекти логопедичного обстеження дітей, що мають загальне недорозвинення мовлення різного ступеня вираженості.

Перш ніж приступити до обстеження дитини, логопеду необхідно зібрати і проаналізувати попередні дані про її розвиток. У зв'язку з цим логопед вивчає інформацію, фіксує в наявній медичній документації. Як правило, це висновок таких спеціалістів: невропатолога або психоневролога (про стан мовлення та інтелекту), отоларинголога (щодо стану органів слуху та мовлення), окуліста (про стан органів зору), хірурга, педіатра тощо [4, с. 22].

З метою уточнення відомостей про характер раннього мовленнєвого, психічного і фізичного розвитку логопед проводить попередню бесіду з батьками дитини. Окремо уточнюється інформація про статус соціального та психологічного середовища, в якому знаходилася дитина з раннього дитинства. Логопедичні обстеження починається з ознайомчої бесіди, метою якої є не стільки встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною, як визначення ступеня його готовності до участі в мовленнєвій комунікації, вміння адекватно сприймати питання, давати на них відповіді (однослівні або розгорнуті) тощо. Крім цього вступна бесіда дозволяє скласти уявлення про загальне звучання мовлення дитини, наявності або відсутності у неї яскраво виражених труднощів звукомови, лексико-граматичного або синтаксичного оформлення мовленнєвого висловлювання. Зміст такої бесіди визначається колом пізнавальних і вікових

можливостей та інтересів дитини дошкільного віку. Зразки мовленнєвих висловлювань дитини, отриманих в ході вступної бесіди, фіксуються в мовленнєвій карті.

При обстеженні стану словникового запасу (активного і пасивного) використовуються наступні прийоми:

- 1) показ і називання картинок із зображенням: предметів, дій, об'єктів з яскраво вираженими ознаками (брови, нора, сом, коси, зуби тощо.); предметів і їх частин (дерево – стовбур, гілки, коріння; чайник – носик); частин тіла людини, тварин, птахів (голова, вуха, очі, ніс, дзьоб); – професій і атрибутів до них (продавець – ваги, гирі; лікар – градусник); тварин, птахів і їх дитинчат (собака – цуценя, кішка – кошеня, свиня – поросеня, кінь – лоша тощо);
- 2) розуміння і називання слів, що відносяться до різних категорій: іменники, об'єднуючі видові та родові поняття (рослини – дерева, кущі, квіти); дії, що позначають голосові реакції тварин і птахів (каркає, мукає, цвірінькає); почуття, емоції (плаче, сміється, веселиться); різні явища природи (дощ, вітер, сніг); дії, пов'язані з різною професійною діяльністю (вимірює температуру, вчить дітей, робить укол, розносить пошту); семантичні близькі назви дій (миється – купається, спить – лежить, в'яже – шиє); ознаки предметів, що позначають величину, форму, колір, вагу, температуру, сезонність (великий – маленький, високий, низький, широкий – вузький тощо); ознаки, що вказують на продукти харчування і матеріал виготовлення (гороховий, рисовий, курячий, паперовий, хутряний, резиновий тощо);
- 3) додавання в речення слова, відсутнього за змістом (квіти висохли – треба їх полити);
- 4) підбір антонімів (солодко – гірко, веселощі – смуток);
- 5) підбір синонімів (хлопчик – хоробрий, сміливий, відважний);
- 6) підбір однорідних членів речення до заданих слів (сніг – йде, падає, лягає, виблискує, тане, блищить);

- 7) пояснення значень слів (барліг, каструля, чашка, тарілка);
- 8) пояснення переносного значення слів і цілих виразів (широка душа, золоті руки, золота голова, рум'яний, як яблуко) [4].

Обстеження граматичної будови мовлення спрямоване на визначення можливостей дитини адекватно розуміти і використовувати в мовленні різні граматичні категорії. У зв'язку з цим дітям пропонуються завдання:

- на розуміння і вживання простих і складних прийменників (на, в, під, над, за, через, з-під, через, між, близько);
- на вживання іменників родового відмінка множини (яблук, пальців, тарілок, чашок);
- на утворення вищого ступеня прикметників : високий – вище, дорогий – дорожче, різкий – різкіше, простий – простіше [3, с. 85].

Для визначення ступеня сформованості навичок словотвору підбираються завдання:

- 1) на пояснення значення слів з опорою на їх словотворчу структуру (чайник, умивальник, вимикач, будильник, футболіст, письменник, м'ясник, шпаківня, порошок тощо.);
- 2) на утворення іменників чоловічого, жіночого та середнього роду зі зменшувально-пестливим значенням (ремінець, килимок); іменників зі збільшувальним значенням (чоботища, ножиська); іменників з суфіксами дійової особи – ник, тель, (двірник, грибник, учитель, вихователька, будівельник); іменників з суфіксами ник, -ниця (мильниця, серветниця, чайник, кавник); префіксальних дієслів зі значенням завершеності, тривалості дії (перестрибнув, підстрибнув, обійшов, підійшов, пішов, полив, вилив, налив); присвійних прикметників з суфіксами - ин, -ач (лисяча, вовча, бабусин, мамин); відносних прикметників із суфіксами (полуничний, вишневий, дерев'яний);
- 3) на виявлення словотворчих здібностей («Придумай ім'я людині, яка ...» весь час грає, все кидає, все мие, завжди сміється, завжди сумує тощо.);
- 4) на утворення складних слів (криголам, пароплав, листопад, пиросос,

снігокати, книголюб, бджоляр); на узгодження прикметників із іменниками в роді, числі, відмінку; на утворення множини іменників з непродуктивними закінченнями (листя, лошата); на розуміння граматичних категорій («Покажи, де хлопчик катає дівчинку, а де хлопчик катається», «Покажи, де кішка ловить мишку, а де кішку ловить мишка» тощо); на вживання дієслівних форм; Вживання в самостійному мовленні різних типів речень (простих двусловний, поширених, складносурядних і складнопідрядних); відновлення порушеного порядку слів у реченні; складання речень по вихідним словами, заданим в на- чільного формі [4, с. 90].

3. Складання розповіді за картинкою та серією картинок. При підборі лексичного матеріалу дотримуються наступних принципів: насиченість лексичного матеріалу заданим звуком (сом, коси, ніс, підніс, каска, ананас); різноманітність лексичного матеріалу (наявність досліджуваного звуку в різних частинах мови) [4, с. 91].

Обстеження фонематичного слуху проводиться загальноприйнятими в логопедії прийомами.

Для з'ясування ступеня оволодіння дітьми складовою структурою відбираються предметні та сюжетні картинки, що позначають різні види професій та дій, з ними пов'язаних.

Звуковий склад слів, які відповідають цим картинкам, найрізноманітніший: різна кількість складів, зі збігом приголосних і без нього, з різними звуками (свистячими, шипячими, аффрикатами тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже дослідження мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення має проводитися комплексно враховуючи принципи нормального і аномального розвитку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский – М. : Лабиринт, 2004. – 212 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 146 с.

3. Филичева Т. Б. *Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста : программно-методич. рек.* / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Дрофа, 2011 – 234 с.
4. Филичева Т. Б. *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста* / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2004 – 144 с.

УДК 376.1-056.264: 371.21: 371.382

Н. І. Резнікова

вчитель-логопед

КУ Сумський ДНЗ № 6 «Метелик»

ІГРИ З ПРИЩІПКАМИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

В статті висвітлено систему ігор з прищіпками як нетрадиційного методу корекційного навчання дітей з порушеннями мовлення, що дають можливість не відчувати втоми і не знижують інтерес до заняття в цілому.

В статье освещается система игр с прищепками как нетрадиционного метода коррекционного обучения детей с нарушениями речи, которые дают возможность не чувствовать усталости и не снижают интерес к занятию в целом.

The article highlights the system of games with clothespins as an unconventional method of corrective education for children with speech disturbance, which give the opportunity not to feel tired and not reduce interest in the lesson as a whole.

Ключові слова: мовлення, гра, прищіпка, мислення, координація.

Ключевые слова: речь, игра, прищепка, мышление, координация.

Key words: speech, game, clothespin, thinking, coordination.

Постановка проблеми. Історично склалося так, що розвиток функцій мовлення і руки в людини йшов паралельно, і першою формою спілкування людей один з одним були жести. В даний час вченими встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей перебуває в прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук і вдосконалення мовлення безпосередньо залежить від ступеня тренування рук. Скоординовані рухи рук вимагають диференційованої роботи мозку.

На думку відомого дослідника дитячого мовлення М. М. Кольцової, «...є всі підстави розглядати кисть руки як орган мовлення – такий же, як артикуляційний апарат. З цієї точки зору проекція руки є ще однією мовленнєвою зоною мозку» [5].

Багаторічна робота з дітьми, які мають різні проблеми в мовленнєвому і загальному розвитку показала, що необхідно вдосконалювати їх рухові і пізнавальні здібності. Розвиток рухових і пізнавальних здібностей реалізується через формування і вдосконалення:

- 1) дрібної моторики пальців рук, рухових вмінь і навичок у маніпуляціях різними предметами (твердими і м'якими, гладкими і шорсткими), вміння правильно тримати олівець, ручку;
- 2) активного мовлення, поповнення словникового запасу новими поняттями;
- 3) мислення, пам'яті, уваги, зосередженості, зорового і слухового сприймання;
- 4) координації значних рухів, удосконалення рухових вмінь і навичок;
- 5) просторових орієнтацій;
- 6) навичок навчальної діяльності: вміння слухати, розуміти, виконувати словесні інструкції педагога, вміння діяти, повторюючи показаний зразок.

Таким чином, на заняттях з розвитку мовлення, а тим більше на корекційних, правомірно і необхідно застосування різноманітних прийомів, які сприяють розвитку дрібної моторики рук.

Мета статті: визначити роль ігор з прищіпками як нетрадиційного методу корекційного навчання, які дають можливість не відчувати втоми і не знижують інтерес до заняття в цілому.

Виклад основного матеріалу. Вже давно відомо, що нетрадиційні педагогічні методи є ефективними засобами корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, особливо в дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Такі методи, що включені в усю систему корекційно-розвивального процесу, оптимізують увесь процес корекції мовлення дітей, допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів, створюють психофізіологічний комфорт

під час занять. Крім того такі заняття допомагають зробити навчальний процес більш цікавим і різноманітним.

Наявність специфічних особливостей моторного недорозвинення у дітей з порушенням мовлення, і особливо в дітей із ЗНМ переконують у необхідності створення спеціальної корекційно-педагогічної роботи з розвитку у дітей всіх видів моторної сфери: загальної і дрібної моторики, артикуляційної і мімічної моторики.

Веселі, емоційно окрашені маніпуляції з прищіпками дуже подобаються дітям. Всі, хто працюють з дошкільнятами, особливо з дітьми з мовленнєвими порушеннями, знають, які труднощі відчувають діти, коли їм приходится виконувати дії, що вимагають точності, впевненості і синхронності рухів: щось брати, вставляти, зав'язувати, складати, ліпити, вирізати, наклеювати тощо. Недостатньо розвинені рухові функції рук, відсутність оформленої техніки рухів і скоординованих рухів ока і руки викликають у дитини великі труднощі, які часом примушують її відступати перед будь-яким завданням, пов'язаним з виконанням вищезгаданих дій.

Метою роботи стало створення системи ігор, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення, формування фонематичного сприймання, звуко-складової структури слова, лексико-граматичних категорій, просторової орієнтації, тонких рухів пальців рук. Подані ігри сприяють розвитку і корекції як мовлення, так і психічних процесів дошкільника.

В теперішній час промисловість випускає самі різноманітні прищіпки, які відрізняються за величиною, матеріалом, широкою кольоровою гамою. Прищіпки допомагають дитині навчитися визначати колір, формувати кількісні уявлення, розвивають щипковий хват, здатність перерозподіляти при щипковому хваті м'язовий тонус.

Для проведення таких вправ використовуємо прищіпки, коробочки, стрічки, предметні картинки тощо. Привчаємо дітей до таких ігор з простих і легких вправ. Ігри з прищіпками необхідно повторювати і ускладнювати. Дитина повинна виконувати всі вправи легко,

без зусиль, щоб такі вправи приносили дитині радість.

Вправи з прищіпками починаємо з показу самих прищіпок (краще з самих простих прищіпок для білизни), розповідаємо про те, для чого потрібні прищіпки в житті. Чи бачили діти вдома прищіпки? Хто користується вдома прищіпками? Потім роздаю прищіпки дітям і пояснюємо, що прищіпку треба утримувати в горизонтальному положенні великим, вказівним і середнім пальцями, лікоть опирається на поверхню стола. Добре розвинена моторика цих пальців сприяє швидкому оволодінню навичками тримання ручки і олівця під час письма.

Наводимо зразки ігор, які використовуємо на логопедичних заняттях.

Ігри на розвиток фонематичного сприймання, автоматизацію і диференціацію звуків

Вправа-гра «Прищіпки-шукачі»

Варіант 1. Логопед пропонує назвати малюнки, визначити початковий голосний звук і прикріпити прищіпку з літерою, яка відповідає даному звуку.

Варіант 2. Логопед пропонує дитині розглянути малюнки на «тарілці», визначити початковий голосний звук, назвати звук, знайти прищіпку з відповідним символом звука (середній вік) і прикріпити до малюнка. Для дітей старшого віку пропонуємо знайти прищіпку з літерою і прикріпити до малюнка.

Вправа-гра «Буратіно в школі»

Варіант 1. Логопед показує дітям зображення Буратіно, книги, предметні картинки, прищіпки і розповідає про бажання Буратіно йти до школи. Мудра сова приготувала завдання: в книжках зобразила всі літери зі слова Буратіно – Б, У, Р, А, Т, І, Н, О (в кожній книжці – одна літера). Діти добирають предметні картинки, назви яких починаються звуком, що відповідає літері, зображеній у книжці, та прикріплюють дану картинку до книжки прищіпкою.

Варіант 2. Логопед показує дітям зображення Буратіно, книгу-альбом для світлин і світлини друзів Буратіно. Діти мають розташувати ці світлини в

альбомі, прикріплюючи їх прищипками з відповідними буквами.

Вправа-гра «Стрілочки-прищипки»

Логопед пропонує дитині пригадати положення органів артикуляції під час вимови звуків [ш] і [с].

Варіант 1. Логопед пропонує дитині «прочитати» звуки, склади за схемою. Наприклад: ша, са, ша, са, ша, са (рожеві прищипки), са, ша, ша, са, ша, са, са (оранжеві прищипки) тощо.

Варіант 2. Логопед промовляє звуки або склади, дитина прикріплює прищипки відповідно артикуляції: [ш] – хвостик прищипки вгору, [с] – вниз.

Ігри на розвиток почуття ритму

Вправа-гра «Озвуч ритмічний малюнок»

Логопед показує ритмічний малюнок з прищипок і пояснює, що на п малюнку кожна прищипка – це звук, пропонує дитині промовити звук згідно ритмічного малюнка.

а а-а а-а-а а а-а

Варіант гри: промовляння звуків, складів, слів з різною силою голосу за допомогою ритмічного малюнка. Велика прищипка – промовляти голосно. Маленька прищипка – тихо.

Ігри на формування лексико-граматичних категорій

Вправа-гра «Приготуємо страву»

Логопед пропонує дітям розглянути картку із зображенням страви і картинку із зображенням продуктів для приготування цієї страви. На одній із картинок зображений продукт, який не використовують для приготування даної страви. Діти прикріплюють прищипками до стрічки тільки ті малюнки, на яких зображені потрібні продукти. Складають речення про дану страву.

Вправа гра «Природа фарбує одяг»

Логопед пропонує дітям розглянути картки із зображенням одягу пропонує його «розфарбувати». Колір допоможуть утворити овочі, фрукти, квіти.

Діти утворюють назву кольору, прикріпивши малюнок до зображення одягу. Наприклад лимон – светр лимонного

кольору, малина – футболка малинового кольору.

Ігри на розвиток зв'язного мовлення

Гра «Намисто із слів»

Варіант 1. Логопед пропонує дітям розглянути сюжетну картину, визначити пору року. Потім педагог роздає дітям «намиста» із прищипок синього, зеленого, жовтого, червоного кольорів. Кожна прищипка в «намисті» – це слово. Дитина визначає кількість слів і за схемою складає речення за картиною.

Варіант 2. Логопед пропонує розглянути сюжетну картину, скласти речення. Потім до цього речення скласти з прищипок схему (шляхом кріплення прищипок до стрічки).

Вправа-гра «Карусель для метеликів»

Логопед пропонує дітям розглянути карусель для метеликів. Діти розповідають, як вони влітку катались на каруселі. Щоб покатати метеликів, необхідно посадити їх на відповідну стрічку і прикріпити відповідною прищипкою. Наприклад, рожевий метелик сяде на рожеву стрічку, блакитний – на блакитну, салатний – на салатну тощо.

Потім діти мають сказати, скільки метеликів сидить на кожній стрічці, який метелик зліва від блакитного, справа, вгорі, внизу, який метелик на жовтогарячій стрічці тощо.

Ігри на розвиток конструктивного мислення

Вправа-гра «На лісовій галявині»

1. Розповідь логопеда «На лісовій галявині».
2. Виготовлення дітьми предметів за допомогою шаблонів та прищипок.
3. Створення картини «На лісовій галявині».
4. Складання розповіді дітьми за створеною картиною.

Висновки. Використання прищипок на логопедичних заняттях сприяє не лише розвитку дрібної моторики, але й впливає на розвиток вищих психічних функцій: пам'яті, мислення, уяви, пізнавальної діяльності тощо.

Під час виконання ігрових вправ з прищипками вирішуються такі завдання:

розвиток зв'язного мовлення, розвиток фонематичного сприймання, формування звукового аналізу та синтезу слів, формування складової структури слова, збагачення та активізація словникового запасу, розвиток уваги, зорової і слухової пам'яті, розвиток конструктивного мислення, розвиток почуття ритму, розвиток просторової орієнтації, розвиток дрібної моторики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Бозуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук; авт. кол.: Бозуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. – К., 2012.
2. Коноваленко С. В. Розвиток пізнавальної діяльності у дітей від 6 до 9 років / Коноваленко С. В. – М.: Гном-Прес, Нова школа, 2000.
3. Маценко Т. М., Мазун Н. О. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку / Маценко Т. М., Мазун Н. О. – Харків, 2011.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко-Тернопіль: Мандрівець, 2013.
5. Фадєєва Ю. А., Пичугина Г. А., Жилина І. І. Ігри з прищепками: творим і говорим / Фадєєва Ю. А., Пичугина Г. А., Жилина І. І. – М.: «Сфера», 2011.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Г. В. Основы логопедии / Филичева Т. Б., Чевелева Г. В. – М.: Просвещение, 1989.
7. Шеремет М. К., Стахова Л. Л., Кравцова І. В., Кравченко А. І. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення (орієнтовне планування та методичні рекомендації). – Суми 2016.

УДК 367.1-056.264-053.5

Н. В. Сай

студентка спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія)»

А. І. Кравченко

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА В КОМПЛЕКСНОМУ ПІДХОДІ ДО КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Висвітлено комплексний підхід до корекції зайкання у дітей молодшого шкільного віку,

з'ясовано роль логопеда в цьому процесі, особливості його роботи з дітьми та їхніми батьками.

Освещен комплексный подход к коррекции заикания у детей младшего школьного возраста, выяснена роль логопеда в этом процессе, особенности его работы с детьми и их родителями.

The article reveals a complex approach to stammer of preschool age children and explains the role of speech therapist in this process as well as peculiarities of his work with children and their parents.

Ключові слова: корекція зайкання, комплексний підхід, діти молодшого шкільного віку, логопедичні заняття, логопед.

Ключевые слова: коррекция заикания, комплексный подход, дети младшего школьного возраста, логопедические занятия, логопед.

Key words: correction of stammer, complex approach, preschool age children, logopedic lesson, speech therapist.

Постановка проблеми. Мовлення – основна форма спілкування людей, що характеризується як процес прийому, обробки та передачі інформації. Зайкання – це одне з тяжких порушень мовлення, що ускладнює комунікацію між людьми. Щодо його корекції, то зайкання на сьогодні залишається однією з найбільш тяжких вад. Таким чином, проблему зайкання неможливо розв'язати без комплексного й усебічного підходу, адже порушення плавності мовлення зумовлене цілим рядом причин як біологічного, так і соціально-психологічного характеру.

Комплексний підхід передбачає систему засобів впливу різних фахівців (невролога, логопеда, психолога, фахівця з логоритміки). Засоби, які вони використовують, чітко розмежовані, але й узгоджені між собою, тобто фахівці працюють не окремо, а спільно.

Під сучасним комплексним підходом до подолання зайкання розуміють медико-педагогічний вплив на різні аспекти психофізичного стану зайкуватого із застосуванням різних засобів і залученням різних фахівців. До комплексу лікувально-педагогічних заходів входять лікувальні препарати та процедури, лікувальна фізкультура, психотерапія, педагогічні заняття, логоритміка, виховні заходи, що мають на меті

усунення або послаблення мовленнєвих судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики; оздоровлення і зміцнення нервової системи й усього організму; подолання неправильного ставлення дитини до свого мовленнєвого дефекту і його психологічних наслідків, перевиховання її особистості та корекцію поведінки, соціальну реабілітацію й адаптацію.

Проблема полягає в тому, що навіть у разі позитивних результатів корекції й успішної роботи в цілому немає гарантій, що в подальшому не станеться рецидивів, спричинених умовами життя та побуту школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексний метод подолання заїкання докладно описано в кількох працях таких авторів, як А. І. Кравченко, М. І. Лохов, Ю. А. Фесенко, Л. М. Щугарева. У них здійснено порівняння з іншими відомими методами корекції даного порушення, наведено ґрунтовні дані з нейрофізіології та нейропсихології мовлення. Авторами на підставі відомих і нових методик психологічного тестування здійснено узагальнювальний аналіз особистісних рис дітей із заїканням.

Мета статті: розглянути комплексний підхід до корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку та висвітлити роль у ньому логопеда, наголосивши на особливостях його роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дана методика корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку (6 (7) – 10 років) ґрунтується на принципі комплексного підходу й активної участі батьків у корекційному процесі. Найбільш ефективним подолання заїкання буде на групових заняттях, тому що мовлення – це соціальна функція, і його порушення також доцільно долати в групі.

На групових заняттях логопед може краще реалізувати моделі різноманітних форм мовленнєвого спілкування між дітьми, що є для них корисним мовленнєвим тренінгом. Чисельність дітей у групі не повинна перевищувати 4-5 осіб. Заняття треба відвідувати 3 рази на тиждень на початкових етапах корекції та 2 рази на тиждень у подальшому (на підтримувальному етапі). Курс корекції

включає в себе групові логопедичні заняття (їх проводить логопед), групові логоритмічні заняття (їх проводить фахівець із логоритміки), групові психологічні заняття (їх проводить психолог), лікування та спостереження лікаря (психіатра чи невролога). Для дітей даної вікової категорії можна проводити по два групових заняття на день, наприклад, логопедичне заняття і заняття з логоритміки, або логопедичне та психологічне заняття. Проте необхідно враховувати, що мовленнєвий розвиток повинен стояти на першому місці, адже за такої послідовності результативність логопедичних занять буде вищою.

Щодо особливостей роботи логопеда з дітьми молодшого шкільного віку, то дуже часто в цей час заїкання вже переходить у хронічну форму перебігу, адже його перші прояви зазвичай відзначаються ще в дошкільному віці. Отже, у дітей уже сформувалися патологічні звички, поведінкові стереотипи, тому і логопедові потрібно буде докладати більше зусиль для подолання цих порушень, у жодному разі не відкладаючи корекцію на потім.

Отже, логопедичні заняття проводяться в групах, і їх тривалість для дітей молодшого шкільного віку складає 45-50 хв. Між заняттями потрібно передбачити час на коротку перерву.

Молодший шкільний вік ставить високі вимоги до структури заняття. Це означає, що логопед повинен заздалегідь знати мету заняття й усвідомлювати яких результатів він повинен досягти на цьому занятті. Кожне заняття повинно мати чітку структуру: вступна частина, основна частина, заключна частина. Причому вступна і заключна частини мають бути нетривалими. Мовленнєвий матеріал для заїкуватих дітей молодшого шкільного віку повинен бути доступним, але водночас і різноманітним. Добираючи такий матеріал, важливо враховувати те, що його зміст повинен відповідати досвіду дитини (бути не надто складним, але і не надто легким). Його ускладнення відбувається поступово, від заняття до заняття за принципом «від простого до складного».

Логопед зобов'язаний уникати ситуацій неуспіху на заняттях. Організоване

під його керівництвом мовлення має спиратися на вільні від заїкання форми: сполучено-відображене, автоматизоване, ритмізоване, називне, стислі відповіді на запитання. Якщо до цього віку в дитини ще залишилися якісь дефекти звуковимови, то початкові заняття не можна поєднувати з постановкою правильної звуковимови, оскільки це так чи інакше призводить до підвищення тону артикуляційної мускулатури. Доцільніше постановку звуків здійснити пізніше, коли ступінь вираженості заїкання буде значно нижчим.

Важлива роль у корекції заїкання на початкових етапах відводиться батькам. Логопед повинен працювати в тісному контакті з ними, пояснюючи їм принципи даних занять, демонструючи ефективні прийоми роботи з дитиною. Батьки спілкуються з дитиною, виконують завдання фахівців, ураховуючи всі рекомендації логопеда.

На початкових етапах батьки під керівництвом логопеда спільно з дитиною виконують завдання до уроку.

Висновки. Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок про те, що провідним завданням корекційно-педагогічної роботи з комплексної корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку, яку здійснює логопед, є: подолання мовленнєвих дефектів (перевиховання неправильного мовлення) і корекція психологічних особливостей заїкуватих. Логопед забезпечує взаємодію всіх фахівців (лікарів, психологів, фахівця з логоритміки, фахівця з ЛФК, батьків), які використовують свої методи та засоби впливу на заїкуватих. У цілому робота логопеда дуже відповідальна, але за умови дотримання всіх вимог вона буде ефективною. Далі відповідальність покладається на батьків, які мають організувати життєдіяльність дітей так, щоб уникати рецидивів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко А. І. Корекція заїкання у дітей засобами комплексної фізичної реабілітації / А. І. Кравченко. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 176 с.
2. Лохов М. І. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – Санкт-Петербург: СОТИС, 2000. – 288 с.

3. Лохов М. И. Коррекция заикания и других речевых расстройств детского возраста / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. – 160 с.
4. Миссуловин Л. Я. Лечение заикания / Л. Я. Миссуловин. – Ленинград: Медицина, 1988. – 184 с.
5. Особливості комплексного підходу в лікуванні заїкання / [М. В. Баранова, І. Н. Баришнікова, С. Н. Кайма та ін.]. // Спеціальна освіта. – 2015. – №11. – С. 50–54.

УДК 376.1-056.264-053.4:81'233

А. О. Світлична

студентка спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія)»

Л. Л. Стахова

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

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

У статті розглядаються сутність і структура зв'язного висловлювання, а також шляхи корекційного впливу щодо його розвитку і вдосконалення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье рассматриваются сущность и структура связного высказывания, а также пути коррекционного воздействия для его развития и совершенствования у детей с общим недоразвитием речи.

The article provides information about the nature and structure of coherent speech, and how corrective coherent speech, development and improvement of children with the general speech disorder.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), зв'язне мовлення, діти, формування зв'язного мовлення.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), связная речь, дети, формирование связной речи.

Key words: general speech disorder (GSD), connected speech, children, formation of coherent speech.

Постановка проблеми. Володіння зв'язним монологічним мовленням – одне з центральних завдань мовленнєвого розвитку дітей. Для дітей із ЗНМ характерні труднощі в оволодінні зв'язним мовленням: у визначенні задуму

оповідання, послідовності обраного сюжету і його мовленнєвої реалізації, відсутність навичок композиційної побудови розповіді та логіки оповіді. Тому, особливої уваги потребує проблема формування навички зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – це різноманітні складні мовленнєві дефекти, за наявності яких у дитини порушується процес формування всіх компонентів мовлення (звуковимова, граматики, словник, зв'язне мовлення) при нормальному слуху та збереженому інтелекті [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За статистикою 70% дітей мають вади мовлення. За дослідженнями ЮНЕСКО, серед усіх мовленнєвих розладів в останні роки найбільш поширеним є ЗНМ. Саме тому в даний час формуванню зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ приділяється чимала увага.

Формування зв'язного мовлення – найбільш складний розділ корекційного навчання. За даними педагогічної практики і спеціальних досліджень (В. К. Воробйової, В. П. Глухова, Т. Б. Філічевої, Л. Н. Єфименкової та ін.), більшість дітей з недорозвиненням мовлення, що вступають до школи, не володіють навичками зв'язного мовлення в достатньому для цього віку обсязі. Словниковий запас таких дітей небагатий, рівень оволодіння граматичною і синтаксичною стороною мовлення досить низький, семантична сторона мовлення недостатньо сформована, «арсенал» мовленнєвих засобів вираження думки вкрай бідний.

Мета статті: проаналізувати шляхи формування навички зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до етапів формування тексту в онтогенезі у дітей без мовленнєвої патології і механізмом порушення побудови зв'язного висловлювання у дітей із ЗНМ можна визначити наступні етапи подолання порушень зв'язного мовлення у цій категорії дітей.

I етап: підготовчий. Основна мета цього етапу – формування практичних

уявлень про текст і умінь правильно встановлювати послідовність подій в немовленнєвому плані.

II етап: формування структурно і семантично-простих текстів.

III етап: формування розгорнутих текстів.

Робота на першому етапі здійснюється шляхом порівняння: тексту і набору слів; тексту і набору речень; тексту і різних варіантів його спотворення.

Паралельно роботі з формування практичних уявлень про зв'язне висловлювання як про єдине ціле проводиться робота над умінням встановлювати послідовність подій на немовленнєвому рівні, для чого використовуються практичні методи, запропоновані В. К. Воробйовою [1], зокрема, ігри на встановлення правильного розташування серії картинок, об'єднаних єдиною темою:

- розташувати предметні картинки в правильній послідовності відповідно розповіді;
- знайти місце зниклої картинки в ряді інших;
- знайти «помилку» логопеда, відновити деформований порядок в серії картинок;
- знайти зайву картинку серед заданих;
- «розплутати» дві сюжетні події з опорою на набори картин

Теми сюжетних картинок добираються з урахуванням їх комунікативної значущості для дитини. Це дає можливість здійснювати корекційний вплив на тлі самостійного мовлення дитини через моделювання наочно-чуттєвого образу ситуації.

Формування попередніх, орієнтовних умінь з виявлення істотних ознак тексту (а саме, зв'язність і цілісність) забезпечує можливість переходу до етапу навчання дітей із ЗНМ зв'язного говоріння з опорою на правила побудови зв'язного монологічного повідомлення.

Складовою частиною підготовки даної групи дітей до оволодіння зв'язним мовленням є робота над побудовою фрази, оскільки речення служать тим будівельним матеріалом, з якого створюється складне ціле – текст. Тому організуючим фактором всієї роботи має виступати речення, а в реченні – предикат, як організуючий центр речення.

На цьому етапі з урахуванням семантичної складності тієї чи іншої моделі речень, а також послідовності появи типів речень в онтогенезі виділяють наступні розділи роботи:

I розділ. Робота над однослівною фразою.

II розділ. Робота над двослівним реченням.

III розділ. Робота над синтаксичною моделлю з двох головних членів речення.

IV розділ. Робота над складними реченнями.

V розділ. Робота над зв'язним монологічним мовленням.

Спираючись на роботи Б. М. Гріншпуна [2], відправною точкою при формуванні розгорнутої фрази обирається мінімальний комунікативно значимий відрізок: однослівна фраза (речення). Ці фрази повинні складатися з слів, які необхідні для вираження предикативності, тобто зі слів-дій (дієслів).

Початковим матеріалом для проведення таких занять можуть бути ситуації, в яких дитина виявляється найчастіше, наприклад, ситуації одягання, прийому їжі, умивання. У цьому випадку формується зв'язок між дією дитини і його словесним позначенням.

В ході виконання дії дитині ставлять запитання, що можуть бути двох типів: а) містять назву конкретної дії, наприклад: «Ти йдеш?»; б) загального характеру, наприклад, «Що ти робиш?».

Питання першого типу, за зауваженням Б. М. Гріншпуна, звільняють дитину від пошуку слів, а питання другого типу спонукають її до операції вибору слів.

У роботі над двослівним реченням можна виділити три етапи роботи:

- 1) навчання дітей пасивного сприйняття даної конструкції;
- 2) навчання словесної форми доручень, що збігається з відповідною реакцією дитини, наприклад: «Скажи Дімі – наברי воду». В цьому випадку у дитини немає необхідності в перебудові речення. Їй залишається тільки повторити його за логопедом;
- 3) навчання словесної форми доручень, що не збігається з відповідною реакцією дитини, наприклад: «Попроси Вітю принести папір». В цьому випадку у дитини немає необхідності в

пошуку слів, але є необхідність в перебудові форм слів.

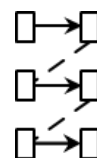
При відпрацюванні синтаксичної моделі з двох головних членів речення сама конструкція вимагає, щоб дитина висловлювала судження не про свої дії, а про дії інших осіб, а потім про стан предмета, тому початком роботи можна вважати спостереження дитини за діями оточуючих осіб. Рекомендується застосовувати різні схеми, в яких певні графічні зображення виступають в ролі певних членів речення.

Під час роботи над складним реченням можна запропонувати наступні прийоми роботи. Логопед виставляє дві картинки, зміст яких відповідає частинам складного речення. За кожною картинкою дитина складає речення, наприклад: «Моя мама працює лікарем. Мій тато працює будівельником».

Далі між картинками розташовується картка з написаним сполучником або його схематичним зображенням, в даному випадку можна поставити картку з буквою «А». Дитина об'єднує два речення в одне ціле і «читає» отримане речення: «Моя мама працює лікарем, а мій тато працює будівельником».

Познайомивши дитину з моделями побудови речень, переходять до формування зв'язного монологічного висловлювання. На даному етапі можна спиратися на прийоми роботи над текстом ланцюгової і паралельної організації, запропоновані В. К. Воробйовою [1].

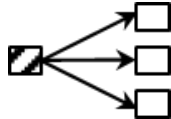
Ознайомлення дітей з правилами побудови тексту ланцюгової (послідовної) організації відбуваються за допомогою предметно-графічної схеми:



У даній схемі квадратами позначаються предметні значення повідомлення – суб'єкт і об'єкт, стрілкою – предмет, виражений дієслівним словом. Пунктирна стрілка відображає наявність структурно-смыслового зв'язку, загальна рамка – підпорядкованість плану розкриття єдиної теми.

Наприклад: «Ми живемо у місті Київ. Місто стоїть на березі річки Дніпро. На набережній є гарний парк. У парку ростуть високі дерева. У дерев розлогі крони».

При навчанні встановлення зв'язку між фразами тексту паралельної організації педагог використовує схему-модель, в якій послідовно розміщуються всі її елементи:



Орієнтування на схему дозволяє дітям стежити, щоб кожна попередня фраза вчасно змінювалася наступною. На схемі символічно зображуються характеристики предмета: колір (кілька різних колірних плям), розмір (один і той же предмет різної величини), форма (геометричні фігури одного кольору і розміру), частини предмета (пірамідка, розбита на окремі колечка), матеріал виготовлення (зразки дерева, металу, пластмаси, скла) і т. д.

Необхідно відзначити, що схеми можуть видозмінюватися залежно від об'єкта опису. Наприклад, для опису одягу може використовуватися схема, в яку входять наступні компоненти: приналежність до типу одягу (верхня, нижня, головні убори, взуття), сезонність, колір, деталі. Наприклад «Це шапка. Її одягають взимку. Вона червоного кольору. На ній намальований зайчик».

Введення нових елементів в схему відбувається поступово. Спочатку використовуються лише кілька символів в схемі. Збільшення їх кількості створює умови для розширення обсягу тексту.

Висновки. Таким чином, основними методичними положеннями щодо формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ повинні стати наступні:

- 1) організуючим моментом всієї логопедичної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ повинен стати зв'язний текст, який на перших етапах корекційної роботи є діалогом між дитиною та її оточенням;
- 2) здійснення корекційного впливу має відбуватися на тлі самостійного мовлення дитини;

- 3) складовою частиною підготовки дітей із ЗНМ до оволодіння зв'язним мовленням є робота над побудовою фрази (речення), після засвоєння якої переходять до побудови зв'язних монологічних висловлювань, від діалогу до монологу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробьева В. К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.* – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
2. Гриншпун Б. М. *О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской.* – М., 1975.
3. *Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет.* – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

УДК 376.1-056.264-053.4:616.89-008.434.37

О. В. Світлична

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)»

К. О. Зелінська-Любченко

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

СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ ІГОР-ДРАМАТИЗАЦІЙ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлено результати дослідження мовлення в дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією для подальшого експериментального впровадження методики стимуляції мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією засобами ігор-драматизацій на початкових етапах корекційної роботи.

В статті представлені результати проведеного дослідження мовлення у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією для подальшого експериментального проведення методики стимуляції мовленнєвої діяльності дітей з моторною алалією засобами ігор-драматизацій на початкових етапах корекційно-логопедичної роботи.

The article presents the results of the study of speech in children of senior preschool age children with motor alalia for further experimental the methodology of stimulation of speech activity in the initial stages of correctional-logopedic work with children with motor alalia means games-dramatization.

Ключові слова: моторна алалія, стимуляція мовленнєвої діяльності, обстеження мовленнєвої діяльності, діти старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: моторная алалия, стимуляция речевой деятельности, обследование речевой деятельности, дети старшего дошкольного возраста.

Key words: motor alalia, stimulation of speech activity, speech activity survey, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки одним із найбільш важких мовленнєвих розладів залишається моторна алалія. Моторна алалія характеризується відсутністю або системним недорозвиненням мовлення, зумовленим ураженням кіркових мовленнєвих зон у період внутрішньоутробного та пренатального розвитку мозку, за умови збережених фізичного слуху та здатності до артикуляції. Для моторної алалії характерне первинне недорозвинення експресивного мовлення за більш збереженої імпресивної його складової.

Проблема стимуляції мовлення на початкових етапах логопедичної роботи є недостатньо описаною. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання підвищити ефективність логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією, на нашу думку включення в корекційну роботу використання ігор-драматизацій якісно підвищать результативність логопедичного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження мовлення у дітей із моторною алалією займалися такі вчені, як: Р. Левіна, В. Орфінская, А. Маркова, Є. Соботович, О. Усанова. Значний внесок у вивчення алалії внесли М. Богданов-Березовський, Р. Белова-Давид, Г. Гуцман, Р. Коен, А. Кусмауль, А. Лібман, Н. Трауготт, М. Хватцев, а в більш пізній час Л. Волкова, В. Воробйова, М. Єрмакова, О. Захарова, П. Гуровець, В. Ковшиков, А. Колеснікова,

С. Кондукова, О. Мастюкова, Є. Мустаєва, Г. Парфьонова, Н. Сікарчук, Ю. Сорочан, В. Тищенко, М. Шеремет та інші дослідники.

Дослідники дійшли висновку, що складний симптомокомплекс мовленнєвих і немовленнєвих розладів дітей із алалією чинить негативний вплив не тільки на мовленнєву комунікацію, але певною мірою і на розвиток пізнавальної діяльності. Симптомокомплекс мовленнєвих розладів призводить до вторинного недорозвинення інтелекту, порушуються психічні процеси [2, с. 4].

Мета статті: описати етапи обстеження мовленнєвих і немовленнєвих процесів та висвітлити результати проведеного дослідження в дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моторна алалія – це системне недорозвинення експресивного мовлення центрального органічного характеру, зумовлене несформованістю мовленнєвих операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань за відносної збереженості смислових і сенсомоторних операцій [1 с. 331].

Логокорекційний вплив має бути спрямований на подолання як мовленнєвих, так і немовленнєвих порушень. На початкових етапах корекційно-логопедичного впливу при моторній алалії головним завданням буде створення стимулів, «пускових механізмів», які повинні забезпечити розвиток мовлення і засвоєння мовної системи [4 с. 358].

З метою ефективного проведення експериментальної методики стимуляції мовленнєвої діяльності на початкових етапах корекційно-логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією засобами ігор-драматизацій нами було проведено обстеження дітей із моторною алалією на базі науково-практичного центру кафедри логопедії Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У дослідженні приймали участь двоє дітей старшого дошкільного віку хлопчики Віталік 5,5 років та Кирил 5 років.

Для обстеження мовленнєвих і немовленнєвих процесів у дітей із моторною алалією нами було підібрано методику логопеда-практика Трифонової Світлани

Сергіївни [3]. Дана методика мала наступні етапи:

1. Збір анамнестичних даних:

Збір анамнезу проходив зі слів батьків (матері). У анамнезі обох хлопчиків зазначалося, що вагітність та пологи протікали без ускладнень. Але в анамнезі Віталіка зазначалося, що хлопчик в період першого року життя перехворів затяжною вітряною віспою. Віталік та Кирил виховуються у повних сім'ях. Хлопчики виховуються в російськомовних родин.

2. Дослідження будови та розвитку артикуляційного апарату:

У дітей були достатньо збережені рухи артикуляційних органів на немовленнєвому рівні функціонування артикуляційного механізму. Тобто діти мали достатні артикуляційні можливості для використання звуків мовлення. Однак ці можливості не реалізувалися. Тому на мовленнєвому знаковому рівні функціонування артикуляційного механізму, виникала велика кількість різноманітних замін, спотворень і пропусків.

3. Дослідження слухових функцій і фонематичного сприймання:

Обстежувалось наявність у дітей реакції на голос, розрізнення немовленнєвих звуків, розрізнення мовленнєвих звуків і наявність реакції на звуки мовлення.

Віталік добре реагує на голос логопеда, розрізняє, але з невеликою допомогою на слух звучання різних музичних інструментів. Відзначався порушений фонематичний слух (заміна звуків, нестійке вживання звуків у мовленні, зниження слухо-мовленнєвої диференціації звуків; низька здатність до звукового і складового аналізу слова).

У Кирила відмічається реакція на голос логопеда, з помилками, але впізнає музичні інструменти. Порушений фонематичний слух (заміна, пропуски звуків, недостатній рівень слухо-мовленнєвої диференціації звуків).

Як правило, хлопчики не домовляють або пропускають склади у слові.

4. Обстеження розуміння мовлення:

Обстеження здатності сприймати і виконувати мовленнєву інструкцію.

Діти адекватно реагують сприймають словесні інструкції. Здатні виконувати їх

у конкретній ситуації. Розуміють, те що вимагає від них логопед, але не завжди вдається виконати поставлене завдання.

5. Виявлення обсягу та точності словника:

Показати іграшки на прохання логопеда, знання слів узагальнювального характеру, співвіднесення предметів за їх призначенням, розуміння назв ознак предметів.

Володіючи достатнім пасивним словником обидва хлопчика відчують стійкі труднощі в називанні слів. Порушення актуалізації слів викликані не артикуляційними розладами та обмеженням понятійної сфери, а розладами процесу пошуку слів по його звуковим, семантичним, ритмічним і морфологічним ознакам.

Рівень словникового запасу у Віталіка вищий, ніж у Кирила.

Дітям важко витягувати з пам'яті всю сукупність ознак слова або витягує тільки окремі його ознаки. Цього виявляється недостатньо для актуалізації слова і в результаті слово не з'являється або замінюється іншими словами часто не відповідаючи потрібному.

6. Стан звуковимови:

З'ясувати відображену вимову звуку: ізолювано, у словах, фразах; назви предметів, зображених на картинках. Дитині пропонувалось повторити за логопедом, назвати предмет, який намальований на малюнку.

Віталік ізолювано вимовляє майже всі звуки. Відмічається заміна [л] – [в]; відсутні звуки [р-р']. Різноманітні порушення вимови звуків (заміни, пропуски).

У хлопчика відмічаються однотипні порушення звуків (спотворення, заміна або пропуски). Звуковимова у Кирила порушена в значній мірі. Спостерігається заміна [ш] – [с], [л] – [в]; відсутні звуки [л'], [р-р']. У словах переважають однотипні порушення (спотворення, заміна, або пропуски звуків).

7. Вивчення немовленнєвих функцій:

Вміння орієнтуватися в навколишньому просторі, стан загальної моторики, стан дрібної моторики, обстеження конструктивного праксису.

Як Віталік, так і Кирил добре орієнтуються в навколишньому просторі. Показують «верх/низ», а також напрями:

«де кабінет (стіл, вікно, двері)».

Загальна моторика у Віталіка розвинута добре. Правильно повторює за логопедом окремі рухи (присісти, встати, тупнути, грюкнути, похитати головою, нахилитися, стрибнути).

Кирил дуже обережний при виконанні різних рухів. Загальна моторика розвинута на середньому рівні. Рухи обмежені.

Стан дрібної моторики у Віталіка розвинута добре. Дуже любить будувати з конструктора, складати пазли, відтворювати з паличок фігури за зразком, але рухи швидкі, не завжди вдається виконати завдання з першого разу.

У Кирила дрібна моторика розвинута не достатньо. Завдання на дрібну моторику виконує одночасно обома руками. Або змінюючи ліву на праву. Конструктор складає з труднощами, не попадаючи фігура на фігуру.

Для кількісного аналізу стану мовлення обстежуваних дітей, ми визначили критерії оцінювання, за якими виконання завдань оцінювалось за п'ятибальною системою, в якій: від 0 до 2 балів – низький рівень, завдання дитина не виконує зовсім або виконує майже всі неправильно; від 2 до 3 балів – середній рівень, дитина виконує завдання, в деяких допускає помилки, у більшості випадків потребує допомоги під час виконання; від 3 до 4 балів – достатній рівень, дитина правильно виконує завдання, лише в деяких випадках потребує допомоги логопеда; 5 балів – високий рівень, дитина самостійно і без помилок виконує завдання.

Результати обстеження дітей із моторною алалією представлено в таблиці 1.

Одержані результати свідчать про наявність мовленнєвих і не мовленнєвих порушень та про необхідність корекційного впливу.

Висновки та перспективи подальших розвідок .

Проблема моторної алалії є на сьогодні досить актуальною. Отримані дані свідчать про необхідність проведення тривалої логокорекційної роботи. Зібрані дані допоможуть побудувати оптимальний план для проведення корекційних заходів. У нашому подальшому експериментальному дослідженні ігри-драматизації будуть включені в логокорекційний процес та відбудеться аналіз даних, як саме впливає використання ігор-драматизацій на мовлення дітей із моторною алалією. На нашу думку використання у логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією, дає можливість підвищити ефективність ігрової мотивації мовлення, розвинути розуміння мовлення, сприяє появі ініціативи у дитини, розвивати активну наслідувальну мовленнєву діяльність, оволодіння елементарним активним словниковим запасом, виховує інтерес до логопедичних занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; Под ред. Л. С. Волковой – М. : Просвещение, 1989, – С. 680.
2. Тищенко В. В. Дослідження моторної алалії у психолого-педагогічному дискурсі / В. В. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. - Вип. 26. – С. 229-233.
3. Трифонова С. С. Логопедическое обследование безречевых детей. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://logopatiki.ru/logopedicheskoe-obsledovanie-bezrechevux-detej-pervyi-etap/>
4. Шеремет М. К. Логопедія / Підручник. За ред. Шеремет М. К. – К. : «Видавничий дім слово», 2010. – 672 с.

Таблиця 1.

Показники обстеження дітей:

Основні характеристики	Віталік	Кирил
1. Слухові функції і фонематичне сприйняття.	Середній рівень (2б.)	Низький рівень (2б.)
2. Розуміння мовлення.	Достатній рівень (4 б.)	Достатній рівень (3б.)
3. Словниковий запас.	Достатній рівень (4 б.)	Середній рівень (2 б.)
4. Звукимовна.	Середній рівень (2 б.)	Середній рівень (2 б.)
5. Не мовленнєві функції.	Достатній рівень (3 б.)	Низький рівень (1 б.)

УДК 373.1:808.5

Н. С. Сидоренкостудентка ФПДО
спеціальності «Логопедія»**А. І. Кравченко**кандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УМОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВУКОВІЙ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ

У статті описані умови навчання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. Висвітлені погляди вчених, щодо зазначеної проблеми і доведені відмінності в основних поняттях.

В данной статье описаны условия обучения звуковой культуре речи детей дошкольного возраста. Подробно освещены взгляды ученых на указанную проблему и доказаны различия в основных понятиях.

This article describes the learning conditions for the teaching of sound speech culture to preschool children. The views of scientists, the peculiarities of speech and sound culture proved the difference in terms.

Ключові слова: діти дошкільного віку, звукова культура мовлення, фонематичний слух, фонетичний слух, фонематичні сприймання, звуковий аналіз, фонематичні уявлення.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, звуковая культура речи, фонематический слух, фонетический слух, фонематическое восприятие, звуковой анализ, фонематическое представление.

Keywords: preschool children, sound culture of speech, phonetic hearing, phonemic hearing, phonemic perception, sound analysis, phonematic performance.

Постановка проблеми. Виховання звукової культури мовлення є одним із найважливіших завдань мовленнєвого розвитку дитини в ранньому віці, так як цей вік є найбільш сприятливим для її вирішення. Показниками звукової культури мовлення є фонетична і орфоепічна правильність мовлення, чітка дикція та інтонаційна виразність.

Дослідження щодо особливостей звуковимови дітей дошкільного віку свідчать про наявність у мовленні дошкільників низки мовленнєвих помилок, що дає підстави для проведення з ними корекційно-логопедичної роботи.

(О. Гвоздевої, К. Державіної, Є. Радіної,
М. Фомічової, А. Богуш, К. Крутій,
С. Цейтлін)

Мета статті. На основі аналізу науково-педагогічної літератури висвітлити умови навчання звуковій культурі мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Досвід мультикультурного життя стає повсякденним явищем. Завдяки цьому і теоретична, і прикладна лінгвістика, особливо ті її напрямки, які пов'язані з використанням мови і оволодінням мовленням, на сьогодні набувають особливої значимості та актуальності.

Виступаючи в якості найбільш вжиткового способу спілкування, усне слово одночасно служить для нас носієм мови, найважливішим інструментом мислення. Усне мовлення широко використовується в суспільно-побутовому житті. Сфера його застосування безперервно розширюється завдяки розвитку сучасних засобів зв'язку, що дозволяють передавати усне мовлення на великі відстані.

Саме тому в різноманітному виховному процесі, що здійснюється в навчальному закладі, особлива увага, крім загального розвитку дітей, приділяється культурі мовлення взагалі та формуванню усного мовлення зокрема, так як оволодіння мовленням є передумовою подальшого успішного розвитку учнів.

Сучасне суспільство потребує освіченої та вихованої особистості, що володіє високою культурою розмовного та письмового мовлення, вмінням користуватися мовленнєвими виразними засобами. А як показує практика, в наш час спостерігається «огрубіння» моралі суспільства, що тягне за собою занепад загальної культури. Саме тому важливим завданням є оволодіння мовленням в дошкільному дитинстві. Так як це найбільш сензитивний період.

У звуковій культурі мовлення виділяють два розділи: культуру вимови та мовленнєвий слух. Тому і робота повинна вестися у двох напрямках: розвиток мовленнєворухового апарату і розвиток сприймання мовлення (слухової уваги та мовленнєвого слуху, основними компонентами якого є ритмічний, звуковисотний, фонематичний слух).

Незамінною умовою, які забезпечують сприймання рідної мови, є фонематичний слух. Для виділення різних етапів у формуванні фонетичного компонента мовленнєвої здатності доцільним може бути використання поряд з поняттям «фонематичний слух» поняття «фонетичний слух». Л. Петровська запропонувала використовувати поняття «фонематичний слух» для характеристики процесу сприймання мовлення, тоді як поняття «фонетичний слух» – для характеристики процесу породження мовлення [6, с. 52]. Таким чином, фонематичний слух – це здатність дитини розрізняти в мовленні оточуючих його людей звуки, виконану змісторозрізняльну функцію, отже, основою для формування фонематичного слуху є несвідомий аналіз мовлення оточуючих людей.

Як вказує Л. Бондарко, якби фонематичний слух не формувався досить рано, дитина не могла б розуміти звернене мовлення оточуючих її дорослих [1, с. 18].

Як пише Л. Петровська, фонетичний слух – це «здатність дитини диференціювати в своєму мовленні звуки, які є реалізаціями різних фонем рідної мови, основою для формування фонетичного слуху є порівняння своєї власної вимови з еталонною вимовою дорослих і неусвідомлена корекція своєї власної вимови в напрямі максимального наближення до еталонного» [5, с. 45].

Слуховивомна диференціація звуків мовлення дозволяє розрізняти слова на основі сприймання кожної фонемі, що входить до складу слова. Одні автори, наприклад Н. Швачкін, Л. Спірова, Р. Левіна, називають цю функцію «фонематичним сприйманням», інші, такі як М. Хватцев, Є. Ісеніна, – «фонематичним слухом».

Отже, фонематичні сприймання – це здатність розрізнявати фонемі та визначати звуковий склад слова.

Звуковий аналіз – це поділ цілого – (цілим виступає слово) на складові частини – (складові частини слова – звуки). Тобто звуковий аналіз – поділ слова на звуки, з яких воно складається [3, с. 24].

Існують певні відмінності між поняттями фонематичні сприймання і звуковий аналіз. Якщо мовленнєвий розвиток дитини без відхилень, то розвиток

фонематичного сприймання не потребує корекції, а звуковий аналіз потребує спеціального навчання (це дидактичний фактор). Фонематичне сприймання – перший щабель в поступальному русі до оволодіння грамотою, звуковий аналіз – другий (порядковий фактор).

Фонематичне сприймання формується в період від 1 року до 4 років, звуковий аналіз – в більш пізньому віці (віковий фактор). Під фонематичним сприйманням розуміється визначення кількості складів у слові, кількість звуків, наявність голосного або приголосного на початку і в кінці слова. А під звуковим аналізом мається на увазі визначення порядку складів і звуків в слові, встановлення розрізняльної ролі звуку, виділення основних якісних характеристик звуку.

Тобто фонематичні сприймання – це здатність розрізнити особливості та порядок звуків з метою усного відтворення, а звуковий аналіз – здатність розрізнити те ж саме з метою відтворення на письмі (змістовний фактор) [4, с. 24].

Д. Ельконін визначає фонематичне сприймання як слухання окремих звуків у слові та вміння аналізувати звукові форми слів при внутрішньому їх програванні.

За даними Н. Швачкіна, в період від 1 року до 4 років розвиток фонематичного сприймання відбувається паралельно з оволодінням вимовної стороною мовлення. А. Гвоздьов та М. Красногорський [3] зазначають, що в початковий період засвоєння звуків, особливістю їх передачі є нестійкість артикуляції та вимови. За словами Д. Ельконіна, правильна вимова виникає лише за умови збігу обох зразків. Отже, фонематичні сприймання – це процес пізнання і розрізнення звуків мовлення.

При сприйманні мовлення слова не роз'єднуються на свої складові частини, й їх звуковий склад не усвідомлюється. Впізнання слів відбувається в залежності від умов сприймання або з опорою на окремі елементи, або на ознаки слова в цілому. Це дає підставу стверджувати, що в формуванні процесу фонематичного сприймання основну роль відіграють мовленнєвослуховий і мовленнєворуховий аналізатори, а також такі

психічні процеси, як увага і пам'ять.

Звуковий (фонематичний) аналіз – це розкладання слова на складові його фонemi. Функція фонематичного аналізу не тільки складна, але і багатопланова. В. Орфінська виділяє наступні форми оперування фонемами: впізнавання звуку на тлі слова; виділення першого і останнього звуків у слові; визначення послідовності, кількості звуків, їх місця в слові по відношенню до інших звуків.

Формування звукового аналізу пов'язане не тільки зі станом гностико-практичних функцій, але і еволюцією вищих форм пізнавальної діяльності, на що вказує Д. Ельконін. Він зазначає, що фонематичний (звуковий) аналіз являється процесом, який являє собою передумову інтелекту і страждає навіть при легких резидуально-органічних ураженнях центральної нервової системи.

В. Орфінська не виділяє в якості опції фонематичної системи процес фонематичного синтезу. Однак ми вважаємо за необхідне розглядати цей процес як функцію фонематичної системи, тісно пов'язану зі звуковим аналізом.

Фонематичний синтез – це розумова дія синтезу звукової структури слова, злиття звуків в слово. Як уважає Т. Єгоров, процес фонематичного синтезу не тільки не поступається за складністю фонематичному аналізу, але і є значно складнішим.

Крім зазначених вище процесів, у розвитку фонетичного уявлення велику роль відіграють увага і пам'ять [5]. Слухове сприйняття може бути активним і цілеспрямованим лише за умови достатньої сформованості стійкої та концентрованої уваги. Довільна пам'ять є показником керованості психічними процесами і необхідна в навчальній діяльності та обумовлює появу можливостей саморегуляції. Такі процеси, як сприймання, пам'ять, мислення, довільна увага, формуються за участю мовлення і опосередковані нею.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, мовленнєвий розвиток дитини відбувається в процесі пізнання нею навколишнього ного світу, за рахунок включення якомога більшої кількості аналізаторів. Таким чином, добре сформований фонематичний і

фонетичний слух, фонематичні сприймання, наявність елементарних навичок звукового аналізу, правильна вимова всіх звуків рідної мови є необхідними складовими звукової культури мовлення і умовами для навчання дошкільника грамоті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарко Л. В. *Звуковой строй современного русского языка.* / Л. В. Бондарко – М. : Просвещение, 1977 – 176 с.
2. Гвоздев А. Н. *Усвоение детьми звуковой стороны русского языка.* / А. Н. Гвоздев – М. : Акцидент, 1995 – 64 с.
3. Истомина З. М. *К вопросу о развитии произвольной памяти у детей дошкольного возраста* / З. М. Истомина // *Психология дошкольника: хрестоматия: для студентов средних педагогических заведений* / сост. Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1997 – 82 с.
4. *Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ* / под общ. ред. д.п.н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003 – 240с.
5. Пиотровская Л. А. *Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха* / Л. А. Пиотровская // *Речевая деятельность в норме и патологии.* – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999 – С. 44–49.
6. Черкасова Е. *Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи* / Е. Черкасова // *Дошкольное воспитание.* – 2006 – № 11 – С. 51–54.

УДК 376.1-056.264-053.4:81'34

А. А. Соловйова

Т. М. Підлісна

*студентки спеціальності
«Корекційна освіта (Логопедія)»*

В. М. Андросова

*науковий керівник, старший викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЛОГОПЕДИЧНЕ ФРОНТАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ В ДОШКІЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ФФНМ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ

У статті подається характеристика фонетико-фонематичного недорозвинення (ФФНМ), класифікації занять в дошкільні,

наводяться рекомендації до змісту та планування занять для дітей з ФФНМ.

В статті дається характеристика фонетико-фонематического недоразвития (ФФНМ), класифікації занять в дошкільного, приводяться рекомендації к содержанию и планированию занятий для детей с ФФНМ.

The article deals with characteristic phonetic and phonemic hypoplasia (FFNM), classification studies in doshkilli, provides guidelines for the content and scheduling classes for children with FFNM.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення (ФФНМ), заняття, структура фронтального заняття, вимоги організації занять.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНМ), занятия, структура фронтального занятия, требования организации занятий.

Keywords: *phonetic and phonemic hypoplasia (FFNM) classes frontal structure classes, the requirements of classes.*

Постановка проблеми. Дитина перед вступом до школи повинна загалом опанувати усним мовленням. Підготовка до школи – одне з основних завдань дошкільного виховання, а правильно розвинене мовлення дитини є одним із головних показників готовності до школи. Саме своєчасний розвиток рідного усного мовлення в дошкільному віці має дуже важливе значення для особистості дитини.

Тому необхідно створювати умови для формування правильної вимови звуків та розвитку фонематичного слуху, сприймання, уявлення, які є основною складовою для навчання письма і читання в процесі шкільного навчання. Нажаль, у дошкільному віці у багатьох дітей спостерігаються різні вади вимови звуків.

За статистикою, наведеною у дослідженнях різних авторів Європи та СНД, порушення звуковимови спостерігається у 17-42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення їх кількості. Так, за даними професора М. Ханемана (Майнський університет) за останні роки ці показники зросли більше, ніж на 20% [6, с. 63].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ряд зарубіжних і вітчизняних вчених висвітлювали у науковій літературі питання про порушення вад вимови звуків у дітей дошкільного віку

та їх корекцію (К. Беккер, Л. Волкова, Б. Гріншпун, Г. Гутцман, І. Дьоміна, А. Куссмауль, Р. Левіна, Е. Мастюкова, О. Правдіна, М. Савченко, Л. Федорович, М. Фомічова, М. Хватцев, Г. Чиркіна, С. Шаховська та інші).

Автор психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень педагог, психолог, професор Р. Левіна виділила групу дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ).

Фонетико-фонематичне недорозвинення – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок дефектів сприймання і вимови фонем [5, с. 105]. Порушення вимови звуків в мовленні дитини проявляються по різному – відсутність звука, пропуски, заміни, спотворена вимова, в окремих випадках дітям властива правильна вимова ізольованого звука, а в самостійному мовленні спостерігається порушена звуковимова.

Логопедична і медико-педагогічна допомога хворим з порушенням мовлення здійснюється спеціалістами, які працюють в системі міністерств освіти (МОН), охорони здоров'я (МОЗ) і соціального забезпечення. У системі освіти функціонують різні спеціалізовані логопедичні заклади – дитячі садки, логопедичні групи при масових дитячих садках, школи-інтернати для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Крім того організовані логопедичні кабінети в дитячих садках для розумово відсталих дітей, допоміжних школах, санаторних школах-інтернатах для дітей з психоневрологічними захворюваннями, школах для дітей з затримкою психічного розвитку, школах-інтернатах для дітей з наслідками поліомієліту і церебральними паралічами, школах для дітей з порушеннями слуху і зору та ін. [2, с. 199-200].

МОН та МОЗ прийняли наказ «Про порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» (від 27.03.2006 №240\165) з метою встановлення єдиних умов щодо комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу. Згідно цього закону спеціальні дошкільні навчальні заклади (групи) комплек-

туються для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку: з порушеннями слуху, зору, мовлення, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату. До дошкільних навчальних закладів (груп) для дітей з порушеннями мовлення зараховуються діти, які мають тяжкі мовленнєві розлади, ринолалію, заїкуватість, фонетико-фонематичне недорозвинення при збереженому слухові та інтелекті [1, с. 60-62].

Основною формою навчання дітей дошкільного віку є заняття, які проводяться за різними розділами навчальної програми дитячого навчального закладу – мовленнєве спілкування, у світі музики, фізичне виховання, цікава математика, образотворча діяльність, тощо.

За визначенням академіка А. Богуш, «заняття – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку його здійснення» [3, с. 299; 302].

В науково-методичній літературі представлено ряд класифікацій занять в дошкільному навчальному закладі за різними характеристиками. Наприклад, доктор педагогічних наук Н. Гавриш пропонує класифікувати сучасне заняття за наступними критеріями:

- з позиції сформованості змісту (предметні, міжпредметні, тематичні);
- за дидактичними цілями (формування нових знань, закріплення раніше засвоєних знань, контрольної оцінки);
- за способом організації (фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні);
- за специфікою поєднання методів, прийомів, засобів навчання (комбіновані, сюжетно-ігрові, домінуючі).

Мета статті – охарактеризувати логопедичне фронтальне заняття в дошкільному навчальному закладі для дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням як форму організації логопедичної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік є сензитивним в розвитку

дитини. Це період надзвичайної мовленнєвої активності – формуються всі компоненти мови (фонетика, граматики, лексика, зв'язне мовлення), поповнюється як активний так і пасивний словник. Робота, яка проводиться з дітьми, що мають ФФНМ має бути спрямована на усунення симптоматики вад вимови звуків шляхом корекційного логопедичного впливу.

Основною формою корекційно-виховної роботи є логопедичне заняття, яке сприяє цілісному розвитку всіх компонентів мовленнєвої системи [7, с. 43].

Наводимо один із прикладів класифікацій логопедичного заняття для дітей дошкільного віку з ФФНМ:

1. За способом організації:

- *фронтальні* – заняття проводять з усією групою дітей; тривалість таких занять складає для дітей молодшого дошкільного віку – 10-15 хв., середнього – 15-20 хв. та для дітей старшого дошкільного віку – 20-25 хв..
- *підгрупові* – з частиною групи дітей (3-4 особи); тривалість занять для дітей молодшого дошкільного віку – 10-15 хв., середнього дошкільного віку сягає 15-20 хв., для дітей старшого дошкільного віку – 20-25хв.
- *індивідуальні* – логопед займається з однією дитиною на протязі 10-15 хвилин.

2. За дидактичною метою:

- *заняття з оволодіння новими знаннями*: діти засвоюють мовленнєві явища та процеси, які зумовлюють формування нових понять;
- *заняття з удосконалення та формування практичних умінь та навичок* – передбачає використання вправ на довготривале та багаторазове повторення;
- *заняття з узагальнення знань, умінь, навичок*: актуалізація, систематизація та відтворення набутих знань;
- *заняття з метою повторення*;
- *комбіноване заняття* – найбільш поширене, одночасне вирішення декількох завдань [8].

3. За змістом :

- *заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навичок грамоти*;

- заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення.

4. За етапами логопедичної роботи виділяють (Гріншпун, Л. Волкова, Л. Федорович):

- заняття на підготовчому етапі;
- заняття з формування первинних вимовних умінь і навичок звуку;
- заняття з формування первинних комунікативних умінь і навичок [4, с. 13].

Організуючи логопедичні заняття з дітьми дошкільного віку з ФФНМ, необхідно враховувати наступні вимоги:

- на заняття обирати той звук, який правильно вимовляється всіма дітьми групи;
- ізольовану вимову цього звуку проводити в різній тональності і гучності (тихо-голосно, високо-низько), емоційності (грубо, весело, лагідно);
- вимовляти різні слова з цим звуком, уникаючи вживання опозиційних або інших дефектних звуків;
- забезпечити розвиток фонематичного слуху та підготовку до звукового аналізу;
- для закріплення правильної вимови звука підбирати вправи на доступному лексичному матеріалі;
- заняття проводити поетапно;
- планувати завдання за принципом від простого до складного;
- виховувати у дітей контроль за своїм мовленням;
- використовувати новітні досягнення науки і практики з логопедії та логопедичної роботи;
- включати вправи на розвиток психічних процесів (мислення, уваги, пам'яті);
- здійснювати зв'язок з життям та особистісним досвідом дитини;
- дотримуватися санітарно-гігієнічних норм до організації та проведення діяльності дітей [5].

Для проведення логопедичного заняття має бути наявним план-конспект або розгорнутий конспект заняття. План-конспект характеризується конкретністю та чіткістю, він допомагає тримати загальну логічну лінію. У розгорнутому конспекті представлено детальне прописування усіх слів, які логопед має

сказати дітям та передбачувати відповіді дітей. Пропонується наступна структура плану фронтального логопедичного заняття з дітьми, що мають ФФНМ:

Тема заняття – звук, який опановується на занятті.

Мета – корекційна (уточнення артикуляції даного звуку; виділення його на слух; закріплення правильної його вимови в словах різної складності); навчальна та виховна.

Хід заняття

I. Вступна частина.

Вона спрямована на введення в тему заняття, створення позитивного налаштування, пробудження інтересу дітей до пізнання нових звуків, логокорекцію, розвиток психофізичних функцій. На цьому етапі відбувається плавний перехід до теми заняття з використанням іграшок, площинних фігурок, наочності, зображення персонажів, віршів, загадок, тощо.

II. Основна частина.

Дана частина заняття передбачає обов'язкове включення таких видів роботи:

- *артикуляційна гімнастика* (для розвитку рухливості органів мовленнєвого апарату, відпрацювання правильних, повноцінних рухів органів артикуляції, які необхідні для правильної вимови звуку);
- *вправи для розвитку мовленнєвого дихання* (вироблення цілеспрямованого струменя повітря, необхідного для вимови звуку, сили видиху, тощо);
- *вправи для розвитку голосу* (покращення тембру голосу, створення інтонаційного забарвлення мовлення, тощо);
- *вправи для розвитку фонематичного слуху* (вироблення акустичних диференціювань, удосконалення фонематичних уявлень та підготовка до подальшої роботи над звуковим аналізом слова);
- *вправи для розвитку дрібної моторики* (стимулюють мовленнєвий розвиток дитини, сприяють покращенню артикуляційної моторики, підготовці кисті руки до письма, є могутнім засобом для підвищення працездатності кори головного мозку);
- *фізкультхвилинка*.

Під час роботи над звуком необхідно дотримуватись наступної послідовності:

1) Характеристика звука за артикуляційними та акустичними ознаками, яка включає в себе:

- уточнення артикуляції (положення губ, язика і зубів при вимові досліджуваного звука);
- показ профіля артикуляції звука на малюнку;
- уточнення акустичних ознак звука - глухий чи дзвінкий, голосний чи приголосний;
- образне порівняння звуку (звук р – гарчання тигра, звук ш – шелест листя);
- визначення місця звука у звуко-буквеному слові (позначення кольорним символом).

2) Вимова досліджуваного звука у складах, словах, словосполученнях, реченнях, зв'язному мовленні.

3) Навчання елементам грамоти.

Заклучна частина.

Проводиться підведення підсумків роботи (що вчили, чим займались), надається диференційована оцінка роботи кожної дитини, пропонується домашнє завдання.

Висновки. Отже, основною формою надання логопедичної допомоги дітям дошкільного віку з ФФНМ є фронтальні та індивідуальні логопедичні заняття. Зміст, структура, кількість, термін проведення занять залежить від віку дітей та етапу логопедичної роботи з ними. Методика логопедичної роботи при ФФНМ передбачає формуванню фонематичних процесів (фонематичного сприймання, фонематичного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень) і відтворення звуків.

Для проведення заняття має бути наявний конспект, в якому прописується триєдина мета (корекційна, навчальна та виховна), згідно якої логопед підбирає відповідні вправи, ігри, вправи для вирішення поставлених завдань.

На даний час існує тенденція до удосконалення логопедичних занять з використанням інноваційних та інтерактивних технологій. Це допомагає підвищувати ефективність їх проведення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В. М. Логопедична практика в дошкільному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник для студентів напрямку підготовки «Корекційна освіта. Логопедія» вищих педагогічних навчальних закладів / Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 264 с.
2. Андросова В. М. Правове забезпечення логокорекційного процесу в Україні : навчальний посібник для студентів напрямку підготовки «Корекційна освіта. Логопедія» вищих педагогічних навчальних закладів / В. М. Андросова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 242 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006. – 304 с. - Бібліогр.: 360 с.
4. Дорошенко С. О., Кацька І. В., Федорович Л. О. Конспекти логопедичних занять із навчання правильної вимови звуків [л],[л'] дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2008. – 152 с., – Бібліогр.: с.147.
5. Жук Т. В., Н. А. Соколенко // Хрестоматія з логопедії : Навчальний посібник. – Київ : КНТ, 2006. – 150 с.
6. Рібцун Ю. В. Дошкільні логопедичні пункти: актуальні проблеми сьогодення / Ю. В. Рібцун // Проблеми та перспективи формування інноваційної системи освіти в ХХ столітті : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 3–4 лют. 2012 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. – 120 с.
7. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс/ Ю. В. Рібцун. – К.: Освіта в Україні, 2011. – 292с.
8. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 217 с.

УДК 376.1-056.264: 81'233-053.2: 81'367.2

М. К. Солодовник*учитель-логопед
вищої категорії,**Сумський дошкільний навчальний
заклад (центр розвитку дитини) №28**«Ювілейний» м. Сумської міської ради***І. Г. Безверха***учитель-логопед
другої категорії,**Сумський дошкільний навчальний
заклад (центр розвитку дитини) №28**«Ювілейний» м. Сумської міської ради*

ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ВПРАВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена особливостям роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Розкрита важливість використання логоритмічних вправ як ефективного засобу у роботі з подолання мовленнєвих порушень. Автор розглядає структуру заняття та форми роботи з логоритміки.

Статья посвящена особенностям работы с детьми с общим недоразвитием речи. Показана важность использования логоритмических упражнений как эффективного средства в работе по преодолению речевых нарушений. Автор рассматривает структуру занятия и формы работы с логоритмикой.

The article is devoted to the peculiarities of working with children with a general underdevelopment of speech. The importance of using logarithmic exercises as an effective tool in overcoming speech disorders is shown. The author considers the structure of the class and the form of work with logarithmic.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення, логоритмічні вправи, логопед, корекційна робота.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, логоритмические упражнения, логопед, коррекционная работа.

Key words: preschool children, the general underdevelopment of speech logarithmic exercises, speech therapist, remedial work.

Постановка проблеми. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» головною метою дошкільних навчальних закладів є зміцнення здоров'я, розвиток та формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації

та адаптації дитини шляхом спеціального організованого навчально-виховного процесу у комплексі з корекційно-розвивальною та лікувально-оздоровчою роботою.

Формування мовленнєвої компетентності є одним із пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку дитини у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) [3]. На жаль на сьогоднішній день кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Так, порушення звуковимови спостерігається у 17–42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника. М. Ханеман, професор Майнського університету, наголошує, що за останні п'ять років кількість дітей з загальним недорозвиненням мови (ЗНМ) зросла більше, ніж на 20% [5].

Загальне недорозвинення мовлення характеризується затримкою розвитку усіх компонентів мовленнєвої системи, яка проявляється порушеннями формування пізнавально-комунікативної діяльності, недорозвиненням емоційно-вольової сфери, уповільненням розвитку зв'язного мовлення при нормальному слуху та первинно збереженому інтелекті [4].

Корекційна робота з дітьми-логопатами включає в себе: нормалізацію психічних процесів; регуляцію процесів збудження й гальмування; формування навичок конструктивної діяльності та емоційно-вольової сфери; виправлення ряду мовленнєвих порушень на логопедичних заняттях. На думку С. Я. Школьник перед фахівцем-логопедом завжди постає питання щодо якісного та відповідного добору адекватних засобів, методів і форм логопедичного впливу, які б повністю відповідали віковим та психолого-фізіологічним можливостям дітей і разом з тим володіли б значним корекційно-розвивальним потенціалом та високою ефективністю. Серед таких засобів можна виділити логопедичну ритміку [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Р. Л. Бабушкіна говорить про логопедичну ритміку, як про особливий

напрямок роботи в корекції мовленнєвих порушень. Довгий час лікувальна ритміка використовувалася як додатковий прийом при лікуванні важких захворювань, що пов'язані з вимовою [1]. Дослідженнями даного питання займалися: Е. Жак-Далькроз, Н. Г. Александрова, В. А. Гринер, Н. П. Збруєва, Є. В. Которова, М. А. Румер, Є. П. Шепулін та ін.

У даний час Г. А. Волкова розглядає логоритміку як ефективний засіб впливу на різноманітні порушення психомоторних, сенсорних функцій у осіб з мовленнєвою патологією за допомогою системи рухів в поєднанні з музикою і словом. Вона розширила область застосування логоритміки, запропонувавши конкретні методичні рекомендації для комплексної корекції таких мовленнєвих порушень, як дислалія, алалія, ринолалія, дизартрія, порушення голосу. Автор акцентує увагу на необхідності використання засобів логопедичної ритміки як до системи вправ, завдань і різноманітних форм роботи з дітьми дошкільного віку з урахуванням структури його мовленнєвого дефекту, що поступово ускладнюються [1].

Мета статті. Визначення ефективності застосування логоритмічних вправ у логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекційна робота з дітьми із ЗНМ проводиться на базі Сумського дошкільного навчального закладу (центр розвитку дитини) №28 «Ювілейний» м. Сумської міської ради. Під час групових, підгрупових та фронтальних занять поряд з традиційними методами ми використовуємо логоритмічні вправи. Адже, саме логоритмічні вправи розвивають функціональні системи дитини з ЗНМ, його подих, голосову функцію, артикуляційний апарат, слухове сприйняття, слухову і зорову пам'ять, довільну увагу в цілому, процеси запам'ятовування та відтворення мовленнєвого та рухового матеріалу, тобто розвивають мовленнєву функціональну систему через немовні психічні процеси.

Логоритміка – це методика, що спирається на зв'язок слова, музики, руху та включає в себе пальчикові, мовленнєві, музично-рухові й комунікативні

ігри. Під час використанням логоритмічних вправ логопед вирішує цілу низку важливих корекційних, розвивальних, оздоровчих, освітніх та виховних завдань:

1. Розвиток слухової уваги і фонематичного слуху.
2. Розвиток музичного, звукового, тембрового, динамічного слуху, почуття ритму, співочого діапазону голосу.
3. Розвиток загальної та дрібної моторики, кінестетичних відчуттів, міміки, пантоміміки, просторової організації та виразності рухів.
4. Виховання вміння переключатися з одного поля діяльності на інший.
4. Розвиток мовленнєвої моторики для формування артикуляційної бази звуків, фізіологічного та фонаційного дихання.
7. Формування та закріплення досвіду правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, у всіх ситуаціях спілкування, виховання зв'язку між звуком і його музичним тактом.
8. Формування, розвиток та корекція слухо-зорово-рухової координації.

Логоритмічні заняття дають можливість здолати мовленнєві проблеми у дітей з ЗНМ шляхом розвитку, виховання і корекції у дітей рухової сфери в поєднанні зі словом та музикою, дозволяють дітям глибше зануритися в ігрову ситуацію, створити сприятливу атмосферу засвоєння досліджуваного матеріалу і розвитку творчих здібностей. Знання засвоюються дітьми швидше, так як їх подача супроводжується різноманітними рухами під музику, що дозволяє активізувати одночасно всі види пам'яті (слухову, рухову і зорову) [2].

При плануванні логоритмічних занять ми використовуємо матеріал за лексичними темами («Овочі», «Фрукти», «Одяг» тощо.). У якості сюжетної основи ми застосовуємо казку, подорож або рольову гру. Для досягнення найкращих результатів заняття хід його будуємо з урахуванням рівномірності розподілу психофізичної і мовленнєвого навантаження.

Структура логоритмічних занять: підготовча, основна та заключна частини. Загальна тривалість – 25-30 хвилин.

Підготовча частина триває 3-7 хвилин.

Використовуються вступні вправи, які дають установку на різноманітний темп руху і мови за допомогою музики, вправи, спрямовані на тренування уваги, пам'яті, координації рухів, регулювання м'язового тону. До вступних вправ відносяться:

- повороти та нахили корпусу;
- види ходьби і бігу з рухами руками, зі зміною напрямку і темпу руху, з перешиканнями;
- вправи з переступанням через гімнастичні палиці, кубики, обручі.

Основна частина займає 10-25 хвилин, включає в себе деякі з перерахованих видів вправ:

- на розвиток дихання (дихальна гімнастика А. Н. Стрельнікової), голосу, артикуляції (артикуляційна гімнастика, вокально-артикуляційні вправи з музичним супроводом і без нього);
- на розвиток регуляції м'язового тону (ігровий масаж, ігрово-гімнастика);
- на розвиток почуття темпу і ритму (музичні і танцювально-ритмічні ігри та вправи, мовленнєві гри і рольові вірші);
- на розвиток координації руху (вправи під музику);
- на координацію мови з рухом (вірші, дихально-артикуляційні вправи);
- на координацію співу з рухом (пісні);
- прослуховування музики для зняття емоційної та м'язової напруги;
- спів, гра на музичних інструментах (вокальне та інструментальне музикування);
- на розвиток тонких рухів пальців рук (пальчикова гімнастика);
- на розвиток мовленнєвих і мімічних рухів (чистомовки для автоматизації та диференціації звуків, емоційно-вольової тренінг, психогімнастика М. І. Частякової);
- ігри (статичні, малорухливі, рухливі) для розвитку динамічної сторони спілкування, емоційності, позитивного самовідчуття.

Заклучна частина займає 2-7 хвилин, до якої входять вправи на відновлення дихання, зняття м'язового та емоційного напруження, різні види спокійної ходьби, релаксаційні вправи під спокійну музику.

Ще одна позитивна риса логоритмічних вправ – це їх групове виконання, що допомагає дітям вчитися працювати у колективі, знаходити спільну мову й вчитися активно взаємодіяти між собою.

З метою систематичного використання логоритмічних вправ, протягом усього дня використовуємо різні засоби логоритміки, взаємодіючи з іншими педагогами: вихователями, інструктором фізкультури та музичними працівниками, психологом.

Логопедами і музичними керівниками підібраний пісенний і танцювальний репертуар, створені відіопрезентації (вправи на проспівування голосних звуків, звукосполучень, чистомовок з музичним і руховим супроводом). Ці матеріали використовуються у повсякденному житті під час ранкової гімнастики, фізхвилинок, занять з іншими спеціалістами, що працюють з дітьми логопатами. Тільки скоординована робота всіх складових веде до красивої, звучної і виразної мови.

Висновки. Таким чином впровадження логоритмічних вправ у роботу з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення дає можливість активізувати мовленнєву діяльність, значно посилити корекційний ефект занять з формування і вдосконалення зв'язного мовлення та успішно підготувати дитину до навчання в школі.

Перспективи подальших досліджень. Вбачаємо у подальшій розробці та апробації використання логоритмічних вправ у системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г. А. Волковой. – СПб.: «КАРО», 2005. – 176 с.
2. Гоголева М. Ю. Логоритмика в детском саду. Старшая и подготовительная группы / М. Ю. Гоголева. – М.: «Академия Развития», 2006. – 107 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р., № 347/2002 [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид.: <http://ukped.com>statti/zakoni-z-pitan-osviti/110.html>.

4. Нікішенко Г. В. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) / Г. В. Нікішенко // *Дитячий садок*. – 2005. – № 35. – С. 12-16.
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.
6. Школьник С. Я. Подорож до країни гра: 3б. мовних музично-ритмічних занять для дітей 3-4 років. / С. Я. Школьник – Х. : Світ дитинства, 2003. – 72 с.

УДК 376.1-056.264: 81'233: 159.953.4

В. А. Старостенко

вчитель-логопед

*Сумський дошкільний навчальний заклад
(центр розвитку дитини) №13 «Купава»*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ТА МЕТОДІВ МНЕМОТЕХНІКИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті підкреслюється актуальність та важливість використання прийомів та методів мнемотехніки в корекційно-логопедичній роботі з дошкільниками.

В статье подчеркивается актуальность и важность использования приемов и методов мнемотехники в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками.

The article emphasizes the relevance and importance of using primes and methods of mnemotechnics in corrective-logopedic work with preschool children.

Ключові слова: мнемотехніка, аналогія, асоціація.

Ключевые слова: мнемотехника, аналогия, ассоциация.

Key words: mnemotechnical, analogy, association.

Постановка проблеми. Для вчителів-логопедів не секрет, що у більшості дітей з мовленнєвими порушеннями різної складності поряд з порушеннями компонентів мовленнєвої системи відзначається низька концентрація уваги, обмежені можливості її розподілу; знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. У деяких дітей низька активність пригадування поєднується з обмеженими можливостями

розвитку пізнавальної діяльності. Також присутня низька мотивація та відсутність відповідних навичок для полегшення засвоєння нової інформації. Загальновідомо, що у дітей 5-7 років права півкуля, відповідальна за уяву, розвивається у людини швидше за ліву, яка відповідає за аналітичне та логічне мислення. Саме в цей час можна почати використовувати деякі методи та прийоми мнемотехніки. Незвичні форми роботи з використанням яскравих образів та схем допоможуть швидко та надовго запам'ятати потрібну інформацію.

Звісно, кожен педагог не раз запитусе себе: як же пробудити у дітей інтерес до занять, зацікавити та захопити їх? Адже іноді заняття вчителя-логопеда можуть бути сухими та формальними, у дітей швидко зникає бажання слухати та чути педагога. Тому вважаю, що упровадження технологій мнемотехніки, які належать до здоров'язбережувальних, у корекційно-логопедичну роботу є актуальними.

Мета статті – показати доцільність використання методів та прийомів мнемотехніки в корекційній роботі з дітьми.

Виклад основного матеріалу. Мнемотехніка (в перекладі з грецької – «мистецтво запам'ятовування») – це спосіб покращення засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів [4, с. 2].

Перші згадки про мнемотехніку, або мнемоніку, як і сам термін, з'явилися у Стародавній Греції. Спочатку мнемотехніка виникла як невід'ємна частина риторики (ораторського мистецтва) і призначалася для запам'ятовування довгих промов.

Сучасна мнемотехніка – це потужне тренування уваги та мислення. Це просто відмінна гімнастика для мозку. Вона сприяє поліпшенню ефективності засвоєння нової інформації, розвиває творче, логічне та образне мислення, формує навички самонавчання та підвищують упевненість у власних можливостях [6, с. 18].

Корекційну роботу з подолання недоліків мовлення у дошкільників здійснюють комплексно за наступними напрямками, на яких доцільно вико-

ристовувати мнемотехніку:

- корекція звуковимови;
- формування навичок звукового аналізу та синтезу слів і уявлень про структурні одиниці мовної системи (звук-слово-речення-текст);
- формування лексико-граматичних категорій;
- формування зв'язного мовлення;
- профілактика дисграфії і дислексії.

У логопедичній роботі мнемотехніка виступає як певний метод пізнання, з одного боку, а з іншого – як програма для сприйняття, осмислення та аналізу нових явищ.

Як будь-яка робота, мнемотехніка будується від простого – до складного. Тому починаючи роботу з найпростіших мнемокартки, послідовно переходимо до мнемодоріжок, і пізніше – до мнемотаблиць.

Перше, де починаємо використовувати мнемотехніку, а саме метод «Перетворення», прийом аналогії за формою та за рухом – це проведення артикуляційної гімнастики за допомогою так званих мнемоквадратів. Це дозволяє дітям легше запам'ятовувати артикуляційні вправи та комплекси, вносить у заняття ігровий момент і пробуджує інтерес до виконання вправ. Так, для виконання вправ: «Хоботок», «Лопатка», «Голочка», «Чашечка», «Парканчик», «Гірка» та інших використовуємо мнемокартки, які полегшують їх виконання (аналогії за формою); «Годинник», «Чистимо зубки», «Гойдалки», «Смачне варення» та подібні (аналогії за рухом). Далі ускладнюємо роботу при вивченні артикуляційних комплексів для постановки того чи іншого звуку. Тепер використовуємо так звані мнемодоріжки, де зображені послідовно, символічно артикуляційні вправи («Пірамідки», «Веселий потяг»). Тут також використовуємо вищезгаданий метод «Перетворення», прийом «Матриця», при якому порядкова система подана у вигляді своєрідних таблиць.

Етап автоматизації звуків складний, дитині довго не вдається правильно вимовляти поставлений звук у складах і словах, не говорячи вже про фразу. Багаторазове повторення одного й того ж матеріалу стомлює дитину. Нерідко

доводиться урізноманітнювати прийоми роботи, щоб утримати увагу дітей упродовж заняття. Тому автоматизую звук також з використанням мнемотехніки, а саме методу «Зв'язування» (об'єднання інформаційних одиниць через створення між ними асоціативних зв'язків.) За допомогою прийому послідовних асоціацій складаємо мнемодоріжки. Спочатку відпрацьовуємо вимову слів парами. Наприклад: показуємо дитині дві картинки зі звуком, який автоматизується, і пропонуємо їх запам'ятати. Для цього дитина повинна об'єднати їх в єдину асоціативну картину, тобто скласти речення з цими словами. Важливо відзначити, що дитина сама повинна придумати асоціації, тільки в цьому випадку вона зможе відтворити образ, причому зв'язок може бути безглуздим (прийом «Комік», при якому для підсилення запам'ятовування інформації створюються смішні та кумедні образи та сюжети). Наприклад, картинки «картина» і «краб» дитина може об'єднати пропозицією: «Краб намалював картину», що в свою чергу викличе у дитини позитивні емоції, і така нісенітниця краще запам'ятається. Коли дитина запам'ятає таким чином всі пари картинок, показуємо по одній картинці кожної пари, а дитина повинна пригадати другу. Кількість запропонованих пар картинок залежить від рівня розвитку дитини. На початковому етапі їх може бути 3-4, поступово збільшуємо до 10-15 пар. Так, в ігровій та невимушеній обстановці дитина швидше навчиться вимовляти поставлений звук і цей процес займе досить менше часу.

Далі можна вчити дитину запам'ятовувати ланцюжок слів. Наприклад, на етапі автоматизації [ш] можна запропонувати такі слова: шуба, шапка, машина, шафа, Маша, мішок. Для цього картинки викладаються в ряд, і дитина по черзі називає картинки і об'єднує їх послідовно в розповідь. Як правило, в результаті виходять веселі небилиці (метод «Підсилення» – прийом «Небилиця»), які дитина потім легко пригадує, називаючи картинки в тій же послідовності. Наприклад: «Маша у шафі побачила шубу і шапку. Поклала все у мішок і поїхала на машині» Даний метод можна викорис-

товувати не тільки для запам'ятовування картинок, але і пропонувати дітям запам'ятовувати слова, орієнтуючись на слуховий аналізатор (метод «Перетворення», прийом фонетичної асоціації).

При складанні речень, описах предметів та істот, вивченні та запам'ятовуванні чистомовок, загадок та віршів у дітей із мовленнєвими порушення також виникають труднощі. Значно полегшують ці процеси низка мнемотехнічних прийомів («Піктограма», «Першої букви», «Трансформація», «Матриця» тощо). Суть полягає в тому, що на кожне слово або маленьке словосполучення добирається картинка – зображення таким чином, щоб весь текст замальовувався графічно – складається мнемотаблиця. Після цього дитина по пам'яті, використовуючи графічне зображення, описує предмет, складає речення чи відтворює чистомовку, загадку, вірш повністю. Поступово пам'ять дошкільників зміцнюється, образне мислення розвивається, вони набагато краще, легше та емоційніше запам'ятовують тексти, більші за обсягом. Розучування стає для дошкільників справою веселою, емоційною, і при цьому зміст тексту – відчутним, видимим, таким, що можна уявити. Як же ми працюємо з такими таблицями?

На кожне слово тексту дібрано відповідне предметне зображення. Послідовність «читання» малюнків вказана стрілками. Прийменники представлені умовними позначками, а саме: квадратами, кружечками, стрілками. В результаті використання таких позначок у мнемотаблицях діти навчаються розуміти і розрізняти за значенням найпоширеніші прийменники, правильно вживати у мовленні прийменниково-відмінкові конструкції. Так, виготовлені мнемотаблиці для автоматизації та диференціації звуків у реченнях («Що відбувається навесні?»), опорні схеми для описів, для автоматизації та диференціації звуків у чистомовках, загадках («Овочі», «Фрукти», «Пори року»), віршах (мнемотаблиці для розучування віршків Грицька Бойка «Козуля», «Коник», «Ведмедики», «Качечка», «Гуси-гусенята», «Перші крапельки весняні» тощо).

Діти навіть запитують та чекають на

появу нових мнемотаблиць, що спонукає педагога на виготовлення посібників

Висновки. Використовуючи у своїй роботі мнемотехніку, ми вчимо дітей добувати інформацію, порівнювати, складати чіткий внутрішній план розумових дій, набагато ефективніше проходить автоматизація та диференціація поставлених звуків. Також застосування мнемотехнічних методів та прийомів здійснює позитивний вплив на розвиток немовленнєвих процесів: уваги, пам'яті, мислення. Логопедичні заняття стають більш емоційно забарвленими із використанням яскравої та влучної наочності, дозволяють дошкільникам міцно запам'ятовувати певну інформацію, допомагають з інтересом оволодівати навчальним матеріалом. У дітей посилюється зацікавленість і відповідальність, з'являється задоволеність результатами своєї праці, удосконалюються такі психічні процеси, як пам'ять, увага, мислення, що в цілому позитивно позначається на результативності корекційної роботи. Отже, актуальною залишається проблема розробки та впровадження у навчально-виховний процес сучасних методів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мастюкова Е. М. *Лечебная педагогика* / Е. М. Мастюкова. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997 – 304 с.
2. Науменко Ю. В. *Здоров'язберігаюча діяльність школи* / Ю. В. Науменко // *Педагогіка*. – 2005. – №6. – С.37-44.
3. Омельченко Л. В. *Використання прийомів мнемотехніки у розвитку зв'язного мовлення* / Л. В. Омельченко // *Логопед*, 2008. – № 4. – С.102-115.
4. *Основы психодиагностики* / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999 – 576 с.
5. Химинець В. В. *Інноваційна освітня діяльність* / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
6. Чепурний Г. А. *Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навчально-методичний посібник* / Г. А. Чепурний. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 152 с.

УДК 376.1-056.264: 378.096(477.52)

Л. Л. Стахова

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

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В НАУКО-ПРАКТИЧНОМУ ЦЕНТРІ КАФЕДРИ ЛОГОПЕДІЇ

У статті розглядається специфіка надання логопедичної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах науково-практичного центру кафедри логопедії.

В статті рассматривается специфика оказания логопедической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития в условиях научно-практического центра кафедры логопедии.

The article discusses the specifics of providing speech therapy services to children of preschool and younger school age with violations of speech development in the scientific and practical center of the Department of correction.

Ключові слова: мовленнєві порушення, науково-практичний центр, логопедична допомога.

Ключевые слова: речевые нарушения, научно-практический центр, логопедическая помощь.

Keywords: speech disorders, scientific and practical center, speech therapy.

Постановка проблеми. Як показують наукові дослідження та практика, останнім часом спостерігається тенденція до збільшення числа дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, які викликані фізіологічними недоліками, патологічними станами, а також соціальними умовами. У разі ненадання своєчасної кваліфікованої допомоги розлади мовлення приводять до психологічного дискомфорту, мовленнєвого негативізму, проблем у шкільному навчанні тощо. Тенденція до збільшення числа дітей з різними мовленнєвими порушеннями визначила потребу в створенні сучасного педагогічного центру, де фахівці зможуть надати кваліфіковану допомогу дорослим та дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Л. М. Томіч розглядала питання

організації процедури діагностики та корекції мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах реабілітаційного центру. Є. В. Фалко висвітлює необхідність створення навчально-практичного центру для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. С. В. Полещук надає великого значення взаємодії, більшої систематизації та координації зусиль з боку науки та практики, налагодженню ефективного механізму впровадження результатів наукових досліджень, поширенню та запровадженню позитивного досвіду побудови діяльності спеціальних закладів в нових умовах.

Мета статті: висвітлити особливості організації та надання логопедичної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями усного або/та писемного мовлення в умовах науково-практичного центру кафедри логопедії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-практичний центр є структурним підрозділом кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка і підпорядковується безпосередньо завідувачу кафедри логопедії. Метою діяльності центру є покращення координації спільного виконання наукових досліджень за комплексною науково-дослідною темою, підготовка наукових розробок до впровадження та надання консультативної і корекційної допомоги особам з порушеннями мовленнєвого розвитку та інших складових психічного розвитку.

Основними завданнями навчально-наукового центру кафедри логопедії є забезпечення умов для проведення практичних та лабораторних занять за курсами та спецкурсами навчального процесу напряму «Логопедія», для оволодіння студентами вміннями та навичками дослідницької роботи та застосування набутих знань на практиці в процесі вивчення базових дисциплін, написанні курсових, кваліфікаційних та магістерських робіт, участь у підготовці кваліфікованих фахівців у галузі корекційної педагогіки, підготовка навчальних посібників, методичної, наукової та

іншої літератури з корекційної педагогіки. Одним із основних завдань є розробка, вивчення, реалізація та адаптація різноманітних методик діагностування, корекції та попередження мовленнєвих порушень.

Консультації та заняття проводять кандидати наук, викладачі кафедри логопедії, які мають вищу кваліфікаційну категорію та практичний досвід роботи, використовують сучасні методики і прийоми діагностування, корекції та попередження порушень мовлення, володіють навичками загального, логопедичного та точкового масажу. Зазначені засоби корекційно-розвивальної роботи розробляються на кафедрі логопедії і впроваджуються в навчальний процес та практичну діяльність. Також заняття проводять студенти магістратури, що навчаються за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія». Логопедична робота в науково-практичному центрі спрямована на стимуляцію мовленнєвого розвитку з урахуванням порушеної функції мовленнєвого механізму, корекцію і компенсацію порушень окремих ланок всієї системи мовленнєвої діяльності, виховання й навчання дитини з мовленнєвими порушеннями.

Послуги психолого-педагогічного напрямку дітям та дорослим з порушеннями мовленнєвого розвитку та інших складових психічного розвитку надають дефектолог, логопед та психолог. Спільна робота фахівців дозволяє побудувати комплексну систему індивідуального розвитку або корекції дитини.

Спеціалісти проводять заняття з розвитку мовлення, корекційні заняття з подолання порушень усного та писемного мовлення, порушень психічного розвитку та вторинних порушень (замкнутості, некоммунікбельності, заниженої самооцінки тощо), заняття з підготовки до школи, логопедичне та психологічне обстеження дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Діти, які відвідують центр, мають широкий спектр порушень мовлення та інших складових психічного розвитку: дислалія, дизартрія, дисфонія, алалія, дисграфія, дислексія, заїкання, затримка психічного розвитку.

У процесі корекційного та психологічного впливу вирішуються наступні

завдання:

- діагностика рівня мовленнєвого та психічного розвитку, специфіки порушень з метою визначення шляхів індивідуальної корекційної роботи;
- виявлення компенсаторних можливостей, прогнозування успішності корекційної роботи;
- адаптація логопедичних, дефектологічних та психологічних методик діагностування та корекційного впливу.

Спеціалісти центру впевнені в тому, що запорукою успішного подолання порушень розвитку мовленнєвої системи дошкільників є своєчасне виявлення мовленнєвої патології, її кваліфікація та чітка, системна організація корекційно-розвивальної роботи, врахування послідовності та поступовості в роботі з формування, розвитку та корекції всіх складових мовлення, а саме лексико-граматичних категорій, словника, зв'язного мовлення, фонетико-фонематичних процесів, загальної культури мовлення. Всі види корекційно-розвивальної роботи містять завдання з розвитку та корекції експресивного та імпресивного мовлення, пізнавальних процесів, кінетичних та кінестетичних відчуттів. Зміст процесу корекційно-розвивального навчання, методи та прийоми, види діяльності, що змінюються протягом заняття, визначаються на основі комплексного вивчення дитини, з якою займаються індивідуально на будь-якому етапі її розвитку, створюючи позитивний емоційний фон під час проведення корекційних занять, що сприяє підвищенню мотивації та інтересу дітей.

Умовно корекційний логопедичний процес можна поділити на два етапи.

1. Підготовчий етап:

- створення установки на корекційну роботу;
- підвищення навчальної мотивації, мотивації до комунікативної діяльності.

2. Корекційна робота, що спрямована на:

- розвиток артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання;
- розвиток фонематичних процесів;
- розвиток просодичних компонентів мовлення;
- корекцію звуковимови, виховання звукової культури мовлення;

- формування, засвоєння, вдосконалення лексико-граматичних категорій мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- подолання порушень писемного мовлення;
- попередження порушень письма та читання;
- формування навичок спілкування.

Суттєвим фактором розвитку мовленнєвого мислення дитини є ігрова діяльність, пі час якої створюються такі ситуації, в яких умови засвоєння мовлення більш різноманітні і тому більш ефективні. Саме у грі яскраво проявляється мовленнєва активність дитини і її вплив на засвоєння мови. У нашому центрі в наявності є велика кількість різноманітного дидактичного та іграшкового матеріалу, що систематизований за напрямками корекційної роботи, а саме розвиток дрібної моторики, слухового сприймання, пізнавальних психічних процесів, афективно-вольової сфери тощо.

Працівниками центру надається консультативна допомога батькам, які замислилися про якість психічного та мовленнєвого розвитку своєї дитини.

Завданнями процесу взаємодії з батьками дітей є:

- навчити батьків створювати сприятливе мовленнєве середовище для зростання дитини, посилити роль сім'ї у формуванні особистості дошкільника;
 - вияснити ступінь поінформованості батьків про власну дитину, її здоров'я, мовленнєву діяльність, про ціннісні орієнтири та досягнення;
 - спонукати батьків слідкувати за мовленнєвим розвитком дитини;
 - вчити батьків приділяти велику увагу створенню сприятливого мовленнєвого середовища, дотримуватись чіткості та ясності в розмові з дитиною;
 - систематизувати теоретичні знання та практичні навички батьків, спрямовані на якісний та успішний процес розвитку мовлення дошкільнят;
 - підвищити психолого-педагогічну компетентність батьків.
- Батьків навчають ігровим прийомом,

які використовуються для розвитку фонематичного слуху, мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики, дрібної та загальної моторики, формування всіх складових мовлення, загальних психічних процесів.

У навчально-практичному центрі створені безпечні комфортні умови для занять з дітьми, в наявності є необхідна навчально-методична та дитяча література, дидактичні посібники, іграшки, спеціальне обладнання (пісочний годинник; настінне дзеркало розміром 50x80 см з додатковим освітленням, набори логопедичних зондів тощо), дитячі стіл та стільці, набірне полотно, технічні засоби навчання (магнітофон, комп'ютер) тощо.

Тривалість корекційного курсу залежить від тяжкості мовленнєвого порушення, індивідуальних особливостей дитини, від якості засвоєння програмового матеріалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Представлений досвід організації корекційної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення різного характеру та ступеня є ефективним засобом підтримки дитини та сприяння корекції мовлення, яке грає велику роль

у становленні пізнавальної діяльності та розвитку адекватної соціальної активності дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полещук С. В. *Перспективи розвитку взаємодії науки і практики в галузі корекційної освіти* // *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України* : Збірник наукових праць. – Херсон : нп Вишемирський В. С., 2014. – 276 с.
2. Тищенко В. *Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до п'яти років: Поради батькам.* / В. Тищенко, Ю. Рібцун. - Київ : Літера ЛТД, 2006. – 128с.
3. Томіч Л. М. *Організація процедури діагностики і корекції мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах реабілітаційного центру.* – Режим доступу: www.VuzLib.com
4. *Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи, рання інтеграція та інклюзивне навчання* (Кавт. кол.: Савченко О. О., Кукуруза Г. В., Шваб Ю. М. та інш. упоряд. Нідельник Л. Л. I – К.: ДП. – 2007 – 256 с.

УДК 376.1-056.264: 81'233:81'36: 371.335

А. В. Толстопахвикладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка**ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ
БУДОВИ МОВЛЕННЯ
У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ
НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ
НАОЧНОСТІ У КОРЕКЦІЙНОМУ
ПРОЦЕСІ**

У статті розглядається проблема формування та вдосконалення граматичної будови мовлення у дошкільників із ЗНМ. Подано характеристику провідних видів наочності та розглянуто особливості її застосування у корекційному процесі з метою додаткової стимуляції ігрової та мовленнєвої активності, формування у дітей творчого продуктивного мовлення.

The problem of the importance of development and improving the grammatical structure of speech in preschool children with RM. Posted leading characteristic species of clarity and discussed the importance of its use in the correction process in order to further stimulate speech and gaming activity, on developing children's creative productive language.

В статті розглядається проблема формування та вдосконалення граматичного строю мовлення у дошкільників із ЗНМ. Дана характеристика провідних видів наочності та розглянуто особливості її застосування у корекційному процесі з метою додаткової стимуляції ігрової та мовленнєвої активності, формування у дітей творчого продуктивного мовлення.

Ключові слова: граматична будова мовлення, вдосконалення, мовленнєва активність, загальне недорозвинення мовлення, наочні засоби.

Key words: grammatical structure of speech improvement, speech activity, the general underdevelopment of speech, visual aids.

Ключевые слова: грамматическое строение речи, совершенствование, речевая активность, общее недоразвитие речи, наглядные средства.

Постановка проблеми. В даний час відзначається зростання числа дітей, які мають загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). У структурі дефекту дітей із ЗНМ порушення його граматичної сторони є найбільш вагомим, а одним із головних завдань у корекції граматичної будови мовлення є вивчення умов для

повноцінного освоєння дитиною багатства синтаксичних, морфологічних і словотворчих засобів на основі розвитку пошукової активності. Враховуючи те, що у дітей із ЗНМ перевищує наочно-дієве сприйняття, тому показ предмета або картини діє на дитину сильніше ніж слово.

Отже, формування граматичної будови мовлення у дошкільників із ЗНМ стане ефективнішим, якщо будувати роботу на основі комплексно-динамічного підходу, що передбачає сукупність кількох складових: з одного боку, застосування наочних засобів у поєднанні зі словом, з іншого, – поетапне формування конкретних граматичних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначене Л. С. Виготським поняття «зони найближчого розвитку» дозволяє зробити висновок про необхідність сприяння всебічному розвитку дошкільників, з огляду на те, що реальні здібності дитини можуть проявитися доволі пізно. Освіта, яку дитина отримує в дошкільному дитинстві, максимально сприяє їх проявам. Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що в цей час психічні процеси дуже рухливі та пластичні, тому розвиток потенційних можливостей у більшій мірі залежить від того, які умови для цього створені.

В історії педагогіки погляди щодо ролі наочності істотно різнилися: від гіперболізації у навчанні (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці) до надання переваги над ним слову (М. І. Пирогов). К. Д. Ушинський, вважаючи викладання рідної мови головним предметом початкової освіти, наочність називав найкращим засобом для формування самостійності дітей у процесі розвитку дару слова, так як, застосовуючи наочність, «ми робимо наше навчання доступним для дитини і самі входимо у світ дитячого мислення» [8, с. 266].

Вагомий внесок у розробку питання використання наочних засобів у процесі навчання вніс Л. В. Занков. У своїх дослідженнях він визначив розумне співвідношення використання наочних і словесних засобів у педагогічному процесі, зокрема, у процесі розвитку мовлення.

Е. Д. Худенко при відповіді на питання «Як, яким чином навчати?», вказує, що важливо звертати увагу на правильне

планування матеріалу і співвіднесення його з певною системою принципів. Серед багатьох він виділяє чотири основні принципи:

1. Розвиток динамічності сприйняття. В ході корекційно-розвиваючих занять цей принцип успішно реалізується через завдання з поступово наростаючими труднощами.
2. Продуктивність обробки інформації. Застосування цього принципу полягає у розвитку здатності самостійного та адекватного реагування на певні умови.
3. Розвиток і корекція вищих психічних функцій. Реалізація цього принципу можлива через виконання завдань з опорою на кілька аналізаторів і включення в заняття спеціальних вправ із корекції вищих психічних функцій.
4. Забезпечення мотивації до навчання. Цей принцип передбачає забезпечення постійного інтересу дитини до того, що їй пропонують виконати у вигляді навчального завдання. Е. Д. Худенко зазначає, що підтримати позитивну навчальну мотивацію можна шляхом включення до заняття сучасних реалій з опорою на наявний у дитини суб'єктивний досвід, пропонуючи проблемні ситуації, широко використовуючи систему заохочення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільне дитинство – це час початку становлення особистості. Створення педагогічних умов: відбір певних методик і технологій навчання, особистісно-орієнтована модель взаємодії дорослого з дитиною – все це сприяє розвитку вільної творчої особистості. Дошкільне середовище є моделлю суспільства. Успіх людини в суспільстві залежить, в тому числі, і від рівня розвитку її мовленнєвих здібностей. Мовленнєва діяльність – це складна багаторівнева функціональна система, складові частини якої: фонетична, лексична, граматична, семантична, – залежать одна від одної і обумовлюють одна одну.

У дітей із ЗНМ, зазвичай, обмежені можливості у процесі мовленнєвого висловлювання, що пояснюється зниженою здатністю сприймати відмінності лексико-граматичних елементів мови. Корекційна робота в даному напрямку

позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, так як має відношення до всіх сторін розумової діяльності. Але особливо важливо сформувати граматично правильне мовлення, беручи до уваги його істотний вплив на розвиток мовної компетенції і мовленнєвої комунікації в цілому, що особливо важливо для соціалізації дитини. Важливо і необхідно формувати й удосконалювати лексико-граматичний лад мовлення саме в дошкільному дитинстві, коли відбувається активне формування мовлення. Втрачені можливості цього розвитку і формування в подальшому не надолужуються.

Особливості поведінки дітей із ЗНМ відмічаються також і у грі. За спостереженнями Г. В. Косової, вони нерідко гублять можливість для спільної діяльності з однолітками через невміння висловити свою думку, побоювання здатися кумедними, не зважаючи на те, що правила та зміст гри їм доступні.

Корекційна робота розцінюється як стимуляційна терапія, що спрямована на активізацію мовлення, формування мотивації для мовленнєвої діяльності, формування програми висловлювання. Дитина вчиться вербалізувати свої бажання. Особливо важливим є «розвиток дитини як суб'єкта пізнання: її допитливості, ініціативності, самостійності у пошуку нових вражень, випробуванні різних способів дії, відповідей на виникаючі у неї питання, вирішення проблемних ситуацій».

На думку Б. С. Волкова та Н. В. Волкової в шість років процеси відчуття, сприйняття, уявлення у дитини розвинені значно краще, ніж мислення та є надзвичайно важливими у визначенні наступної педагогічної умови: для успішного формування мовленнєвого спілкування у дошкільників необхідне дидактичне оснащення навчально-виховного процесу наочністю.

Ефективність логопедичної роботи щодо корекції мовлення у значній мірі визначається тим, наскільки сама дитина приймає участь у мовному процесі, яка ступінь її ініціативності. Коли дитина приймає створену педагогом уявну ситуацію і діє в ній, педагог допомагає виділити суттєві особливості і вербалізувати їх.

У корекційній роботі з дітьми із ЗНМ використовуються різноманітні види наочності:

- картинки: предметні, фразові (зображений діючий предмет), сюжетні, серійні (тематичні, послідовні), парні, при використанні яких застосовують методи зіставлення і протиставлення, а їх ще І. П. Павлов рекомендував як основні при формуванні диференціювань і як провідні методи будь-якої діяльності. Парні картинки застосовують при роботі над різними граматичними категоріями, наприклад: однина і множина іменників і дієслів: стіл – столи, летить – летять, родові закінчення прикметників: великий м'яч – велика лялька;
- предмети навколишнього оточення допомагають вловити кількісну і якісну різницю між ними і передати цю різницю лексико-граматичними засобами;
- дидактичні іграшки: ляльки, лялькові меблі, посуд, іграшки, що зображують тварин, птахів, комах тощо;
- символічна наочність: системи кольорних фішок (палички, мозаїка) для закріплення структури слова, фрази;
- графічні наочні посібники: таблиці, схеми, графіки дають можливість зіставити одні явища мови з іншими, встановити спільне та відмінне.

Одні і ті самі посібники використовують на різних етапах роботи, їх застосування варіюється в залежності від мовленнєвого розвитку дитини і від конкретних цілей і матеріалу заняття. Один дидактичний матеріал застосовують при роботі з дітьми різного віку, тільки його використання злегка видозмінюється. Застосування на різних етапах роботи з дитиною одного і того самого матеріалу не тільки зручно для логопеда, але й виправдано методично: певний набір слів і фраз тренується у всіляких мовних комбінаціях. Слово стає завдяки цьому мобільним, рухливим, його структурний вигляд усталюється, слово міцно входить в активний словник дитини у всьому різноманітті форм.

Будь-яка нова граматична тема починається саме зі знайомих слів і підкріплюється відомими дитині картинками. У міру засвоєння матеріалу коло вживання граматичної форми розширюється за

рахунок накопичення словника і за рахунок введення цієї форми в різноманітні фрази. Бачачи знайомі картинки, дитина спокійно сприймає новий матеріал, особливо за умови, що у фразі включається тільки одна складність. Увага дитини тим самим не розсіюється, а концентрується на новому матеріалі, що вивчається.

Створена за допомогою наочних засобів ігрова ситуація допомагає дітям в природній обстановці закріпити отримані мовленнєві навички. Моделювання навколишньої дійсності, зміна якої в процесі ігрової дії вербалізується дітьми, сприяє розвитку формо і словотвору у дошкільників із ЗНМ, є зоровою опорою для складання речень.

Доречними тренувальними вправами є:

- відбір картинок і підбір слів до ситуації: *Хлопчику на день народження подарували ... підбери картинки;*
- підбір слів до слів-стимулів: *Чайник – посуд, чай. Мама купила чайник. (Який? Що з ним роблять?) Будемо пити чай. Дуже хочеться пити;*
- робота з предметними картинками – наводяться питання різних відмінків, потрібно вживання певної словоформи: наприклад, у зв'язку з картинкою «Вовк» дитина відпрацьовує в ході запитань-відповідей бесіди або сама формулює ряд фраз: *У лісі живе вовк. (У кого?) ... гострі зуби. (Кому?) ... Хочеться їсти. Всі звірі бояться ... (кого?). Розповідаються казки ... (про кого?).* Паралельно з практичним вивченням відмінків ведеться робота по засвоєнню прийменників.

Спираючись на наочність, дитина привчається прислухатися до фрази, розуміти зміст поступово ускладнених та деталізованих речень, їх лексичні, фонетичні та граматичні відтінки. Наприклад, диференціювати різні граматичні форми (родові і числові форми дієслів: впав – впала – впало – впали, суфіксально-префіксальне утворення іменників та дієслів: будинок – будиночок, прийшов – пішов).

Наочність сприяє узагальненню мовних явищ, має велике значення для повторення, а це багато в чому забезпечує ефективність логопедичної роботи з дітьми, що страждають на ЗНМ. У міру

оволодіння поняттями і граматичними закономірностями опора на наочність зменшується, ступінь наочності плано-мірно знижується. Таким чином, ігрові вправи можуть бути організовані навіть на порівняно обмеженому дидактичному матеріалі. Розвиваючись ігрова діяльність поступово готує перехід або до неігрової діяльності, або до ігор, характерних для школярів.

Висновки. Зміни у навколишній дійсності ставлять дитину перед необхідністю вербалізувати те, що відбувається, використовуючи граматичні форми. Наочно-образне мислення дошкільників із ЗНМ перебуває на більш високому рівні розвитку ніж словесно-логічне мислення, тому застосування наочності на заняттях з формування граматичної будови мовлення має велике значення.

Наочні засоби дають можливість дошкільникам із ЗНМ, у яких не розвинене словесно-логічне мислення, наочно уявити конкретну ситуацію, необхідну для породження у дітей певного мовленнєвого висловлювання. При використанні наочно-ігрових засобів на занятті створюється внутрішній світ, що імітує навколишнє або уявну дійсність («уявна ситуація»), в якому дитина діє відповідно до правил і супроводжує свої дії промовлянням.

З допомогою наочних засобів створюється ігрова ситуація, актуалізуються знання дітей, пояснюються правила, формується додаткова стимуляція ігрової та мовленнєвої активності дітей, створюються умови для виникнення і посилення пізнавальних мотивів, розвитку інтересів, формується позитивне ставлення до навчання, сам процес навчання стає емоційним, дієвим, що дозволяє дитині отримати свій власний досвід, активізується пізнавальна діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебник / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М. : Академия, 2000 – 400 с.
- a. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1996 – 533 с.
2. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] // Дефектология, 1995, №6 С. 7 – 16.

3. Гриншпун Б. М. Логопедический стационар как тип учреждения по оказанию помощи детям с тяжёлыми речевыми нарушениями [Текст] / Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р. А. Белова-Давид, Б. М. Гриншпун – М. : Просвещение, 1969 – 216 с. : ил.
4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. [Текст] / Л. В. Занков – М. : АПН СССР, 1990 – 418 с.
5. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией : Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук – М., 1964 – 19 с.
6. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка [Текст] // Собр.соч. в 6 т. Т. 5. / К. Д. Ушинский – М. : Учпедгиз, 1958 – 356 с.

УДК 376

Цветанка Ценова

д.п.н, професор

Софийски университет

«Св. Климент Охридски»

ОНТОГЕНЕЗА НА ЕЗИКА И РЕЧТА

Summary: An important part of the work of the speech-language therapists is the ability to identify communication disorders. In absence of standardized tests, which take into account the dynamics of children's language and speech development, the identification of communication disorders in children is performed by comparing the status of the language and the speech of studied child with standard of language and speech. Therefore, knowing the details of language-speech ontogenesis is very necessary in the Speech-Language Therapy. Here are the stages and regularities in the development of children's ability to communicate by language and speech from 0 to 5 years, which can serve as a benchmark for comparison in the practice.

Keywords: diagnostics, children's communication disorders, children's language and speech development, mastery of semantics, grammar, articulation in childhood.

Важна част от логопедичната работа е умението за идентификация на комуникативните нарушения. Както е известно, при децата те са многобройни и широко разпространени, поради което именно децата най-често са обект на работата на логопеда. С цел установяване вида на комуникативното нарушение, в логопедията се използват комплекс от диагностични процедури, с които се проверява

сстоянието на артикуляцията, фонематичните възприяття, умението за разбиране на езика и за генериране на реч, адекватна по показателите лексика/семантика и граматика (синтаксис, морфология). Тази проверка е сложен процес, изискващ прилагане на специфични диагностични процедури, с които се разкрива наличието на езикова и/или речева патология. За нейното осъществяване са разработени стандартизирани тестове, един от които е TOLD (Test of Language Development). С него сравнително лесно се селектират децата със забавено и нарушено езиково-речево развитие чрез измерване на следните способности:

- лексика – разбиране смисъла на изговорени думи на английски език (семантика, слушане);
- релационна лексика – разбиране и способност за устно изразяване на отношенията между две стимулни думи (организация на семантиката);
- говорима лексика – способност за даване устно на дефиниции на английски думи, които се изговарят от изпитвания (семантика, реч);
- синтаксис – способност за разбиране смисъла на изречения на английски (граматика, слушане);
- повторен синтаксис – способност за повтаряне на изречения (организация на граматиката);
- морфология – способност за разбиране и използване на английски морфологични форми (граматика, реч);
- дискриминация на думи – способност за разпознаване разликите между речевите звукове (фонетика, слушане);
- анализ на думи – способност за сегментиране на думи на по-малки фонемни единици (организация на фонетиката);
- артикуляция на думи – способност за произнасяне на английските речеви звукове (фонетика, реч).

Този тест, както другите подобни на него, отчитат динамиката на детското езиково-речево развитие и поради това се получават точни резултати. Но той е строго съобразен със спецификата на английския език, поради което може да се ползва само при англоговорещи деца. В българската практика, както и в логопедичната практика на много други

народи, той е неприложим. По принцип стандартизираните тестове от този род са специфично-езикови и се изработват с многогодишна екипна работа, което не е по силите на всяка народностна общност, особено по-малката.

Ето защо в българската логопедична практика, а също и в тази на много други народи, идентификацията на комуникативните нарушения при децата се извършва чрез сравняване състоянието на езика и речта на изследваното дете с езиковата и речевата норма. Тъй като езикът и речта се развиват много динамично в ранна и в предучилищна възраст, нормата не е една и съща за децата от всяка възраст. Оттук следва необходимостта в логопедията да се познават детайлно етапите и закономерностите на типичното езиково-речево развитие, които са еталонът за сравнение при диагностицирането на детските комуникативни нарушения.

Езикът и речта се овладяват паралелно с физическото и умственото развитие на детето и състоянието им служи като показател за неговото общо развитие. Изследователите на детското езиково развитие го описват като процес на синхронно овладяване на компонентите на езика, протичащ паралелно с усъвършенстването на мускулно-речевата дейност на детето (Стаматов и Чичикова, 1996). Езикът се развива поэтапно като елемент на общото когнитивно съзряване, успоредно с развитието на паметта, мисленето, въображението, емоционално-волевата сфера. Достигнатото във всеки предшестваш етап равнище на езика обуславя по-нататъшното му развитие и обогатяване. Овладяването на писмения език е възможно, само ако устният е овладян в достатъчна степен (Даскалова, 2003).

Детското езиково-речево развитие е част от комплексния процес на общото психофизическо развитие, в който значение имат както генетичният фактор и биологичното съзряване, така и общуването на детето, връзката му с възрастните. Първичните фактори, създаващи основата за овладяването на езика, са вътрешните биологични фактори: състоянието на централната нервна система, двигателните и сетивните потенциали на детето. Към тях се добавя

активната роля на факторите на средата: словесната комуникация с детето, условията за добиване на богат сензорен опит и за активна двигателна дейност, позволяващи то само да опознава света и обектите в него.

В онтогенетичен план езиковото развитие протича в определена последователност с универсален характер, в която отделните изследователи очертават различни на брой периоди (етапи). Всички периодизации отразяват общи, универсални закономерности и равнища на развитието. Предшестващото равнище винаги има подготвителна роля по отношение на следващото и не се замества веднага от него, а за известно време двете функционират едновременно, без ясни граници между тях (Стоянова, 1992). Преходът от едно равнище към друго се извършва постепенно, като във всяко по-високо равнище на развитие се съдържат елементи от старото до определен момент.

От самото раждане в организма на детето протичат активни процеси на растеж и развитие на всички органи, системи и функции. Развитието на всяка сфера – двигателна, сензорна, емоционална, когнитивна, езикова и говорна е пряко зависимо от съществуването и нормалното развитие на всички останали сфери. Само за една година кърмачето се превръща от напълно безпомощно същество в малко дете, което прави първите си стъпки и изговаря първите си думи. През периода от 0 до 1 г. мозъкът съзрява значително – клетките му нарастват, напредва процесът на миеленизация. Съществено се изменя и анатоמו-физиологичния апарат на речта – укрепват мускулите на диафрагмата, гръкляна, говорните органи. Пробиват първите резци.

Първата година от живота е известна като предлингвистичен или подготвителен период по отношение на езиково-речевото развитие. Дълго преди появата на същинската реч детето усвоява комуникация с възрастните чрез невербални сигнали (плач, усмивка), чиято употреба отначало е несъзнателна, но скоро става умишлена (Стоянова, 1992). През първия месец от живота си кърмачето издава неопределени звуци и викове, които заедно с плача представляват

безусловно-рефлекторни реакции на вътрешни и външни дразнители. Първите кърмачески викове са звукове от гласен тип с различна степен на отвореност – приличат на **а** или широко **е** и се съпровождат от движения на тялото и крайниците (Манова-Томова, 1969). Детето се ражда с готов, унаследен невро-мускулен апарат, обезпечаващ тяхното произнасяне. Те са инстинктивна гласова проява и са свързани с елементарни емоционални състояния. Кърмаческите викове нямат лингвистична функция, но според Бояджиев (1981) бързо се превръщат в «инстинктивна реч». Халидей (по Лурия, 1979) изтъква, че с насочеността си към възрастните те могат да се считат за най-простата форма на комуникация. Те представляват и началото на говорното (артикуляционното) развитие.

Още в края на първия месец плачът на бебето се модифицира по височина, сила и продължителност и по особеностите му майката може да познае какви са причините за него. Около втория-третия месец при нормално развиващото се кърмаче се появява гукането – произвеждане главно на гърлени звуци, напомнящи **к**, **г**, **х**, когато бебето се чувства комфортно. Проучванията показват, че тази нова вокална активност не е част от същинското езиково развитие, а своеобразна подготовка, укрепване на говорните органи за предстоящото проговаряне (Манова-Томова, 1969).

Всички бебета гукат, дори глухонемите, което означава, че гукането е вродена, безусловна реакция. Продукцията на глухонемите деца при гукане не е толкова разнообразна, колкото на чуващите, но фактът, че те гукат, при това на същата възраст като децата със съхранен слух доказва, че гукането е резултат от вътрешен импулс, а не от научаване и имитация. Сред произвежданите при гукане звуци има такива, които присъстват в езика на околните, но и други, отсъстващи от входната езикова информация. Това показва действието както на вродени механизми за овладяване на езика, така и ролята на социалната среда, под чиито стимулиращи въздействия се разгръща биологичният потенциал на индивида (Поплзатева, 1999). Тя се потвърждава от

факта, че глухите деца от един момент нататък престават да гукат.

Гукането е най-активно между четвъртия и петия месец, когато детето проявява «комплекс на оживление» (Bloodstein, 1984) – очен контакт, социална усмивка и активни движения на крайниците при появата на възрастен, желание за привилчване на вниманието или просто когато бебето се чувства комфортно. Това е нова фаза в развитието, която свидетелства за желание за общуване и съзряване на емоционалната сфера. Sheridan (2014) изтъква, че гукането е особено важно за фонологичното и артикулационното развитие, защото позволява на кърмачето да изгради слухово-кинестетичните връзки, необходими за контрол над речта, и да овладее координираните движения на говорния тракт, необходими за произнасяне на фонемите. Докато гука, детето задържа в паметта си постъпилите по слухов и по кинестетичен път комплекси от сигнали и постепенно се опитва да ги възпроизвежда, ръководейки се от слуха си, от кинестетичните усещания и запечатаните в паметта образци и така се формира неговата способност за подражание на говор.

Около шестия-седмия месец кърмачето навлиза в стадия на лепет (babillage, babbling) – произнасяне на дву- и трисрични комбинации. Някои от тях са комбинации от еднотипни срички (ма-ма, та-та), които възрастните грешно приемат за първи думи. Всъщност това са звукови съчетания без смисъл, съвпадащи с някои думи. Образуването им е своеобразна игра, която спомага за упражняване и укрепване на говорните органи. Бельтюков (1978) и Беккер и Совак (1981) виждат в нея елемент не само на имитация, но и на автоимитация, с който се засилват дразненията по слухов и кинестетичен път и те стават по-отчетливи. Лепетните прояви на детето се базират на слухови и кинестетични, а също отчасти и на зрители възприятия. В продукцията му присъстват нелокализирани и нерелативни гласни и съгласни звукове. Според Irwin (по Беккер и Совак, 1981) то постепенно преминава от предни към задни гласни и от задни към предни съгласни.

Лепетът има показателна стойност по отношение на езиковото развитие, тъй като не е безусловно-рефлекторна проява, за разлика от гукането. При децата с нарушено развитие той отсъства или се отличава с късно начало и бавно разгръщане. При тези с нормално развитие многообразието от звукове, произнасяни в периода на гукането, постепенно намалява и репертоарът на детето се стеснява до звуковете на родния му език. Явно определени звукове получават подкрепление, докато други не получават и те постепенно изчезват. Интонационният компонент има водеща роля в ранното езиково-речево развитие (Тонкова-Ямпольская, 2005) и се овладява преди артикулационния. Това личи в продукцията на 6-9-месечното кърмаче – тя се характеризира с голямо разнообразие от прозодични вариации, съответстващи на интонационните характеристики на езика по отношение на сила, височина, продължителност, ритмика.

Развитието на говорната перцепция (речевъзприятието) също бележи началото си още в ранния кърмачески период. То се ражда с оформен слухов апарат и веднага започва да чува шумовете и звуците от околната среда. Още през първата седмица при него се забелязват реакции на звукови дразнители – мигане, промени в дишането и пулса (Татъзов, 1999). През втората седмица тези реакции се променят и се изразяват в задържане на движенията и спиране на плача. Към края на четвъртата седмица се наблюдава реакция на гласа на майката и успокояване при приспивна песен (Owens, 1998). Това се дължи на факта, че детето вече възприема гласово-интонационните особености в речта на заобикалящите го възрастни. Още в началото на третия месец при кърмачето се наблюдава способност да локализира звука в пространството чрез обръщане на главата, а към края на третия месец то реагира диференцирано – например започва да плаче при внезапен силен шум и се успокоява, като слуша тиха музика и спокоен говор.

Първият маркер, който кърмачето диференцира в речта на възрастните, е гласово-интонационният (прозодичният). Той носи богата «емоционална се-

мантика» (Тонкова-Ямпольская, 2005), на чиято база детето установява контакт с хората от близкото обкръжение, най-вече с майката, още в първите месеци след раждането. В този период то възприема човешката реч като неразчленими звукови комплекси, но към 4-5-месечна възраст мозъчните структури, ангажирани с гнозисната дейност, достигат ниво на развитие, позволяващо на кърмачето да започне да долавя различията между говорните звукове. Отначало то възприема само далечните контрасти и инерфонемните, но не и интрафонемните различия (Мавлов, 1981). Към шестия месец има признаци, че детето различава ядосан и приятелски глас, разпознава гласовете на близките си и на непознати, ориентира се по техните мелодични характеристики (Owens, 1998). С увеличаването на възрастта то започва да различава все по-фини акустични различия между фонемите. Перцепцията на фонемни контрасти изпреварва способността за произнасянето им в този период, както и в по-късния период на проговарянето.

Основна характеристика на овладяването на езика е това, че разбирането (импресивната страна на речта) изпреварва в развитието си генерирането на реч (експресивната страна на речта) с няколко месеца, тъй както говорно-перцептивната способност се развива изпреварващо по отношение на артикулационната. Около осмия-деветия месец разбирането стига до фаза, в която кърмачето търси с очи предмет, за който го питат, показва разбиране на някои прости жестове. То изпълнява жестове, с които привлича вниманието на възрастните – посягане, посочване, искане. Към 9-10-месечна възраст е в състояние да изпълнява прости поръчения по словесна инструкция – избира предмет по указание или прекратява определено действие при забрана. На тази възраст то не разбира езика напълно, но допълва информацията по тона на гласа, действията и жестовете на говорещия. През целия кърмачески период почти до края му главен сигнален източник, от който се ръководи разбирането, е интонационният.

Докато се грижат за детето, близките му често му показват и назовават

предмети, чиито названия след деветия месец то се опитва да повтаря в много изменен вид. Слушайки и повтаряйки думите, постепенно ги свързва трайно с обозначаващите от тях предмети и лица. В периода от 11 месеца до 1 година и 3 месеца детето развива способност за отсрочена имитация и започва да изговаря самостоятелно първите си думи. Обикновено те се състоят от същите едносрични или повтарящи се едносрични комбинации, които е произнасяло до момента. Най-често първата дума е свързана с лицето, което е постоянно до него – «мама», но може да е и друга.

До навършването на година и половина детето автоматизира ходенето, получава досег до много нови неща, бързо опознава света и открива, че всяко нещо си има име. В този период продукцията му се отличава с отделни съществителни и глаголи, аморфни по състав и дифузни по значение, фонетично несъвършени, но в интонационно-ритмично отношение правилни. Първите думи са и първите изречения на малкото дете – лошо артикулирани съобщения с висока ситуативност, които могат да бъдат разбрани само в конкретния контекст. В зависимост от ситуацията и съпътстващите я мимики, жестове, изражения на детето една и съща дума може да изразява желание, констатация, въпрос и пр.

Говорните звукове стават все по-устойчиви, ясни и локализирани с проговарянето и нарастването на речевата практика на детето. Успоредно с развитието на артикулацията се усъвършенства говорната перцепция – слуховите възприятия се подкрепят от речевите кинестезии, така че фонемните контрасти стават все по-отчетливи на дълбочинно (репрезентативно) равнище. До определена възраст някои контрасти се възприемат, но не се възпроизвеждат в повърхностните форми на детето, което е резултат от моторна незрялост.

Езиковото развитие се осъществява в рамките на универсални за всички езици закономерности и същевременно е свързано с особеностите на езика, които също дават своя отпечатък. Отражението на специфично-езиковите характеристики върху овладяването на езика е централен проблем в съвременната психолингвистика на развитието. Из-

следвания на Стоянова (2011) върху ранното езиково развитие на българските деца разкриват универсални и специфично-езикови влияния над езиковата онтогенеза. Потвърждава се взаимовръзката между овладяването на фонетико-фонологичния компонент на езика, от една страна, и на лексиката, словообразуването и морфосинтаксиса, от друга. Колкото повече се разгръща езиковата комуникация, толкова повече се усъвършенства произносителната страна на речта, но първоначално вербалната продукция е силно опростена. Израз на опростяване основно са елизията (пропускане на звук) и субституцията (заместване на един звук с друг, артикуляционно по-прост). Най-често елизия търпят фрикативните и плавните съгласни, а субституцията най-често засяга фрикативните, африкативните и плавните съгласни.

За периода между 1-2-годишна възраст също е характерно по-добро равнище на развитие на разбирането спрямо експресията. Активният речник се увеличава значително, но детето разбира много повече думи и изрази, отколкото само може да произведе. До средата на втората година семантичният компонент има доминиращо значение в процеса на общото езиково развитие. Но разбирането на езика на околните не е достигнало върхна точка. Проучвания сочат, че децата ползват ограничена стратегия на разбиране, следваща «реда на споменаването», която е забелязана още от Пиаже (Berthoud-Papandropoulou, 1992). Те интерпретират чутиите сложни фрази по реда на изложените в тях съобщения: първото чуто се възприема като случило се на първо място в реалността, а второто – като второ по реда на събитията. Малките деца не могат да разберат фраза от рода: «Момчето излезе, след като си сложи шапка».

Около 18-месечна възраст детето владее 50-100 думи и започва да ги комбинира в двусловни изказвания. Настъпва нов стадий в езиковото развитие – начално овладяване на граматиката, първо предимно на синтаксиса, после постепенно усъвършенстване на морфологията. В двусловните изказвания до края на втората година най-често употребявани са съществителните, гла-

голите и някои местоимения, по-редки са прилагателните, числителните, междуметията, а предлозите почти липсват. Преходът от еднословни към двусловни изказвания е постепенен – еднословните не изчезват, а все повече намаляват. За начало на двусловното изказване се смята появата на свободни, а не устойчиви, комбинации между две думи (Стоянова, 1992). Изречението е аграматично отначало – липсват окончанията за лице, число, род, време. Чрез проба-грешка и сравняване на собствените правила с тези, получаващи като информация от езика на възрастните, детето все по-успешно овладява граматиката.

Към края на втората година речникът нараства интензивно благодарение на напредналото когнитивно, двигателно, емоционално развитие и активните взаимодействия със средата. На две и половина-три-годишна възраст той наброява около 1000 думи (Кръпова, 2000). Появяват се различни местоимения и предлозите. В тази възраст възникват въпросите «кой» и «защо» (Sheridan, 1982), които са важен показател за достигнатото равнище на мисловно и граматично развитие и за нарасналите умения за общуване. Детето е усвоило диалога, може да сменя ролите говорител-слушател. Забелязват се нови синтактични структури от четири и повече елемента. Още на около 3-годишна възраст децата умеят да правят разказ и преразказ на прост сюжет, използват всички видове просто изречение. В по-нататъшното си развитие те произвеждат вериги от прости и различни видове сложни изречения. Като цяло синтактичното развитие изпреварва морфологичното, но към края на третата година и словоизменението е овладяно във висока степен. Ето защо се приема, че в тази възраст езиковата способност е в общи линии сформирана.

През третата година се появява личното местоимение «аз». Детето спира да говори за себе си в трето лице единствено число или по име, което говори за началното оформяне на «аз-концепцията». Във връзка с него е стремежът към самостоятелност като част от емоционалното и личностното развитие. В началните етапи често той се проявява под формата на негативизъм и затова

періодът е известен и като «криза на третата година» или «малък пубертет» (Керековски, 1988).

Във възрастта между 3 и 4 години децата често съставят сложни изречения с различни свързващи думи, осигуряващи кохерентността на собствената реч и на разговора. Изследване на Berthoud-Papandropoulou (1992) показва, че като първи свързващи думи те употребяват «защото», «и» и «после» – понятия, отразяващи причинно-следствените връзки в реалния свят. По-късно, към петата година, се появяват съюзите «но», «ако», времевите понятия «когато», «преди», «след», които осигуряват преминаване от едно съобщение с определено съдържание към съобщение с друго съдържание, включително противоположно.

На около четири – четири и половина-годишна възраст се появяват нови типове въпроси – «как», «кога» (Sheridan, 1982). В основни линии до четвъртата година привършва формирането на граматическите категории лице род, число, време, наклонение и др. Те се усвояват напълно, в цялата им сложност, до към шестата-седмата година. Може да се смята, че овладяването на граматиката завършва напълно към петата година. Словоредът вече е правилен, използват се разнообразни логико-граматически структури, артикуляционният механизъм е изграден и продукцията на детето е фонетично добре оформена и разбираема.

На шест и половина – седем-годишна възраст речникът включва около 3-4000 думи, като в него присъстват и някои абстрактни понятия. Говорната перцепция, съставна част на която са фонематичните възприятия, става база за осъзнаване на фонологичната структура на езика и с това се създава една от най-важните предпоставки за овладяване на писмения език. Детето е пред прага на ограмотяването – нов, по-висш етап в езиковото развитие, силно зависим от достигнатото ниво на развитие на устната реч. До този момент то не знае, че езикът има освен практическа, и формална страна, която може да бъде анализирана и възпроизвеждана графично, но вече има готовност за това. Като отворена когнитивна система езикът продължава да се развива и обогатява и

по-нататък, практически през целия живот на човека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беккер К. П., М. Совак. Логопедия. М., Медицина, 1981.
2. Бельтюков В. И. Механизмы овладения произношением слышащими детьми. – Дефектология, 1, 1978, с. 11-19.
3. Бояджиев Ж. Език и общество. С., Наука и изкуство, 1981.
4. Даскалова Ф. Психолингвистика. С., ИК «Даниела Убенова», 2003.
5. Керековски И. П. Нервни заболявания в ранното детство. 3-то изд., С., Медицина и физкултура, 1988.
6. Кръпова А. Лекции по езикознание. Пловдив, Сема 2001, 2000.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., Московский университет, 1979.
8. Мавлов Л. Перцептивна преработка и сензорни модалности. С., БАН, 1981.
9. Манова-Томова В. Емоции и говор у малкото дете. С., Народна просвета, 1969.
10. Попзлатева Ц. Психология на развитието при слухо-речева патология. С., УИ «Св. Климент Охридски», 1999.
11. Стаматов Р., Кр. Чичикова. Развитие на детската речева дейност. Пловдив, Сема 2001, 1996.
12. Стоянова Ю. Вашето дете говори. С., УИ «Св. Климент Охридски», 1992.
13. Стоянова, Ю. Ранно езиково развитие. С., ЛЦ «Ромел», 2011.
14. Татъзов, Т. Психодиагностика на ранното детство. Пловдив, Макрос 2001, 1999.
15. Тонкова-Ямпольская Р. В. Значение подготвителного етапа речи для речевого развития ребенка. – Логопедия, 4 (10), 2005, с. 19-22.
16. Berthoud-Papandropoulou J. Le developpement de la langue – theoretiques et methodologiques aspects. – Dans: Kremin, H. & Leclergq, M. (Eds.). Approche neuropsychologique de l'enfant. Paris, 1992, p. 168-179.
17. Bloodstein O. Speech Pathology: An Introduction. 2d ed., Boston: Houghton Mifflin, 1984.
18. Owens R. Language Development: An Introduction, 2d ed., New York: Routledge, 1998.
19. Sheridan, M. P. From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress. 4th ed., London: Routledge, 2014.
20. TOLD <http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=4233> (mapm, 2017).

УДК 376.1-056.264-053.4

Н. М. Цибуля*студентка ФПДО спеціальності
«Корекційна освіта (Логопедія)»***Л. Л. Стахова***кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються особливості, завдання та принципи логопедичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

В статье рассматриваются особенности, задания та принципы логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении.

The article discusses the features of the task that the principles of speech therapy in preschool educational institution.

Ключові слова: мовленнєві порушення, логопедичний, особливості, завдання, принципи, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: speech disorders, speech therapy, features, principles, children of preschool age.

Keywords: speech disorders, scientific and practical center, speech therapy.

Постановка проблеми. Мовлення – це особлива й найбільш удосконалена форма спілкування, одна із найскладніших вищих психічних функцій людини. Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування є передумовою соціальних контактів, завдяки яким формуються і уточнюються уявлення дитини про навколишнє середовище, в процесі мовленнєвого розвитку формуються вищі форми пізнавальної діяльності. Аналіз стану мовлення дітей дошкільних навчальних закладів свідчить про те, що велика кількість дошкільників мають недоліки мовленнєвого розвитку різної форми та ступеню складності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Диференційовані форми логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку, їх становлення та розвиток розглядала в своїх роботах Т. Л. Берник. Також вона розробила періодизацію процесу розвитку системи логопедичної допомоги дітям [1]. У складі районних методичних кабінетів можуть бути центри логопедичної

допомоги. Напрями роботи центру визначає Т. П. Довгалюк: практична корекційна робота; робота з учнями з вадами психофізичного розвитку; методична, консультативна та навчальна робота [3]. Організацію корекційної роботи та основні освітні завдання вчителя-логопеда Ю. В. Рібцун виділяє як складові розвивальної роботи на дошкільних логопедичних пунктах [4]. Робота дошкільного навчального закладу здійснюється на основі програми виховання і навчання – державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. На даний час існує декілька програм для використання в групах для дітей з порушеннями мовлення:

- програмно-методичний комплекс «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення п'ятого року життя» (автор Рібцун Ю. В.);
- програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» (автор Бартенєва Л. І.);
- програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (авт. Трофименко Л. І.) та інші.

Мета статті: висвітлити зміст та особливості організації корекційно-розвивальної роботи в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час здійснення корекційно-розвивального процесу в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення педагоги керуються Базовим компонентом дошкільної освіти, Законами України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), наказом Міністерства освіти і науки та Міністерства Охорони здоров'я України від 27.03.2006 №240/165 «Про затвердження порядку комплектування дошкільного навчального закладу (груп) компенсуючого типу», наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження нормативів наповнюва-

ності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп подовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» від 20.02.2002 №128.

Правильна організація логопедичного процесу дозволяє подолати або пом'якшити як мовленнєві, так й психічні порушення. Корекційна робота, як спеціальна ланка педагогічного впливу на дитину, має низку специфічних вимог, особливостей, які, необхідно враховувати для здійснення ефективного корекційно-розвивального навчання та виховання дітей із загальним та фонетико-фонематичним порушенням мовлення.

1. Індивідуалізація і диференціація педагогічних методів, прийомів і засобів стосовно кожного конкретного дошкільника; постійний пошук індивідуальних підходів до дитини
2. Логопедичні заняття мають носити комбінований і ігровий характер, що дозволяє непомітно перемикає увагу дитини з одного виду діяльності на інший, не допускаючи втрати уваги й зниження інтересу.
3. Формування наслідувальної діяльності. Важливо, щоб дитина «побачила», навчилась слухати і чути мовлення. Спочатку дитина наслідує дії з предметами (м'ячем, кубиками та ін.), рухи рук, ніг, голови, потім артикуляційні рухи, звуки, слова.
4. Спостереження за внутрішнім станом дитини. Важливо вчасно помітити, коли і як перемкнути увагу.
5. Моделювання ситуацій досягнення: на заняттях потрібно створювати такі умови, щоб у дитини виникала потреба говорити.
6. Врахування повільного темпу формування нових мовленнєвих навичок.
7. Логопедичний процес вимагає інтеграцію зусиль вчителя-логопеда, практичного психолога, музичного керівника та вихователів за наявності у них високого професіоналізму та злагодженої взаємодії в корекційному процесі.
8. Постійна тісна взаємодія з батьками:

батьки забезпечують затребуваність тих навичок, які формуються на логопедичних заняттях, контролюють правильне мовлення дитини під час різних видів діяльності, в які включена дитина дома.

У процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку в умовах логопедичної групи вирішуються наступні завдання:

- формування в дітей фонетичної системи;
- розвиток у дитини повноцінного фонематичного сприймання;
- формування навичок звукоскладового аналізу та синтезу;
- збагачення та активізація експресивного та імпресивного словника;
- вдосконалення граматичних порушень;
- розвиток зв'язного мовлення;
- формування активної мовленнєвої діяльності дітей;
- розвиток просодичних компонентів мовлення;
- сприяння гармонійному розвитку особистості дитини з мовленнєвими порушеннями.

Організація корекційно-розвивального – логопедичного – процесу здійснюється з урахуванням різних принципів та методів навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та ФФНМ.

Індивідуальний принцип навчання, що передбачає визначення рівня оволодіння дітьми навчального матеріалу, розумового розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності.

Принцип систематичності полягає у тому, що заняття необхідно проводити систематично, нові знання спираються на ті, які засвоєні раніше, а у майбутньому створюють основу для засвоєння нових знань.

Принцип комплексного підходу передбачає продовження логопедичної роботи поза логопедичних занять іншими фахівцями (як вихователь, музичний керівник, психолог та батьки).

Принцип наочності реалізується у вигляді використання на логопедичних заняттях наочного матеріалу.

Принцип доступності знань дає можливість враховувати нам пізнавальні можливості дітей із ЗНМ та ФФНМ. Реалізація цього принципу передбачає

дотримання правил «від простого – до складного», «від відомого – до невідомого», «від близького – до далекого».

Принцип свідомості й активності забезпечується високим рівнем активності дітей. Свідомому засвоєнню сприяє роз'яснення мети і завдань навчання, значення його для вирішення життєвих проблем, для власних перспектив.

Принцип системності спирається на уявлення про мовлення як складну функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться в тісному взаємозв'язку. В зв'язку з цим вивчення мовлення, процеси його розвитку й корекції порушень передбачає вплив на всі компоненти мовленнєвої функціональної системи.

Принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку передбачає вплив на ті психічні відхилення, які заважають нормальному формуванню мовленнєвої діяльності.

Принцип прискорення темпів засвоєння програмового матеріалу з розвитку мовлення полягає в застосуванні цікавих форм корекційної роботи.

Принцип емоційної підтримки передбачає створення на заняттях комфортної обстановки.

Реалізація *принципу ігрового контексту занять* має значення для організації корекційно-розвивальної роботи тому, що для дошкільників, які страждають різними мовленнєвими розладами, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту.

Принцип виховання здорової дитини реалізується в процесі навчального процесу шляхом використання фізкультурних хвилин та вправ на розвиток дрібної

моторики під час проведення логопедичних занять.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Логопедична робота є складним педагогічним процесом, який спрямований на стимуляцію мовленнєвого розвитку, корекцію і компенсацію порушень окремих ланок і всієї системи мовленнєвої діяльності, має певні особливості та реалізується за умов врахування педагогічних принципів.

Для ефективного логопедичного впливу в ДНЗ необхідним є чітка організація корекційно-розвивальної роботи в умовах групи компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення, що передбачає пошук і використання різноманітних методів, засобів та прийомів педагогічної діяльності, які так чи інакше модифікуються

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Київ, 2006.
2. Берник Т. Л. До проблеми історії вивчення логопедичної допомоги дітям України / Т. Л. Берник // Хрестоматія з логопедії. – Київ : КНТ, 2006.
3. Довгалюк Т. П. Центр логопедичної допомоги відділу освіти // Режим доступу: <http://stavrmk.ucoz.ua/index/0-58>
4. Рібцун Ю. В. Дошкільні логопедичні пункти: актуальні проблеми сьогодення / Ю. В. Рібцун // Проблеми та перспективи формування інноваційної системи освіти в ХХ столітті : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 3–4 лют. 2012 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012.

СЕКЦІЯ 3

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ
ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

УДК 615.8

Л. В. Литнянчина*студентка 5 курсу ФПДО
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ФІЗРЕАБІЛІТАЦІЙНА
ТА ОЗДОРОВЧА РОБОТА З ДІТЬМИ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ,
ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ
В УМОВАХ ПРИШКІЛЬНОГО
ТАБОРУ ВІДПОЧИНКУ «ЗІРОЧКА»**

У статті розглядається зміст програми фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору, яка реалізується в умовах пришкільного табору відпочинку в КУ Сумський СНВК № 37 СМР.

В статье рассматривается содержание программы физической реабилитации для детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, которая реализуется в условиях пришкольного лагеря отдыха в КУ Сумской СНВК № 37 СМР.

In the article considered the content of physical rehabilitation program for primary school children with visual impairment, which is implemented in terms of a holiday camp prishkolnom KU Sumy SNVK number 37 СМР.

Ключові слова: реабілітація, порушення зору, табір, лікувальна фізична культура, дихальна гімнастика з елементами «хатха-йоги».

Ключевые слова: реабилитация, нарушение зрения, лагерь, лечебная физическая культура, дыхательная гимнастика с элементами «хатха-йоги».

Keywords: rehabilitation, blurred vision, camp, therapeutic physical training, respiratory gymnasyka elemantamy of «hatha yoga».

Постановка проблеми. Сьогодні в нашій країні, як і в усьому світі, спостерігаємо тенденцію збільшення кількості дітей з особливими потребами. За даними ООН, у світі нараховують приблизно 450 мільйонів людей з особливими потребами і близько 200 мільйонів з них – діти [7]. В Україні захворювання, які пов'язані з порушенням зору посідають перші місця серед інших розладів [5].

Відомо, що понад 90% усієї інформації з навколишнього світу людина сприймає візуально, тобто через зорову систему [4].

Молодший шкільний вік є найбільш важливим та відповідальним етапом розвитку організму й становлення особистості людини. Саме в дитячому віці закладаються основи здоров'я, правильного фізичного розвитку, відбувається активний сенситивний період формування та вдосконалення фізичних якостей.

Аналіз спеціальної та науково-методичної літератури підтвердив, що порушення зору викликає низку вторинних відхилень у психічному й фізичному розвитку дитини, які гальмують процес її навчання та подальший розвиток. Недостатність зорової функції веде до виникнення вторинних порушень у поставі, робочій позі, координації й точності рухів, відчутті ритму (А. К. Аксимов, В. А. Зубов, М. І. Земцова, А. І. Каплан, А. К. Катаев) [2]. За даними Л. Б. Бровченко, кількість слабозорих дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення постави сягає 95% [1]. Поряд із порушенням постави у дітей із депривацією зору зустрічаються деформації нижніх кінцівок, що виражаються у викривленнях стоп (І. Д. Ловейко, М. І. Фонарев). Учені-дефектологи Т. А. Власова, В. П. Єрмаков, А. Г. Литва та ін. відзначають, що у дітей із порушенням зору спостерігається відставання у фізичному розвитку у зв'язку з обмеженою руховою активністю [2].

У зв'язку з цим особливого значення набувають фізреабілітаційні, лікувально-відновлюючі, корекційно-профілактичні та оздоровчі заняття, які впливають на стан зору молодших школярів та корекцію вторинних відхилень [6].

Аналіз спеціальної та науково-методичної літератури засвідчив, що питання пов'язане з фізреабілітаційною та оздоровчою роботою з дітьми молодшого шкільного віку, які мають порушення

зору в умовах пришкольного табору відпочинку достатньо не висвітлене.

Мета дослідження: розробити та впровадити програму фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення зору в умови пришкольного табору відпочинку «Зірочка».

Результати дослідження та їх обговорення. На сьогодні існують різні підходи, методи і способи профілактики та корекції порушень зору [3].

Програма фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення зору, була спрямована на корекцію порушення зору та відновлення вторинних відхилень засобами фізичної реабілітації, що реалізувалася в умовах пришкольного табору відпочинку «Зірочка».

Програма фізичної реабілітації складалася з двох блоків – теоретичного та практичного. Теоретичний блок включав надання необхідних знань з анатомії, фізіології, гігієни, безпеки життєдіяльності під час проведення занять та щоденних інструктажів для дітей.

Практичний блок складався з трьох частини. Перша частина передбачала проведення ранкової гігієнічної гімнастики, яка розвивала дрібну моторику і рухову координацію, підвищувала рівень мозкової активності, корегувала зайву вагу та забезпечувала гарний настрій і бадьорість. Друга частина включала заняття з лікувальної фізичної культури (ЛФК), яка нормалізувала або компенсувала патологічно змінені та втрачені функції, поліпшувала техніку рухів. Заняття з ЛФК позитивно впливали на опорно-руховий апарат. Під час проведення занять з ЛФК з дітьми спеціальної медичної групи (СМГ) дотримувалися загальноприйнятої структури, яка складалася не з трьох, а з чотирьох частин. Усі частини заняття були спрямовані на розв'язання освітніх, виховних і оздоровчих завдань, органічно поєднані між собою, що становило єдине ціле. До третьої частини входили спортивні заходи, що сприяли зміцненню здоров'я дітей, загартуванню та пропаганді здорового способу життя.

До змісту програми фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного

віку, які мають порушення зору в умовах пришкольного табору відпочинку «Зірочка» була включена ходьба босоніж по природним матеріалам, яка розвивала дрібну моторику пальців ніг, зміцнювала м'язи й зв'язки стоп, покращувала кровообіг у нижніх кінцівках. З метою розвитку навичок просторового орієнтування використовували корекційні ігри з нестандартним обладнанням, які розвивали зорове сприйняття: кольори, форми; зміцнювали м'язову систему ока і м'язи плечей, передпліччя і зап'ястя рук верхніх кінцівок. Для формування рухових вмінь і навичок та розвитку фізичних якостей (швидкості, сили, спритності, гнучкості, витривалості) застосовували ігри народів світу, сюжетно-рольові та рухливі ігри. Розвитку рухливості органів артикуляційного апарату та голосу, підвищенню рівня працездатності, розширенню функціональних можливостей організму сприяло впровадження дихальних та голосових вправ. Включення в програму фізичної реабілітації елементів дихальної гімнастики покращувало взаємодію між дихальною, нервовою та ендокринною системами дитячого організму, роботу мозку, зміцнювало пам'ять і розвивала увагу. Постійна практика поз «хатха-йоги» та дихальних вправ допомагала контролювати і пом'якшувати емоції дітей, забезпечувала повноцінний відпочинок і здоровий сон. Для покращення гостроти зору та кровообігу застосовували гімнастику для зору, яка стимулювала роботу очних м'язів, знімала втому та позбавляла від відчуття тяжкості і зорового напруження.

Дана програма фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення зору в умовах пришкольного табору відпочинку «Зірочка» використовувалася протягом 2014-2016 роках для дітей СМГ. Перебування дітей у пришкольному таборі тривало 14 днів.

Висновки. Цілеспрямоване впровадження та апробування програми фізичної реабілітації для дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення зору в умовах пришкольного табору відпочинку «Зірочка» дозволяє рекомендувати її до використання в загальноосвітній учбовій закладі для дітей спеціальної медичної групи. Успішне застосування окорухової

гімнастики, пальчикової гімнастики, елементів дихальної гімнастики «хатха-йоги» та музикотерапії, дихальних та голосових вправ у поєднанні з вправами на формування правильної постави та зміцнення скелета стопи дозволяють позитивно впливати на стан зору молодших школярів та відновленню вторинних відхилень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воловик Н. І. Особливості розвитку координаційних здібностей дітей старшого дошкільного віку з порушенням зору / Н. І. Воловик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : [наукова монографія] / [за ред. професора С. С. Єрмакова]. – Харків, 2006. № 9. – С. 38-41.
2. Демчук С. П. Характерні особливості просторової орієнтації дітей 6-10 років із деривацією зору / С. П. Демчук, В. І. Романова // Біомеханічні, педагогічні, медико-біологічні аспекти фізичного виховання та спорту. – 2015. № 129 (1). – С. 79-82.
3. Заїкін А. В. Попередження порушень зору молодших школярів засобами фізичного виховання / А. В. Заїкін, Н. І. Судак // Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2013. – № 6. – С. 99-103.
4. Запорожченко Л. І. Особливості організації освітньо-виховного процесу з дітьми, які мають порушення зору, в умовах інклюзивного навчання. / Л. І. Запорожченко, Л. В. Юр'єва – Суми : РВВ СОІППО, 2015. – 79 с.
5. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
6. Фурман Ю. М. Аналіз підходів та програм щодо корекції відстаючих недоліків слабкозорих молодших школярів у процесі фізичного виховання / Ю. М. Фурман // Молодіжний науковий вісник. – 2012. – С. 40-43.
7. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями / Я. І. Юрків // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 1. С. 21-28.

УДК 376.1-056.264:615.851.3:616.89-008.434.5

О. В. Лянна

викладач

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

С. В. Толбатова

логопед

КУ «Сумська міська клінічна лікарня № 5»

ЗАСТОСУВАННЯ ЕРГОТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З АФАЗІЄЮ

У статті обґрунтована необхідність і сутність проведення підготовки хворих з афазією до реалізації відновленої мовленнєвої функції в умовах активного спілкування і діяльності. Викладено досвід застосування ерготерапії у комплексі логопедичних занять з метою розширення засобів стимулювання мовленнєвої функції під час відновлювального навчання.

В статті обоснована необхідність і сутність проведення підготовки больних с афазией к реализации восстановленной речевой функции в условиях активного общения и деятельности. Изложен опыт применения эрготерапии в комплексе логопедических занятий с целью расширения средств стимулирования речевой функции в восстановительном обучении.

In the article it is substantiated the necessity and essence of the training of the patients with aphasia to the realization of the restored speech function in the conditions of active communication and activity. The experience of using ergotherapy in a complex of speech therapy sessions is expounded with the purpose of expanding the means of stimulating the speech function in restorative learning.

Ключові слова: системні порушення мовлення, афазія, відновлювальне навчання, ерготерапія.

Ключевые слова: системные нарушения речи, афазия, восстановительное обучение, эрготерапия.

Key words: systemic speech disorders, aphasia, restorative learning, occupational therapy

Постановка проблеми. Концепція реабілітації виникла ще у 20-х роках минулого століття, проте до сьогодні предметом обговорення і дискусій залишаються такі її проблеми як теоретичні аспекти, структура, завдання і методи впливу при захворюваннях різного роду. Окремою категорією виступають захворювання, що мають специфіку, пов'язану

з локальними ураженнями головного мозку, наслідком яких є порушення вищих психічних функцій. За даними науковців (В. М. Шкловський, Т. Г. Візель (2012); Л. С. Цветкова (2010) та ін.), найпоширенішим розладом цієї категорії є афазія. Спричинена інсультом головного мозку, черепно-мозковою травмою або нейрохірургічним втручанням, вона спостерігається майже у третини їхніх випадків і нерідко поєднується з різними видами агнозій та апраксій, правосторонніми геміпарезами, психічними розладами, і залишає тяжкі дефекти, що порушують працездатність хворого, а іноді призводять до інвалідності. Зважаючи на цей факт, спеціалізована допомога повинна спрямовуватися на максимальне відновлення або компенсацією втрачених функцій, збереження соціальних можливостей хворих і повернення до трудової діяльності.

Надзвичайно важливе місце у реалізації цих вимог займає відновлювальне навчання, що включає різні методи логопедичної, нейропсихологічної, психологічної, педагогічної, соціально-психологічної та інших видів роботи. Їх методологія і основні принципи повинні визначатися насамперед тим, що афазія є наслідком локального ураження мозку і розлад мовленнєвої функції виникає на тлі раніше сформованого у повній мірі мовлення, а специфіка прийомів роботи, що використовуються в цих випадках зумовлюється відсутністю первинних розладів мислення, пам'яті, уваги, що спостерігаються при дифузних ураженнях мозку [4].

Низка учених (В. М. Шкловський, Т. Г. Візель, (2012); Л. С. Цветкова (2010), Н. В. Кошелева (2010), М. К. Бурлакова (1991) та ін.) зазначають, що ефективність логопедичної реабілітації, разом з медикаментозним лікуванням, забезпечується комплексом заходів, що включають індивідуальну і групову логотерапію, систему психолого-корекційного впливу, заходів щодо соціально-трудової і соціально-побутової реабілітації. Натомість не можна не відзначити, що хворого найчастіше навчають під час індивідуальних занять кабінетним способом, не піклуючись про фізіологічну та психологічну базу для спілкування в різних

життєвих ситуаціях. Системи і методи допомоги хворим з афазією спрямовані на повернення мовлення і як правило, не враховують того, як хворий буде користуватися ним у житті. Основний пошук напрямків роботи з хворими зводиться до визначення компенсаторного потенціалу у відсутності реальної ситуації реалізації функції [1].

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що на сьогодні існує необхідність розробки системи таких методів, які б забезпечили стимуляцію і відновлення мовленнєвої функції в процесі діяльності, яка наближуватиме хворого до реального життя і спілкування. Звідси впливає актуальність досліджень, в рамках якого у комплекс логопедичних заходів з відновлювання мовленнєвої функції хворих з афазією було включено ерготерапію, як ефективний засіб загальної активації, розгальмування та стимулювання мовленнєвої функції, соціально-психологічної адаптації даного контингенту хворих.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні майже у повній мірі розкритими є питання як методологічних підходів, так і практичної змістовності відновлювального навчання хворих з афазією. Фундаментальними стали праці видатних фахівців: Л. С. Виготського, О. Р. Лурія, Л. С. Цветкової, Т. Г. Візель, Е. С. Бейн, В. М. Шкловського, М. К. Бурлакової, О. М. Вінарської та ін. Проте вельми обмеженою є література з розділу афазіології, що включає психологічні та соціальні аспекти відновлювального навчання. Лише окремі роботи присвячені цьому напрямку. У літературі ближнього зарубіжжя це публікації М. К. Бурлакової, Т. Г. Візель, Ж. М. Глозман, Л. С. Цветкової, В. М. Шкловського, Н. В. Кошелевої, у зарубіжній – Дж. Сарно, М. Крітчлі та ін.

Питання ж, що стосуються проблеми цілей, завдань і способів використання ерготерапії у відновлювальному навчання при афазії залишаються майже не представленими у науковій літературі, за винятком поодиноких публікацій.

Мета статті – обґрунтувати і висвітлити досвід застосування ерготерапії в логопедичній реабілітації хворих з афазією як засобу підготовки до реалізації відновленого мовлення

в умовах суспільного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедична реабілітація хворих з афазією є частиною загальної системи нейрореабілітації, основним засобом якої виступає відновлювальне навчання. У нашому дослідженні ми розглядаємо його не лише як один з методів, але перш за все як найбільш ефективний спосіб відновлення порушених психічних функцій, у тому числі і мовлення. Відповідно до концепції, розробленої експертами ВООЗ, найбільш повна соціальна інтеграція хворих з афазією можлива лише за умови повернення хворому можливості повноцінно працювати при відсутності психологічного дискомфорту, пов'язаного із зміненням мовленнєвим статусом. Для успішної реалізації такого підходу, окрім роботи з відновлення мовлення у процесі спеціального навчання, важливою також є підготовка хворого до реалізації відновленої функції в умовах активного спілкування і діяльності, для забезпечення поступового повноцінного включення хворих до суспільного життя.

З цією метою у ході логопедичної реабілітації хворих з афазією, що проводилася на базі Комунальної установи «Сумська міська клінічна лікарня № 5», під час дослідження застосовувалась ерготерапія як окремий напрямок нейрореабілітації та ефективний спосіб загальної активізації, розгальмовування та стимулювання мовленнєвої діяльності, метод поступового введення хворих в суспільні відносини через спеціально організовану діяльність.

В Україні поняття «ерготерапія» нещодавно увійшло у вжиток, хоча історія її розвитку в різних країнах налічує понад 100 років. Як напрямок відновлення ерготерапія сформувалася після Другої Світової війни, коли суспільство зіткнулося з проблемою масової інвалідизації людей працездатного віку та необхідністю їхньої реабілітації. Пізніше було визнано цінність ерготерапії і для людей з психічними захворюваннями.

За визначенням Всесвітньої федерації ерготерапевтів, ерготерапія – це лікування фізичних чи психічних порушень шляхом використання специфічно обраної діяльності, за допомогою якої людина може досягти максимального рівня

функціонування у всіх аспектах повсякденного життя [5]. Ерготерапія вводить хворого в діяльний стан і викликає гармонійне функціонування як всього організму, так і його окремих систем. Разом з тим, вона стимулює активну психічну діяльність, направляє її в русло наочної, осмисленої, результативної і такої, що викликає задоволення під час роботи. Ерготерапія мобілізує вольові імпульси, дисципліну хворих, створює бадьорий настрій, звільняє від нав'язливих думок та відволікає від хвороби [2, 156].

Ерготерапія ґрунтується на науково доведених фактах того, що цілеспрямована діяльність людини допомагає поліпшити його функціональні можливості, в тому числі рухові вміння, сенсорно-перцептуальні здібності, емоційну регуляцію, когнітивні навички, здатність до спілкування та соціальні навички. Діяльністю можна назвати будь-яку активність людини, якій вона сама надає сенс. На відміну від поведінки, діяльність характеризує свідому сторону особистості людини, це процес активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби.

Існує низка спостережень відомих психологів школи О. Р. Лурія, про те що рухи, пов'язані з предметною діяльністю призводять до більш швидкого відновлення функцій. Відповідно до вчень Л. С. Виготського та О. Р. Лурія, будь-який предмет можна розглядати, як знак, а, отже, існують обхідні шляхи для відновлення функції через предметні дії. Цілеспрямована діяльність, що використовує предметні рухи, при застосуванні ерготерапевтичних методик сприяє більш активній взаємодії різних ділянок мозку, і тим самим сприяє відновленню інтеграції вищих психічних функцій, у тому числі і мовлення [3]

Оскільки підготовка хворого до реалізації відновленої функції, зокрема мовлення, можлива лише в умовах активного спілкування і діяльності, для забезпечення поступового повноцінного включення хворих в соціальне життя ми застосовували ерготерапію у групових заняттях. Групи комплектувалися переважно триосібні, що забезпечило опти-

мальну величину кортежу спілкування і дозволяло встановлювати між хворими комунікативні процеси. У підборі членів групи враховувалися особистісна сумісність хворих, схожість інтересів, спільність настрою, типів реакції та поведінки. Групи формувалися відкриті та гетерогенні за ступенем виразності мовленнєвих розладів.

Введенню ерготерапії у процес занять передувала попередня підготовка, що передбачала вивчення наявних порушень у пацієнтів, ступінь їх виразності, індивідуальних особистісних, вікових, професійних особливостей, рівня освіченості, інтересів і схильностей з метою запобігання різких відмінностей характеристик хворих. Для з'ясування психологічних особливостей кожного пацієнта, з ними, а також з їхніми рідними були проведені бесіди. Їх метою стало встановлення особливостей характеру, загальної емоційності, можливості роботи у колективі, схильності до проявів агресії тощо.

У нашому дослідженні нами не розглядалася ерготерапія як засіб трудотерапії або творчого розвитку. Загальною її метою стало досягнення максимального логопедичного і психологічного ефекту. Для її вирішення ставилось завдання організувати діяльність хворого у групі для утворення реальних ситуацій, що активізують мовленнєве спілкування в процесі діяльності, для подолання фобії мовлення, закріплення досягнутих успіхів індивідуальних занять. Специфічними логопедичними завданнями були: відновлення фраз на теми дня, відновлення лексичного запасу мовлення, подолання труднощів у знаходженні та заміні слів, попередження різного роду аграматизмів, збільшення числа дієслів, зміцнення звуків, відновлення розуміння багатозначності слова і складних мовленнєвих оборотів.

У ході занять застосовувалися наступні види діяльності: малювання аквареллю, крейдою, олівцями; ліплення з пластиліну, солоного тіста, глини; аплікації з природного матеріалу, клаптиків тканини; конструювання із дерев'яних паличок, геометричних фігур, різних конструкторів; оригамі; колаж з різних матеріалів; складання мозаїк; пазли та ін. Вказані види діяльності хворих були

обумовлені широкими можливостями активізації номінативного і предикативного словника, доступністю вказаних видів роботи для більшості хворих та зміцненням зв'язку предмет-слово. У ході занять використовувалися найбільш значимі для хворих з афазією модальності: зорові, слухові, тактильні та рухові. Оскільки у ході навчання не ставилось завданням розвивати творче мислення та створювати художні витвори, деякі хворі лише копіювали задані зразки.

Висновки. Застосування ерготерапії у комплексі логопедичної реабілітації з відновлення мовлення хворих з афазією значно розширює рамки існуючої системи відновлювальних заходів. У ході занять із застосуванням її елементів ефективно вирішуються питання стимуляції комунікативної функції мовлення, налагодження міжособистісних взаємин, формування навичок, необхідних для реадаптації та підвищення самооцінки хворого, їхнього життєвого тону в цілому. Використання запропонованої системи відновлювальної роботи дозволив також стимулювати когнітивну мотивацію хворих, впливати на відновлення інтеграційних поведінкових і побутових навичок, вирішувати проблему зайнятості. Разом ці компоненти надали дієвий ефект у підготовці хворих з афазією до активних форм спілкування і взаємодії у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кошелева Н. В. Социально-психологическое направление реабилитации в неврологической клинике / Н. В. Кошелева. // Материалы III Междунар. конф. «Современные аспекты реабилитации в медицине». – Ереван, 2007. – С. 268.
2. Лянной Ю. О. Основы физической реабилитации / Ю. О. Лянной. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 368 с.
3. Светлова Ю. Д. Значение эрготерапии в восстановительной работе больных с афазией. Доклад. [Электронный ресурс] / Ю. Д. Светлова, О. В. Кузьмичева. – Режим доступа: <http://logomag.ru/blog/afazia/646/>
4. Цветкова Л. С. Афазиялогия: современные проблемы и пути их решения / Л. С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 744 с.
5. Эрготерапия. Проект Европейского Союза. Техническая помощь Программе поддержки

ки секторальної політики в області соціальної захисти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://manuals.sdc-eu.info/1_1.html

УДК 378.147:613

О. І. Міхеєнко

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

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

У статті розглядаються організаційні форми і методи навчальної діяльності, які дають змогу стимулювати пізнавальний інтерес, сформувати мотиви здоров'я, спонукати до практичного застосування знань про здоров'я у професійній діяльності та повсякденному житті.

В статье рассматриваются организационные формы и методы учебной деятельности, позволяющие стимулировать познавательный интерес, сформировать мотивы здоровья, побудить к практическому применению знаний о здоровье в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

In the article examines organizational forms and methods of educational activity that allow to stimulate cognitive interest, to formulate the motives of health, to stimulate the practical application of knowledge about health in professional activity and daily life.

Ключові слова: форми і методи навчальної діяльності, знання про здоров'я, пізнавальний інтерес.

Ключевые слова: формы и методы учебной деятельности, знания о здоровье, познавательный интерес.

Keywords: forms and methods of educational activity, knowledge of health, cognitive interest.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань освітніх закладів є створення умов, за яких учень сам стає суб'єктом освіти своєї особистості. Для педагогічної практики особливої ваги набуває розроблений у психології принцип значущості: те, що є особливо цікавим і важливим для людини, стає зрештою мотивом і метою діяльності. Якщо нове знання в процесі засвоєння не набуває особистісної цінності для учня, воно не буде засвоєне або буде засвоєне формально. Складно тривалий час займатися справою, яка людині не цікава

і яку вона не вважає важливою. Сталий прогрес можливий лише там, де дії стимулюються інтересом і пошуком, натомість почуття обов'язку чи примусу часто стають на заваді виникненню позитивних емоцій у процесі навчання.

Як показав практичний досвід, нав'язування гігієнічних істин не сприяє дбайливому ставленню кожного до свого здоров'я, а іноді навіть навпаки – створює «імунітет байдужості». Дані психолого-педагогічних опитувань показують, що антиалкогольна пропаганда в молодіжній аудиторії з акцентом на ушкодженні внутрішніх органів та віддалених наслідках алкоголізму не виправдовує сподівань і, як правило, є малоефективною. Причини цього полягає в тому, що на шкалі життєвих цінностей у молоді здоров'я займає невисоке місце завдяки відчуттю суб'єктивного фізичного благополуччя. Пропаганда здорового способу життя, зокрема протиалкогольна і протинаркотична, є більш ефективною в разі орієнтування на позитивні цінності та ідеали, які мають значення для молодіжної аудиторії – такі, як повне розкриття здібностей, самореалізація особистості, сім'я, діти, статус громадянина тощо. Для молоді особливо важливо, щоб оздоровча освіта апелювала до здорових аспектів людського життя.

Поведінка завжди пов'язана з мотивацією, яка створюється саме в процесі виховання та розвитку особистості. Ідея оздоровчого спрямування діяльності реалізується, як правило, лише в тому випадку, якщо вона не вступає у протиріччя з іншими факторами та не вимагає від індивіда значних зусиль. Відомо, що підлітки, які твердо знають про шкідливий вплив наркотичних речовин, часто нездатні протистояти тиску приятелів, компанії і залучаються до наркоманії всупереч своїй волі – якщо не мотивовані настільки, щоб ефективно протистояти тиску. Ключ до вирішення даної проблеми полягає у формуванні певних цінностей та вихованні відповідних мотивів здоров'я, а не в забороні та залякуванні.

Отже, професійне викладання науки про здоров'я потребує пошуку і застосування нових шляхів, засобів, форм

навчання. У процесі організації навчально-виховної діяльності важливо створити сприятливі умови для стимулювання особистої активності студентів і оптимізації професійно-практичної діяльності на основі засвоєних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Намагання досягти найбільш сприятливого оздоровчого результату має супроводжуватися створенням необхідних умов з метою активізації захисних сил організму і забезпечення їхньої переваги над хвороботворними чинниками. Не викликає сумнівів, що найбільш потужний вплив на здоров'я справляє поведінка людини [4]. Існує навіть термін «поведінкові» хвороби [2]. Медикаментозне лікування таких захворювань є малоперспективним і затратним. Профілактична (медична) модель навчання здоровому способу життя повністю побудована на теоретичному інформуванні і є виключно когнітивною. Вважається, що достатньо проінформувати про наслідки для здоров'я певного стилю поведінки, щоб сформувати відповідне ставлення учнів і таким чином змінити їх поведінку в бажаному напрямку. Такий погляд виявився надто спрощеним, бо не враховував багатьох психологічних, соціальних та інших факторів, які впливають на поведінку індивіда, хоча інформація, звичайно, дійсно необхідна як базис для прийняття рішення [3; 6]. Вирішення проблеми полягає в запровадженні не стільки медичного, скільки педагогічного підходу. Як слушно зазначила Н.Белікова, перехід від парадигми «освіта на все життя» до парадигми «освіта через усе життя» ставить перед вищим навчальним закладом завдання сформувати у студентів мотиваційну готовність і розвинути здібності до самостійного формування професійної компетентності, уміння ставити і самостійно вирішувати теоретичні і практичні завдання [1].

Мета статті – розкрити сутність форм і методів навчання, покликаних підвищити ефективність оволодіння знаннями про здоров'я, спонукати до практичного їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Традиційно у вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми нав-

чання: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів, виробнича практика та ін. Процес формування пізнавального інтересу до засвоєння знань про здоров'я неможливий без лекції як найбільш поширеної форми передачі та сприймання інформації. За допомогою лекції можна послідовно і систематично викладати матеріал, виділяти в темі найважливіші аспекти, акцентуючи увагу на головному, економно використовувати час. лекція є однією з найефективніших форм систематичного, емоційного, безпосереднього контакту свідомості, почуттів, волі, інтуїції особистості педагога з внутрішнім світом студентів. Компетентний, обізнаний, творчий, здатний до нестандартного мислення, цікавий для молоді викладач не просто інформує, а спонукає до проникнення в сутність навчального матеріалу та визначених проблем завдяки захопленості предметом та глибині своїх знань. Цінність лекції полягає в тому, що завдяки їй студент має змогу отримати значно більше інформації, ніж за такий самий час самостійної роботи. Під час лекції формуються погляди й переконання студентів, уміння критично оцінювати отриману інформацію. Лекція сприяє встановленню прямого контакту між викладачем і студентами, своєчасному інформуванню студентів про новітні наукові досягнення тощо. На лекції викладач має можливість розглянути найгостріші проблемні й вузлові питання, висвітлити шляхи розв'язання проблем сучасною наукою і практикою, проаналізувати важкі для самостійного опрацювання студентами питання навчальної програми.

Однак не можна й переоцінювати роль традиційної лекції в процесі навчання, оскільки вона має свої недоліки, а саме: частину слухачів привчає до пасивного, некритичного сприймання навчального матеріалу (деякі студенти механічно записують викладену інформацію без будь-якого аналізу й усвідомлення); відвідування лекцій привчає студентів до школярства і не сприяє створенню мотивації до самостійної праці та ін. Традиційна лекція вимагає від студента посиленої зосередженості уваги, зацікавленості, свідомого засвоєння навчаль-

ного матеріалу, особливо під час викладу наукової інформації.

Зазначені недоліки спонукають до використання цього типу лекцій лише на початковому або заключному етапі вивчення дисципліни. У таких випадках з метою поліпшення якості подання матеріалу його виклад супроводжується засобами підвищення інформативності шляхом використання наочності, творчого підходу, ілюстрування складних процесів і явищ прикладами з життя. Водночас, ми намагалися переконати студентів, що лекції потрібно відвідувати, адже навіть найкращий посібник чи підручник містить, як правило, лише загальний матеріал навчальної програми і позбавлений оперативних, найновіших знань, оскільки його написання та рукопис тривалий час перебувають у редакційній роботі.

У процесі навчання основ здоров'я, окрім традиційних, доцільно використовувати проблемні лекції, лекції-дискусії та презентаційні лекції із застосуванням мультимедійних засобів. Проблемні лекції передбачають встановлення зворотнього зв'язку зі студентами і активізацію процесу мислення й розвитку пізнавального інтересу до процесів і явищ, які вивчаються. На початку проблемної лекції викладач створює проблемну ситуацію у вигляді поставлених проблемних питань або парадоксу, які потребують пошуку шляхів їх вирішення. Вирішуючи протиріччя, закладені в проблемних запитаннях, студенти самостійно доходять висновків, які викладач планував повідомити в якості нових знань.

Під час читання проблемної лекції ми використовуємо різні прийоми: ознайомлення з історією проблеми, методами її розв'язання, проведення уявного або реального експерименту, ознайомлення з існуванням різних точок зору, з незавершеністю розв'язання окремих проблем, проблемні завдання з демонстрацією кількох варіантів їх можливого розв'язання тощо. Наступні приклади ілюструють можливості проблемної лекції в аспекті активізації мислення.

Під час вивчення дисциплін оздоровчого спрямування викладач ставить запитання: «Наскільки, на ваш погляд,

справедливою є думка про те, що хвороба – це складова здоров'я?». Таке парадоксальне, на перший погляд, питання і подальший проблемний виклад змушують студентів по-іншому поглянути на діалектичну єдність здоров'я/хвороби, стимулюють виникнення питань, сумнівів, заперечень, формують у студентів нове бачення проблеми, критичність мислення, створюють умови для подальшого самостійного пошуку альтернатив. Значний інтерес у студентів викликають такі проблемні питання: «Організм людини – це сума органів чи система?», «Наскільки стратегія позбавлення від хвороб відповідає стратегії досягнення здоров'я, тобто, шлях до здоров'я і шлях від хвороб завжди тотожні?», «Чому здоров'я не має такої детальної класифікації і діагностики як хвороби?», «Чи можна виміряти здоров'я? Якщо можна, то за якими критеріями і показниками?», «Вислови «біг від інфаркту» або «біг до інфаркту», на ваш погляд, відповідають дійсності?», «Здоров'я – це динамічний стан?», «Яким чином гармонія і рівновага визначають здоров'я людини?», «У чому полягає взаємообумовленість і взаємозалежність процесів життєдіяльності в організмі людини?» та інші. Студенти залучаються до дискусії. Проблемність процесу набуття знань і вмінь сприяє формуванню суб'єктної позиції студента й стимулює розвиток його творчого потенціалу.

У процесі лекції-дискусії викладач не тільки вибудовує лекцію згідно з відповідями студентів на поставлені власні запитання, а й організовує неупереджений обмін думками, координує його шляхом доречного викладення базових блоків інформації. Наприклад, під час опанування дисципліни «Основи здорового способу життя» жваву дискусію викликає низка таких запитань: «Чи може фізична праця повністю замінити оздоровче фізичне тренування?», «З якою метою можна використовувати фізичні вправи?», «Чи можна підтримувати здоров'я, не займаючись фізичними вправами?» «Чи існує різниця між оздоровчим і спортивним тренуванням?», «Розвиток якої фізичної якості справляє найбільший оздоровчий ефект?», «Наскільки важливим є співвідношення

тренувальних засобів, якщо йдеться про ефективність оздоровчого фізичного тренування?», «Завдяки яким механізмам фізичні вправи забезпечують оздоровчий ефект?» тощо.

Лекції-дискусії розвивають у студентів уміння формувати свою думку, не соромитися висловлювати її, навіть якщо вона є «абсурдною», шукати і знаходити вагомі аргументи на її захист, переконливо обґрунтовувати свою позицію, швидко знаходити відповідь на складні запитання. У процесі лекції-дискусії студент може поставити і отримати відповідь на будь-яке запитання і, таким чином, повноцінно долучитися до навчально-пізнавальної діяльності.

Утім, якщо більшість питань з теорії і методики фізичного виховання щодо методичних особливостей розвитку фізичних якостей на сьогодні вже мають певною мірою узгоджену думку і серед провідних фахівців особливих дискусій не викликають, то стосовно проблеми харчування цього сказати не можна. Розгляд окремих питань сучасної дієтології викликає дискусію не лише в студентській аудиторії, а й навіть у найвищих наукових колах.

Перевагою презентаційних (мультимедійних) лекцій є їх якнайбільше насичення наочною інформацією (схемами, графіками, ілюстраціями, фотографіями, відеороликами тощо). Під час мультимедійних лекцій використовуються різні типи слайдів, такі як текстові, анімаційні, ілюстративні, схематичні, графічні тощо.

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі допомагає урізноманітнити стандартні методи проведення занять, активізує пізнавальну діяльність студентів. Значний досвід використання презентаційних лекцій дозволяє виокремити їх переваги, а саме: суттєво зростає інформативність лекції без надмірного інтелектуального і психоемоційного перевантаження свідомості студента вербальною та текстовою інформацією; яскрава наочність, певною мірою, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу і, таким чином, стимулює мотивацію до навчання: мультимедійні лекції дозволяють здійснити повторення, коротке відтворення та перегляд матеріалу попередньої лекції, а

також повторити найбільш складні моменти лекції без особливого ризику опинитися у ситуації «тривіальної надмірності»; сучасні комп'ютерні та мультимедійні технології дозволяють розширити спектр доступності оволодіння матеріалом лекцій шляхом залучення як візуального, так і слухового каналів сприйняття інформації, що є надзвичайно важливим для студентів з особливими потребами; існує можливість регулювати (зменшувати або збільшувати) рівень розумового напруження і переключати зосередження уваги аудиторії за рахунок художньо-естетичної демонстрації слайдів, доцільної анімації, звукового ефекту чи різноманітних заставок; розширення палітри викладу навчального матеріалу і створення більших можливостей для праці викладача.

Лекція тісно пов'язана з іншими формами навчально-виховної роботи, оскільки становить методологічну та організаційну основу для всіх навчальних занять, зокрема й самостійних. Як методологічна основа, лекція надає навчальному курсу концептуальності й вводить студента в науку загалом. Організаційна роль лекції полягає в тому, що решта форм навчальних занять, так чи інакше, «зав'язані» на лекцію, найчастіше логічно заплановані після неї, спираються на неї змістовно і тематично.

Традиційна система підготовки фахівців, основою якої є переважно аудиторні методи навчання, досить жорстко контролює інформаційний потік, приділяючи багато уваги механічному вивченню студентами навчального матеріалу, реалізуючи більше інструктивний метод навчання замість конструктивного, який сприяє глибокому самостійному творчому опрацюванню і засвоєнню знань, розширюючи, таким чином, можливості для виконання складних професійних завдань у конкретній ситуації. Важливо, насамперед, навчити майбутнього фахівця (особливо фахівця зі здоров'я людини) постійно вчитися, формувати у студентів переконання, що професіонал є майстром лише за умови постійного удосконалення, розвитку, навчання. Натомість зупинка у розвитку запускає процеси деградації.

Актуальною є проблема підтримання оптимального функціонального стану викладача і студентів, на який, як відомо, впливають не тільки темп і ритм навчального заняття, тривалість і складність різних видів навчальної діяльності, а й загальний емоційний стан, мотивація учасників освітнього процесу і те, наскільки ефективно здійснюється стимулювання пізнавального інтересу і пізнавальної діяльності як засобу оптимізації функціонального стану студентів під час навчально-виховного процесу. Водночас слід зважати на відомий закон Джеркса-Додсон: занадто висока вмотивованість створює емоційну напругу, яка здатна погіршити результати діяльності так само, як і надто низька вмотивованість.

Відомо, що одним з ефективних мотиваційних механізмів підвищення розумової активності є ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності, оскільки гра має важливу закономірність: викликаючи спочатку зацікавленість зовнішньою атрибутикою явищ, гра породжує інтерес до їх внутрішньої суті. Численними дослідженнями доведено, що пізнавальний інтерес стимулює волю і увагу, допомагає більш легкому і міцному запам'ятовуванню. Пізнавальний інтерес є сполучною ланкою для вирішення триєдиного завдання навчання, розумового розвитку та виховання особистості.

Основою пізнавального інтересу є складне переплетіння інтелектуальної, вольової та емоційної сфери особистості. Особливо тісний зв'язок пізнавальний інтерес має з мимовільною увагою. Наявність пізнавального інтересу розширює можливості для запам'ятовування, сприяє підвищенню розумової працездатності, тобто є засобом оптимізації функціонального стану студентів. Розвитку пізнавального інтересу сприяють такі умови: вирішення завдань проблемного характеру, самостійний пошук і «відкриття» нових знань; розуміння потреби, важливості, доцільності вивчення тих чи інших предметів як в цілому, так і по розділах; взаємозв'язок нового матеріалу із засвоєними раніше знаннями; навчальний матеріал має бути достатньо важким, але посилюючим (надто

легкий або занадто важкий матеріал не викликає інтересу); чим частіше перевіряється і оцінюється робота студента (у тому числі і ним самим, навчальними пристроями), тим цікавіше йому працювати.

В умовах професійної діяльності постає питання про креативність як специфічну здатність до творчої діяльності фахівця. Ураховуючи колосальну складність і багатовимірність людського організму і такого феномену, як здоров'я людини, підготовку фахівців оздоровчої сфери можна вважати фактично підготовкою до творчої діяльності. У зв'язку з цим творчість має бути обов'язковою складовою професійної освіти. Творчість, на думку багатьох вчених, постає як найвищий ступінь активності, розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, життя в цілому до зміни стилів поведінки, пошуку виходу з кризових станів. Творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї. Зрештою, кожен фахівець має бути фахівцем творчим.

В результаті творчої діяльності з'являється об'єктивно новий продукт, вноситься об'єктивна новизна у технологію, організацію трудової діяльності, конструкцію чи предмет праці. Проте продукт творчості має і суб'єктивну новизну стосовно особи самого творця. Продукти творчої діяльності студентів найчастіше мають лише суб'єктивну новизну, але цінність її полягає в тому, що за своїм психологічним механізмом вона не відрізняється від процесу творчості з об'єктивною новизною. У процесі вирішення даних творчих завдань засвоюється досвід творчої діяльності, який сприяє формуванню здатності до творчого вирішення професійних завдань з об'єктивною новизною. Як свідчить практика, усі творчі особистості долають один шлях – від відкриття істин, нових лише для них самих, до відкриття істин, що відомі не багатьом, і, нарешті, до створення істин, нових для всіх.

Будь-яка цілеспрямованість реалізує себе через активність особистості, через її діяльність. Останнє підтверджується даними Національної лабораторії тренінгу США, які показали, що на лекціях засвоюється 5% навчального матеріалу,

під час самостійної роботи з літературою – 10-30%, виконання практичних завдань забезпечує засвоєння близько 75% інформації, а під час навчання інших – 90% [5]. Враховуючи це, важливо використовувати будь-яку можливість для залучення студентів до активної професійно спрямованої діяльності, починаючи від планування і втілення у практику власної програми здорового способу життя і закінчуючи різноманітними формами допомоги, підтримки, проведення консультацій, бесід з питань оздоровлення та застосування оздоровчих засобів на практиці.

Зрештою, метою будь-якої освіти є підготовка людини до якого-небудь роду діяльності, і чим раніше розпочинається підготовка до практики професійної діяльності, тим краще входження на рівень професійного вміння вийде студент, щоб засвоювати наступні етапи професійної майстерності, творчості, новаторства. Пізнати свої можливості поза практичною діяльністю неможливо. Вимоги до діяльності зростають поступово, в міру адаптації до них студентів, але кожного разу рівень вимог повинен відповідати рівню теоретичної поінформованості та зоні найближчого розвитку особистості (Л. Виготський).

Сучасний розвиток науки має тенденцію до вдосконалення найбільш узагальнюючих методів упорядкованості загальнолюдського досвіду, що відбивається на тлі нової цивілізаційної парадигми в попиті на таку освіту, яка здатна встигати за темпами змін, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя. В умовах, коли людство набуває рис інформаційно-освітнього суспільства, одним з головних принципів такої освіти стає тісний зв'язок науково-дослідницької діяльності та освітнього процесу. Від якості вищої освіти залежить подальший успіх і професійна кар'єра фахівця. За півстоліття вивчення складових якісної освіти американські і європейські освітяни дійшли висновку, що одним з найкращих способів здобуття якісної вищої освіти є навчання через дослідництво. Сутність дослідницького методу полягає в організації пошукової творчої діяльності студентів, розв'язання нових для них проблем. Він передбачає само-

стійне вирішення проблем, дозволяє творчо використовувати набуті знання, оволодівати методами наукового пізнання, формувати інтерес до навчання, розв'язання наукових проблем із підвищення ефективності виробничих процесів і готує студентів до майбутніх науково-дослідницьких робіт. Спосіб мислення дослідників є ефективним інструментом для досягнення професійного успіху. Отже, для формування творчої особистості майбутнього фахівця важливе значення має залучення його до науково-дослідної роботи, і неабияку роль у цьому роль відіграє підготовка курсових та дипломних робіт.

Роботу з формування творчої особистості майбутнього фахівця можна здійснювати у багатьох напрямках. Зокрема, під час лекцій, практичних і лабораторних занять доцільно розв'язувати навчально-пізнавальні задачі, які сприяють проникненню в суть найважливіших питань майбутньої професійної діяльності. Важливими є спостереження й аналіз виробничих процесів чи їх етапів під час екскурсій, виробничої практики. Згодом студенти під керівництвом викладачів можуть виконувати фрагменти майбутньої професійної діяльності, обговорювати їх на заняттях і впроваджувати в технологічний процес виробництва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Важливою вимогою до сучасної освіти стає не стільки передача системи знань, скільки навчання ефективним методам, умінням здобувати, застосовувати на практиці, перетворювати і виробляти самостійно нові знання у будь-якій сфері своєї майбутньої професійної діяльності. Одним з перспективних завдань сучасної вищої школи є знаходження ефективних методів навчання, які активізують мислення студентів, змушують виявляти гнучкість суджень, уяву, стимулюють прагнення генерувати ідеї, шукати альтернативні рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белікова Н. О. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберігавальної діяльності: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Белікова Наталія*

- Олександрівна. – Київ, 2012. – 574 с.
2. Калита В. Попередити «поведінкові» хвороби? Можна і треба / В. Калита // Здоров'я киян. – 2000. – № 10. – С. 4.
 3. Косинська Ю. Лінощі, які нас убивають / Ю. Косинська // Україна молода. – 2012. – № 145 (4391). – С. 14.
 4. Міхеєнко О.І. Загальна теорія здоров'я : навчальний посібник / О.І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2017. – 156 с.
 5. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудина. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
 6. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3–14.

УДК 615.851.4:159.946.4-053.4:373.22

Р. Б. Міщенко

студент спеціальності
«Фізична реабілітація»

В. А. Литвиненко

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра здоров'я людини
та фізичної реабілітації,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ДЕФОРМАЦІЯХ ГРУДНОЇ КЛІТКИ

У статті розкрито сутність проблеми застосування арт-терапії в процесі реабілітації дітей дошкільного віку при деформаціях грудної клітки; удосконалення корекційно-реабілітаційної роботи з даною категорією дітей; їх особистісне становлення.

В статье раскрывается проблема использования арт-терапии в процессе реабилитации детей дошкольного возраста при деформациях грудной клетки; усовершенствование коррекционно-реабилитационной работы с данной категорией детей; их личностное становление.

Dissertation research is dedicated to the urgent problem of rehabilitation children of senior preschool age who have deformations of thoracic cage by means of art therapy. Content of the methodology represents complex integration of traditional rehabilitation means and art therapy for the purpose of formation components rehabilitation work, which effect motivate perform physical exercises of child who have deformations of thoracic cage.

Rehabilitation children of senior preschool age who have deformations of thoracic cage by means of art therapy favours personal formation; opens opportunities for becoming personality.

Ключові слова: арт-терапія, реабілітація, деформації грудної клітки, діти дошкільного віку.

Ключевые слова: арт-терапия, реабилитация, деформации грудной клетки, дети дошкольного возраста.

Key words: art therapy, rehabilitation, deformations of thoracic cage, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. У зв'язку з екологічною і економічною ситуацією в Україні значно зросла кількість дітей дошкільного віку з ортопедичною патологією. За статистичними даними в Україні захворювання опорно-рухового апарату у дітей посідають третє місце після серцево-судинних та онкологічних захворювань.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я на кожну тисячу новонароджених припадає в середньому 17 дітей з вродженими деформаціями опорно-рухового апарату.

Досвід вітчизняної і зарубіжної реабілітаційної роботи з дітьми, які мають порушення функції опорно-рухового апарату дозволяє стверджувати, що засоби фізичної реабілітації для означеного контингенту є одним з найбільш дієвих методів відновного лікування (О. А. Абальмасова, Н. В. Алексеева, Р. М. Белозьорова, О. Ф. Каптелін та ін.) [4].

Саме, період дошкільного дитинства є найбільш сприятливим для своєчасної корекції та реабілітації різноманітних патологій. У зв'язку з цим актуальним є проблема впровадження ефективних комплексних реабілітаційних програм для дітей при деформаціях грудної клітки, які б змогли коригувати такі вади та попереджати загострення проблем, пов'язаних з даною нозологією.

Водночас, реалізація завдань щодо вирішення даної проблеми передбачає не лише реабілітаційний супровід цієї категорії дітей, а й пошуки шляхів удосконалення мотиваційних механізмів щодо виконання реабілітаційних заходів, комплексів ЛФК; всебічний розвиток дітей дошкільного віку [6].

На нашу думку, вирішити окреслене коло завдань, можна за допомогою застосування в реабілітації дітей дошкільного віку при деформаціях грудної клітки, саме, арт-терапії, яка дослівно перекладається як лікування мистецтвом.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей застосування арт-терапії в процесі реабілітації дітей дошкільного віку при деформаціях грудної клітки та охарактеризувати особливості її застосування в умовах ДНЗ.

Результати дослідження та їх обговорення. Застосування арт-терапевтичних методик в реабілітаційному процесі впродовж останнього десятиліття базується на науковому підґрунті та починає набувати професійного характеру. Доказом цього є розробки зарубіжних та вітчизняних вчених, що висвітлюють специфіку застосування арт-терапії з різними категоріями дітей, зокрема: «Арт-терапія у роботі з дітьми» М. Кисельової; «Арт-терапія дітей та підлітків» О. Копитіна; «Нетрадиційні методи в корекційній педагогіці» М. Поваляєвої; «Ефективність казкотерапії в корекційній роботі з дітьми» М. Поваляєвої, Г. Чебанян та ін. [5].

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що використання засобів мистецтва суттєво підвищують ефективність корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми (Е. Бурно, Л. Виготський, О. Копитін, Е. Крамер, М. Наумбург, К. Роджерс, А. Семенович, Б. Теплов, Л. Аметова, Н. Ветлугіна, О. Ворожцова, Т. Комарова, Л. Лебєдєва, І. Щуркова та ін.) [1].

Т. Сазонова розглядає мистецтво як «засіб творчого пізнання і корекції особистості» та відмічає, що дослідження в галузі художньої практики показали, що мистецтво розвиває особистість, розширює загальний та художній кругозір дитини, реалізує її пізнавальні інтереси. Саме в цьому полягає корекційний вплив мистецтва, так як воно є, з одного боку, є джерелом нових пізнавальних переживань дитини, а з іншого, засобом реалізації соціально-педагогічної функції мистецтва [5].

Оскільки сензитивним періодом розвитку дитини є саме етап дошкільного

дитинства, то здібність дитини до творчого вирішення проблем, що виникають в тій чи іншій ситуації має природний характер (А. Богуш, Л. Божович, Г. Венгер, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, М. Лісіна, Д. Ельконін та ін.).

Позитивні емоції від лікування мистецтвом здійснюють вплив на психосоматичні процеси, сприяють психоемоційному розвитку дитини, мобілізують її резервні сили, сприяють мотивації щодо виконання фізичних вправ тощо [4].

Науковець Н. Кратохвін розділяє арт-терапію на сублімаційну, дійову і проєктивну, однак цей поділ заснований на зовнішньому характері методу і стосується тільки експресивного компоненту. Виділяють чотири основні напрями щодо застосування арт-терапії:

1. Використання для лікування вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації дитиною (пасивна арт-терапія).
2. Спонування дитини до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний лікувальний фактор (активна арт-терапія).
3. Одночасне використання першого і другого принципів.
4. Акцентування ролі дорослого з дитиною [3].

Основною метою арт-терапії, на думку О. Копитіна, є гармонізація розвитку особистості через розвиток здібності самовираження і самопізнання, а саме:

- 1) дати соціально прийнятий вихід агресивності та іншим негативним почуттям (робота над малюнком, картинами, скульптурами є безпечним способом випустити «пар» і розрядити напруження);
- 2) полегшити процес лікування (неусвідомлені внутрішні конфлікти і переживання частіше буває легше виразити за допомогою зорових образів, ніж висловити їх в процесі вербальної корекції);
- 3) отримати матеріал для інтерпретації та діагностичних висновків. (продукти художньої творчості відносно довготривалі і дитина не може заперечувати факт їх існування; зміст і стиль художніх робіт дають можливість отримати інформацію про дитину, яка може допомагати в інтерпре-

- тації своїх творів);
- 4) опрацювати думки і почуття, які дитина звикла пригнічувати (невербальні засоби є єдиною можливістю для вираження сильних переживань й переконання);
 - 5) налагодити відношення з дитиною (спільна участь в художній діяльності може сприяти створенню відношень емпатії і взаємного прийняття);
 - 6) розвивати почуття внутрішнього контролю (робота над малюнками, картинами або ліплення передбачають упорядкування кольору і форм);
 - 7) сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях (заняття образотворчим мистецтвом створюють широкі можливості для експериментування з зоровими відчуттями та розвитку здібностей до їх сприйняття);
 - 8) розвивати художні здібності і підвищувати самооцінку (додатковим продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення скритих талантів, їх розвитку) [1].

На думку О. Хайкіна, арт-терапія містить в собі роль естетичного компоненту й уявлення про лікувальну спрямованість, яка проявляється як:

- 1) соціально-особистісний рівень адаптації: в основі адаптаційної дії лежить неусвідомлена творча гармонізація, інтегруюча сила деякого естетичного і творчого початку, закладеного в мистецтві;
- 2) особистісно-асоціативний рівень адаптації: полегшення і компенсація досягаються за рахунок не стільки естетичної дії, скільки в наслідок зниження напруги;
- 3) асоціативно-комунікативний рівень адаптації: лікувальна дія арт-терапії досягається підключенням інтелектуальних операцій (проекція, обговорення, усвідомлення конфлікту), полегшенням психотерапевтичних контактів і доступу до психопатологічних переживань дитини, які не потребують естетичного контакту, тому що результат досягається навіть при найпростішому проєктивному зображенні проблем;
- 4) соціально-комунікативний рівень

адаптації: як адаптування використовуються прикладні можливості творчості, арт-терапія розглядається спрощено, як один із видів зайнятості, варіант організації і час проведення, принципово не відрізняється від інших аналогічних методів;

- 5) фізіологічний рівень адаптації: враховується фізичний, фізіологічний і координаційно-кінетичний вплив пластичного зображення, творчості на організм і психіку [2].

Отже, арт-терапія – універсальний метод лікування на основі різних видів мистецтва. Арт-терапевтичні методики дають можливість широко використовувати не тільки індивідуальну, але й групову форми роботи з дітьми; ставити й вирішувати корекційні та реабілітаційні завдання; закріплювати їх в реальній дійсності. Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, дисциплінує дітей, сприяє підвищенню їх самооцінки, мотивації щодо виконання фізичних вправ.

Висновки. Таким чином, арт-терапія все більше інтегрується в систему корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми дошкільного віку, де використовується як самостійно, так і комплексно в поєднанні з різноманітними реабілітаційними впливами.

Експериментально фахівці дошкільних закладів застосовують терапевтичну дію мистецтва з корекційною метою, але це питання потребує розробки науково-теоретичного та методологічного підґрунтя, зокрема й щодо впровадження засобів арт-терапії в реабілітаційний процес з дітьми дошкільного віку при деформаціях грудної клітки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.*
2. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведова, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М., – 2001. – 248 с.*
3. *Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.*



4. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення засобами артпедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Литвиненко. – Київ, 2013. – 21 с.
5. Матвєєв С. В. Здорова дитина. Фізичне виховання і лікарський контроль / С. В. Матвєєв, Б. І. Херодінов. – СПб. : Сотіс, 1999.
6. Юмашев Г. С. Оперативная травматология и реабилитация больных с повреждением опорно-двигательного аппарата. / Г. С. Юмашев. – М. – Медицина, 1983. – 383 с.

СЕКЦІЯ 4

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

УДК 159.9(09):376.1-056.47:159.952-053.4

Т. Г. Харченкокандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії**Л. В. Демишевська**

студентка ФПДО

спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія»

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

**ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В
ДОСЛІДЖЕННЯХ ВЧЕНИХ**

В статті представлений теоретичний аналіз досліджень вітчизняних вчених щодо особливостей уваги дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку.

В статье представлен теоретический анализ исследований отечественных ученых об особенностях внимания детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

The article presents a theoretical analysis of the research scientists on the peculiarities of children's attention with a delay in the mental development of older preschool age.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, увага мимовільна та довільна, пізнавальна сфера особистості, старші дошкільники.

Ключевые слова: задержка психического развития, внимание непроизвольное и произвольное, познавательная сфера личности, старшие дошкольники.

Keywords: retardation of mental development, involuntary attention, voluntary attention, cognitive sphere of personality, senior preschoolers.

Постановка проблеми. Останнім часом кількість дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) невпинно зростає. Сьогодні ця проблема особливо актуальна, тому що ЗПР це одне з найбільш поширених форм порушень психічного розвитку дітей. Цей факт зумовлює підвищену увагу дослідників і практиків

до даної проблеми. У старших дошкільників із ЗПР вчені відзначають недостатньо розвинену довільну увагу, дефіцитарність основних властивостей уваги, її нестійкість, низьку концентрацію і переключення. Дослідження проблеми розвитку уваги у дошкільників із ЗПР важливо як для науковців, так і для практиків, тому що цей психічний процес є необхідною умовою для успішного розвитку дитини в процесі навчання і виховання. А його недостатній розвиток може привести до зниження готовності до шкільного навчання даної категорії дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення ЗПР, як специфічної аномалії дитячого розвитку розгорнулося у вітчизняній дефектології в 60-і роки ХХ століття і пов'язано з іменами таких вчених, як Г. Ю. Сухарева, Т. О. Власова, В. М. Астапов, М. С. Певзнер, В. І. Лубовський. Сучасні вітчизняні дослідники: І. Д. Бех, В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, Н. І. Депутат, М. В. Дмитрієва, Т. Ф. Марчук, І. М. Омельченко, Ю. В. Рібцун, Т. В. Сак досліджують особливості психічного розвитку такої категорії дітей, розробляють розвивальні, навчальні програми для дошкільників та школярів.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей уваги старших дошкільників із ЗПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «затримка психічного розвитку» був запропонований Г. Ю. Сухаревою в 1959 році [9]. Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це синдром тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій. Поняття «затримка психічного розвитку» вживається по відношенню до дітей з мінімальними органічними ушкодженнями або функціональною недостатністю центральної нервової системи, а також до таких, які тривалий час знаходяться в умовах соціальної депривації.

У дітей із ЗПР, як відзначають вчені,

спостерігається виражене відставання в розумовій діяльності [2, 5, 6, 7]. Такі діти відчувають труднощі в формуванні образних уявлень, у них не формується відповідний віковим можливостям рівень словесно-логічного мислення. Т. В. Єгорова, вивчаючи особливості наочно-образного мислення дітей із ЗПР, виявила недоліки сформованої зорово-аналітико-синтетичної діяльності [3]. Недоліки мислення у дітей із ЗПР проявляються в низькій здатності до узагальнення матеріалу, слабкості регулюючої функції мислення, низької сформованості основних розумових операцій аналізу і синтезу.

Діти із затримкою психічного розвитку в цілому відрізняються зниженою розумовою працездатністю. Для їх діяльності характерні низький рівень самоконтролю, відсутність цілеспрямованих продуктивних дій, порушення планування і програмування діяльності, яскраво виражені труднощі у вербалізації дій.

Вчені Л. М. Вагуріна, О. М. Мастюкова, В. М. Сорокін зазначають, що при ЗПР спостерігається брак уваги [1, 6, 8]. Діти розсіяні, не можуть працювати більше 10 – 15 хвилин, якщо наполягати на виконанні завдань, то це викликає реакцію роздратування, небажання працювати. У дітей із ЗПР ослаблена увага до вербальної інформації, навіть в тому випадку, коли розповідь буде цікавою, захоплюючою. Діти втрачають сутність питання, що розглядається при виникненні найменшого подразника.

Увагу такої категорії дітей дослідники характеризують нестійкістю, розсіяністю, труднощами в переключенні та розподілі [2, 5, 6, 7, 9, 10]. Дітям із ЗПР важко зібрати, сконцентрувати свою увагу. У них також відзначають нерівномірність і сповільненість розвитку стійкості уваги.

Дітям із ЗПР характерна підвищена виснаженість, що виражається в короткочасній продуктивності при виконанні завдань та зі швидким наростанням помилок саме під час досягнення мети, на це вказують І. М. Омельченко, С. О. Тарасюк [7, 10]. Часто в таких випадках наростаюча неуважність виражається в постійному переключенні уваги на різні об'єкти. Недоліки уваги,

як пояснюють вчені, обумовлені функціональними або органічними порушеннями центральної нервової системи і призводять до нездатності зосереджуватися на виконанні завдань ігрового або навчального характеру.

Нестійкість уваги і зниження працездатності у дітей даної категорії, зазначає О. В. Заширинська, мають все ж таки індивідуальні форми прояву [4]. Так, у одних дітей найбільш висока працездатність і максимальне напруження уваги виявляються на початку виконання завдання і неухильно знижуються під час продовження роботи; у інших дітей найбільше зосередження уваги настає після деякого періоду діяльності, тобто цим дітям необхідний додатковий період часу для включення в діяльність; у третьої групи дітей відзначаються нерівномірна працездатність і періодичні коливання уваги впродовж усього виконання завдання.

Значні недоліки довільного уваги у дітей із ЗПР відмічали В. І. Лубовський, Т. О. Власова, Г. Ю. Сухарева, що зустрічаються при втомі, на фоні астенії, при відсутності мотивації до навчальної діяльності [2, 9]. Такі порушення уваги найбільш характерні для групи дітей із ЗПР церебрально-органічного походження.

Педагоги і психологи, які досліджують дітей із ЗПР відзначають такі особливості уваги, характерні для даного порушення: низька концентрація уваги, надзвичайно обмежений обсяг уваги, увага невибіркова, часте переключення уваги, інертність уваги, підвищена виснаженість довільної уваги [5, 7, 8, 10, 11]. Тому такі діти нездатні зосередитися на завданні чи будь-якій діяльності, швидко відволікаються; сприймають недостатню кількість інформації, що призводить до фрагментарності сприйняття та викривленні результату діяльності; не вміють зосередитися на суттєвих ознаках об'єктів, що сприймаються; спонтанно реагують на зовнішні подразники; мають знижену можливість переключати увагу з одного виду діяльності на інший. Ці особливості порушення уваги у дітей із ЗПР перешкоджають реалізації розумової діяльності, не активізують зосередженість і вибірковість пізнавальної

діяльності, ускладнюють реалізацію процесів сприйняття та пам'яті.

У виховній і навчальній діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР необхідно враховувати деякі особливості довільної уваги, на це вказують І. М. Омельченко, С. О. Тарасюк, Г. А. Урунтаєва, Ю. О. Афонькіна [7, 10, 11]. У дітей даної категорії спостерігаються часті переходи від стану активності уваги до повної пасивності, що пов'язано з їх нервово-психічним станом, а також на успішність виконання навчальних завдань негативно впливають не тільки характеристики довільної уваги, але і такі обставини, як складність завдання, значний обсяг роботи.

Р. Д. Тригер у дітей із ЗПР з синдромом гіперактивності відзначає розлад мимовільної уваги у вигляді високої відволікаємості на несуттєві зовнішні подразники [5]. Це надто ускладнює зосередження на необхідному навчальному матеріалі. Науковець зазначає, що при затримці психічного розвитку з церебральним синдромом порушення уваги нарастають в момент втоми і різкого падіння працездатності, при явищах психофізичного інфантилізму – втрата інтересу до даного виду діяльності.

Вченими встановлено, що з віком в процесі навчання і виховання довільна увага дітей із затримкою психічного розвитку в значному ступені піддається корекційному впливу [2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Психологічна корекція порушення уваги вимагає тривалого часу і умов, при яких діти можуть працювати не відволікаючись, поступово набуваючи витримку і акуратність. Для досягнення цих цілей важливо допомагати дитині формувати навички самоконтролю в навчально-виховному процесі. Для подолання порушень довільної уваги, одночасно мають бути затребуваними різні корекційні прийоми, але щоб завдання переважно мали особистісну значущість. В подальшому ми ставимо задачу на практиці виявити методами психодіагностики особливості уваги старших дошкільників із ЗПР та підібрати психокорекційні техніки з подолання недоліків їхньої довільної уваги

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вагурина Л. М. *Внимание, речь, плоскости. Развивающее пособие для детей 3 – 5 лет.* – М. : Просвещение, 2007. – 310 с.
2. *Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной.* – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
3. Егорова Т. В. *Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова.* – М. : Педагогика, 1973. – 173 с.
4. Защиринская О. В. . *Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии.* – изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
5. Тригер Р. Д. *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития.* – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
6. Мастюкова Е. М. *Клиническая характеристика задержки психического развития // Дефектология – 1982 – №4 С. 15 – 19.*
7. Омельченко І. М. *Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник / І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 185 с.*
8. Сорокин В. М. *Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л. М. Шипицыной.* – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
9. Сухарева Г. Е. *Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3.* – М. : Медицина, 1965. – 230 с.
10. Тарасюк С. О. *Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / С. О. Тарасюк.* – К., 1999. – 20 с.
11. Урунтаева Г. А., Афонькіна Ю. А. *Практикум по дошкольной психологии.* – М. : Владос, 1995. – 291 с.

УДК 159.9(09):376.1-056.47:81'233-053.4

Т. Г. Харченко*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії***І. А. Копач***студентка ФПДО спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»;
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВІТЧИЗНЯНІ ВЧЕНІ ПРО ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті подано теоретичний аналіз досліджень вітчизняних вчених щодо особливостей мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

В статті представлений теоретичний аналіз досліджень вітчизняних вчених щодо особливостей мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

The article presents a theoretical analysis of the research scientists on the features of speech of older preschool children with a delay in mental development.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, мовлення, пізнавальна сфера особистості, старші дошкільники.

Ключевые слова: задержка психического развития, речь, познавательная сфера личности, старшие дошкольники.

Keywords: retardation of mental development, speech, cognitive sphere of personality, senior preschoolers.

Постановка проблеми. Затримка психічного розвитку (ЗПР) це одна з найбільш частих форм порушень психічного онтогенезу. Характерною ознакою ЗПР є не відповідний віку дитини запас знань і уявлень про навколишню дійсність, низький рівень пізнавальної активності, недостатня регуляція довільної діяльності та поведінки, недостатня сформованість функцій довільної уваги та пам'яті, що в свою чергу впливає на розвиток мовлення і спілкування. Для ефективного навчання, виховання, психологічної підтримки таких дітей із ЗПР важливі наукові знання про особливості їхньої пізнавальної сфери представлені в дослідженнях вітчизняних науковців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні велика кількість вчених педагогів і психологів досліджують пізнавальні, особистісні, емоційно-вольові особливості дітей із ЗПР: Л. Є. Андрушишина, І. Д. Бех, В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, М. В. Дмитрієва, Т. Ф. Марчук, І. М. Омельченко, Ю. В. Рібцун, Т. В. Сак, У. В. Ульяновська. Вчені наголошують, що педагогічний та психологічний супровід таких дітей повинен починатися якомога раніше, щоб активізувати внутрішні компенсаторні можливості для подолання проблем у розвитку та виховати гідну особистість.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей мовлення старших дошкільників із ЗПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені В. І. Лубовський та Т. О. Власова поняття «затримка психічного розвитку» трактують як психолого-педагогічне, що характеризує відставання в розвитку психічної діяльності дитини [1]. Основною причиною такого відставання вони вважають слабко виражені органічні ушкодження мозку. На відміну від розумової відсталості, де психічний розвиток, в першу чергу інтелектуальний, має виражений і головне – незворотній характер, при ЗПР йдеться, перш за все, про уповільнення темпу психічного онтогенезу. Крім того, ще одна відмінність, при ЗПР часто переважають явища не інтелектуального, а емоційного дизонтогенезу – психічного (часто психофізичного) інфантилізму.

В. І. Лубовський зазначає, що термін «затримка» підкреслює невідповідність рівня психічного розвитку віку дитини, але має тимчасовий характер відставання [6]. Разом з тим це відставання з віком долається тим успішніше, чим раніше створюються адекватні умови навчання і розвитку дітей даної категорії.

У своїх дослідженнях С. Г. Шевченко доводить, що у старших дошкільників із ЗПР переважають не узагальнені, а розрізнені знання, пов'язані в основному з конкретною ситуацією [12]. Поняття, якими користуються такі діти, дуже збіднені за змістом, часто неадекватно осмислюються. Тому, за рівнем своїх знань діти із ЗПР не готові до оволодіння

шкільною програмою, адже готовність до шкільного навчання – це, перш за все, певний рівень сформованості всіх психічних процесів, що дозволяють дитині повноцінно опановувати програмним матеріалом.

Дослідження психологів Г. А. Каше та У. В. Ульяновської у дітей із ЗПР відзначають неповноцінність тонких форм зорового і слухового сприйняття, недостатність планування і виконання складних рухових програм [3, 11]. Цим дітям потрібно більше часу для прийому і переробки зорової, слухової, тактильної інформації. У таких дошкільнят недостатньо сформовані просторові уявлення: орієнтування в напрямках простору здійснюється на рівні практичних дій, утруднене сприйняття перевернутих зображень, виникають труднощі при просторовому аналізі та синтезі ситуацій. Розвиток просторових уявлень тісно пов'язаний із становленням конструктивного мислення. Науковці відмічають, що при складанні складних геометричних фігур діти із ЗПР часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, розкласти конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле.

У всіх старших дошкільників із ЗПР не сформована готовність до шкільного навчання, на що вказував В. В. Лебединський [5]. Він наголошував, що це проявляється в незрілості функціонального стану центральної нервової системи (слабкість процесів гальмування і збудження, утруднення в утворенні складних умовних зв'язків) і слугує однією з причин того, що ці діти з великими труднощами опановують письмом і читанням, часто змішують букви, подібні по зображенню, складні за складом голосні. Такі психічні функції як просторові уявлення, мислення, мовлення мають складну комплексну будову і засновані на взаємодії декількох функціональних систем. Формування таких взаємодій у дітей із ЗПР не тільки загальмовано, але і змінено, відбувається інакше, ніж у дітей, які розвиваються нормально. Тому, і відповідна психічна функція складається не так, як при нормальному розвитку.

Вчені вказують, що у дітей із ЗПР відзначається велика поширеність пору-

шень мовлення [1, 3, 4, 8, 9]. Патогенетичні фактори порушень мовлення у таких дітей поліморфні, однак перш за все вони пов'язані з особливостями їхнього психомоторного розвитку.

Г. І. Жаренкова, К. В. Мальцева, Р. Д. Трігер, С. Г. Шевченко зазначають, що особливості мовного розвитку дітей даної категорії, зумовлені своєрідністю їх пізнавальної діяльності [2, 7, 10, 12]. Вчені говорять про такі особливості мовного розвитку дітей із ЗПР, як відставання в оволодінні мовою: пізніше виникнення періоду дитячої словотворчості, затягування періоду функціонування неологізмів, слабка мовна активність, бідність, недиференційованість словника, недостатня сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування в звуках мови, слабе усвідомлення звукової будови слова. Відзначається неповноцінність не тільки спонтанної, а й відображеної мови, утруднення в побудові речень.

У наукових дослідженнях багатьма авторами відзначається, що у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення нерідко виявляються ті чи інші труднощі під час оволодіння ними писемним мовленням в умовах шкільного навчання [3, 4, 7, 8, 10]. Тому повинна зростати роль профілактичної роботи щодо попередження порушення писемного мовлення у старших дошкільників, які відвідують групи дошкільно-освітніх установ компенсуючого типу.

На думку, Р. Д. Трігер, поширеність порушень писемного мовлення у дітей із ЗПР, а також тривалість і не завжди достатня ефективність навчально-виховної роботи свідчать про необхідність особливого підходу до цих дітей.

Науковці відмічають, що у дітей із ЗПР мають місце всі порушення мови, що спостерігаються у дітей з нормальним інтелектом [10]. Однак найбільш поширеним є порушення звуковимови і порушення писемного мовлення, яке у цих дітей спостерігається частіше. За даними К. В. Мальцевої, найбільш поширеним є порушення фонетичної сторони усного мовлення [7].

У дітей із затримкою психічного розвитку І. М. Омельченко і Т. В. Сак відзначають недостатній рівень сформова-

ності основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракцій [8, 9]. Відзначається непланованість аналізу, недостатня його тонкість, однобічність. Узагальнення розпливчасті та слабо диференційовані. Особливі труднощі викликають ті завдання, при виконанні яких потрібно встановити різної складності причинно-наслідкові зв'язки, побудувати програму події.

Як вважають В. І. Лубовський, У. В. Ульяновська, для мислення як діяльності дітей із ЗПР характерно відсутність готовності до розв'язання інтелектуальних завдань, недостатня вираженість орієнтовного етапу в їх вирішенні, нездатність до необхідного розумового зусилля, невміння контролювати себе під час виконання завдання [6, 11]. На їхню думку, мовні порушення при ЗПР обумовлені в першу чергу недостатністю між-аналізаторної взаємодії, а не локальним ураженням мовного аналізатора.

Вчені вказують, що при ЗПР відбувається більш пізній розвиток фразової мови, навіть в старшому дошкільному віці та молодшому шкільному діти мають труднощі у відтворенні логіко-граматичних конструкцій, що відображають просторові взаємини [1, 3, 4, 7, 8]. За допомогою мовних засобів діти не можуть висловити причинно-наслідкові, часові та інші відносини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Науковці наголошують, що словниковий запас старших дошкільників із ЗПР відзначається бідністю, недиференційованістю, діти недостатньо розуміють і неточно вживають близькі за значенням слова. Характерне для ЗПР відставання в розвитку аналітико-синтетичної діяльності мозку проявляється в дошкільному віці в недостатній сформованості звукового аналізу. Усне мовлення старших дошкільників часто позбавлене виражених порушень звуковимови і граматичного ладу мови. У цих дітей знижена здатність до навчання. При навчанні у них формуються нерухомі зв'язки, що відтворювані в незмінній послідовності. При переході від однієї системи знань і навичок до іншої, ці діти застосовують старі способи, не змінюючи їх. У всіх дітей із ЗПР знижена активність

у всіх видах діяльності.

Формування мовної діяльності цієї категорії дітей, як зазначають науковці, має також специфічний характер. Хоча їхня побутова мова мало відрізняється від норми, та словник звужений, особливо активний. Обсяг понять недостатній, а іноді зміст понять просто помилковий. У таких дітей утруднено формування емпіричних, граматичних узагальнень. Відстає розвиток здатності усвідомлювати мовну дійсність як щось відмінне від предметного світу. Ряд граматичних категорій в їхній мові відсутній. Для мовної діяльності характерна недостатність монологічного мовлення. У цих дітей часто зустрічаються дефекти вимови, їм важко дається звуковий аналіз слів, вони недостатньо володіють звуковим образом слова. Такі діти відчувають істотні труднощі в словесній регуляції діяльності. Тому в подальшому ми ставимо задачу дослідити особливості пізнавальної діяльності дошкільників із ЗПР методами психодіагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.*
2. *Жаренкова Г. И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с ЗПР в специальной школе // Дефектология. – 1981. – № 2. С. 3 – 8.*
3. *Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.*
4. *Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.*
5. *Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: [учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / Лебединский В. В. – [2-е изд., испр.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 144 с.*
6. *Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.*
7. *Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1990. №6. – С. 10 – 18.*
8. *Омельченко И. М. Психолого-педагогические основы диагностики и формирования коммуникативной деятельности у детей дошкольного*



- віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник / І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 185 с.
9. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за заг.ред. Сак Т. В.– Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 304 с.
 10. Тригер Р. Д. Особенности письма детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения / Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – С.122-134.
 11. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
 12. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР: Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. – М. : Шк. Пресса, 2005. – 80 с.

НАШІ АВТОРИ

- Андросова Валентина Миколаївна* – вчитель-методист, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бабич Наталія Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, викладач Інституту людини кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Бажан Наталія Володимирівна* – старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.
- Безверха Ірина Григорівна* – учитель-логопед другої категорії, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) №28 «Ювілейний».
- Бєлова Олена Борисівна* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Богатчук Інна Миколаївна* – вчитель-логопед, дошкільний навчальний заклад №25 «Білосніжка м. Суми».
- Бойко Людмила Федорівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Велюш Діана Юрійівна* – фахівець з фізичної реабілітації, Міжнародний дитячий медичний центр «СКІФОС» м. Скадовськ Херсонської області.
- Волох Дар'я Євгенівна* – студентка, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Голуб Наталія Михайлівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Гребіник Ганна Ігорівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Демішевська Лариса Володимирівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дермельова Вікторія Юрійівна* – магістрант, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дорофєєва Ольга Вікторівна* – студентка, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Забашта Катерина Вікторівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Іванова Валентина Павлівна* – вчитель – логопед вищої категорії, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 1 «Ромашка».
- Ілляшенко Лілія Юрійівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.

- Кібальна Катерина Олександрівна* – викладач Інституту людини кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Кіпренко Анастасія Вікторівна* – студентка, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Козій Тетяна Петрівна* – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини, Херсонський державний університет.
- Коновалова Лариса Миколаївна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Копач Ірина Анатоліївна.* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Анатолій Іванович* – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Ірина Вікторівна* – викладач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Крамаренко Тетяна Володимирівна* – учитель-логопед, Комунальна установа Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 37 «Зірочка».
- Кукса Наталія Вікторівна* – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Курочкіна Ольга Олексіївна* – вчитель-логопед, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 3 «Калинка».
- Лапченко Оксана Вікторівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Литвиненко Віталіна Анатоліївна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Литнянчина Людмила Володимирівна* – студентка, спеціальність «Фізична реабілітація» кафедра здоров'я людини та фізичної реабілітації, СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Лянна Ольга Володимирівна* – викладач кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.
- Малашевич Тетяна Володимирівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Малишевська Валентина Олександрівна* – вихователь вищої категорії, завідувач ДНЗ, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 1 «Ромашка».
- Мальцева Юлія Олександрівна* – магістрант, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Мельніченко Тетяна Василівна* – старший викладач Інституту людини кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Міхеєнко Олександр Іванович* – доктор педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Міщенко Роман Борисович* – студент, спеціальність «Фізична реабілітація» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

- Мороз Людмила Василівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Нечитайло Віра Сергіївна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Овчиннікова Марина Володимирівна* – студентка, спеціальність «Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Остапчук Тетяна Олександрівна* – студентка, спеціальність «Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Пасько Віта Вікторівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Пересадько Галина Іванівна* – вчитель-логопед, Дошкільний навчальний заклад № 33 «Маринка» м. Суми.
- Підлісна Тетяна Миколаївна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Подгорна Римма Павлівна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Прилепа Вікторія Анатоліївна* – магістрант, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Приходько Тетяна Леонідівна* – учитель-логопед, Комунальна установа Сумський ДНЗ № 7 «Попелюшка» м. Суми.
- П'яткова Наталія Георгіївна* – студентка, спеціальність «Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Резнікова Ніна Іванівна* – вчитель-логопед, Комунальна установа Сумський ДНЗ №6 «Метелик».
- Сай Наталія Віталіївна* – студентка, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Світлична Анастасія Олегівна* – студентка, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Світлична Олеся Володимирівна* – магістрант, спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сидоренко Наталія Сергіївна* – студентка, спеціальність «Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Скворча Наталія Володимирівна* – завідувач Сумської міської психолого-медико-педагогічної консультації Управління освіти і науки Сумської міської ради.
- Соловйова Анастасія Андріївна* – студентка, спеціальність «Корекційна освіта. Логопедія» Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Солодовник Марина Костянтинівна* – учитель-логопед вищої категорії, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) №28 «Ювілейний».
- Старостенко Вікторія Андріївна* – учитель-логопед, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 13 «Купава».



Стахова Лариса Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка, вчитель-логопед дитячого навчально-виховного комплексу № 9 м. Суми, керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.

Счастлівцева Надія Миколаївна – учитель-логопед, Комунальна установа Сумський НВК № 11 «Журавонька» м. Суми.

Толбатова Світлана Валеріївна – логопед КУ «Сумська міська клінічна лікарня № 5»

Толстомятих Алла Вікторівна – викладач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка. Вчитель-логопед дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №40 «Дельфін».

Харченко Тамара Григорівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Цветанка Ценова – доктор педагогічних наук, професор, Софійський університет Святого Климента Охридського.

Цибуля Наталя Миколаївна – студентка, спеціальність «Логопедія» (5 курс, заочної форми навчання (ФПДО) Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ**

**МАТЕРІАЛИ
VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

14 квітня 2017 року, м. Суми

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор

На фотографіях:

1. *Литвиненко Віталіна Анатоліївна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
2. *Стахова Лариса Львівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового Інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка, керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.

Секретар редакції збірника: **Миколаєнко В. В.**

Комп'ютерний набір: **Миколаєнко В. В., Ніконорова Л. М.**

Комп'ютерна верстка: **Цьома С. П.**

Підписано до друку 27.03.2017 р.

Формат 60x84 1/8. Гарн. Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Умовн. друк. арк. 22,55. Обл.-вид. арк. 17,37.

Тираж 100 пр. Вид. № 36.

Віддруковано в СумДПУ ім. А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.