

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

*МАТЕРІАЛИ
VII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ*

25 травня 2023 року

м. Суми

УДК 376.091:159.9+615.8] (06)

A43

*Рекомендовано до друку згідно рішення Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №12 від 26.06.2023 року)*

Редакційна колегія:

Ю. О. Лянной – доктор педагогічних наук, професор;
М. О. Лянной – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Ю. Кудріна – доктор економічних наук, професор;
А. І. Кравченко – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Мороз – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. Л. Стахова – кандидат педагогічних наук, доцент;
К. О. Зелінська-Любченко – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. В. Кравченко – старший викладач;
О. В. Ласточкіна – кандидат педагогічних наук, доцент;
Т. Г. Харченко – кандидат психологічних наук, доцент;
В. А. Литвиненко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Лянна – кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. В. Кукса – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Звіряка – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;
Д. В. Бермудес – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. С. Зігунова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. І. Калиниченко – доктор медичних наук, професор;
О. А. Томенко – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор;
О. О. Феденко – головний спеціаліст управління освіти і науки Сумської міської ради з питань дошкільної освіти.

A43 Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії : матеріали VII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (25 травня 2023 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2023. – 313 с.

У статтях розглядаються актуальні проблеми наукових пошуків здобувачів освіти з питань теоретичних та експериментальних досліджень у галузях спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії.

УДК 376.091:159.9+615.8] (06)

© Колектив авторів, 2023

© ФОП Цьома С. П., 2023

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Каріна АНИЩЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ..... 8

Катерина БЕЙ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 11

Дарина БЕРЕЗЮК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯМ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ 15

Лариса БУРЯК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКТИВНОГО СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ 18

Богдана ВАСИЛЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП 30

Дар'я КАПРАН

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 34

Аліна КОСТЮК

СТИМУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 38

Юлія КРИКУН

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ МАКОТО ШІЧІДИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 43

Валерія КУЗЬМЕНКО

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 47

Анна ЛЕЛЮХ

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ 51

Олена ЛУБЕНСЬКА

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ..... 54

Людмила МАЛІНІНА

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТИВНОЇ ГРИ..... 58

Юлія МАЛЬЦЕВА

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ, ЩО ГОТУЮТЬСЯ ЙТИ ДО ШКОЛИ 64

Наталія НІКОЛАЄВА

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СКЛАДАННЯ ОПИСОВИХ РОЗПОВІДЕЙ ЗА
КАРТИНКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ППР 69

Яна НОВИК

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 77

Анастасія ПОВОРОЗНЮК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО – РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З
ДІТЬМИ-ЛОГОПАТАМИ У ФОРМАТІ ОНЛАЙН 82

Ярина ПРИЩЕПА

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ З ВАДАМИ МОВИ 86

Катерина РАДІОНОВА

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА
ВИНИКНЕННЯ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ 90

Тетяна СНЕЖКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРУ В ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 94

Анастасія ТЕМЕЦЬ, Єлизавета КРИКУН

СТВОРЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА:
ЧОМУ ЦЕ ВАЖЛИВО? 99

Тетяна ЧЕПЕЛЬ

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 104

Вікторія ШТАГЕР

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДО ДІТЕЙ З
РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ 108

Світлана ЯНКО

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 113

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

Софія АЛЬБОТА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ 120

Вікторія БАНЬКА

СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ 125

Ірина ГОЛОБУРДА

ЛОГОРИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 129

Любов ГРИНИШИН

ЛЕПБУК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 135

Оксана ДОВГОПОЛ

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЛЕПБУКІНГУ В КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА 138

Олена ДОВГОПОЛ	
РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	143
Юна ДОМБРОВСЬКА	
ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	148
Лариса КАМЕНЄВА	
ВІД СВІДОМОГО ЧИТАННЯ ДО УСПІШНОГО НАВЧАННЯ	152
Дар'я КАСЬЯНЕНКО	
ОГЛЯД МЕТОДІВ РОБОТИ В ОНЛАЙН ПРИ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЙ	156
Поліна КОЛБАСЕНКО	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	161
Тетяна КОМЕНДАТЕНКО	
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ АФАЗІЇ	164
Карина КРИВОНОС	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ	169
Ірина ЛОЙЧЕНКО	
ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКТУРНИХ ТАБЛИЦЬ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ТА АВТОМАТИЗАЦІЇ ПОРУШЕНИХ У ВИМОВІ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	174
Тетяна МАТВІЄНКО	
ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	178
Ірина МАГЕЙ	
КОМУНІКАТИВНИЙ ПАСПОРТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ	182
Ольга МОВЧАН	
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	186
Наталія ОМЕЛЬЧЕНКО	
ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ	191
Альона ПЕРВУШКІНА	
РОЛЬ КАЗКОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	195
Юлія САЄНКО	
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДИСПРАКСІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ	199
Альона СИЛКА	
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	204
Марія СМАГЛЮК	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	209
Наталія СТРИЖАК	
СТАН ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..	212

Наталія ТУТУК	
АРТ-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА	217
Дар'я ЧЕРНІЙЧУК	
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ МОВНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ	
ДИЗАРТРІЄЮ	221
Вікторія ШЕВЯКОВА	
ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО	
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ	225

СЕКЦІЯ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Анастасія АНТОНЮК	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОРОТКОЧАСНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ	
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ	230
Альона БЄЛІК	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	232
Ксенія БОЙКО	
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВОЛОНТЕРІВ ТА ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО	
ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	235
Валерія ВАХАБОВА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	239
Ольга ВЕГЕРА	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З	
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	243
Лариса КАРНАУХ	
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО	
ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	247
Яна КИРИЧЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	250
Людмила ЛИШЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО ТА ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	
ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	255
Тетяна МОСЯКОВА	
МАНДОЛОТЕРАПІЯ ЯК РІЗНОВИД АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З	
ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	261
Ольга Решетило	
АНАЛІЗ КЛАСИФІКАЦІЙ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ	265
Діана СВІРІДЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО	
ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	271
Катерина СЕРЕДА	
ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО	
ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	274
Дарія ТИМОШЕНКО	
УВАГА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ	
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	278
Вікторія ХМАРЕНКО	
АРТ-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	282

Ольга ЧУМАК	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	285
Аннастасія ШЕВЧУК	
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В ПСИХОТРАВМУЮЧИХ УМОВАХ.....	288
Ольга ШУЛЬГА	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ.....	292
Катерина ЯРОШЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	297
СЕКЦІЯ 4	
МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ	
Петро КОЦЮБИНСЬКИЙ	
ШРОТ-ТЕРАПІЯ У ПРОГРАМІ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ СКОЛІОЗІ.....	303
НАШІ АВТОРИ	307

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 376-056.264-053.4:81 234:001.895

Каріна АНІЩЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються особливості використання інноваційних методик у системі логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ. Розкрито значення застосування деяких сучасних технологій, їх ефективність та доцільність у роботі вчителя-логопеда щодо корекції порушень мовленнєвого розвитку та формування особистості дитини в цілому.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, дошкільний вік, інноваційні технології, корекційно-логопедичний процес.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення у зв'язку з динамічним розвитком сучасного суспільства до освітньої сфери висуваються нові вимоги. Відповідно до цих вимог, в освітньому і виховному процесах дедалі частіше має місце використання нових технологій. Зокрема, інновації у корекційно-розвивальній роботі вчителів-логопедів набувають особливого значення. Всі ці методики та підходи поряд з традиційними сприяють тому, щоб максимально успішно долати різноманітні порушення у дітей, включаючи мовленнєві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування зв'язного мовлення у дітей в нормі і дітей із ЗНМ займалися такі вчені, як

Л. Стахова, Л. Виготський, М. Варій, Р. Левіна, А. Запорожець, С. Конопляста, О. Ткач, В. Тарасун, Н. Орланова, С. Лупінович, Н. Нікашина, Ю. Бабинський, Т. Гордєєва, М. Шеремет, Л. Трофименко, М. Скаткін та ін.

У своїх працях вони описують вплив порушеної мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку на їх побутову та навчальну діяльність, пояснюють вплив на засвоєння в процесі діяльності знаннями, уміннями та навичкам.

Теоретико-методологічні засади вивчення інноваційних технологій сформульовані у працях таких авторів як М. А. Поваляєва, М. І. Чистякова, Е. А. Пожиленко, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, В. М. Акіменко, Н. М. Борозінець, Т. С. Шеховцова.

Наразі ця проблема набрала більших масштабів у практиці загальної та спеціальної педагогіки, логопедії, психології та неврології і потребує подальшого дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості використання інноваційних методик в логопедичній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній логопедії гостро постає питання щодо недоліків мовлення у дітей із ЗНМ. Порушення мовлення часто лежить в основі неуспішності дитини за програмою ЗДО і пов'язаною з нею дезадаптацією. Все це визначає необхідність своєчасного виявлення, попередження та усунення наявних у дітей недоліків розвитку мовлення [5, с. 87].

В умовах сьогодення активно функціонують логопункти в дитячих садках, відкриваються адаптаційні, діагностичні групи, інтенсивно удосконалюється робота в недержавних освітніх закладах для дітей дошкільного віку.

Корекційно-розвиваючий процес часом розтягується на тривалий час і становить певні фізичні та психологічні труднощі для дитини. Багаторазове повторення лексичного матеріалу починає втомлювати дітей. Для того, щоб ці вправи не викликали у дітей нудьгу та небажання працювати, необхідно створювати умови для успішного вирішення цієї проблеми [1, 53 с.]

Корекційно-логопедична робота з дитиною повинна бути динамічною та емоційно приємною для неї. З цієї метою необхідно урізноманітнювати роботу з дітьми із ЗНМ, включаючи в корекційно-розвиваючий процес використання інноваційних технологій.

Інноваційні методи впливу на діяльність логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ.

У сучасній логопедичній практиці використовуються наступні інноваційні технології:

- ІКТ-технології.
- Кінезіотерапія.
- Мнемотерапія.
- Кріотерапія.
- Пальчиковий масаж.
- Су-джок терапія.
- Сенсорні технології.
- Біоенергопластика.

До інноваційних методик також можна віднести такі прийоми, нетрадиційна артикуляційна гімнастика і багато інших. Крім основних методів корекції все перераховане вище логопед може і повинен використовувати у своїй роботі [4, с. 73].

Будь-яка інноваційна технологія, що застосовується в логопедії, зазвичай використовується в сукупності

з іншими методами логопедичного впливу. Дані технології не змінюють фундаментальних основ логопедичної терапії, лише доповнюють її, роблячи процес ефективнішим.

Мнемотехніка – це система методів і прийомів, що забезпечують успішне освоєння дітьми знань про особливості об'єктів природи, про навколишній світ, ефективно запам'ятовування структури оповідання, збереження та відтворення інформації, і, звичайно, розвиток мовлення [2, с. 71].

Прийоми мнемотехніки полегшують запам'ятовування у дітей та збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій.

Мнемосхеми є зоровим планом, що допомагає дитині відтворити почуте. Такі картки схеми-опори дуже ефективно використовують у роботі логопеди.

Мнемотехніка допомагає у розвитку: зв'язного мовлення; асоціативного мислення; зорової та слухової пам'яті; зорової та слухової уваги; уяви; прискорення процесу автоматизації та диференціації поставлених звуків.

Суть мнемосхеми полягає в наступному: на кожне слово або маленьке словосполучення вигадується картинка (зображення). Таким чином, весь текст замальовується схематично. Дивлячись на ці схеми – малюнки, дитина легко відтворює текстову інформацію.

На етапі постановки порушення мовлення одним із найважливіших є формування точних рухів органів артикуляції, які досягаються за допомогою артикуляційної гімнастики. На даному етапі корекції порушень звуковимови можна використовувати такий прийом як нетрадиційна гімнастика артикуляції. Ця інновація має ігровий характер і викликає позитивні емоції у дітей. У цих вправах можуть бути використані такі засоби як вода, бинт, кульки з вати, ложки, намис-

тини, шпатель, солодоші. Залежно від того, над якою групою звуків проводиться корекційна робота, можна підібрати спеціальні артикуляційні вправи [6, с. 27].

Біоенергопластика – це технологія мовленнєвого розвитку, заснована на взаємодії трьох складових компонентів: дитини, її енергетичних ресурсів та рухового апарату. Це різновид артикуляційної гімнастики, заснованої на одночасному виконанні якихось рухів і роботі апарату артикуляції. Дана технологія дозволяє розподілити енергетичні ресурси організму природним шляхом, активізує кровообіг і зміцнює апарат артикуляції, що в результаті позитивно позначається на мовленнєвому розвитку дитини [3, с. 31].

За допомогою біоенергопластики вдається вирішити такі логопедичні завдання:

- Зміцнення м'язів обличчя та формування більш стійких артикуляційних процесів.
- Активізація сили та рухливості органів мовленнєвого апарату, їх розвиток.
- Формування навичок координації рухів.
- Розвиток моторних функцій організму.
- Активізація роботи пам'яті.
- Розвиток довільної уваги та покращення візуального та слухового сприйняття інформації.

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) – це комплекс методів, що використовуються в конкретному напрямку діяльності, що дозволяють ефективно обробляти та зберігати інформацію, відтворювати її та використовувати для реалізації практичних цілей та завдань діяльності.

Застосування ІКТ технологій у логопедичній практиці орієнтовано на розвиток мотивації до виконання певних логопедичних вправ. Якщо дитині не цікаво виконувати ту або

іншу вправу, вона не відчуває ентузіазму при виконанні, тому її ефективність значно знижується [5, с. 94].

Казкотерапія – це заняття з допомогою казки, спрямоване на вирішення будь-якої проблеми. Казкотерапія є одним із методів арт-терапії.

Отже, інтенсивний розвиток мовлення із застосуванням даних методів забезпечує [2, с. 53]:

- удосконалення лексико-граматичних засобів мовлення;
- інтенсивний розвиток видів мовленнєвої діяльності: вміння слухати, говорити, вільно користуватися мовленням в різних ситуаціях спілкування;
- вдосконалення звукової сторони мовлення;
- підвищення активності дітей, їх самостійності, що сприяє розумовому та мовленнєвому розвитку;
- розвиток фонематичного слуху;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- розвиток мовленнєвого дихання;
- ефективність ігрової мотивації дитячого мовлення;
- збагачення словника дітей, розвиток зв'язного та граматичного ладу ладу мовлення [5, с. 125].

Інноваційні методи роботи з кожним роком розширюють можливості логопедів у роботі з дітьми із ЗНМ.

Висновки. Отже, корекційна робота з дітьми із ЗНМ засобами інноваційних технологій гарантує певні позитивні досягнення. Вони сприяють оздоровленню організму дитини в цілому, активізації та розвитку мовлення, формуванню та розвитку граматичної складової мовлення, збагаченню словника, формуванню складової структури слова, розвитку зв'язного мовлення, фонематичного сприймання, а також когнітивних процесів дітей дошкільного віку (уваги, пам'яті, мислення).

Таким чином, використання інноваційних методик у корекційно-лого-

педичній роботі гарантує позитивні досягнення дошкільника, що в свою чергу сприяє його подальшому успішному навчанню в школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. 81 с.
2. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя. Ліпс ЛТД. 2008. 128 с.
3. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28-36.
4. Любімова А. Впровадження інклюзивної освіти : управлінський аспект К.: Видавнича група «Шкільний світ». 2018. 144 с.
5. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. зб. Івано-Франківськ : ОППО. 2007. С. 84-125.
6. Одайський С. Інноваційні технології у навчанні та вихованні. Професійно-технічна освіта. 2011. № 2. С. 26-27.
7. Школа для кожного : теоретичні та практичні аспекти інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ud.org.ua/images/pdf/SchoolForEveryone.pdf> (дата звернення: 10.05.2023).

УДК 376-056.31-053.2

Катерина БЕЙ

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Людмила МОРОЗ**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧЕНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку усної мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю за допомогою ігрової діяльності. Розкрито компоненти мовленнєвих ігор та зазначено ряд їх позитивних функцій.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, порушення мовленнєвої діяльності, інтелектуальна недостатність, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей, ігрова діяльність.

Постановка проблеми. Однією з основних задач логопедичної науки та практики є стимулювання і корекція розвитку дітей з особливими освітніми потребами, для їх підготовки до подальшого життя в суспільстві. Особливо важливого значення набуває корекція розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, адже в даному випадку порушення психіки є багатостороннім та впливає на всі аспекти життєдіяльності, а особливо на мовленнєвий розвиток.

Тож мовленнєвий розвиток дітей із інтелектуальними порушеннями залишається однією з найбільш актуальних логопедичних проблем сьогодення.

Основним призначенням логопедичної роботи з такими дітьми є формування мовленнєвої діяльності та навичок спілкування, які їх успішно інтегрують у суспільство. Оскільки мовлення є ключовим засобом спілкування, логопедам необхідно працювати над його розвитком.

У цьому контексті ігрова діяльність має велике значення. Мовлення та гра мають двосторонній зв'язок. З одного боку, мовлення розвивається та активізується під час гри. З іншого боку, ігрова діяльність сприяє розвитку мовлення. Гра стимулює розвиток мовленнєвих навичок через спонтанну комунікацію, використання різноманітних мовленнєвих вправ та ситуацій.

Логопедична робота, побудована на основі ігрового підходу, має декілька переваг. Так ігровий контекст забезпечує більшу мотивацію та зацікавленість дитини, що сприяє більш ефективному навчанню та розвитку. Гра дає можливість логопеду спостерігати за мовленням дитини, а також сприяє розвитку умінь класифікувати, бути уважним та стимулює розвиток пам'яті, розвиток вміння спілкуватися та інтелектуально зростати. За допомогою гри можна

звільнити дитину від існуючих у неї комплексів і страхів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені та педагоги протягом багатьох років займалися дослідженнями та практичною роботою з корекції усного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. В роботах О. Боряки, В. Воронкової, О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, Б. Пузанова та інших наводяться такі особливості мовленнєвого розвитку розумово-відсталих дітей, як: обмеженість словника, домінуванні певних частин мови над іншими, неправильне розуміння та вживання слів, а також труднощі з актуалізацією вивчених слів і понять.

Дослідники також відмічали складнощі у засвоєнні синтаксичних норм та побудові словосполучень, а також у володінні простими та складними реченнями (Г. Савельєв, К. Омїрбеков, А. Федченко, Т. Чебикін та інші).

Крім того, Л. Вавіна, К. Гордієнко, С. Комарова, Ю. Круглов, Р. Лалаєв, Л. Логвінов, Р. Луцкін, Л. Матвєєв, В. Петров, М. Шишков та інші відзначають особливості порушення змісту і мовного оформлення діалогічних і монологічних форм мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

На думку А. Венгера, О. Стребелевої, О. Екжанової, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Янківської та інших педагогів, використання ігрової діяльності є необхідним для розвитку усного зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові дослідження в галузі педагогіки та психології переконливо показують, що гра є досить дієвим методом взаємодії. Гра є близькою та цікавою для дітей, адже вона виникає з їхніх власних інтересів і потреб, які формуються через взаємодію з навколишнім середовищем, зокрема через мовленнєву діяльність.

Гра займає важливе місце в системі засобів розвитку усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Багато педагогів, таких як Я. А. Коменський, С. В. Русова, К. Д. Ушинський, а також психологів, таких як Ю. А. Аркін, Л. С. Виготський, Л. С. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе, а також сучасні науковці, включаючи Л. В. Артемову, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, О. І. Сорокіну, О. П. Усову, Т. О. Маркову, В. Г. Захарченка та інші, вивчали вплив гри на розвиток дітей. Відповідно до результатів їхніх досліджень, під час гри діти мають можливість діяти, а самі ігрові дії сприяють розвитку мовленнєвої активності [1].

Гра є дуже ефективним методом корекції порушень у психофізичному та інтелектуальному розвитку, а також у формуванні позитивної поведінки та соціалізації дітей. Під час гри діти активно спілкуються, взаємодіють, експериментують, вирішують завдання та розв'язують проблеми, що сприяють розвитку їхньої психіки та особистості.

Під час ігрової діяльності дітям легше розкрити свій потенціал, розвинути творче мислення, увагу, пам'ять та інші когнітивні функції. Гра також сприяє розвитку мовлення, комунікативних навичок, вміння спілкуватися з іншими, вирішувати конфліктні ситуації та виконувати правила.

У мовленнєво-ігровій діяльності діти набувають нових знань та навичок у незнайомих для них ситуаціях, що покращують їх розвиток та адаптацію до нового соціального оточення. У процесі гри вони можуть розширити свій словниковий запас, вдосконалити граматичні навички, розвинути розуміння і вживання мови [2].

Гра має різноманітні форми, такі як рольові ігри, конструктивна гра, настільні ігри, експерименти тощо. Вибір конкретної гри залежить від

потреби, можливостей та смаку дитини, а також від цілей та завдань корекційної роботи.

Важливо відзначити, що гра повинна бути організована відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини, пробуджувати інтерес і активність у дітей, допомагати їм більш ефективно вивчати нові слова і речення.

Гра також задовольняє потребу дітей в русі, творчому прояві і перетворюється на спосіб розвитку усного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вона не виснажує нервову систему та організм дитини, оскільки заснована на природних процесах сприйняття і пам'яті. Гра з елементами змагання мотивує мовленнєву діяльність і сприяє психічному розвитку дитини, оскільки мотивація є фактором активізації психічних процесів [4].

Вона сприяє розвитку класифікаційних навичок, уваги, пам'яті та мовлення, спілкування й інтелектуального зростання. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які можуть бути пасивними і не виявляти бажання активно діяти з предметами та іграшками, гра стає важливим інструментом, що допомагає розкрити їхні можливості.

Одним із важливих аспектів проведення ігор з цією категорією дітей є урахування низького рівня розвитку комунікативних умінь. Недостатність комунікативних навичок може призвести до різних відхилень у психічній сфері, таких як збудливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, апатичність або психічна виснаженість. Тому важливо, щоб педагог створював позитивне емоційне ставлення до запропонованої діяльності, заохочував дітей і надавав їм підтримку.

Дидактична гра може допомогти дітям з інтелектуальною недостатністю засвоїти способи орієнтації в

оточуючому світі, виділяти і фіксувати властивості та відношення предметів, розуміти певні дії. Через багаторазове повторення в грі можна забезпечити необхідну кількість практики з різним матеріалом, при цьому підтримуючи позитивне емоційне ставлення до завдання.

Гра також сприяє зняттю психологічних бар'єрів, які заважають спілкуванню. Вона підвищує ініціативність та активність учнів і стимулює позитивні емоції, що має позитивний вплив на кору головного мозку. Гра також розвиває зацікавленість до мови, оскільки приносить задоволення та радість від процесу. Та щоб ігрова діяльність була ефективною і давала заплановані результати нею необхідно керувати.

Розвиток мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю може бути налаштований за допомогою ігор, які мають схожу структуру з дидактичними іграми. У мовленнєвих іграх для таких дітей виділяються наступні компоненти:

1. Ігровий задум: його мета полягає у стимулюванні дитини до вербалізації своєї діяльності. Він включає мовленнєві завдання, які спонукають дитину використовувати зв'язне мовлення і пояснювати ці завдання.
2. Ігрові мовленнєві дії: їх розвиток залежить від уяви самої дитини. У словесних іграх, дії супроводжуються різними мовленнєвими конструкціями. Коли діти супроводжують свої дії словами, вони вдосконалюють своє мовлення.
3. Рольова поведінка: у словесних іграх рольового спілкування взаємодія з іншими персонажами відбувається через ролі. Рольове мовлення допомагає зрозуміти ігрову дію, яку реалізують діти під час гри.
4. Сюжетоскладання: в іграх з розвитку мовлення діти можуть

створювати сюжети, розповідати історії та розгортати ігрові ситуації. Це сприяє розвитку мовленнєвої фантазії та творчості.

5. Мовленнєве оформлення і супровід: у мовленнєвих іграх використовуються різні мовні конструкції, словесні вирази та інші засоби для опису дій, пояснень, комунікації з іншими гравцями [3].

Також цілком доречно зазначити, що гра як метод розвитку усного мовлення у дітей з розумовою недостатністю має ряд позитивних функцій:

1. Стимулювання мовленнєвої активності: гра надихає дітей використовувати мову для спілкування, висловлювання своїх думок і ідей. Вона допомагає дітям зрозуміти важливість комунікації та розвиває їхні навички спілкування.
2. Вивчення нових слів та мовних структур: гра є ефективним засобом для запам'ятовування нових слів, фраз та граматичних структур. Використання мовленнєвих ігор сприяє поглибленню знань мови та використанню їх у практичних ситуаціях.
3. Розвиток пізнавальних процесів: гра вимагає від дітей уваги, пам'яті та логічного мислення. Це сприяє розвитку цих пізнавальних процесів у дітей з розумовою недостатністю.
4. Зменшення страху перед комунікацією: гра допомагає дітям подолати страх перед спілкуванням та розвиває їхню впевненість у власних комунікативних навичках. Вона створює сприятливе середовище для експериментування з мовою та спілкування з іншими людьми.
5. Формування комунікативних навичок: гра надає можливість дітям навчатися ефективній взаємодії з іншими людьми, висловлювати свої думки, слухати інших та від-

повідати на запитання. Це розвиває їхні соціальні та емоційні навички.

Висновки. Гра як метод розвитку усного мовлення виявляється важливим компонентом навчання дітей з розумовою недостатністю. Вона допомагає не лише у розвитку мовленнєвих навичок, але й у соціальному та емоційному аспектах, створюючи сприятливу атмосферу для навчання та зменшуючи стресові ситуації.

Гра допомагає підвищити мотивацію до навчання, зробити процес цікавим і значущим для дітей з розумовою недостатністю. Вона стимулює активність мовлення, сприяє навчанню нових слів і мовних структур. Крім того, ігрова діяльність розвиває пізнавальні процеси, включаючи увагу, пам'ять та мислення.

Важливо також зазначити, що вона створює можливість для індивідуалізації навчання, дозволяючи педагогу враховувати рівень розвитку та інтереси кожної окремої дитини. Це сприяє більш ефективному засвоєнню мовленнєвих навичок у кожного учня.

Загалом, гра як метод розвитку усного мовлення має значний потенціал у навчанні дітей з розумовою недостатністю, сприяє їхньому розвитку та підготовці до успішної взаємодії з оточуючим світом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 458 с.
2. Медведєва В. Виправлення вад мовлення у дітей за допомогою ігор і вправ. *Дефектолог*. 2011. №7. С. 36–38.
3. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 лютого 2012 р., м. Суми. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.
4. Стахова Л. Л. Рухлива гра як засіб корекції порушень мовлення на логопедичних заняттях. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 285–288.

УДК 376-056.264-053.4

Дарина БЕРЕЗЮК

здобувачка вищої освіти

2 курсу факультету

спеціальної освіти, психології

та соціальної роботи

Науковий керівник – **Оксана КОНСТАНТИНІВ**

кандидат педагогічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯМ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються наукові погляди щодо розробки психолого-педагогічної характеристики з урахуванням компетентнісного підходу. Запропонована структура та зміст психолого-педагогічної характеристики, дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: психолого-педагогічна характеристика, компетентнісний підхід, діти з порушеннями мовлення.

Постановка проблеми. Модернізація дошкільної освіти зумовила застосування дитиноцентричного, культурологічного, компетентнісного та інтегративного підходів до навчання та виховання дітей дошкільного віку. Такі підходи передбачають комплексний аналіз структури порушення, встановлення не формального, а функціонального висновку (діагнозу), який включає детальний розгляд як порушених, так і збережених функцій, взаємозв'язок мовленнєвих, пізнавальних, емоційно-особистісних особливостей розвитку кожної дитини зокрема, проведення корекційно-

розвивальної та / чи відновлювальної роботи, активізацію різних видів діяльності, інтеграцію дітей із особливими освітніми потребами у суспільство. Компетентнісний підхід стає радикальним засобом модернізації [3, с. 99-109]; виступає оновленням змісту освіти у відповідь на зміни суспільно-економічної реальності [7, с. 114-116]; перетворюється на узагальнену умову ефективної діяльності за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні ідеї компетентнісного підходу підтримуються як вітчизняними вченими (І. Бех, А. Богуш, О. Гаврилов, В. Левицький, Ю. Рібцун та ін.), так і закордонними (Р. Bimmel, K. Kleppin, G. Neuner, S. Neuner, U. Rampillon та ін.) дослідниками. Зокрема, наголошується, що формування компетентностей відбувається засобами змісту освіти.

Мета статті – визначити структуру психолого-педагогічної характеристики дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення з урахуванням компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічна характеристика дитини – це аналіз, узагальнення та систематизація результатів, отриманих у ході різної діяльності: психодіагностики, довготривалого спостереження за дитиною в різних ситуація, спілкування з нею та її батьками, опікунами, вихователями, де результати є об'єктивними, щодо стану розвитку дитини на момент обстеження. Її метою є – розкриття найважливіших, в тому числі й найпроблемніших сторін особистості дитини дошкільного віку, диференціювати різних дітей за ступенем вираженості тих чи інших особливостей, розкрити загальну картину розвитку психічних процесів, соціальних та особистих якостей, рис характеру [5, с. 46-47]. Характеристика

дає можливість скласти навчально-виховну стратегію, ознайомившись з особливостями конкретного дошкільника.

Актуальність запровадження компетентнісного підходу в освіту України зумовлене зовнішніми чинниками, такими як стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від володіння певними якостями і вміннями; та внутрішніми чинниками: кризу знанневої парадигми освіти – модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 103].

Запровадження компетенцій в зміст освіти викликане необхідністю позбутися цілої ланки проблемних питань використання знань дитиною, серед яких, наприклад – невміння дитини користуватися своїми знаннями, нещодавно засвоєними; проблема використання в практичній діяльності умінь та навичок; труднощі, коли дитина стикається з реальними життєвими проблемами, тощо. А. Крикун вважає, що при компетентнісному підході проблема якості інклюзивної дошкільної освіти

ставиться і вирішується не тільки з точки зору кількості знань, засвоєних дітьми, а ще з точки зору досягнень у їх психічному розвитку, які формуються як набір відповідних компетентностей.

Головним завданням сучасного дошкільного закладу є формування в дітей всеохопних умінь і здатностей, тобто ключових компетенцій: соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної, загальнокультурної, спеціальної. А компетентнісний підхід не заперечує ані ролі, ані значення знань, утім, акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання [6, с. 270].

На думку А. Богуш, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [1, с. 17].

Відповідно базового компоненту дошкільної освіти було розроблено психолого-педагогічну характеристику для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення з урахуванням компетентнісного підходу (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Психолого-педагогічна характеристика з урахуванням компетентнісного підходу

Загальна інформація про дитину та її сім'ю	
ПІБ, дата народження, вік	
Місце та період навчання	
Склад сім'ї	Статус, кількість членів сім'ї
Особисті дані батьків	ПІБ, вік, місце роботи
Умови проживання	Наявність іграшок, та розвиваючого матеріалу; дотримання санітарно-гігієнічних норм
Організація діяльності дитини в сім'ї	Взаємовідносини з батьками; улюблені заняття дитини в сім'ї; чи допомагає батькам; оцінка дитини батьками
Особистість дитини	
Емоційний інтелект	Характер, темперамент, переважаючий настрій дитини

Сенсомоторний розвиток	
Рухова діяльність дитини	Сформованість рухових умінь, знань та навичок; емоційно-ціннісне ставлення до рухової діяльності
Усвідомлення власного тіла	Наявність знань про будову тіла, навички гігієни (прийом їжі, туалет)
Сенсорний розвиток	Розрізнення кольорів, форм, величин; особливості кінестетичних і тактильних відчуттів; особливості слухового сприймання та відчуття, відчуття ритму
Пізнавальний розвиток	Увага, мислення, пам'ять, сприймання.
Дитина в соціальному довкіллі	
Внутрішньоособистісний інтелект	Виконання режиму, дотримання правил поведінки; виконання навчальних завдань; самооцінка, взаємодія з іншими дітьми.
Гра дитини	
Провідний вид діяльності	Предметна гра, сюжетно-рольова гра.
Переважаючі види ігор у діяльності	Начальні, сюжетні, творчі, рухливі, конструкторні.
Характер взаємодії з іншими під час гри	Чи є ініціатором гри; надає перевагу гратись в великих, малих групах чи сама; чи піддається правилам.
Мовлення дитини	
Стан словника	Активний чи пасивний; обсяг: обмежений, бідний чи відповідає нормі; наявність різних часин мови.
Рівень сформованості фонетичної сторони мовлення	Сформованість звуків рідної мови; вид фонетичного порушення: заміна, змішування, відсутність, спотворення; чи підбирає слова з потрібним звуком; чи може виділити перший і останній звук у слові.
Рівень граматики	Стан сформованості функції словозаміни; стан сформованості функції словотворення.
Комунікативні особливості	Чи проявляє ініціативу у спілкуванні; застосування мовних та немовних засобів спілкування; орієнтація у ситуації спілкування

Висновки. Актуальність дослідження психолого-педагогічної характеристики дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення з урахуванням компетентнісного підходу обумовлюється освітніми вимогами. Саме такий підхід сприяє урахуванню інтегральних характеристик розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1-2. С. 17.
2. Коваленко, О. П. Компетентнісний характер сучасної освіти. Педагогіка формування

творчої особистості у вищій і загально-освітній школах. 2016. С. 99-109.

3. Колос Л. Є., Фаласеніді Т. М. Особливості психолого-педагогічної характеристики молодшого школяра – передумова диференціації педагогічної підтримки. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2014. № 3. С. 46 – 47.
4. Обухівська А. Г. Процедура експертної оцінки розвитку дитини в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2015. № 1. С. 4.
5. Огнев'юк В. О. Особлива місія дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2006. № 4. С. 5.
6. Паламар С. П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, 2018, С. 267-278.
7. Панчук О. П. Компетентнісно-світоглядний підхід в сучасній освіті. *Збірник наукових*

праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 2011, 17: С. 114-116.

УДК 376-056.313-056.36-
053.5:81'233'24'373

Лариса БУРЯК

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Олена ПЕРЕВОРСЬКА**

кандидат філологічних наук, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКТИВНОГО СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

У статті розглядаються наукові погляди щодо особливості розвитку активного словника. Запропоновані ігри та вправи для розвитку активного словника молодших школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Ключові слова: інтелектуальні порушення легкого ступеня, активний словник, розвиток активного словника, ігри для розвитку активного словника.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня на сучасному етапі реформування системи освіти, процесу діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності, розвитку навичок мовленнєвого спілкування, які залежать від рівня сформованості активного словникового запасу та адаптації до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом, пов'язаним з удосконаленням методичних систем, які мають урахувати неоднорідність контингенту дітей з ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз досліджень (В. Синьов, О. Гаврилов, С. Рубінштейн, Х. Замський, Т. Докучина, О. Хохліна та ін.) науковців показує, що порушення інтелектуального розвитку – це дуже складне явище, оскільки воно базується на ураженні кори головного мозку, яке безпосередньо впливає на темп психофізичного розвитку, нерівномірність фізичного і психічного розвитку (фізичний розвиток випереджує і домінує над психічним), дисгармонійність психічного розвитку, оскільки у дитини розвиток і становлення вищих психічних функцій перебігає на дефектній основі й відсутні духовні потреби і тяга до вищих почуттів [15]. Дане порушення проявляється через низький рівень розвитку порівняно з однолітками, дефіцит змісту психічних процесів і діяльності та пізнє становлення вищих психічних функцій. Саме за розумової відсталості діти не мають достатньо розвинених здібностей до контролю власної поведінки, що є наслідком порушення зв'язку між пізнавальними та емоційними процесами, тобто емоційні вияви не підпорядковуються мисленню і усвідомленню [29].

На думку вітчизняних науковців (В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна та ін.), поняття порушення інтелектуального розвитку включає в себе – стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, у вигляді кори головного мозку [30].

Мета статті – теоретично дослідити розвиток активного словника молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають усі можливості до

повноцінної соціалізації, основним компонентом якої є комунікація, яка проявляється через використання активного словника, який слугує засобом відображення навколишнього середовища і впливу. Згідно із Всесвітньою організацією охорони здоров'я у перегляді Міжнародної класифікації хвороб, розумова відсталість ділиться на різні ступені відповідно до критеріїв ураження і ускладнення хвороби. Нами обрана категорія дітей, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеня. Ця категорія шифрується кодом – F-70, який передбачає найменший ступінь психічного недорозвитку, в порівнянні з іншими ступенями [24]. Отже, розглянемо характерні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Аналізуючи процес розвитку основних психічних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, ми спостерігаємо збіднення сенсорно-перцептивного досвіду. Розглядаючи процеси відчуття та сприйняття, О. Гаврилов помітив уповільнення розвитку всіх видів відчуттів, що призводить до дезорієнтації в навколишньому середовищі. У дітей порушене диференційне сприйняття, яке проявляється через розрізнення подібних предметів. У них відсутнє бажання роздивитися, розібратися у деталях, і на основі цього ми можемо зробити висновок, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відсутній мотиваційний компонент, який впливає на перцептивну активність, що призводить до примітивного сприйняття. Характеризуючи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня необхідно виділити розлад концентрації уваги, що призводить до зниження стійкості та утруднення цілеспрямовану пізнавальну діяльність, яка негативно впливає на становлення мислення. Для цих дітей

притаманний зменшений об'єм уваги через порушення можливості втримання інформації. Перемикання та розподілення уваги також порушення і потребує посилення.

Розлад мислення – це первинна ознака порушення розумового розладу. Для цих дітей характерне конкретне мислення через наглядні образи, вони не вмюють абстрагуватися від конкретних деталей, в той час як це необхідно для повноцінного відображення об'єктивних властивостей, закономірностей, явищ. Т. Докучина, вивчаючи порушення мотиваційного компонента мислення, яке є характерним для дітей з інтелектуальними порушеннями, виділила низький рівень усвідомленості мотивів, швидку змінюваність, нестійкість провідних мотивів, що пояснюється сильною залежністю мотиву від ситуації, ускладненість процесу опосередкування мотивів, пов'язана з невмінням поставити і усвідомити мету, порушення змістоутворення мотивів, при якому мотив залишається лише тим, що відоме і не спонукає до дії [15]. С. Рубінштейн зазначав, що для дітей даної категорії характерне порушення критичного мислення, яке виявляється під час вирішення завдання. Після ознайомлення з новою задачею вони починають вирішувати її, у них не виникає питань, які передують діям, тобто відсутній орієнтовний етап. Вони не намагаються уявити хід вирішення нової задачі, не передбачують результат, а також не сумніваються в правильності власних відповідей. Таким чином, мислення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня конкретне, обмежене безпосереднім досвідом і необхідністю забезпеченням своїх нагальних потреб, непослідовне, стереотипне і некритичне [28].

Розлади пам'яті у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

легкого ступеня пояснюється слабкістю замикальних функцій кори і, в зв'язку з цим, малим обсягом і уповільненим темпом формування нових умовних зв'язків, а також їх неміцністю. Порушення без посередньої пам'яті у дітей виявляються в тому, що вони засвоюють все нове дуже повільно, лише після багатьох повторень, швидко забувають сприйняте і, головне, не вміють вчасно скористатися набутими знаннями і вміннями на практиці. Таким чином, основними порушеннями пам'яті є уповільнений темп засвоєння, неміцність збереження і неточність відтворення, епізодична забудькуватість [8].

Оцінюючи емоційну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, науковці (характеризують її як недиференційну, незрілу, егоцентричну, вибіркову. У таких дітей слабка регуляція почуттів, і це виявляється у тому, що вони не корегують свої почуття, відповідно до ситуації не можуть задовольнити свою потребу іншою дією, заміщаючи першочерговий варіант [23]. Із запізненням та з труднощами формуються вищі духовні поняття: сумління, почуття обов'язку, відповідальності, відданості. А також поняття моральності та естетичності.

У своїх працях Л. Виготський зазначав, що воля у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується недоволіком ініціативи, невмінням керувати своїми діями, невмінням долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або впливам, які які поєднуються з вольовими порушеннями протилежного типу [10]. Незрілість особистості, нерозвиненість самовладання і розумної переробки поточних зовнішніх вражень призводить до великої кількості примітивних імпульсів, безпосередніх реакцій на зовнішні впливи.

Особистість дитини з порушеннями інтелектуального легкого ступеня

формується на основі засвоєння ним суспільних форм свідомості і поведінки. Однак вона, будучи сформованою, повністю не звільняється від підпорядкування впливу навколишнього середовища, не набуває незалежності. Самооцінка дитини формується під впливом оцінки зі сторони оточуючих, особистої діяльності та власної оцінки її результатів [3].

Отже, розглянувши психологічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня ми прийшли до висновків, що для них характерне порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення мислення пізнавальної діяльності, незрілість емоційно-вольової сфери, тобто недорозвиток майже всіх психічних функцій, що в свою чергу впливає на адаптацію в навколишньому середовищі, навчання та подальше самостійне життя у соціумі.

У результаті аналізу праць і досліджень науковців, ми виділили основні особливості даної категорії дітей:

- звууженість зони найближчого розвитку, тоді як і при сенсорних вадах, і при затримці психічного розвитку та розладах емоційно-вольової сфери здатність до навчаності є збереженою або наближеною до норми, усі психічні функції є недостатньо розвинутими;
- порушення вербального і образного мислення, конкретне, нерослидове, стереотипне та направлене на результат, вирішення власних нагальних потреб;
- істотне зниження критичності мислення, на основі якого стає обмеженою здатність до усвідомлення власного дефекту, що, в свою чергу, знижує прагнення до компенсації;
- обмеження можливостей компенсації через тотальність психічних порушень, яка зумовлена дифузним пошкодженням кори головного мозку;

- уповільненість засвоєння інформації, неміцність збереження і нетечність відтворення
- залежність особливостей психічного реагування від рівня складності ситуації, невмінням керувати своїми діями;
- завищена самооцінка часто у поєднанні з неусвідомленим, позначеним лише у переживаннях, комплексом неповноцінності;
- безпосередність, відкритість, висока навіюваність, відсутність опору щодо втручання у власний внутрішній світ.

Розглянувши особливості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, помітна основна тенденція порушення розвитку і становлення всіх психічних функцій. З огляду на тісний взаємозв'язок мислення й мовлення та разом із тим самостійність мовленнєвої функції, можна зробити висновок, що мовленнєва діяльність відбиває характер основного порушення дітей з інтелектуальними порушеннями (Р. Левіна, В. Ліпакова, Р. Лалаєва, О. Боряк та ін.). Цю думку підтверджує В. Ліпакова, що порушення інтелекту накладають специфічний відбиток на характер і механізм порушень мовлення цієї категорії дітей [21]. Саме недорозвинення вищих форм пізнавальної діяльності, конкретність і поверхневність мислення, порушення словесної регуляції поведінки, незрілість емоційно-вольової сфери, якісна своєрідність пам'яті, уваги, недостатності мотивації до спілкування обумовлює особливості мовленнєвого розвитку і порушення мовлення. Як наслідок, у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку несформовані більшість операцій і рівнів породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційний, смисловий, мовний, сенсомоторний), при цьому найбіль-

ше страждають високоорганізовані складні рівні (смисловий і мовний), які вимагають у процесі функціонування мовлення вищого ступеня сформованості операцій аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення [20].

У дослідженнях В. Калмикової є дві групи інтелектуальних порушень: 1) інтелектуальні порушення із недорозвиненням мовлення; 2) атипичні інтелектуальні порушення, ускладнені мовленнєвими розладами [16]. У частини дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відзначається недорозвинення мови, цілком обумовлене рівнем інтелектуального недорозвинення, у більшості, особливо у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, відзначається тяжке порушення мовного розвитку, що включає різноманітні мовні розлади. І. Дмитрієва відзначає що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зустрічаються всі форми порушень мовлення як і в нормальних дітей (за клініко-педагогічною класифікацією) [14]. Домінуючим у структурі системного недорозвинення мовлення є семантичний дефект.

Розглянемо порушення мовлення більш докладно. У молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, як і в дітей у нормі, частіше порушуються артикуляційно складні звуки: свистячі, шиплячі, сонорні. Поряд із спотворенням звуків відзначається велика кількість замін, труднощі використання в самостійному мовленні наявних правильних артикуляційних установок. О. Боряк зазначає, що спотворення звуко-складової структури слова проявляється як в порушенні кількості, послідовності складів, так і в порушенні структури окремого складу, особливо зі збігом приголосних. Спотворення звукословової структури слова різноманітні за своїм характером. Мовлення дітей з пору-

шеннями інтелектуального розвитку часто монотонна, маловиразна, позбавлена складних і тонких емоційних відтінків, в одних випадках уповільнена, в інших – прискорена. Часто у цих дітей спостерігаються порушення ритму мовлення органічного генезу, голосові розлади [5].

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається бідність словникового запасу, неточність вживання слів, труднощі актуалізації словника, переважання пасивного словника над активним, порушення процесу організації семантичних полів. Вони не знають назв багатьох предметів, частин предметів, в їх словнику домінують іменники з конкретним значенням, відсутні слова узагальнюючого характеру, мало прикметників, прислівників, переважають заміни слів за семантичним подібністю. Пасивний словник ширше активного, але він насилу актуалізується; часто для його відтворення потрібно пряме запитання; багато слова так і не стають поняттями.

Несформованість граматичної сторони мовлення проявляється в аграматизмі, в труднощах виконання багатьох завдань, що вимагають граматичних узагальнень, виявляються викривлення у вживанні відмінків, змішання прийменників, неправильні узгодження іменника і числівника, іменника і прикметника.

Функція словотвору менш сформована, ніж словозміна. Для висловлювань дітей характерні прості, непоширені пропозиції, часто структурно не оформлені, з пропусками головних членів [6].

Формування зв'язного мовлення у даної категорії дітей здійснюється уповільненими темпами і характеризується якісними особливостями. Діти довго затримуються на питально-відповідній та ситуативній мовленні. У процесі породження зв'язних висловлювань вони потре-

бують постійної стимуляції з боку дорослого, систематичної допомоги у вигляді питань або підказок. Особливо важкою для дітей є контекстна форма мовлення. Недостатньо сформоване діалогічне мовлення через слабку орієнтованості на спів розмовника. Зв'язні висловлювання малорозвернуті, фрагментарні. В оповіданні порушена логічна послідовність, зв'язок між окремими частинами. Легше дається дітям переказ, проте не без витрат: пропускаються важливі частини тексту, спрощено передається зміст, діти не розуміють причинно-наслідкові, часові та просторові зв'язки [17]. У дефектологічній літературі є відомості про те, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку складні речення починають вживати в письмовому мовленні раніше, ніж в усному.

Великі труднощі представляє для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку поетапне оволодіння процесом читання: засвоєння літер, злиття звуків у склади, складів у слова, читання слів, речень і тексту. Нерідко у молодших школярів є порушення моторної сфери, недоліки координації руху дрібних м'язів, недорозвинення дрібних м'язів пальців, нестійкість кисті руки, що ускладнює процес письма [22]. Багато школярів пишуть з великою напругою, причому в рух приходять не тільки пальці рук, але й плече, голова, мовлення. Це призводить до швидкої втоми.

За даними Р. Лалаєва, у 65-70 % першокласників з порушеннями інтелектуального розвитку виявляється дислексія. У дітей виявляється, зазвичай, поєднання різних форм дислексії. Симптоматика порушень процесу листи характеризується великою кількістю помилок на письмі та складністю їх механізмів. Для порушень читання цих дітей характерні наступні особливості:

- Незасвоєння букв;
- Читання по буквам;
- Спотворення звукової та складової структури слова;
- Порушення розуміння прочитаного;
- Аграматизм в процесі читання [19].

Оцінюючи рівень сформованості грамотності письма, Г. Піонтківська стверджує, що для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна наявність дисграфії, яка супроводжується поширеними орфографічними помилками і проявляється у комплексі різних форм. Порушення аналітико-синтетичної діяльності проявляється у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в аналізі морфологічної структури слова і пропозиції, звуковій структурі слів. Нечіткість уявлень про звуко-складової структурі слова призводить до великої кількості пропусків, перестановок, заміन букв. Смутні уявлення про морфологічну структуру слова на письмі обумовлюють безліч аграматизмів, спотворень префіксів, суфіксів, закінчень, особливо в самостійному листі. Порушення аналізу структури пропозиції виявляється у пропуску слів, їх злитому написанні, роздільному написанні слова. У міру переходу з класу в клас їх письмове мовлення поступово вдосконалюється [26].

Таким чином, діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня набувають елементарні мовленнєві навички із затримкою, але більшість з них опановують здатність використовувати мову в повсякденних цілях і підтримувати бесіду. Однак для їх мовлення характерні фонетичні спотворення, обмеженість лексики, недостатність розуміння слів, неточне знання вживаних слів. Слово не використовується повною мірою як засіб спілкування. Активний словниковий запас вкрай обмежений, перевантажений стереотипними фра-

зами. Порушення граматичного ладу пов'язано з рідкістю використання другорядних членів речення, що призводить до збіднелих та односкладових фраз. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають проблеми не лише в усному, але й писемному мовленні через порушення моторної сфери, аналітико-синтетичної діяльності, що відображається в аграматизмах на письмі, у пропуску слів, їх злитому написанні, роздільному написанні слова. Також у дітей є труднощі в оформленні думок, передачі змісту прочитаного та почутого як в усному мовленні, так і писемному. Усі ці особливості відображають проблему загальної несформованості психічних функцій, внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, і потребують корекції та виокремленого шляху розвитку представлених порушень.

Шляхи розвитку активного словника дітей молодшого шкільного віку.

Одним із найважливіших завдань, які стоять перед вчителями, логопедами, вихователями спеціальних загальноосвітніх шкіл, інших закладів з інклюзивною формою навчання є збагачення активної лексики учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Розвиток активного словника розуміється як довготривалий процес кількісного накопичення слів, освоєння їх соціальних значень і формування вмінь використовувати їх у конкретних умовах спілкування [35]. Цей процес є багатоплановим і залежить від вікових змін та особливостей розвитку мислення, яке порушене і потребує окремого розвитку, тому розвиток активного словника дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку потребує організованого корекційного процесу та передбачає роботу педагогічно-розвивального, мовленнєво-корекційного і виховного ха-

рактеру, яку досліджували і вивчали (В. Бадер, Е. Тихеева, М. Алексеєва, В. Логінова, О. Боряк, А. Бородич, О. Соловійова, М. Шеремет) [1,2, 4, 6, 32, 35].

Розвиток активного словника дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку можна розглянути в двох аспектах. А. Бородич вважає, що перший аспект складається в оволодінні дитиною предметною віднесеністю слів та їх дискурсивного змісту. Цей підхід пов'язаний з формуванням пізнавальної діяльності дитини. Другий аспект складається в засвоєнні слів однаково як одиниці лексичної конструкції, їх взаємозв'язків з іншими лексичними одиницями. Тут відмінну значущість має долучення дитини до багатозначних слів, виявлення їх семантики, чітке по суті застосування антонімів, синонімів, багатозначних слів, тобто формування семантичної сторони мовлення. Той і інший аспект взаємопов'язані між собою та працюють над семантичною стороною слова, яка допустима тільки при засвоєнні дитиною предметного, понятійного змісту слова [4].

Для розвитку цих аспектів й удосконалення мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку потрібна щоденна кропітка робота над оволодінням основними мовними нормами. У цій роботі головне місце посідає збагачення словника.

У сучасній методиці розвитку словникової роботи виділено 4 основних напрями [2]:

1. Збагачення словника, тобто засвоєння нових, раніше невідомих дитиною слів, а також нових значень ряду слів, вже є в їхньому лексиконі. Збагачення словника відбувається, у першу чергу, за рахунок загальноновживаної лексики (назва предметів, ознак і якостей, дій, процесів та ін.).
2. Уточнення словника, тобто слов-

никово-стилістична робота. Оволодіння точністю і виразністю мовлення (наповнення змістом слів, відомих дітям, засвоєння багатозначності, синоніміки і т. п.). Це завдання обумовлене тим, що у дітей слово не завжди пов'язано з уявленням про предмет. Вони часто не знають точного найменування предметів, тому сюди входять поглиблення розуміння вже відомих слів, наповнення їх конкретним змістом, на основі точного співвіднесення з об'єктами реального світу, подальшого оволодіння узагальненням, яке в них виражено, розвиток вміння користуватися загальноновживаними словами.

3. Активізація словника, тобто перенесення якомога більшої кількості слів з пасивного в активний словник, включення слів у пропозиції, словосполучення. У роботі з дітьми важливо, щоб нове слово увійшло в активний словник. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо воно буде закріплено і відтворене ними в мовленні. Дитина повинна не тільки чути мовлення вихователя, а й відтворювати його багато разів, тому що при сприйнятті бере участь, в основному, тільки слуховий аналізатор, а в говорінні – ще й м'язово-руховий і кінестетичний аналізатори. Нове слово має увійти до словника в поєднанні з іншими словами, щоб діти звикли вживати їх у потрібних випадках. Слід звертати увагу на уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів і зіставлення слів, близьких за значенням, а також на засвоєння відтінків значень слів, на розвиток гнучкості словника, на вживання слів у зв'язному мовленні, у мовленнєвій практиці.
4. Усунення нелітературних слів, переведення їх у пасивний словник (просторічні, діалектні, жаргонні). Це особливо необхідно, коли діти

знаходяться в умовах неблагополучного мовленнєвого середовища.

Збагачення активного словникового запасу відбувається під час знайомства з навколишньою середою в абсолютно різних видах дитячої діяльності, у повсякденному житті, у спілкуванні. Робота над словниковим запасом уточнює погляди дитини, поглиблює його емоції, створює суспільний погляд. Усе це, без винятку, має особливу значимість молодшому шкільному віці, оскільки безпосередньо в цей віковий проміжок формується розвиток мислення і мовлення, відбувається налагодження контактів, що виокремлює майбутню особистість [33].

Принцип дієвої активної словникової роботи визначає характер, зміст, форми організації, методи і прийоми навчання.

Е. Тихеева виділила такі принципи, котрі допомагають у процесі становлення активного словника у дітей дошкільного віку, а нам допомагають оцінити сформованість словника у молодшому шкільному віці та виокремити траєкторію подальшого розвитку [34]. Отже, до цих принципів відносяться:

- Єдність розвитку словника з розвитком сприйняття, уявлення, мислення.
- Опора на активне і дієве пізнання оточуючого світу.
- Зв'язок змісту словникової роботи з поступово розвитковими можливостями пізнання оточуючого світу, діяльності мислення дітей.
- Використання наочності як основи для організації пізнавальної і мовленнєвої активності.
- Розв'язання всіх задач словникової роботи у взаємозв'язку між собою і з формуванням граматичної і фонетичної сторони мовлення, з розвитком зв'язного мовлення.

- Розкриття значення нових слів, уточнення і розширення значень уже знайомих слів у певному контексті, через зіставлення, підбір синонімів.

Зміст словникової роботи передбачає постійне розширення, поглиблення та узагальнення знань про предметний світ. Він визначається на основі аналізу загальної програми розвитку та виховання дітей: це лексика, яка необхідна дитині для спілкування, задоволення своїх потреб, орієнтування в навколишньому, пізнання світу, розвитку та удосконалення різних видів діяльності. З цього погляду зміст словника охоплює [1]:

- побутовий словник включає в себе: назву іграшок, посуду, меблів, одягу, назв частин тіла, обличчя;
- соціологічний словник, до нього відносять слова, що означають явища суспільного життя;
- природознавчий словник включає в себе: назви явищ неживої природи, рослин, тварин;
- емоційно-оцінююча лексика, до неї входять слова, які означають переживання, емоції, почуття, якісну оцінку предметів, синоніми, фразеологічні слова;
- слова, що означають час, кількість, простір.

Як відмітила В. Ковальчук, зміст словникового розвитку в різних вікових групах і з різними рівнями розвитку мовлення ускладнюється у трьох напрямках [18]:

- перший – розширення активного словника на основі ознайомлення з поступово висхідним колом предметів і явищ;
- другий – засвоєння слів на основі поглиблення знань про предмети і явища оточуючого світу;
- третій – введення слів, котрі означають елементарні поняття на основі розрізнення і узагальнення предметів за суттєвими ознаками.

Зміст лексичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку визначається такими основними напрямками: реалізація номінативної функції слова, тобто визначення об'єктів і предметів навколишнього світу; засвоєння змістової сторони слова через співвіднесення слова за змістом, тлумачення значень слів і словосполучень.

Усі напрями розвитку активного словникового запасу проводяться різними формами роботи, які виокремила О. Соловйова, а саме [32]:

1. Фронтальні – спеціальні заняття по розвитку активного словника, ігрова діяльність, театралізована діяльність, окремі розділи роботи для розвитку активного словника включають у зміст заняття рідною мовою і музичні заняття (прослуховування музики, співи).
2. Групові – додаткова робота по розвитку активного словника поза заняттями (читання художньої літератури, різні ігри, вправи в ігровій формі, режимні моменти).
3. Індивідуальні заняття з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Зазначені форми роботи мають бути наповнені відповідними методами й прийомами, котрі сприяють розв'язанню задач розвитку активного словникового запасу.

А. Бородич виділяє наступні методи розвитку словника дитини дошкільного віку [4]:

- дидактичні ігри;
- рухові або хороводні ігри з текстом;
- сюжетні ігри;
- вправи з включенням художньої літератури (скоромовки, приказки, вірші, прислів'я, загадки, розповіді відповідно до програмного змісту рідної мови);
- метод вправ (вивчення і повторення знайомих скоромовок, пісень, прислів'їв);

- заняття по переказу, вивчення віршів;

Засобами розвитку активного словника у молодших дітей дошкільного віку, на думку Е. Тихеєвої, є предметні і сюжетні картинки, твори художнього слова, жанри малого фольклору, театралізована діяльність. Усі вони сприяють розв'язанню задач розвитку словникового запасу [34].

Реалізація поданих методів відбувається за допомогою прийомів, які сприяють досягненню мети методу. В. Гербова виділяє наступні прийоми для розвитку словникового запасу молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [13]:

1. Показ і назва нового предмета (і його ознак) і дій:
 - пояснення, яке допомагає зрозуміти сутність предмета;
 - вимовлення нового слова хором і індивідуально;
 - включення даного слова у знайомий контекст дитини;
 - проведення різних вправ на закріплення слова і його правильну звуковимову і застосування.
2. Пояснення походження даного слова (ліжко – меблі, на котрій люди сплять)
3. Застосування розширеного значення вже відомих словосполучень (здоровенний слон – дуже великий слон, який вище всіх інших слонів).
4. Постановка різних за формою питань, які спочатку несуть розповідний характер (Ця стрічка широка чи вузька?), а потім потребують самостійних відповідей. Усі поставлені питання повинні бути короткими, точними, доступними за змістом. Необхідно також навчити дітей і самостійній постановці запитань.
5. Підбір назв предметів до дій і назв дій до предметів; говірок до назв різних дій; епітетів до предметів; однокорених слів.

6. Розповсюдження речень шляхом введення обставин і причин, наслідків, умов, цілей.

7. Створення речень за опорними словами.

О. Вержиховська виділяє шляхи розвитку мовлення, які передбачають урахування індивідуальних можливостей учнів (психічних, пізнавальних, мовленнєвих), забезпечують оптимальну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; передбачають варіативність його використання в початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей молодших школярів) [9]. Поетапне формування й корекція як основа розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору врахування індивідуальних особливостей молодших школярів, особливо із легким ступенем порушення інтелектуального розвитку. Формування й корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів – формування мовленнєвих компетентностей, як запоруки самостійного вживання мовлення, як засобу комунікації.

Отже, завдяки правильній організації роботи над розвитком активного словника, яка включає в себе: педагогічні умови, напрями та аспекти розвитку словника, принципи, зміст, форми, методи та прийоми, а також урахування вікових та мисленнєвих особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку, діти молодшого шкільного віку отримують необхідну допомогу щодо корекційного процесу та досягають результатів відповідно до заданих напрямів розвитку через роботу педагогічного, розвивального, мовленнєво-корекційного і виховного характеру.

Мовленнєві характеристики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають відмінні особливості, до яких відносять

фонетичні спотворення, обмеженість лексики, недостатність розуміння слів, неточне знання вживаних слів, тобто слово не використовується повною мірою як засіб спілкування. Активний словниковий запас вкрай обмежений, перевантажений стереотипними фразами. У дітей є труднощі в оформленні думок, передачі змісту прочитаного та почутого як в усному мовленні, так і писемному. Усі ці особливості відображають проблему загальної несформованості психічних функцій, внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, і потребують корекції та виокремленого шляху розвитку представлених порушень.

Низка вчених (В. Бадер, Е. Тихеева, М. Алексеєва, О. Вержиховська, О. Боряк, А. Бородич, О. Соловйова та ін.) виділила траєкторію правильної організації роботи над розвитком активного словника дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, яка включає в себе такі елементи: педагогічні умови, напрями та аспекти розвитку словника, принципи, зміст, форми, методи та прийоми, а також урахування вікових та мисленнєвих особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку. Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку отримують необхідну допомогу щодо корекційного процесу та досягають результатів відповідно до заданих напрямів розвитку через роботу педагогічного, розвивального, мовленнєво-корекційного і виховного характеру.

Рекомендації батькам щодо розвитку активного словникового запасу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня:

За результатами нашого дослідження було виявлено недостатній рівень розвитку активного словникового запасу дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку легкого ступеню. Тому ми маємо зазначити, що дані питання мають вирішуватися шляхом проведення додаткової цілеспрямованої роботи з боку батьків. Батьки повинні пам'ятати, що поповнення словника залежить від кількості і якості розмов зі своєю дитиною.

Отже, ми виділили основні напрями розвитку активного словникового запасу, за допомогою яких батьки самостійно можуть сприяти його збагаченню:

1. Збагачуйте словниковий запас своєї дитини новими словами. Розмовляйте зі своєю дитиною під час усіх видів діяльності. Задавайте відкриті питання. Це стимулюватиме. Вашу дитину використовувати значно більше слів для відповіді.
2. Уточнюйте значення слів, збагачуйте дитяче мовлення прислів'ями, приказками, загадками, образними народними виразами.
3. Організуйте спостереження та обговорення навколишнього середовища (у транспорті, під час прогулянок, відвідувань культурних подій, спостерігаючи за реальними предметами та об'єктами. Важливо задавати питання дитині і відповідати на всі її зворотні запитання, ділитися власною думкою і баченням).
4. У формуванні активного словника доцільно використовувати літературу, під час використання якої акцентується увага на незнайомих словах. Дитина може переказувати зміст, а також аналізувати дії героїв, що не лише збагачує активний словник, але й вчить логічно мислити.
5. Використовуйте різні ігри, які допоможуть збагатити кількісний і якісний словник:

«Скажи навпаки» - підбір антонімів, наприклад: маленький – великий; холодно – гаряче; початок – кінець; будень – свято; поразка – перемога.

«Скажи інакше» – підбір синонімів.

Гра «Алфавіт» – вам потрібно вигадати речення, слова в яких починаються з кожної літери алфавіту почергово.

Вправа «Монофон» – ви вигадуєте речення, в якому всі слова починаються на одну й ту ж саму літеру.

Отже, лише у взаємодії з дитиною батьки можуть досягти результату відповідно до поставлених цілей: збагатити її активний словник, удосконалити зв'язне мовлення, покращити роботу психічних процесів, які впливають на становлення особистості та адаптацію у соціумі.

У подальшому для доцільного розкриття проблематики даного дослідження маємо необхідність звернутися до більш детального теоретичного розгляду наукових джерел, окреслення провідних методів проведення корекційної роботи з дітьми, виокремлення шляхів корекції щодо процесу формування активного словника у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Під час теоретичного дослідження особливостей обраної категорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та їх мовленнєвої діяльності ми прийшли до висновків, що мовленнєва діяльність відбиває характер основного порушення дітей, а саме: інтелектуальні порушення легкого ступеня.

Аналіз досліджень (В. Синьов, О. Гаврилов, С. Рубінштейн, Х. Замський, Т. Докучина, О. Хохліна та ін.) довів, що для порушень інтелектуального розвитку характерним є недорозвиток майже всіх психічних функцій, що у свою чергу впливає на адаптацію дитини в навколишньому середовищі, навчання та подальше самостійне життя у соціумі. Спираючись на роботи Р. Левина, В. Ліпакова, Р. Лалаєвої, О. Боряка, ми виділили тенденцію, що недорозвинення

вищих форм пізнавальної діяльності, конкретність і поверхневість мислення, порушення словесної регуляції поведінки, незрілість емоційно-вольової сфери, якісна своєрідність пам'яті, уваги, недостатності мотивації до спілкування обумовлюють особливості мовленнєвого розвитку і порушення мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Мовленнєві характеристики діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають відмінні особливості, до яких відносять фонетичні спотворення, обмеженість лексикону, недостатність розуміння слів, неточне знання вживаних слів, тобто слово не використовується повною мірою як засіб спілкування. Активний словниковий запас дітей вкрай обмежений, перевантажений стереотипними фразами. У дітей є труднощі в оформленні думок, передачі змісту прочитаного та почутого як в усному мовленні, так і писемному. Усі ці особливості відображають проблему загальної несформованості психічних функцій, внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, і потребують корекції та виокремленого шляху розвитку представлених порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С. 31-36.
3. Барановська Л. Ф., Бондарева Т. В. Складові мовленнєвого розвитку, 2006. 65 с.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
5. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2016. 2 (6), Vol. 5, pp. 40–44.
6. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід до вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.
7. Боряк О. В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. № 11. С. 35–48.
8. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
9. Вержиковська О. М., Бонецька О. М., Козак А. В. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку : навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2013. 372 с.
10. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.
11. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2013. №1. С. 23-27.
12. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 65–69.
13. Докучина Т. О. Мотивація навчання розумово відсталих учнів молодших класів. *Проблеми вищого образования лиц с особыми потребностями*. 2014. № 1–2. С. 41-45.
14. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
15. Катаєва Є. В. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів з порушенням інтелекту. *Психологія, соціологія і педагогіка*. № 10. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/10/1099> (дата звернення: 12.04.2023).
16. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. 2008. Вип. 3. С. 141–147.
17. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ (у 2 частинах). Тернопіль : Мандрівець, 2017. 234 с.

18. Кравцова І. В. Розмовляйко. Домашній логопедичний зошит із розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 43 с.
19. Ліпакова В. І. Про структуру мовленнєвого дефекту у дітей з легкою розумовою відсталістю. Освітні технології в корекційному процесі. 2013. С. 98–101.
20. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. Логопедія. 2017. № 10. С. 41–48. UEL: <http://ikpp.npu.edu.ua/logopedia/arkhiv/156-lohopediia10/2617-martynenko-i-v-systemni-porushennia-movlennia-v-rakursi-medykopsykholoho-pedahohichnykh-doslidzhen> (дата звернення: 25.04.2021).
21. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/82/62.pdf> (дата звернення: 21.04.2023).
22. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. – 4-е изд. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. С. 220.
23. Піонтківська Г. С. Рівень сформованості в учнів допоміжної школи основних передумов грамотного письма. *Дефектологія*. 1996. № 1. С. 31–34.
24. Синьов В. М., Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2015. 398 с.
25. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
26. Соботюк Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.
27. Стахова Л. Л. Методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення. Суми, 2018. С. 15–22.
28. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 299.

УДК 376-056.36-053.5:37.018.43

Богдана ВАСИЛЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта»

Науковий керівник – **Зоя БОНДАРЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент ДНУ імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

У статті розглядаються проблеми дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами може бути складнішим, ніж навчання нормотипових здобувачів освіти, оскільки діти з ООП потребують більшої уваги, додаткової підтримки та індивідуального підходу до навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, діти з особливими освітніми потребами, воєнний стан, мотивація, зворотній зв'язок, змішана форма навчання, синхронне навчання, асинхронне навчання.

Постановка проблеми. На даний час питання дистанційного навчання є дуже актуальним. За останні три роки освітня система України зазнала багатьох реформ та змін, включаючи запровадження дистанційної освіти. Дистанційна освіта має певні особливості, свої недоліки та переваги. Зміни у форматі навчання зазнали усі учасники освітнього процесу: вчителі, здобувачі освіти, батьки дітей. Ключова роль в адаптації до нових умов навчання дитини з особливими освітніми потребами належить педагогу. Проте і роль батьків під час дистанційного навчання є досить вагомою. Саме тому, дана стаття передбачає теоретичний аналіз та порівняння усіх особливостей та ланок дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій представляє собою сукуп-

ність загальних правил, вимог, підказок та рекомендацій щодо успішного засвоєння дітьми навчального матеріалу в умовах дистанційного навчання та воєнного стану. Низька багатьох статей та досліджень передбачає

Мета статті – дослідити та теоретично обґрунтувати основні переваги та недоліки дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання – це навчання, при якому здійснюється цілеспрямована взаємодія здобувача освіти та викладача на основі інформаційних (комп'ютерних) технологій незалежно від місця проживання учасника навчального процесу [2].

Технології дистанційної освіти, які використовуються сьогодні, можна розділити на три великі категорії: неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо-, відео-носії), засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування та контроль знань, новітні засоби мультимедіа), відеоконференції (розвинені телекомунікації з аудіоканалами, відеоканалами та комп'ютерними мережами) [3].

Дистанційне навчання дозволяє кожній дитині займатися у зручному для неї розкладі та у своєму темпі, кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння тієї чи іншої дисципліни – це дозволяє звести до мінімуму непродуктивне використання часу. Дитина не чекає, поки вчитель напише на дошці пропозиції для розбору або приклади, пошукові системи дозволяють швидко знайти потрібні матеріали, які необхідно для кращого засвоєння навчального матеріалу в більш стислий термін, порівняно з класно-урочною системою. Педагоги, які реалізують дистанційне навчання, обирають різні форми проведення дистанційного навчання: урок у

режимі реального часу, з елементами контролю, з елементами відео, з елементами аудіо, вивчення Інтернет-ресурсів, електронних носіях, на паперових носіях, текстових, текстових включенням ілюстрацій, із включенням анімації. Самостійна робота за сценарієм: пошукова, дослідна, творча, індивідуальна проектна робота, тренувальні вправи, тренінг з використанням спеціальних навчальних систем. Контрольна робота: тестування, відповіді на контрольні питання; консультація [1, с. 78].

Вчителі створюють уроки різних типів – в залежності від віку дітей, від ступеня їхньої активності та самостійності, від специфіки предмета та від особливостей розвитку. Використовуються для навчання дітей з ООП різні послуги середовища Google, які дозволяють виконувати спільну роботу вчителя та дитини. Спеціальне навчальне середовище дозволяє прокоментувати кожну роботу, надати рекомендації з виправлення помилки – працювати з кожною дитиною до повного вирішення навчального завдання, а також контролювати «відвідуваність», активність дитини, час її навчальної роботи кожному уроці. Таким чином, на вчителів накладається величезна робота з підготовки та проведення дистанційних уроків, які мають певні відмінності з традиційним уроком [1, с. 82].

Батьки дітей з ООП – це особлива категорія дорослих. Їм насамперед необхідні конструктивна допомога, слухна порада та морально-психологічна підтримка. У зв'язку з цим організовуються зустрічі, консультації для батьків (законних представників), які мають дітей з особливими потребами. Психолого-педагогічне супроводження дітей з ООП є найважливішою складовою дистанційного навчання. Індивідуальний підхід у навчанні таких дітей, це основа їхнього навчання. Педагог-психолог

використовує такі методики психодіагностики, які дозволяють виявляти індивідуальні особливості дитини, відстежувати динаміку її розвитку, виробляти рекомендації для педагогів та батьків, пов'язаних з навчанням, вихованням та реабілітацією дитини [1, с. 85].

При організації дистанційного навчання дітей з обмеженими можливостями враховується специфіка психолого-педагогічного чинника спілкування у мережі як особливого виду комунікації. Крім того, враховуються труднощі кожної окремо взятої дитини, обумовлені недоліками уваги, емоційно-вольового регулювання, самоконтролю, низьким рівнем навчальної мотивації та загальної пізнавальної пасивністю. А також недорозвиненням окремих психічних процесів – сприйняття, пам'яті, мислення, вадами мови, порушеннями моторики у вигляді недостатньої координації рухів, руховою розгальмованістю, низькою працездатністю, обмеженим запасом знань та уявлень про навколишньому світі, несформованістю операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності [3].

Педагоги враховують можливості та інтереси кожного учнів дитини з особливими потребами, надають допомогу при складанні індивідуальної освітньої траєкторії. Сприяють її культурному розвитку, соціалізації, розвитку творчих здібностей та навичок самостійної діяльності.

Необхідною умовою успішного дистанційного навчання дітей з ООП є корекція навчальної програми, з урахуванням розумових та фізичних особливостей здобувачів освіти, підготовка індивідуального курсу навчання. Здійснюється спільна робота вчителів, педагога-психолога, адміністрації, батьків (законних представників), з організації дистанційної освіти таким чином, щоб найбільш ефективно та безпечно для дитини

побудувати процес навчання, виховання та розвитку [5]. Реалізація напрямків діяльності з організації дистанційного навчання дітей з ООП дозволило досягти певних результатів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, технологій дистанційного навчання є ефективним вирішенням проблеми освіти та соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Організація дистанційного навчання дозволяє забезпечити доступ дітей даної категорії до освітніх та інших інформаційних ресурсам, надати підтримку сім'ям, які виховують дітей із порушеннями розвитку, сприяє створенню безбар'єрного середовища для дітей, здобуття ними якісної освіти, розширення можливостей їх подальшої професійної зайнятості, як наслідок, – їх успішної соціалізації та інтеграції у суспільство [4].

Серед суттєвих переваг дистанційної форми навчання можна відзначити наступні [5]:

- 1) Можливість навчатися у будь-який час. Діти можуть виконувати завдання як зранку, разом із вчителем, так і звечора разом з батьками.
- 2) Можливість навчатися в будь-якому місці. Відсутність необхідності щодня відвідувати навчальний заклад - безсумнівний плюс для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, для проживаючих у важкодоступних місцевостях, батьків з маленькими дітьми.
- 3) Можливість навчатися у своєму темпі. Діти з ООП мають повільний темп навчання, але все одно хтось може вивчити та зрозуміти тему за час, хтось за три дні.
- 4) Доступність навчальних матеріалів. Доступ до всієї необхідної літератури відкривається учням після реєстрації в системі дистанційного навчання, або вони отримують навчальні матеріали електронною поштою, у вайбері, класрумі, теле-

грамі. Зникає проблема нестачі чи відсутності підручників.

- 5) Мобільність. Зв'язок з вчителями здійснюється різними способами: як on-line, так і off-line. Проконсультуватися з викладачем за допомогою електронної пошти іноді ефективніше та швидше, ніж призначити особисту зустріч при очному навчанні.
- 6) Навчання в спокійній обстановці. особливо це є плюсом для гіперактивних учнів, учням з РАС та дітям, які у класі постійно на щось відволікались, було гучно.
- 7) Індивідуальний підхід. При традиційному навчанні викладачеві досить важко приділити необхідну кількість уваги всім учням, підлаштуватися під темп роботи кожного. Використання дистанційних технологій підходить для організації індивідуального підходу. Знаючи фізіологічні особливості дитини, вчитель може підібрати індивідуальне завдання.
- 8) Батьки починають брати активну участь у навчанні їхніх дітей. Частіше всього, батьки дітей з ООП, віддають їх у спеціальний заклад освіти на тиждень, забирають на вихідні і так по колу. Вони не знають, чим цікавляться їхні діти, що вивчають. Розуміють як навчати таких дітей важко.
- 9) Зручність для вчителя. Вчителі, репетитори, викладачі, що займаються педагогічною діяльністю дистанційно, можуть приділяти увагу більшій кількості учнів і працювати, навіть перебуваючи у відрядженні чи на конференції за кордоном. паралельно можна проходити курси/тренінги/семінари.

Незважаючи на очевидні переваги дистанційного навчання, є й слабкі сторони такого навчання з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Разом з тим, дистанційне навчання не позбавлене і ряду недоліків [4]:

- Відсутність мотиваційного компонента. У дітей з ООП мотиваційний компонент порушений. В режимі оффлайн мотивацію учнів підтримували вчителі різними способами, дистанційно це робити важче.
- Відсутність технічного забезпечення. Частіше всього, такі діти родом з не дуже благополучних родин. Тому елементарне забезпечення смартфоном, ноутбук, планшетом, частіше всього відсутнє.
- Відсутність самостійності. Діти з ООП потребують підтримки та допомоги дорослих в елементарних речах: нагадати, які завтра будуть уроки, допомогти під'єднатися до уроків, нагадування робити домашні завдання.
- Відсутність соціалізації. Соціалізація для дітей з ООП – є невід'ємною частиною розвитку. Проте дистанційне навчання обмежує можливість спілкування з однолітками.

Таким чином, дистанційне навчання даної категорії дітей необхідне в силу специфіки психічного розвитку самої дитини та системи освіти. Орієнтація освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я щодо дистанційної форми навчання – цілком логічна та виправдана. Дистанційне навчання допомагає дітям з обмеженими можливостями здоров'я швидше адаптуватися до суспільстві, не відчувати себе забутими та ізольованими від інших людей. Дистанційна форма навчання якнайкраще підходить для того, щоб дитина з ООП отримала якісну освіту. До таких дітей потрібний індивідуальний підхід, деяка специфіка під час навчання. І це дозволяє дитині з обмеженими можливостями знайти оптимальний для неї спосіб успішно адаптуватися у житті [5].

Висновки на перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших досліджень можуть стати аналіз та проведення психолого-

педагогічних експериментів з метою виявлення рівня покращення чи зниження рівня успішності навчання дітей з ООП. Теоретичні дослідження публікацій та статей дадуть змогу вчителям краще адаптуватися до дистанційного навчання та покращити принцип проведення онлайн-занять.

Загалом, дистанційне навчання є невід'ємною частиною освітнього процесу будь-якої сучасної людини. Сучасні технології та методики дають змогу ефективно впливати на успішність здобувачів освіти, розвиваючи інформаційно-просторові навички. Успіх реалізації дистанційної освіти дітей з ООП безпосередньо залежить від якості взаємодії всіх його учасників: батьків (законних представників) дітей, педагогічних працівників, адміністрації освітньої установи, органів, здійснюють управління у сфері освіти та всіх зацікавлених осіб. Навіть порівнюючи переваги та недоліки дистанційного навчання, переваг надається більше, що підтверджує результативність та зручність такого формату навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Організація дистанційного навчання в школі: навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019, С. 77-86.
2. Лотоцька А. І., Пасічник О. Р. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. Київ : Смарт Освіта, 2020, 24 с.
3. Особливості дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. GenDocs: веб-сайт. URL: <http://surl.li/gzsnc> (дата звернення 13.05.2023).
4. Особливості дистанційного навчання дітей з ООП. GenDocs: веб-сайт. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4508-osoblyvosti-dystantsiino-ho-navchannia-ditei-z-oor> (дата звернення 13.05.2023).
5. Як організувати дистанційне навчання для дітей з ООП. Досвід вчителів. GenDocs: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditei-z-oor-dosvid-vchyteliv/> (дата звернення 13.05.2023).

УДК

373.2.016:81'36]:005.336.2:001.891

Дар'я КАПРАН

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Ірина КРАВЧЕНКО**

старший викладач кафедри логопедії

СумДПУ імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено методику формування граматичних компетентностей у дітей дошкільного віку на основі аналізу наукових праць. Доведено, що дієвим методом у формуванні граматичного аспекту мови постають дидактичні ігри, бесіди, ігри-драматизації.

Ключові слова: дошкільник, граматичні компетентності, методи, прийоми.

Постановка проблеми. Мова посідає головне місце у житті людини. Рівень сформованості граматичного аспекту мови є показником успішної комунікації у суспільстві, адже вміння структуровано складати речення, узгоджувати в ньому слова та утворювати нові від похідних не дається людині з народження. Більшість дітей дошкільного віку мають недостатній рівень сформованості граматичної будови мови. Тому питання методики формування граматичного аспекту мови посідає чинне місце у роботі з дітьми дошкільного віку, так як наступною сходинкою у житті дитини є школа, де відбувається активне спілкування із однолітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та практичного засвоєння граматичних компетентностей розкривалися у працях лінгвістів, психолінгвістів, педагогів, дефектологів, методистів. Проблемі становлення граматичних компетентностей, як основу для роботи з формування граматичного аспекту мови розглядали Арушанова О. Г.,

Гвоздев О. М., Ельконін Д. Б., Кольцова М.М., Крутій К. Л., Ніколенко Д. Ф. та інші. Велику увагу створенню діагностичного інструментарію для формування уявлення про наявний рівень граматичних компетентностей приділяли Волкова Л. С., Смірнова І. А., Фотекова Т. А. Методами та прийомами формування граматичних компетентностей займалися видатні науковці у галузі педагогіки та психології, такі як Алексєєва М.М., Власенко І. Т., Журова Л. Є., Крутій К. Л., Левіна Р. Є., Маргітич М. Я., Сохін Ф.О., Філічева Т. Б., Чірікіна Г. В., Яшина В.І. Завдання та зміст роботи з формування граматичних компетентностей у закладі дошкільної освіти розкриваються у працях Аксьонової О. П., Аніщук А. М., Артемової Л. В., Білан О. І., Калуської Л. В. Основні граматичні помилки, умови їх подолання та методику розвитку граматичних компетентностей представлені у працях Богуш А. М., Гавриш Н. В., Маковецької Н. В., Маліновської Н. В., Маргітич М. Я., Лопатинської Н. А. Також особливостями процесу навчання грамоти займалися такі видатні українські вчені, як Колесниченко В. І., Ліщук В. С., Марченко І. С., Пахомова Н. Г., Прищепа К. С., Трофименко Л. І., Швидка С. О. та інші. Наразі, незважаючи на численні праці щодо питання формування граматичних компетентностей у дітей дошкільного віку, проблема методики удосконалення граматичного аспекту мови у дошкільників залишається актуальною.

Мета статті – висвітлити методику формування граматичних компетентностей на основі теоретичного аналізу праць вчених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Граматичні компетентності – це об'єднання знань морфології, синтаксису та словотвору. Морфологія – це частина граматики, в центрі якої постає дослідження слова та груп слів з граматичного аспекту

[5, с. 6]. Синтаксис займається питанням узагальнення правил конструювання речень, що є основою для повсякденного спілкування. Основною задачею словотвору є вивчення закономірностей утворення нового слова від уже наявного кореня у похідного слова [7, с. 117].

Засвоєння граматичними компетентностями відбувається послідовно, тому успішність використовуваних методів та прийомів для покращення граматичної організації мови залежить від урахування актуального рівня знань граматики дитини. Тому у роботі з формування граматичного аспекту необхідно мати сформовані уявлення про періоди розвитку граматичних компетентностей.

Основною періодизацією засвоєння знань з граматики є праця Гвоздева. Вчений зазначає, що засвоєння граматичного ладу мови починається із першого року життя.

Першим періодом являється початкове формування синтаксичних уявлень – дитина засвоює речення з одного аморфного кореня («бах», «ня», «бібі»), а потім з декількох слів, основа яких корінь («Па сю» – папа іди сюди) у віковому проміжку від 1 року 3 місяців та до 10 місяців.

Наступний період характеризується формуванням уявлень про морфологію і триває від 1 року 10 місяців і до 3 років. Дитина засвоює перші форми дієслова (наказовий спосіб другої особи однини та форми третьої особи однини теперішнього часу) та засвоює флексійну мовну систему, тобто опановує знаннями про відмінки, а саме називним у множині (столи, ляльки), знахідним (ляльку, книгу), родовим (ляльки, книги), двальним (ляльці), орудним (під лялькою), місцевим (на ляльці) та кличним (мамо) відмінків, але із аграматизмами. Третім напрямком є формування уявлення про службові слова.

Кінцевий етап становлення граматичних компетентностей відбувається у 3 роки та триває до 7. Дитина опановує досконало граматичними категоріями: час, число, відмінок, вид, особа, рід.; засвоює словотвір та синтаксис [3, с.86].

Окреслення актуального періоду є першою сходинкою у роботі з формування граматичних компетентностей дітей. Практичне засвоєння граматичних норм відбувається поетапно, які необхідно враховувати у роботі з дошкільниками. По-перше, дитина усвідомлює мовлення оточуючих, порівнює різні види речень, граматичних форм. По-друге, відбувається несвідоме використання окремих граматичних форм, які були почуті раніше у мовленні дорослих, наприклад від батьків чи вихователя групи. По-третє, дитина починає утворювати нові форми слова, опираючись на уже створені. На четвертому етапі дитина усвідомлює та аналізує граматично правильне та не правильне мовлення. Перехід до кожного етапу залежить від ефективності використання у роботі з дитиною методів та прийомів роботи. Саме вони є ключем до граматично правильного мовлення дитини.

Богуш А. М. та Гавриш Н. В. зазначають, що одним із напрямків роботи з удосконалення граматичних компетентностей дітей дошкільного віку є використання ефективних методів та прийомів формування граматичного аспекту мови на заняттях і в повсякденному житті [1, с. 375].

Алексєєва М.М., Крутій К. Л, Левіна Р. Є., Маргітич М. Я., Філічева Т. Б., Чірікіна Г. В. запевняють, що доцільно у роботі з формування граматичних компетенцій використовувати бесіди, які попередньо складені педагогом, читання невеликих оповідань та обговорення сюжету [4; 6, с. 83].

Статистика засвідчує, що велику кількість помилок діти дошкільного

віку зазнають у завданнях на узгодження іменника у формі множини в родовому відмінку, іменника з прийменником. Діти часто зазнають труднощів в утворенні дитинчат тварин, відносних та присвійних прикметників, зменшено-пестливої форми. У реченнях дошкільників часто присутні аграматизми, пропуски, порушення порядку слів, що є ознакою порушення синтаксичних компетентностей.

На основі запропонованих методів видатними педагогами можна сформувати систему методичних рекомендацій для практичного засвоєння граматичних норм. Найдоцільнішим методом у формуванні граматичного компоненту будуть дидактичні ігри, так як гра – провідна діяльність дошкільника. У педагогіці дидактична гра – це гра у ході якої у дитини формуються потреби в знаннях, удосконалюються набуті та розвиваються нові уміння та навички [2, с. 67].

Засвоєнню норм узгодження іменника у формі множини в родовому відмінку посприяють ігри «Кого / чого не стало» та «Чого більше». Наприклад, дидактична гра «Кого / чого не стало»: перед дитиною роздатковий матеріал – це може бути ферма із тваринами на липучках. Спочатку дитина запам'ятовує всіх звірів, які зображені, а потім педагог прибирає одну із груп і запитує у дитини «Кого не стало». Дитина повинна дати відповідь у формі речення: Не стало свиней, зайців, корів [6, с. 84]. У грі «Більше/менше» порівняти кількість предметів: більше карет, сходинок; менше дверей, столів.

Для закріплення навички узгодження прийменника з іменником дітям можна запропонувати гру «Сховай іграшку», де дитина сама заховує іграшку до шафи чи під стіл, що підкріпить інтерес до завдання. Потім разом з педагогом шукають

іграшку і промовляють: «кролик під ковдрою», «кролик в шафі».

Навичку утворення різних видів прикметників від іменників можна закріпити за допомогою дидактичних вправ. Вправа «Смачні слова» розвиває навичку утворення відносних прикметників. У ній потрібно поєднувати продукт (желе, кекс, повидло, шоколад) та фрукт чи овоч (морква, груша) і отримувати страву: грушеве желе, морквяний кекс. Правильне використання присвійних прикметників можна закріпити вправою «Чий, чия, чие?», де потрібно відгадати чия частина тіла (крило, хвіст, дзьоб) і сказати заячі вуха, лисячий ніс.

Сформувати уявлення про утворення іменників зменшено-пестливої форми можна за допомогою вправи «Гномляндія». Дитині пропонуються картинки предметів різних розмірів і задача її буде полягати у знаходженні предмета, наприклад: чашка, у зменшеному вигляді. Педагог говорить «А як цей предмет буде називатись у Гномляндії?» і дитина повинна перетворити іменник у зменшену форму «чашечка».

У формуванні синтаксичного компоненту мови найкраще використовувати ігри з сюжетними картинками. На цих картинках може бути зображений режим дня хлопчика чи дівчинки, пригоди дітей та інше. Розглянувши сюжетну картинку дитині можна задавати ряд запитань по ній. Наприклад, якщо це картинка режиму дня дівчинки, то доцільними запитаннями будуть про дії дівчинки з ранку, в обід, увечері, про її одяг чи емоції.

Для формування нових граматичних компетентностей також доцільно використовувати бесіди, які попередньо складені педагогом, читання невеликих оповідань та обговорення сюжету чи його переказ, ігри-драматизації казок «Коза-дереза», «Колобок». До прийомів, які посприяють

практичному засвоєнню граматичного компоненту мови у роботі із дошкільниками відносять зразок для наслідування, підказка, вказівка, порівняння, створення проблемних ситуацій, виправлення помилок.

Крім урахування актуального періоду сформованості граматичного аспекту, дотримання поетапності у засвоєнні граматичних норм, використання ефективних методів та прийомів також слід дотримуватися деяких правил, які позитивно сприятимуть засвоєнню нових знань.

По-перше, оточення дитини повинне використовувати тільки граматично правильні конструкції, адже наслідування – один із етапів засвоєння граматичних компетентностей. По-друге, закріплені знання із морфології, синтаксису, словотвору різними методами та прийомами необхідно використовувати і в практиці. Батьки можуть створювати різні ігрові ситуації у побуті під час приготування, наприклад який буде кекс із моркви – морквяний. По-третє, необхідно проводити комплексні заняття на формування всіх компонентів граматики, а також проводити діагностичну роботу щодо наявних помилок, щоб вчасно виправити їх.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, на сьогодні проблема підбору методів та прийомів для практичного засвоєння граматичних норм дітьми дошкільного віку залишається актуальною. Для кращого опанування дітьми новими граматичними компетентностями слід дотримуватися правил, етапів та урахування актуального періоду знань з граматики. Практичному засвоєнню нових граматичних компетентностей посприяє низка методів: дидактичні ігри та вправи, бесіди, які попередньо складені педагогом, читання невеликих оповідань та обговорення сюжету. Наслідування, підказка, вказівка, порівняння, створення

проблемних ситуацій, виправлення помилок стануть ефективними прийомами в роботі з формування граматичних компетентностей дошкільників. Представлені методичні рекомендації можна ефективно використовувати, як і з подолання помилок, так і для закріплення наявних граматичних навичок дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
2. Гришечевич Г. І. Сучасна морфемологічна термінологія (І). Проблеми комплексного підходу до вивчення термінологічної лексики у спеціалізованому вищому навчальному закладі (термінологічне словотворення). 2014. № 1. С. 16–21.
3. Ільїна Н. В. Особливості оволодіння граматичною будовою мови дітьми із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. С. 85–89.
4. Крутий К. Л. Використання методів і прийомів навчання дітей граматично правильного мовлення. Педагогіка і психологія. 1997. № 4. С. 77–87.
5. Купрікова Г. В. Українська мова (морфологія) : теоретичний блок: навч. посіб. Харків : НУА, 2015. 104 с.
6. Маргітєв М. Я. Методика розвитку мовлення і навчання дітей дошкільного віку української мови. 127 с. URL: <http://geniusja.uz.ua/images/files/-.pdf> (дата звернення 07.05.2023)
7. Пономаренко С. Сучасна українська мова : Морфеміка. Дериватологія. Морфонологія: навчальний посібник. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 300 с.

УДК 615.8:616.711-007.5:796.922[2].2

Аліна КОСТЮК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта»

Науковий керівник – **Людмила НІКОЛЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара

СТИМУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються особливості стимулювання діяльності дітей. Зазначені розповсюджені проблеми та помилки, щодо мотивації дітей та методи їх вирішення.

Ключові слова: стимул, пізнавальний інтерес, заохочення і покарання, згасання реакції, вимогливість.

Постановка проблеми. У педагогіці навчання і виховання існує багато складних проблем, однією з ключових і найбільш важливих, на нашу думку, є проблема стимулювання, тобто того, як впливати на дитину, щоб домогтися від неї бажаної поведінки. Це питання не втрачає своєї актуальності крізь роки та постає осередком основних труднощів, пошуків, педагогічних зусиль, оскільки від ефективності стимулювання дуже часто залежить весь успіх педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність даної теми. Педагоги Л. Занков, К. Платонов, Р. Немова стверджують, що поведінка людини може набирати тієї чи іншої форми в залежності від оточуючого середовища, до того ж стимули в цьому процесі виступають як зовнішні стимулюючі фактори, а мотиви – як внутрішні. Найбільш широко поняття «стимул» навчально-пізнавальної активності характеризується, як фактори, якими можуть виступати певні обставини, зовнішні умови, ті або інші нормативні документи, що спонукають індивіда або групу людей творчо діяти під час навчання, а сам процес стимулювання навчально-пізнавальної активності

розглядається як складна, комплексна система прийомів і методів, зумовлених соціальними цілями, психолого-педагогічною суттю навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і проаналізувати особливості стимулювання діяльності дітей у сучасних умовах здобування знань.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Потрібно, щоб усі учні вже з самого початку чітко бачили мету з усіма проміжними ланками й прагнули досягти її», – писав Я. А. Коменський [5, с. 93]. А мету навчання учні бачитимуть тільки тоді, коли вона буде чітко визначена і зрозуміло вмотивована вчителем. Мотивація діяльності учнів є невід’ємним елементом навчально-виховного процесу, бо основним у педагогічному мистецтві вчителя є вміння спонукати, а не примушувати.

Потрібно враховувати, що інтерес є основою розвитку особистості. У процесі своєї основної діяльності дитина виявляє свій інтерес, оскільки пізнавальний інтерес є найсильнішим мотивом у навчанні і відображає всі аспекти особистості, такі як інтелект, воля та почуття. За певних умов інтерес стає засобом продуктивного та захоплюючого навчання, що сприяє інтенсивному та уважному розвитку пізнавальної діяльності, який згодом перетворюється на стійку рису характеру. Однак, умови спонтанного розвитку пізнавального інтересу часто супроводжуються неусвідомленістю і нестійкістю інтересів у більшості школярів, схильністю до репродуктивної діяльності, обмеженістю знань програмного змісту, а також відсутністю ініціативи і прагнення до самовизначення. Ці фактори мають негативний вплив на особисті навчальні досягнення..

Встановлено, що пізнавальний інтерес активізує всі психічні процеси людини, на високому рівні розвитку

збуджує до постійного пошуку. Вчені відзначають, що пізнавальні інтереси активізують розумову діяльність, впливають на зміни у способах її здійснення.

Згідно з сучасними психологами, такими як І. Коцан, Г. Ложкін і М. Мушкевич, «інтерес» можна описати як позитивне емоційне ставлення до об’єкта, що супроводжується зосередженням уваги на ньому. Вони розрізняють два типи інтересу: «ситуативний інтерес», який виникає під час виконання конкретної дії і зникає після її завершення, і «стійкий інтерес», який є відносно постійною рисою особистості і важливим фактором для творчого ставлення людини до своєї роботи. Цей стійкий інтерес сприяє розширенню кругозору і збагаченню знань [6].

Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов’язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня, сприяє усвідомленій самостійності, викликає продуктивну роботу, змінює способи розумової діяльності, є умовою розвитку творчої особистості [4; 8].

Стимул у широкому розумінні є комплексом факторів, що приводять до активності людини. Це охоплює як особисті та суспільні потреби, так і об’єкти, на які ці потреби спрямовані, а також засоби їх задоволення. Потреби виступають внутрішніми стимулами, а об’єкти потреб – зовнішніми стимулами для людської діяльності. Важливо зауважити, що людина набуває мотивації до дії не окремими стимулами, а системою стимулів. Це означає, що процес формування активності полягає у кількісних і якісних змінах в системі різноманітних стимулів.

У ряді досліджень стверджується, що поведінка людини може набирати тієї чи іншої форми в залежності від оточуючого середовища, до того ж стимули в цьому процесі виступають як зовнішні стимулюючі фактори, а мотиви – як внутрішні. Цієї позиції дотримуються і вітчизняні дослідники, наприклад, К. Платонов. На його думку, стимул – це вплив зовнішнього світу, який створює духовну потребу, формує моральну мету або мотив діяльності людини. Мотиви трактуються як внутрішні збудники діяльності людини, думка, почуття, в яких проявляється соціальна суть особистості. Відносно індивідуальної свідомості стимули утворюють сферу зовнішніх причин, які спонукають особистість до дії в бажаному напрямку, мотиви – сферу внутрішніх суб'єктивно-усвідомлюваних причин [9].

Як бачимо, мотиви – це особистісна сторона стимулів як зовнішніх, що йдуть від суспільства до особистості, спонукань, поштовхів, так і внутрішніх, які пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її процесом, а саме – пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату.

Для нас однією з провідних проблем, яка спостерігається в системі стимулювання дітей, є згасання реакції, суть чого полягає в тому, що досить часто використання одних і тих же позитивних або негативних стимулів веде до поступової втрати інтересу до діяльності. Ця думка відображається в працях Р. Немова, де він наголошує, що стимулювання навчальної та виховної діяльності дітей повинно мати комплексний характер, включати в себе систему різноманітних стимулів, кожен з яких застосовується в залежності від того, які інші інтереси і потреби дитини є актуальними в даний момент. Комплексність стимулювання означає одночасне використання різних

стимулів: органічних, матеріальних і моральних, індивідуальних і соціально-психологічних [2].

Органічні – це стимули, пов'язані із задоволенням органічних потреб дитини. Матеріальні стимули пов'язані з придбанням будь-яких привабливих, цікавих для дитини речей.

Моральні стимули звернені до почуттів дитини і пов'язані із задоволенням його духовних потреб. До їх числа можна віднести задоволення, яке отримано від усвідомлення виконаного обов'язку, від надання допомоги іншим людям, від відповідності здійснених вчинків високим моральним цілям.

Соціально-психологічні стимули об'єднують мотиви, пов'язані з системою людських відносин. До них належать ті, які орієнтовані на підвищення уваги до людини, поваги до її особистості.

Індивідуальні стимули відображують особисте, істотне для даної людини, що має для неї особливе значення.

Слід зазначити, що в навчанні й вихованні дітей є значні можливості для розвитку діяльності, але на практиці вони не повністю використовуються через недостатність мотивації. Це відбувається через ряд причин.

По-перше, до кінця не відомі всі стимули, у силу яких діти різного віку з неоднаковими індивідуальними особливостями включаються в навчання, спілкування і виявляють зацікавленість в отриманні нових особистісних якостей, знань, умінь і навичок.

По-друге, ми вперше починаємо замислюватися над мотивами навчання дітей тільки тоді, коли давно вийшли з дитячого віку і можемо тільки гадати про справжні мотиви поведінки дітей.

По-третє, серед самих дітей існують великі індивідуальні відмінності. Наприклад те, що значуще для однієї дитини, може не представляти інтересу для іншої.

По-четверте, сама мотивація, яка розуміється як сукупність актуально діючих мотивів, ситуаційно виявляється мінливою. З цієї причини те, що цілком підходить для стимулювання навчальних і виховних інтересів в одних ситуаціях, може бути непридатним в інших.

Згідно з вищезазначеним, одним з основних завдань навчання та виховання дітей є вміння практично впливати на них і зменшувати фактори, що знижують мотивацію.

Будь-яка діяльність, включаючи навчальну, спрямована на досягнення мети. Мета є чимось великим і вимагає значного часу. Ціль, з свого боку, є складовою частиною мети і має чітко визначені терміни. Залежно від цілей, існує зовнішня та внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація виявляє меншу продуктивність, ніж внутрішня. Під час навчання учень часто відчуває внутрішній дискомфорт у зв'язку з вимогами діяльності, що вимагають врахування потреб і мотивів. Внутрішня мотивація полягає в особистісному зацікавленні в самій діяльності. Самомотивація залежить від різних факторів, таких як характер діяльності, цікавість, креативність, рівень доступності інформації тощо.

Система заохочень і покарань є найпоширенішим підходом до стимулювання і контролю інтересів та поведінки дітей у навчанні та вихованні. Заохочення сприяють розвитку позитивних аспектів особистості, тоді як покарання мають запобіжну функцію щодо негативних проявів. Використання тільки заохочень без застосування покарань може спричинити розвиток негативних якостей поряд із позитивними. З іншого боку, якщо навчальний процес ґрунтується лише на покараннях, це може запобігати розвитку певних негативних рис, але одночасно обмежувати розвиток важливих позитивних якостей. Оптимальне стимулювання діяльності та

поведінки дитини можливе лише через вміле поєднання заохочень і покарань.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує переконання про переваги використання методів позитивного підкріплення, які є більш гуманними і ефективними. В результаті заохочення, підвищення віри у себе та чітко поставлені цілі виявляються більш ефективними, ніж страх перед покаранням. Проте, на практиці використання цих методів обмежене і найчастіше проявляється у вигляді привітного погляду, посмішки або підбадьорюючого слова з боку педагога. Варто відзначити, що в педагогічній сфері завжди приділялося мало уваги розробці методів позитивного підкріплення і заохочень. Тому розробка таких методів є одним із важливих завдань сучасної педагогіки.

Термін «покарання» стає все менш популярним в педагогічній літературі, і поступово набуває негативного характеру. Враховуючи тенденції сучасних напрямків, слід визнати, що методи негативного підкріплення, в цілому, ще не відійшли в минуле і тому потрібно використовувати їх найбільш грамотно і доцільно, а не навпаки, уникаючи їх. Адже «розумна система покарань, – писав А. Макаренко, – не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає сформуватися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння чинити опір спокусі й переборювати її» [7, с. 292].

Одним із важливих питань, яке потребує глибокого осмислення і вивчення, є визначення методів, що забезпечують стимулювання навчально-пізнавальної активності. Основним методом групи стимулювання позитивної поведінки, застосовуючи які вихователі та батьки припускаються найбільше помилок, виступає метод вимоги. Вимогливість спрямована на

те, щоб дитина навчилася підпорядковувати свої бажання важливим та свідомим цілям, навчилася з повною відповідальністю ставитися до своїх обов'язків. Видатний педагог В. Сухомлинський зазначав, що вимогливість повинна ґрунтуватися не на насильстві над особистістю, не на тиранії, а на справедливості й глибокій довірі. Метою покарання повинно бути не кара за провину, не страх, який попереджає її повторення, а саме усвідомлення провини дитиною, спонукати її змінити свою поведінку, виробити стимули для самовиховання, зумовити почуття незадоволення та сорому [10].

При використанні методу заохочення треба контролювати частоту його використання. «Якщо дитина звекає до заохочень, у неї виробляється своєрідний рефлекс «очікування заохочення», – наголошує Ю. Гіппенрейтер [1, с.88]. У цьому разі дитина буде робити все для одержання користі. Заохочення тоді мають педагогічну цінність, коли допомагають задовольнити адекватні потреби, виховують почуття гідності, відповідальності, розвивають у дитини бажання порадувати дорослих своєю поведінкою.

Використання методу інтерактивних технологій в дистанційному навчанні може бути ефективним інструментом для стимулювання дітей і залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності. Ось кілька способів, якими це можна досягти:

- Інтерактивні дошки та електронні платформи: Використання інтерактивних дошок або електронних платформ, які дозволяють вчителю демонструвати матеріали, показувати відео, робити записи та взаємодіяти з учнями, створює можливості для активної участі учнів у процесі навчання.
- Інтерактивні вправи та ігри: Використання спеціальних платформ

або додатків, які пропонують інтерактивні вправи та ігри, дозволяє створити цікаву та захоплюючу навчальну атмосферу. Учні можуть брати участь у віртуальних гральних сесіях, вирішувати головоломки, виконувати завдання та отримувати миттєвий фідбек.

- Віртуальні лабораторії та симуляції: Використання веб-додатків або програм, що дозволяють проводити віртуальні експерименти або симуляції, дає учням можливість самостійно досліджувати та спостерігати наукові явища.
- Групова робота та колективні проекти: Інтерактивні технології дають можливість учням працювати у віртуальних групах над спільними проектами. Вони можуть спілкуватися через спеціальні платформи, обмінюватися ідеями, ділитися ресурсами та спільно розв'язувати завдання. Це сприяє співпраці, комунікації та розвитку соціальних навичок.
- Віртуальні екскурсії та віртуальна реальність: Завдяки інтерактивним технологіям учні можуть відвідувати віртуальні музеї, галереї, природні заповідники або історичні місця. Вони можуть досліджувати різні об'єкти, отримувати інформацію та взаємодіяти з віртуальним середовищем, що допомагає їм краще засвоювати матеріал та збільшує зацікавленість.

Використання методів для стимулювання позитивної поведінки включає в себе важливий аспект – встановлення чітких правил і постійне уважне спостереження за індивідуальними особливостями та емоційним станом дітей.

Таким чином, можна зазначити, що проблема стимулювання активності та поведінки дітей є невід'ємною частиною теорії навчання та виховання молодого покоління. Згідно з потребами суспільства та змінами в

часі, ця проблема зазнала змін. Для успішного освітнього процесу необхідно, щоб учні мали позитивне ставлення до навчання, проявляли пізнавальний інтерес, мали потребу в знаннях, вміннях і навичках, а також почували себе зобов'язаними та відповідальними. Для досягнення цих мотивів навчання, які спонукають до саморозвитку, важливо використовувати відповідні методи.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в практичному впровадженні комплексного підходу щодо стимулювання дітей у пізнавальній активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? наук. посіб. Київ : BookChef, 2021. 240 с.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Занков Л. В., Бондар В. І. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс]. Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк; НАН України, НТШ: Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2010. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-14885> (дата звернення: 01.05.2023).
4. Кіліченко О. І. Стимулювання процесу учіння учнів початкової школи: Гірська школа Українських Карпат. 2021. № 25. С. 116-120.
5. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори : у трьох томах. Т. 1. Велика дидактика: збірник. Київ : Рад. школа. 1940. 248 с.
6. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини : навч. посіб. Луцьк : РВВ «Вежа», 2011. 430 с.
7. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання : вибр. твори. Т. 5. Київ: Радянська школа, 1954. 484 с.
8. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: монографія. Київ: Знання України, 2005. 420 с.
9. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. 2011. №4. С. 13-16.
10. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка: твори. Київ : Рад. школа, 1978. 263 с.

УДК 376-056.36-
053.3/.4:[37.015.3:159.922.72]

Юлія КРИКУН

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Наталія КАБЕЛЬНИКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ МАКОТО ШІЧІДИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається питання щодо можливості використання методики Макото Шічіди у психолого-педагогічному супроводі дітей раннього віку з особливими освітніми потребами

Ключові слова: методика Макото Шічіди, психолого-педагогічний супровід, діти раннього віку, особливі освітні потреби.

Постановка проблеми. Ранній вік є періодом становлення таких якостей як пізнавальна та мовленнєва активність, довіра до світу, доброзичливе ставлення до людей, упевненість у собі, творчі можливості, загальна життєва активність тощо. Проте ці якості і здібності у дітей з особливими освітніми потребами не формуються спонтанно у процесі фізіологічного зростання. Їх становлення потребує цілеспрямованого комплексного впливу не тільки з боку педагогів, але й батьків дитини [3, с. 51]. Актуальність дослідження пов'язана з соціальною значущістю раннього віку як найбільш відповідального періоду життя особистості, коли формуються фундаментальні здібності, які визначають увесь подальший розвиток людини, – з одного боку, та необхідністю впровадження інноваційних методик психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з особливими освітніми потребами – з

іншого [2, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У створенні науково обґрунтованої системи виховання і розвитку дітей раннього віку вагоме місце належить працям фізіологів та психологів: І. Павлова, Т. Бауера, В. Бехтерева, Дж. Брунера, Л. Виготського, А. Валлона, Г. Костюка, Ж. Піаже та інших науковців, які експериментально довели зв'язок специфіки становлення психічних і фізичних процесів, формування нервової системи на ранніх етапах онтогенезу. В сучасних дослідженнях особливості психофізичного статусу дітей раннього віку з нормотиповим та порушеним розвитком представлено працях Н. Манько, І. Марченко, Ю. Рібцун, С. Хоменко, А. Швалюк та ін. Вагомий внесок розробку науково-теоретичних та методичних засад організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами зробили Г. Кукуруза, Ю. Рібцун, С. Миронova, О. Склянська та інші.

Мета статті – розкрити можливості використання нетрадиційних підходів, зокрема методики Макото Шічіди у психолого-педагогічному супроводі дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час організації інклюзивного навчання на ранніх етапах здобуття дошкільної освіти важливо пам'ятати про надзвичайні можливості розвивального середовища для розвитку дитячої особистості, у матеріальному наповненні якого неабияке значення мають численні освітні засоби [1, с. 34]. Слід зазначити, що арсенал таких засобів досить різноманітний: фланелеграфи, бізборди, фетрові книжки та скоромовки, масажери су-джок, килимки-трансформери, сенсорні коробки, флеш-картки Макото Шічіда, сюжетні кубики Рорі, картки Золтона Пала

Дьенеша тощо» [5].

Саме через флеш-картки педагогічний загал України долучився до унікальної методики японського вченого Макото Шічіда.

Як дослідник людського мозку, японський професор став засновником революційної методики раннього розвитку дітей, яка змінила ставлення до них і сприяла розвитку їх особливих здібностей.

Спостереження за здатністю дітей раннього віку швидко розвиватися, сприймати й обробляти значні обсяги інформації, чудово запам'ятовувати деталі стали підставою для висновку, що в цьому віці дитячий мозок працює як накопичувач і тому завдання батьків і педагогів полягає у стимулюванні органів чуття дитини та забезпеченні всіх потреб для її розвитку.

Узагальнення вченого ґрунтуються на тому, що пам'ять у правій півкулі головного мозку зберігається як на жорсткому диску у вигляді зображень, а в лівій нагадує оперативну пам'ять комп'ютера, позбавляючись зайвого. Тому, особливу увагу слід приділяти розвитку правої півкулі, що забезпечує більш легке навчання і розвиток творчих здібностей дітей [4].

Основний принцип методики Макото Шічіда полягає у стимулюванні всіх органів чуття дітей. Домінування правої півкулі головного мозку створює унікальні можливості для навчання і розвитку. Ключ до успіху в навчанні: послідовність і багаторазове повторення.

Дослідник зазначає, що зміст та організація навчально-виховного процесу у закладах дошкільної освіти спрямовані переважно на розвиток лівої півкулі, пов'язаної з логікою та аналітичним мисленням. А правій півкулі, що відповідає за несвідоме, інтуїтивне, належної уваги не приділяється [5].

Тож основна перевага методики Макото Шічіди криється у необхідності розвитку правої півкулі, здатної швидко обробляти і накопичувати інформацію, яка подається у вигляді зображень. Лівопівкульне навчання відбувається шляхом багаторазових повторів у повільному темпі.

Правопівкульне ж здійснюється швидко за рахунок залучення механізмів підсвідомості та інтуїції. Обидві півкулі забезпечують нормальне функціонування мозку: права є носієм величезного обсягу інформації, а ліва відповідає за її отримання, обробку та використання.

У процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами досягається усвідомлене використання правої півкулі, що дає можливість значно підвищити компенсаторні можливості мозку та розвинути міжпівкульну взаємодію.

Вражає весь набір освітніх засобів, передбачених для розвитку дітей, за методикою Макото Шічіди.

Перш за все, це флеш-картки у загальній кількості 80 000 штук, 600 парних зображень для гри «Знайди відмінності», 1350 пар з мандалами, 450 сіток пам'яті, 600 ланцюжків пам'яті, 670 логічних ігор. Робота з ними сприяє розвитку імпресивного та експресивного мовлення, а також пришвидшує опанування дитиною комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками.

Оптимальною формою проведення занять за методикою Макото Шічіди є підгрупова. Одна з необхідних умов, на думку дослідника є створення гарного настрою дітей на занятті, що забезпечується проведенням дихальної гімнастики та слуханням музики [4].

Слід приділяти увагу динамічності та розмаїттю форм занять із малюком. На кожну вправу за методикою Шічіди передбачено 1-2 хвилини (максимум – 5), які охоплюють широкий спектр завдань – мовленнєвих, математичних, музичних, гуманітарних, фізичних.

Використовують такі види ігор та вправ: демонстрація флеш-карток з метою розвитку фотографічної пам'яті; ігри для розвитку уяви (скласти історію, уявити себе кимось іншим); ігри з пазлами, танграмами, конструкторами, блоками Дьенеша; ігри з картками для розвитку фантазії та пам'яті, математичних здібностей; музичні і фізичні вправи; читання книг; творчі завдання (малювання, ліплення).

Під час занять інформація засвоюється малюком на підсвідомому рівні і використовується лише тоді, коли в ній виникне потреба. Тож вимагати відтворення демонстрації зображень не слід.

Серед дихальних вправ перевагу віддають продуванню повітря через трубочку у склянці з водою; пусканню мильних бульбашок; задуванню свічок, диханню на уявний предмет, на легкі предмети, що підвішені на мотузці (паперові фігурки, пір'ячко, помпони, повітряні кульки), змушуючи їх гойдатися, кружляти, злітати догори і врізнібіч.

Формуванню мовленнєвих умінь сприяють вправи на розвиток фантазії, де дитині пропонують уявити себе або якоюсь тваринкою (пташкою, зайчиком, котиком), або дуже-дуже маленьким, або неживим предметом (шафою, стільцем, пір'ячком) і описати свої відчуття, враження. Якого кольору пташка? Куди вона полетіла? Кого зустріла? Такі завдання активізують мовлення, сприяють візуалізації кольору і форми, розвитку сенсорних відчуттів [3].

Проводять рольові ігри, де малюк уявляє себе своїм улюбленим персонажем або іграшкою, демонструє і коментує різні дії, відправляється в уявну подорож, сам добирає засіб для пересування (ракету, човен, автомобіль тощо) і напрям руху (до інших планет, на річку, до бабусі).

Одним із завдань, які безперечно доводять ефективність формування у дітей раннього віку мовленнєвих умінь, є демонстрація флеш-карток Макото Шічіди. Вони тренують мозок так само, як спорт розвиває м'язи.

Показ карток на різні теми відбувається миттєво (до 0,5 секунди). Одну і ту ж картку демонструють не більше трьох разів, щоб уникнути одноманітності, обов'язково називаючи предмет, який на ній зображений. На початковому етапі (десь приблизно з трьох місяців або півроку) Рекомендується показувати за один день не більше 100 флеш-карток, збільшуючи поступово їх кількість до 1000. Такі картки можна виготовити самим або придбати в інтернет-магазинах. Разом із фотографічною пам'яттю розвивається словниковий запас, артикуляція, загальний обсяг знань.

На відміну від карток Глена Домана, флеш-картки Макото Шічіди без словесного позначення [4].

Граматичні вміння та вміння складати розповіді та описи, цікаві історії успішно формуються у процесі ігор із флеш-картками.

Наприклад, «Ланцюжок пам'яті». Із набору карток беруть будь-які і складають історію. Із карток «зайчик», «бублик», «дощ», «дошка», «хом'ячок», «гора», «морозиво», «ведмедик», «сир», «арфа» можна скласти таку казку: «Зайчик їв бублик, коли полив дощ, вухань забрався на дошку, де вже був хом'ячок, вони поплили до гори, верхівка якої була покрита снігом як морозивом, там їх зустрів ведмедик і запросив поласувати сиром. Потім він почав грати на арфі».

Гра «Сітка пам'яті» не тільки збільшує обсяг фотографічної пам'яті, але й збагачує словниковий запас, суттєво урізноманітнює мовленнєві уміння. Залежно від віку і рівня розвитку дитини беруться картки із зображеннями 2x2; 3x3; 4x4; 4x5 тощо із малюнками, або, наприклад, сітка

2x3 з двома порожніми і чотирма заповненими клітинками. У дитини – сітка порожня і такі ж зображення. Заповнену сітку демонструють дитині протягом 10 секунд, потім прибирають і пропонують малюкові свою сітку заповнити так само. Після закінчення роботи звіряють обидві сітки. Якщо результат позитивний, завдання ускладнюють: дають сітку із більшою кількістю зображень, із порожніми клітинками [5].

Формуються мовленнєві вміння дітей раннього віку і під час роботи з танграмами, пазлами, мозаїкою, конструкторами типу Megablocks або Lego Duplo, блоками Дьєнеша.

Систематично займаючись з малюком, педагоги спостерігають значне покращення і артикуляційної моторики. Активний словник дитини поповнюється прикметниками, фрази та речення стають складнішими. Дитина навчається порівнювати за допомогою правильних математичних термінів: більше, менше, коротше, довше, товще, вужче тощо» [4].

Супроводжуються мовленням і вправи з розвитку сенсорики (сприйняття кольору, запахів, тактильних відчуттів). Окрім карток використовують музичні записи, склянки зі спеціями, засушеними квітами та травами, проводять заняття з малювання, ліплення, аплікації. Музичні вправи поєднують із фізичними.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Методика японського вченого Макото Шічіди дозволяє в природніх умовах здійснювати позитивний вплив на всі сфери розвитку дитини раннього віку з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, а також під час організації раннього втручання. Зазначена методика може бути використана як додаткова до традиційних методик та технологій психолого-педагогічного супроводу дітей перших років життя з відхиленням розвитком.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в одержанні експериментальних даних щодо ефективності використання розглянутої нами методики, а загалом, у необхідності подальших наукових пошуків у підвищенні ефективності навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку з особливими освітніми потребами шляхом поєднання традиційних та нетрадиційних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання: посібник. Харків : Ранок, 2019. 235с.
2. Вихователю інклюзивної групи / Ж. Ольшевська, Н. М'яких та ін. К. : Шкільний світ, 2018. 116с.
3. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : Науково-методичний посібник. К. : КНТ, 2008. 256с.
4. Методика Макото Шічіди. URL: <http://mriyland.com.ua/uk> (дата звернення: 02.05.2023).
5. Ознайомлення з «Методикою раннього розвитку дитини» Макото Шічіди та апробація методу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (теорія). URL: <https://vseosvita.ua/library/oznajomlenna-z-metodikou-rannogo-rozvitku-ditini-makoto-sicidi-ta-aprobacia-metodu-v-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-teoria-286645.html> (дата звернення: 14.04.2023).

УДК 376-056

Валерія КУЗЬМЕНКО

здобувачка освіти

ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті подано науково-теоретичні основи формування комунікативних навичок у молодших школярів в умовах інклюзивного

навчання, визначено поняття комунікації та спілкування, обґрунтовано необхідність проведення спеціальної роботи з формування та розвитку комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання, визначено завдання процесу оволодіння розмовним мовленням на основі корекції всіх порушених компонентів мовлення та складників мовленнєвого акту.

Ключові слова: інклюзивне навчання, комунікативні навички, спілкування, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Аналіз наукових джерел показав що, проблема формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку є найбільш значущою в теорії і практиці спеціальної освіти. Для гармонійного психофізичного розвитку дитини, формування повноцінної особистості дитини та успішного подальшого навчання і адаптації у суспільстві важливого значення набуває володіння правильною мовою і набуття комунікативної компетентності. Порушення комунікативної функції мовлення, не сформованість комунікативних навичок, недорозвиток мовленнєвих засобів негативно позначається на розвитку процесу спілкування у дитини, сприяє виникненню таких психологічних особливостей, як боязкості, замкнутості, сором'язливості, нерішучості тощо. З іншого боку, за умови недостатнього спілкування в дитини уповільнюється темп розвитку мовлення. Тому проблема формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання комунікативної компетентності як інтегрованої власності особистості, що включає комунікативні здібності та уміння і навички міжособистісного спілкування, висвітлювали М. Вашуленко, Н. Голуб, Ю. Жуков, І. Зимня, К. Климова. Сутність сучасних методів навчання і форм навчальної діяльності учнів, що сприяють формуванню

розвитку комунікативної компетенції молодших школярів розкривають Л. Вознюк, В. Гриньков, І. Єфіменко, З. Залібовська-Ільницька, Т. Олійник, М. Слинько та ін. М. Слинько розглядає проблему формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в контексті концепції «Нова українська школа», зазначає, що процес формування комунікативної компетентності учнів вимагає комунікативно-діяльнісного підходу до уроків української мови та підпорядкування вивчення мовних знань мовленнєвому розвитку учнів [3]. Проблема дослідження сформованості комунікативної функції у дітей з труднощами у навчанні початкової ланки школи вивчають С. Яковлева, В. Ф. Майор.

Мета статті – висвітлити науково-теоретичні основи формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушення мовлення різного характеру та ступеня тяжкості та, як наслідок, несформованість комунікативних навичок, сприяють виникненню специфічних рис мовленнєвої та загальної поведінки дитини: відбувається сповільнення входження в ситуацію спілкування, обмеження контактності дитини, спостерігаються невміння підтримувати бесіду, дослухатися до зверненого мовлення, неухважність до співрозмовника та до змісту його висловлювань. Недосконалість комунікативних умінь та навичок не можуть забезпечити можливість вільного спілкування дитини з однолітками та дорослими, не сприяють розвитку пізнавально-мовленнєвої діяльності дитини.

Молодший шкільний вік – це той період, коли розвиваються самостійність дитини, здатність до ефективного спілкування як із однолітками, так і з дорослими людьми, тобто

активно розвиваються комунікативні навички [5]. Тому саме в цей період дитинства необхідно приділяти велику увагу розвитку комунікативних навичок дитини.

У науковій літературі розводять поняття «комунікація» як технічний процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами) і «спілкування» як соціально-психологічний процес взаємодії двох і більше людей з приводу повідомленого. Коли йдеться про комунікацію, говорять про те, як інформація передається: спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами; зв'язок за допомогою технічних засобів; певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами. Проте, під час спілкування люди формують інформацію, уточнюють її, розвивають, спотворюють, переживають і реагують на повідомлене [2].

Комунікативну компетенцію в літературі розглядають як здатність людини швидко орієнтуватись у складному інформаційному просторі і водночас реалізувати особистісні світоглядні стратегії [5].

Комунікативну компетентність учня початкової школи визначають як здатність дитини успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння) для пізнання, комунікації, впливу [3].

Враховуючи той факт, що у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення комунікативні уміння та навички є несформованими або недостатньо сформованими, виникає необхідність в організації спеціальних занять в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзія – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та

включення до освітнього процесу всіх його учасників [7]. Для дитини, яка потребує додаткової підтримки в освітньому процесі, тобто для дитини з особливими освітніми потребами, створюється спеціальне освітнє середовище – інклюзивне, що являє сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Наявність окремих уроків розвитку зв'язного мовлення не може забезпечити комунікативні потреби дитини, особливо в умовах інклюзивного навчання.

Процес формування та розвитку комунікативних навичок передбачає роботу зі збагачення та активізації словника дитини, корекції звуковимови, удосконалення фонематичних процесів, удосконалення граматичного ладу мовлення, розвитку зв'язного мовлення, включаючи роботу з покращення виразності мовлення, образності тощо. Саме під час організації інклюзивного навчання в початковій школі важливе місце посідає робота з розвитку правильного, логічного, змістовного мовлення на основі корекції всіх порушених компонентів мовлення.

Не менш важливим є формування в дитини вміння висловлювати свої думки правильно і чітко, оптимально використовувати свою мовленнєву діяльність у спілкуванні з іншими людьми, вміння розуміти, критично оцінювати усні й письмові тексти [3].

З метою формування комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку необхідно здійснювати диференційований і індивідуальний підхід, що сприятиме покращенню стану комунікативної функції та мисленнєвого процесу [6].

Кожне логопедичне заняття в умовах інклюзивного навчання, з метою формування комунікативних умінь і навичок учнів слід орга-

нізовувати таким чином, щоб учні одержували зразки комунікативно досконалого мовлення й навчалися правильно й доцільно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань. Велику у вагу на таких заняттях необхідно приділяти вивченню синтаксису, оскільки знання правил поєднання та узгодження слів і побудови речень, сприяють розвиткові і удосконаленню синтаксичної будови мовлення учнів, формуванню орфографічних і пунктуаційних навичок та формуванню комунікативних умінь [1].

Формування та розвиток комунікативних умінь та навичок в учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання доцільно здійснювати в процесі проведення та виконання прав і завдань з розвитку зв'язного мовлення – діалогічного і монологічного. Під час організації роботи з проведення бесід на різну тематику, створення життєвих діалогічних ситуацій, складання розповідей (описових, сюжетних, міркувань), пояснень, обґрунтувань своєї думки тощо вчитель-логопед навчає школярів правильно граматично і орфоепічно та доцільно користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови власних зв'язних висловлювань та розумінні мовлення оточуючих.

Корекційно-розвиткова робота в умовах інклюзивного навчання молодших школярів передбачає заміну втрачених можливостей спілкування, відновлення мовлення та виправлення мовленнєвих і комунікаційних помилок у дитини. Спеціально створена система надання корекційної допомоги вчителем-логопедом дітям молодшого шкільного віку має включати низку заходів, що спрямовані на:

- вирішення основних завдань формування комунікативних навичок учня та його комунікативного розвитку;

- чергування різних видів діяльності, прийомів, методів і форм роботи педагога та дитини та їх поєднання [4].

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави визначити основні завдання процесу оволодіння розмовним мовленням на основі корекції всіх порушених компонентів мовлення та складників мовленнєвого акту:

- формування вмінь дітей осмислювати й узагальнювати наявний у них мовленнєвий досвід;
- корекція порушених лексико-граматичної складової мовлення, фонетико-фонематичних процесів;
- корекція якісних характеристик усного мовлення (темпу, дикції, інтонації, виразності мовлення);
- підвищення загальної культури мовленнєвої комунікації і спілкування.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Діти з порушеннями мовлення відстають від своїх однолітків за якістю сформованих комунікативних навичок. Розвиток мовленнєвих навичок дитини молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення впливає у подальшому на її здатність правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно добирати мовні засоби реалізації мовленнєвого задуму, успішно визначати стратегію мовлення. Необхідністю є проведення спеціально організованих логопедичних занять з формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Акцент на таких заняттях потрібно робити на розвиток комунікативної функції мовлення, формування вмінь встановлювати правила ведення розмови, добирати точні і доречні мовні засоби, чітко і конкретно висловлювати власну думку та слухати співрозмовника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єфіменко І. М. Формування комунікативних умінь і навичок учнів початкових класів шляхом використання інтерактивних методів навчання. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/viii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia> (дата звернення: 01.05.2023).
2. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.
3. Слинко М. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах нової української школи. *Педагогічні науки та освіта*. 2022 р. Вип. XXXVIII–XXXIX. С. 77-82.
4. Федоренко С. В., Погребняк В. О. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 2(7). С. 168-175.
5. Фідкевич О. Л. Методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у контексті навчально-методичної системи особистісно-орієнтованої освіти. URL : <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 01.05.2023).
6. Яковлева С. Д., Майор В. Ф. Стан комунікативної функції дітей з труднощами у навчанні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць Івано-Франківськ : ХДУ, 2022. Вип. 2. С. 124-129.*
7. Сайт МОН. URL : <https://mon.gov.ua/ua/> (дата звернення: 01.05.2023).

УДК 376-056.264-
053.4:81'234:316.454.52

Анна ЛЕЛЮХ

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено сутність комунікативної компетенції як складової мовленнєвої компетентності, етапи розвитку мовлення як засобу спілкування, труднощі формування комунікативної компетентності та навичок спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: комунікативна компетенція, спілкування, діти дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми. Мовлення з раннього віку відіграє важливу роль у формуванні всіх психічних функцій дитини. Мовлення регулює поведінку людини, контролює її вчинки, думки, дії, призначено для спілкування і виникає у спілкуванні.

На сьогодні, на жаль, спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвитком мовлення. Різноманітні мовленнєві недоліки виявляються в порушенні граматичного ладу мовлення, бідності словникового запасу, у порушенні темпу і плавності мовлення, несформованості фонетико-фонематичних процесів тощо, що негативно впливає на загальний розвиток дитини, у тому числі й на якість спілкування дитини з однолітками та дорослими. Саме такі діти потребують особливого підходу у навчанні, корекційного впливу, особливих методик, засобів, прийомів і методів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблем своєрідності перебігу мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення та формування у них комунікативних навичок займалися О. Леонт'єв, Р. Левіна, О. Запорожець, О. Бондаренко, М. Лісіна, І. Мартиненко, Т. Візель, Б. Гріншпун, Е. Данілавичюте, А. Кравченко, С. Конопляста, З. Ленів, А. Маркова, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, М. Шеремет.

Важливість комунікативно-мовленнєвого розвитку у процесі становлення особистості дитини обґрунтували А. Богуш, Н. Крутій, Т. Піроженко, О. Кононко, С. Корницька, Ю. О. Приходько та інші.

Мета статті – висвітлити особливості формування комунікативної компетентності та навичок спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. З раннього дитинства дитина спілкується з дорослим, потім з однолітками, використовуючи мовлення як засіб комунікації. Функція спілкування – це одна з найважливіших функцій мовлення. Від рівня спілкування залежить навчальна діяльність, можливість адаптації дитини до нових умов, загальний розвиток дитини.

Формування мовленнєвої компетентності є одним з ключових критеріїв і вагомою умовою становлення мовленнєвої особистості дошкільника. Формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку поєднує в собі навчання мови і розвиток мовленнєвих умінь та навичок [4]. У державному стандарті дошкільної освіти зазначено, що необхідно формувати в дитини здатність продукувати свої думки, звернення, враження, емоції, дії тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою різноманітних вербальних і невер-

бальних засобів [1]. Комунікативна компетенція є складовою мовленнєвої компетентності та передбачає, що дитина вмє комплексно застосувати наявні в неї мовні та немовні засоби з метою спілкування в конкретних соціальних та побутових ситуаціях, вмє орієнтуватися в ситуації спілкування, проявляти ініціативність у спілкуванні [1].

Структурними компонентами комунікативної компетентності є:

- комунікативні знання – знання про те, що таке спілкування, про його види, фази, закономірності розвитку, методи і прийоми, яку дію вони надають, які їхні можливості та обмеження;
- комунікативні уміння – це володіння складною системою психічних і практичних дій, що є необхідними для доцільної регуляції діяльності;
- комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам комунікативної діяльності і забезпечують її швидке й успішне здійснення.

Про сформованість комунікативних умінь дітей дошкільного віку свідчить їх вміння добирати форму мовленнєвого висловлювання відповідно до мети і завдань спілкування – що саме необхідно висловити: образу, бажання, питання, ствердження, наказ тощо), вживати при цьому найефективніші мовні засоби, включаючи необхідність використання екстралінгвістичних факторів (жестів, міміки, інтонації тощо).

Виділяють три етапи розвитку мовлення як засобу спілкування:

- 1) довербальний (0 – 1 рік) – дитина не розуміє мовлення та не говорить сама; на цьому етапі закладаються основи розуміння зверненого до дитини мовлення;
- 2) виникнення мовлення (1 рік – друга половина 2-го року) – дитина

починає розуміти звернене мовлення дорослих, промовляє перші активні слова;

- 3) розвиток мовленнєвого спілкування (2 роки – кінець дошкільного віку) – дитина оволодіває словом, його змістом, навчається застосовувати його для передачі інформації, оволодіває вмінням застосовувати мовленнєві засоби; мовлення перетворюється у спілкування [5].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня можна визначити типові прояви: на фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігається неточне знання і неточне використання багатьох слів; в активному словнику переважають іменники і дієслова; мало слів, які характеризують якості, ознаки предметів і слів, що позначають дії. Діти припускаються помилок у використанні прийменників; спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мовлення – помилки у відмінкових закінченнях, змішування часових та видових форм дієслів, помилки в узгодженні слів, у дітей не сформовані навички словотворення. В активному мовленні діти використовують прості речення; відмічається невміння поширювати прості речення та будувати складні. Також у більшості дітей зберігаються недоліки вимови звуків і порушення структури слова, що спричиняє труднощі в оволодінні звуковим аналізом і синтезом слів. Діти надають перевагу невербальній формі спілкування.

У процесі комунікації, спілкування дитина бажає бути зрозумілою своїм співрозмовником, тому має повно і точно донести свої інформацію, знання і досвід, для цього вона має обрати доречні мовні засоби та правильно їх структурувати.

Розуміння забезпечується такими шляхами:

- а) використання комунікантами спільних знакових систем;

- б) передбачення й подолання комунікативних бар'єрів і труднощів, зумовлених мотиваційно-операційними, національно-культурними, соціально-груповими соціально-психологічними відмінностями учасників комунікації;
- в) урахування індивідуальних психологічних характеристик суб'єктів комунікації, рівня сформованості комунікативних навичок і вмінь, рівня попереднього нелінгвістичного і лінгвістичного досвіду комунікантів;
- г) мінімізації перекручування інформації [2].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення відбуваються, як зазначалося раніше, труднощі у формуванні мовлених засобів та вміння їх використовувати. Також у дітей зниженою є сама потреба в спілкуванні. Вони часто мають обмежене коло спілкування, не проявляють ініціативу, не вміють слухати співрозмовника, повільно включаються в ситуацію спілкування. Часткове порушення розуміння зверненого мовлення, що виражається у труднощах осмислення логіко-граматичних конструкцій, ланцюжка спілкування, призводить до того, що дітям складно дати відповідь, складно поставити запитання, домовитись про будь-що, обговорити щось тощо.

У спілкуванні з дорослими діти із загальним недорозвитком мовлення використовують менш розгорнуту у змістовному та структурному відношенні мовленнєву продукцію, порівняно з комунікацією з однолітками, що не відповідає нормальному онтогенезу засобів спілкування.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення наявні системні мовленнєві розлади, на їх фоні затримується розвиток інших психічних процесів, комунікативні навички формуються на низькому рівні або взагалі не формуються, що, в свою чергу, не

забезпечує процесу спілкування. Як наслідок, у дітей на недостатньому рівні відбувається розвиток мовленнєво-мисленнєвої та пізнавальної діяльності, що перешкоджає оволодінню знаннями, комунікативним досвідом, і негативно впливає на рівень комунікативної компетентності [6].

З огляду на вищесказане, можна стверджувати, що комунікативна компетентність дітей з порушеннями мовлення через несформованість лексико-граматичних категорій, фонетико-фонематичних процесів, недостатній розвиток зв'язного мовлення формується з труднощами.

Порушення формування комунікативної функції або її не сформованість не дозволяє сформуватися узагальнюючій функції, оскільки мовленнєві здібності дітей із загальним недорозвитком мовлення не дають можливості правильно сприймати інформацію та розширювати її при спілкуванні з довколишніми [6].

Відповідно, перед фахівцями постає завдання корекції наявних мовленнєвих порушень з метою розвитку комунікативних навичок дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня.

Отже, експресивне мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня може слугувати засобом спілкування лише за певних умов, які вимагають постійної спеціально організованої корекційної допомоги. Під час проведення логопедичних занять необхідно використовувати методи та прийоми, завдання, що спрямовані на підвищення рівня спілкування дітей.

Невід'ємною є роль батьків у корекційно-розвитковому процесі, адже робота батьків є запорукою успішної та ефективної соціалізації та комунікації їх дітей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Різноманітні мовленнєві недоліки дітей із загальним

недорозвитком мовлення виявляються в порушенні граматичного ладу мовлення, бідності словникового запасу, у порушенні темпу і плавності мовлення, несформованості фонетико-фонематичних процесів тощо, що негативно впливає на загальний розвиток дитини, у тому числі й на формування навичок спілкування та якості спілкування дитини з однолітками та дорослими.

Ефективність корекції процесів спілкування дітей із загальним недорозвитком мовлення визначається ступенем результативності логопедичної роботи над усіма сферами мовленнєвої діяльності: лексикою, граматику, звуковимовою фонетико-фонематичними процесами та зв'язним мовленням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. (дата звернення: 15.05.2023).
2. Беляєва О. М. Мовленнєва комунікація: структура, види, форми, перешкоди. *Світ медицини та біології*. 2016. № 1 (55). С. 185-191.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / за ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Гавриш Н. Відроджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Комплексний підхід до розвитку мовлення поєднує в собі навчання мови та розвиток мовленнєвих умінь та навичок. *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3-8.
5. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 342-348.
6. Тубичко Ю. О. Формування комунікативної компетентності у дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5 (5). С. 593-605.

УДК 376-056

Олена ЛУБЕНСЬКА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ

У статті подано основні характеристики писемної діяльності, групи причин, що призводять до порушень письма та читання у дітей, основні симптоми дислексії та дисграфії, умови створення відповідного освітнього середовища дотримання яких є необхідним для здійснення корекційно-розвиткового процесу з подолання порушень письма та читання.

Ключові слова: порушення письма та читання, дислексія, дисграфія, писемне мовлення.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проблема вивчення мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями писемного мовлення є досить актуальною. Щороку збільшується кількість учнів з порушеннями читання та письма, ускладнюється симптоматика даного порушення.

Проблема діагностики та корекції порушень писемного мовлення – дисграфії та дислексії – є значимою, тому що будь-яка мовленнєва патологія впливає на успішність навчання дитини в школі, визначає її психологічний статус, а також впливає на адаптацію дитини в соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему корекції порушень письма в учнів молодшого шкільного віку з дисграфією розглядають Л. Журавльова, Д. Горбачова, І. Олійник, Л. Тищенко, Л. Яценюк, Н. Боднар, С. Конопляста, В. Тарасун, О. Логінова, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін. Автори здійснюють аналіз причин виникнення функціо-

нальних мовленнєвих труднощів, підходів щодо класифікацій порушення письма та читання в учнів початкової школи, зазначають, що важливим є визначення форми порушення писемного мовлення, ступеня прояву та складання і формулювання логопедичного висновку, що дає змогу визначити основні шляхи корекційного впливу. На проблему існування різних поглядів щодо визначення, патогенезу, механізмів, симптоматики дисграфії вказує К. Зелінська-Любченко [5].

Мета статті – висвітлити науково-теоретичні основи корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Писемне мовлення є протилежною формою до усного мовлення, включає в свою структуру як вербальні, так і невербальні компоненти психіки, є складним процесом, реалізація якого можлива тільки за умови спільної роботи цілої низки мозкових зон. У процесі писемного мовлення беруть участь мовно-слуховий, мовно-руховий зоровий та загальноруховий аналізатори.

Основними характеристиками писемної діяльності є:

- 1) монологічне висловлювання є одиницею писемного мовлення;
- 2) письмо являє собою усвідомлений і довільний процес;
- 3) писемне мовлення – це завжди контекстне мовлення;
- 4) писемна діяльність не має додаткових засобів, які б дозволили зробити її більш економічною з тим же ступенем точності, що і усне мовлення;
- 5) писемне мовлення вимагає інтелектуальних операцій абстрагування;
- 6) зовнішньою формою писемного мовлення є предметно-практична діяльність (письмо) або діяльність сенсорного сприйняття (читання),

тому писемне мовлення більшою мірою осмислюється, у порівнянні з усним;

- 7) мотиви писемного мовлення лежать в сфері інтелектуальної діяльності людини.

Проблема порушень письма та читання (дисграфії та дислексії) є дуже поширеною серед дітей молодшого шкільного віку. Такі труднощі виникають у дітей без порушень інтелектуального розвитку, зору та слуху.

Дисграфія – це специфічне порушення письма, дислексія – це специфічне порушення читання. Слід обов'язково враховувати те, що всі помилки, які можна віднести до дисграфії і дислексії, є специфічними, типовими та носять стійкий характер.

Узагальнюючи дані науково-методично літератури можна виділити дві групи причин, що призводять до порушень письма та читання у дітей:

- травматизація плода, патології вагітності, недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини, соматичні захворювання і інфекції, які виснажують нервову систему дитини;
- соціально-психологічні причини: недостатність мовленнєвої практики, педагогічна занедбаність тощо.

Рівень сформованості усного мовлення, абстрактних способів діяльності, різних видів сприйняття, передумов інтелекту, здатність до аналітичної та синтетичної діяльності, сформованість загальної поведінки, вміння контролювати власну діяльність, регуляції, саморегуляції, намірів і мотивів – це основні психологічні передумови формування письма та читання. Порушення будь-якої із зазначених передумов може призводити до виникнення дисграфії та/або дислексії [3].

Оскільки читання і письмо дуже пов'язані між собою, порушення письма, як правило, супроводжуються по-

рушеннями читання: з метою контролю за власним процесом письма дитина читає те, що вона написала, а під час читання дитина користується текстом, який написаний нею або іншою особою [6].

Л. Журавльова зазначає, що багато дослідників ототожнюють терміни «письмо» та «писемне мовлення», використовують їх як синоніми, вважають їх рівноправними й такими, що позначають те саме поняття. Автор розглядає писемне мовлення з декількох боків:

- 1) писемне мовлення – це сукупність двох складників – читання та письма, які визначаються як способи кодування й декодування усного мовлення, предметним змістом читання і письма є два види діяльності, які є відмінними один від одного;
- 2) писемне мовлення – це породження мовлення на письмі, виникає як послідовний процес переходу від усної мовленнєвої інтенції до писемного тексту, що є доступним для ідентифікації та розуміння;
- 3) писемне мовлення – це особливий різновид діяльності, предметним змістом цієї діяльності є письмо, яке передає вже готове текстове повідомлення, що має усну або писемну (візуальну) форму [1].

Письмо та писемне мовлення мають характерні відмінності:

- писемне мовлення за структурою та змістом є більш складним психологічним утворенням, ніж письмо;
- становлення писемного мовлення є більш тривалим у часі процесом і розгорнутим, а письмо є його невіддільним компонентом;
- письмо є підготовчим етапом становлення писемного мовлення.

З огляду на це, Л. Журавльова доходить висновку, що дисграфія – це специфічний розлад мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушення функціонування однієї з най-

важливіших шкільних навичок – письма [1].

У науково-методичній літературі зазначено характерні прояви дислексії та дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

Основними симптомами дислексії є:

- труднощі запам'ятовування назв літер та відповідних звуків;
- змішування схожих за написанням літер та цифр;
- орфографічні помилки, які є численними та стійкими;
- читання вголос є повільним процесом, відбувається з великими паузами і помилками;
- труднощі запам'ятовування послідовності днів тижня, місяців та алфавіту;
- недостатній розвиток дрібної моторики;
- труднощі запам'ятовування мовленнєвого матеріалу тощо.

Основними симптомами дисграфії

є:

- повільний процес письма;
- нерозбірливий почерк;
- промовляння слів, речень під час письма;
- пропуски складів, букв, слів;
- дзеркальне письмо;
- змішування схожих за написанням літер;
- змішування літер, подібних за акустико-артикуляційними ознаками;
- труднощі у розташування букв та слів на аркуші паперу тощо.

У сучасній логопедичній практиці існує безліч методологічних підходів щодо організації корекційної роботи з подолання порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку.

Логопедичну корекційну роботу необхідно планувати з огляду на дані логопедичної діагностики (логопедичного обстеження) з урахуванням певного виду дисграфії або дислексії, ступеня їх прояву, симптоматики,

структури дефекту, психологічних особливостей учнів із дисграфією [2].

Також під час діагностики необхідно враховувати ймовірність відхилень в організації письма як виду діяльності, співвідношення недостатності вербальних і невербальних вищих психічних функцій, стан психічного рівня організації письма; все це є основою комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією [1].

Для здійснення корекційно-розвиткового процесу логопеду необхідно створити відповідне освітнє середовище, що вимагає дотримання певних умов:

- створення позитивно-емоційного налаштування дитини на заняття (з метою зняття або зменшення напруги та страху перед помилками, що виникають під час читання або письма);
- формування навичок мовленнєвої комунікації у парній та колективній діяльності;
- застосування вправ на розвиток фонематичного слуху та фонематичного сприйняття, формування навичок звукового аналізу слів;
- виконання завдань на знаходження та виправлення наявних помилок;
- використання системи символів, інструментів зворотного зв'язку (знаків, карток, малюнків, символів тощо) з метою розвитку образного мовлення;
- використання вправ на розвиток і вдосконалення координації рухів та концентрації уваги;
- застосування вправ на розвиток і вдосконалення зорового, слухового, тактильного сприймання;
- розвиток спостережливості та чуття мови тощо [4].

Висновки. Отже, для здійснення ефективної результативної корекційної роботи з подолання порушень писемного мовлення (дисграфії та

дислексії) у дітей молодшого шкільного віку важливим є уявлення про писемну діяльність та письмо, групи причин, що призводять до порушень письма та читання у дітей, основні симптоми дислексії та дисграфії, врахування умов створення відповідного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як наукова проблема. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціально-робота)*.
2. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 24-32.
3. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : педагогіка*. 2018. № 1 (20). С. 78-83.
4. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Поради спеціаліста*. 2022. № 3 (204). С. 91-94.
5. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. Напрямки логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми)*. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 71-73.
6. Махоня В. І. Порушення писемного мовлення : історія, реалії, перспективи. *Науковий часопис*. 2017. Вип. 34. С. 57-62.

УДК 376-056.264-
053.2:81'234:796.012.1-022.51

Людмила МАЛІНІНА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТИВНОЇ ГРИ

У статті висвітлено теоретичні основи розвитку дрібної моторики рук у дітей із мовленнєвими порушеннями, та її зв'язок з мовленням. Охарактеризовано різні методи і засоби спрямовані на розвиток дрібної моторики рук, особливо засобами конструктивної гри.

Ключові слова: дрібна моторика рук, розвиток мовлення, конструктивна гра.

Постановка проблеми. Відомо, що сформованість мовленнєвих умінь та навичок у дітей безпосередньо пов'язана зі станом розвитку дрібної моторики пальців рук. На сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти, на основі нейрон-фізіологічних досліджень встановлено, що рівень мовленнєвого розвитку напряду залежить від рівня сформованості рухів кисті та пальців рук. Розвинена дрібна моторика стимулює розвиток центральної нервової системи і прискорює, зокрема, розвиток мовлення. Рухи кисті рук тісно пов'язані з мовленням, та є одним з факторів його формування. На особливу роль дрібної моторики в мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей вказував відомий вчений В. О. Сухомлинський [10]. Він наголошував, що виток здібностей і обдарувань дітей знаходяться на кінчиках їхніх пальців; від пальців, образно кажучи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки; що більше майстерності в дитячій руці, то

дитина розумніша[10]. Знані вчені галузі спеціальної освіти Л. З. Арутюнян, М. М. Кольцова, І. Ю. Левченко, В. І. Лубовський, О. М. Мастюкова, М. С. Певзнер звертають увагу на необхідність і педагогічну доцільність роботи з розвитку дрібної моторики дітей у комплексі корекційно-розвивальних заходів. З тренуванням тонких рухів пальців рук мовлення не тільки розвивається більш інтенсивно, але і формується більш досконало [12].

Практичний досвід логопедів, результати досліджень учених свідчать, що у дітей останнім часом помітно знизився рівень розвитку тонких рухів пальців рук і зросла кількість дітей із мовленнєвими порушеннями та затримкою психічного розвитку. Фахівці встановили, що у більшості таких дітей пальці малорухливі, їх рухи неточні, неузгоджені, нескординовані. Таким дітям важко переключитися з виконання одного руху на інший. У дітей спостерігається різного ступеня порушення в розвитку дрібної моторики. У зв'язку з цим, як перед теоретиками, так і практиками – фахівцями в галузі спеціальної освіти постає проблема розробки та дослідження методів і прийомів розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання про взаємозв'язок розвитку мовлення і дрібної моторики рук були представлені у теорії та практиці логопедії, спеціальної педагогіки, нейрофізіології, психології, що знайшли своє відображення у роботах відомих корекціоністів: Л. С. Виготського, В. І. Лубовського, Р. Є. Левіної, Є. Ф. Соботович та сучасних українських науковців: Ю. В. Рібцун, В. М. Синьова, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, які довели, що у дітей із мовленнєвими порушеннями на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток

дрібної моторики рук [12]. Дослідження О. М. Мастюкової виявили зв'язок між кореляційною залежністю і динамікою розвитку мовлення та моторикою рук у дітей із порушеннями мовлення на всіх вікових етапах онтогенезу. Психофізіологи Н. А. Берштейн, В. М. Бехтерев, досліджуючи взаємовпливи рухового аналізатора і мовної системи вказали на їх практичне та теоретичне значення. Серед українських науковців, у сфері спеціальної психології та логопедії, що займаються вивченням питання зв'язку розвитку мовлення та дрібної моторики рук виокремлюються: В. М. Синьов, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, Ю. В. Рібцун, які науково довели, що у дітей із мовленнєвими порушеннями на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток дрібної моторики рук [12].

Мета статті – висвітлення актуальності розвитку дрібної моторики рук у дітей із мовленнєвими порушеннями засобами конструктивної гри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для повноцінного життя дитини дуже важливим є сформованість ручних дій. Вченими Є. М. Мастюковою, М. М. Кольцовою, Л. М. Шипіциною зазначено, що діяльність рук, а зокрема дрібні рухи пальців мають великий вплив на розвиток мовлення. Такі вчені, як О. М. Мастюкова, Л. З. Арутюнян, В. І. Лубовський, І. Ю. Левченко, М. С. Певзнер (вчені які працювали в галузі спеціальної педагогіки) зазначають необхідність роботи над дрібною моторикою дітей в корекційно-логопедичному процесі під час корекційно-розвивальних заходів [11]. Мовлення під час тренування дрібних рухів пальців формується та розвивається набагато краще. Отже, робота над розвитком дрібної моторики пальців рук покращує та стимулює розвиток мовлення.

Розглядаючи важливість вивчення та вдосконалення рухової активності

у дітей із порушеним розвитком Л. С. Виготський підкреслював: «Будучи відносно самостійною, не залежною від вищих інтелектуальних функцій та такою, що легко виправляється, моторна сфера дає багато можливостей для компенсації інтелектуального дефекту» [3]. Вчений вказував на зв'язок пізнавальної діяльності й мовлення із розвитком дрібної моторики у дітей з порушеннями. Відзначав, що початком розвитку мислення є рука, тому особливі діти потребують особливого підходу до розвитку дрібної моторики рук, оскільки їм властиві специфічні порушення тонких диференційованих рухів, координації. Тож, розвиток рухового апарату, зокрема дрібної моторики пальців рук, є фактором, що стимулює розвиток і мислення і мовлення. Як показано в дослідженнях Т. Б. Філічевої та Г. В. Чиркіної, останнім часом у все більшій кількості дітей, особливо з порушеннями мовлення, спостерігається затримка моторного розвитку м'язів пальців рук [11]. На думку цих вчених, при роботі з такими дітьми слід удосконалювати дрібну моторику рук, оскільки рухи рук тісно пов'язані з мовленням і є одним із формуючих факторів мови. Завдяки розвитку дрібної моторики у дітей вдосконалюється не тільки загальна моторика, а й розвиваються інтелектуальні та мовні навички. Також формування рухів рук тісно пов'язане з розвитком рухового аналізатора і зору, різних видів чутливості, просторового орієнтування і координації рухів. Більшість вчених стверджують, що формування і розвиток дрібної моторики рук тісно пов'язані з розвитком лівої скроневі і лівої лобові часток головного мозку і беруть участь у формуванні багатьох психічних функцій [6]. Їх дослідження підтвердили зв'язок між інтелектуальним розвитком і розвитком дрібної моторики рук. За спритністю дитячих рук вчені роблять висновки

про особливості розвитку центральної нервової системи, її мозку.

У своїй науковій статті Л. Л. Биковець звертає увагу на те, що сенситивним періодом розвитку кори головного мозку є вік від 2 до 10 років [1]. В цей період темпи моторного навантаження в мовленнєвій діяльності мають бути адекватними. Зокрема, вчені наголошують, що рівень розвитку мовлення у дітей безпосередньо залежить від сформованості тонких рухів пальців рук. Дослідження вчених показали, що оцінка рухових порушень має велике значення в структурі розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями тому, що у розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини головна роль належить руховому аналізатору. Зокрема, науковцем М. М. Кольцовою було встановлено зв'язок між пальцями рук і корою великих півкуль головного мозку [4]. Вчена робить висновок, що розвиток рухів пальців рук передуює виникненню артикуляції складів, тому мовлення безпосередньо залежить від розвитку дрібної моторики рук. Стимуляція мовних відділів кори головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук або пальців. Авторка підкреслює, що вплив імпульсів від м'язів кисті найбільш виражений у дитинстві, коли формується мовленнєва моторна область. Також фізіологом М. М. Кольцовою було встановлено, що близько третини усієї площі рухової проєкції головного мозку займає проєкція кисті рук, яка розташована поруч з проєкцією моторної мовленнєвої зони, а робота над рухами пальців рук стимулює дозрівання ЦНС, що проявляється в прискоренні мовленнєвого розвитку дитини [12].

Фахівці в галузі спеціальної освіти вважають, що в дошкільному віці слід приділяти особливу увагу розвитку дрібної моторики рук, оскільки

спочатку розвивається дрібна моторика пальців рук, а потім вимова складів [11]. Розвиток і вдосконалення мовлення безпосередньо залежить від того, наскільки розвинена дрібна моторика. Якщо системно виконувати вправи, рухи пальцями можуть стимулювати розвиток мови, що є потужним засобом підвищення ефективності кори головного мозку. Рука – тонкий інструмент, який потрібно довго «налаштовувати», тому починати роботу з розвитку рухів рук дитину потрібно від народження. Від того, наскільки дитина навчиться керувати своїми пальчиками, залежить її подальший розвиток. У дошкільному віці дуже важливо приділяти увагу розвитку загальної та дрібної моторики, оскільки саме цей вік є сенситивним і сприятливим для її розвитку.

Гра є найважливішою діяльністю дошкільників. Через гру дитина пізнає світ, вчиться взаємодіяти з навколишнім світом, сприймає інформацію та аналізує її. Про гру як основну умову розвитку дитини писав Л. Виготський: «В грі можна проявити свої здібності, що сприяє її найближчому розвитку» [11]. П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Усова та інші зазначають, що саме у грі потрібно розвивати дрібну моторику дітей, потрібно пропонувати їм різні лото, конструктори, пазли, мозаїку. Н. Жинкін вважає, що можна поєднувати розвиток тонкої моторики рук дітей з розвитком їх мовлення. Автор зазначає, що розвиток дрібної моторики рук можна розглядати як підготовчий етап до розвитку мовлення, який, у свою чергу, можна розглядати як підготовчий етап до ігрової діяльності.

Існує декілька правил проведення роботи з розвитку дрібної моторики, яких слід дотримуватись:

- вправи та завдання повинні відповідати віковим нормам та індиві-

дуальним можливостям дитини;

- робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись регулярно;
- матеріал до занять повинен бути різноманітним, яскравим, безпечним;
- заняття повинні проводитись під наглядом дорослого або разом з ним;
- заняття повинні приносити радість, викликати задоволення, не повинні перевтомлювати дитину.

На сьогодні існує багато цікавих вправ, форм, методів розвитку дрібної моторики. Серед них особливе місце займають конструктивні ігри. Конструктивна діяльність як і гра, відповідає інтересам і потребам дитини дошкільного віку. Вплив конструктивної діяльності на розумовий розвиток дітей вивчав А. Р. Лурія. Він дійшов висновку, що «вправи в конструюванні мають істотний вплив на розвиток дитини, радикально змінюючи характер пізнавальної діяльності». Конструктивна діяльність займає важливе місце в дошкільному вихованні і є складним пізнавальним процесом, який веде до розумового розвитку дитини. Конструктивна діяльність є підґрунтям, на якому відбувається формування та розвиток значної кількості умінь та навичок дошкільників. Також вона дозволяє отримати та засвоїти знання про кольори, форми, фізичні властивості предметів, розвиває творчу уяву, мислення, збагачує словник дитини. У конструктивній діяльності використовуються різні матеріали: будівельні матеріали (кубики, бруски різної форми та розміру з дерева та пластмаси), спеціальні конструктори, а також різні природні матеріали (пісок, сніг, камінчики, гілочки, шишки та ін.). Провідною формою організації конструктивної діяльності є гра. Старшим дошкільникам до вподоби грати в будівельників, зводити будівлі та

фортеці з різних матеріалів, у тому числі і природних [13]. Така ігрова діяльність сприяє розвитку комунікативних якостей, формуванню в старших дошкільників цілісної картини світу, виступає чинником соціалізації особистості в сучасних умовах.

Основна мета конструктивних ігор:

- навчити дітей грати із різноманітними конструкторами;
- розвинути в дітей віком навички орієнтування у просторі;
- розвинути психічні функції: мислення, пам'ять, увага, уява;
- розвинути дрібну та загальну моторику;
- активізувати словник;
- навчити спілкуватися з однолітками і дорослими;
- розширити знання дітей про колір, величину, форму.

Для розвитку дрібної моторики використовують різні конструктивні ігри: кубики, пірамідки, мотрійки, мозаїку. Та все ж найпопулярнішим матеріалом в конструктивній діяльності є конструктори. Те, що конструктор допомагає активізувати мовні й моторні центри дитини, вчені довели вже давно. Перший конструктор був створений ще у другій половині дев'ятнадцятого сторіччя. У 1880 році німецькі інженери, брати Отто і Густав Лілієнталь створили конструктор «Анкер». Набір складався з цеглинок, виготовлених із суміші кварцового піску, крейди та ляної олії [9].

На сьогоднішній день існує дуже багато різних видів конструкторів:

- кубики (дерев'яні, пластмасові, із тканини) – найпершим матеріал для конструювання;
- будівельні набори (конуси, бруски, арки);
- підлогові конструктори (великі та малі деталі для будівництва будинків);
- конструктори-трансформери;

- тематичні конструктори («Ферма», «Пожежна частина» та інші);
- магнітні конструктори (пластини різної форми, палички, кульки);
- суглобові (з'єднувальні деталі, схожі на суглоби);
- м'які конструктори (для створення плоских та об'ємних фігур);
- конструктори-лабіринти (можна зібрати ціле місто з гірками та тунелями та дорогами);
- моделі для збірки (моделі літаків, човнів).

Щоб конструктор виконував свою основну функцію – розвивав дрібну моторику рук, він має бути безпечним та підібраним відповідно до віку.

Серед багатьох їх видів кращим вважається конструктор LEGO. Вітчизняні та зарубіжні фахівці відзначають, що використання в роботі з дітьми наборів LEGO дозволяє за більш короткий час досягти позитивних результатів у навчанні та вихованні. Використання конструктора LEGO дозволяє вчитися граючись і навчатися в грі, яка є провідною діяльністю у дошкільників. Під час заняття з конструктором LEGO підвищується комунікативна активність дітей, формується вміння працювати в групі, відбувається розвиток творчих здібностей, підвищується мотивація до навчання [13].

Питання впливу LEGO – конструювання знайшло обґрунтування в численних працях провідних педагогів. Сучасні дослідження таких авторів Л. Комарова «Країна з LEGO», Л. Парамонова «Дитяче творче конструювання», Т.Лусс «Формування навичок конструктивно-ігрової діяльності за допомогою LEGO» доводять, що конструювання з LEGO виходить далеко за межі поняття «конструювання» у традиційному сенсі слова, та вирішує ряд завдань, втому числі розвитку мовлення [8]. LEGO конструювання під час гри розвиває головну функцію мовлення – комунікативну; формує

інтерес до розповідання під час гри з конструктором; удосконалює вміння дітей порівнювати, класифікувати предмети за основними ознаками; розвиває діалогічне мовлення шляхом залучення дітей до сюжетно-рольової гри; удосконалює вміння дітей складати монологічні висловлювання (сюжетні розповіді, з власного досвіду, за опорними словами, продовження розповіді.); удосконалює вміння дітей розігрувати діалоги за віршованими творами, фрагментами казок із конструктором; розширює, активізує й уточнює словниковий запас дітей; удосконалює вміння дітей говорити виразно [2].

Конструктор дозволяє дітям опанувати навичкам спілкування безпосередньо під час гри, мовлення тут розвивається невимушено, мова дитини збагачується новими словами-поняттями, вона вправляється в доречному їх вживанню (високий – низький, довгий – короткий, широкий – вузький, великий – маленький); (над – під, вправо – вліво, вниз – вгору, ззаду – спереду, ближче) та інше.

Крім розвитку мови через стимуляцію дрібної моторики, конструювання дозволяє дітям опанувати навичками спілкування безпосередньо під час гри. Коли дитина зацікавлена в процесі гри, то і розвивати її мову набагато простіше. Отже, застосування конструктивної діяльності для розвитку мовлення дає змогу цілеспрямовано формувати в дітей основні мовленнєві навички:

- чітку і правильну звуковимову;
- доречне й усвідомлене добирання слів чи інших мовних засобів;
- вміння правильно вживати різні граматичні форми;
- вміння невимушено будувати зв'язне висловлювання про побачене, почуте, пережите.

Конструктивні ігри приносять дітям емоційну насолоду, почуття радості від вирішення різноманітних

конструкційних завдань. Завдяки постійному вправлянню їхні рухи стають точними, швидкими, спритними, а мовлення стає зв'язним і осмисленим. Дитина навчиться коментувати свої дії, засвоїть необхідні слова, їх значення і способи вживання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, після здійснення теоретичного огляду наукових досліджень, присвячених вивченню значення дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями, було встановлено, що розвиток дрібної моторики рук діже тісно пов'язаний з розвитком мови у дітей. У корекційній роботі з такими дітьми використовуються різні методи і засоби, але найбільш поширеними і ефективними є конструктивні ігри, які особливо спрямовані на розвиток дрібної моторики рук. Конструктор LEGO найкраще розвиває дрібну моторику рук дитини. Тренуючи пальці дитини, ми надаємо потужний вплив на працездатність кори головного мозку, а отже і на розвиток мови, тому застосування LEGO конструювання, яке орієнтоване на розвиток дрібної моторики є незмінним в розвитку мовлення дитини з порушеннями мовлення та логопедичній роботі. Адже сьогодні рука дитини розглядається теоретиками як орган, що активізує та стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність усіх його відділів та позитивно впливає на формування вищих когнітивних функцій у дитини, особливо мислення та мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 2. С. 124 – 131.
- Богдан Т. М., Галаган Д. О., Ярошенко Д. М. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та вихователів ЗДО / упорядники – Чернігів : Баликіна О. В., 2018. – 60 с.
- Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич : Посвіт, 2014. – 76 с.
- Логопедія : підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2014. 672 с.
- Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 242-247.
- Пеккер Т. В. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». 2010. 52 с.
- Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з Lego. the LEGO Foundation, 2016. 140 с.
- Сухомлинський В. О. Квітка сонця. Х. : Школа, 2015. 240 с.
- Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти від народження до п'яти років: Поради батькам. К. : Літера ЛТД, 2008. 128 с.
- Харченко Т. Г., Смаль Н. М. Важливість розвитку дрібної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 р., м. Суми) / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії, Управління освіти і науки Сумської міської ради ; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 56–60.*
- Шалда Н. В. Інтеграція LEGO-технології в освітній процес дошкільного навчального закладу. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорії і практика: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-методичної практичної конференції (28 лютого 2018 р.) / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми : НІКО, 2018. С. 319–321. (51).*

УДК 373.29:376-056.264-047.37

Юлія МАЛЬЦЕВА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ, ЩО ГОТУЮТЬСЯ ІТИ ДО ШКОЛИ

У статті розглядаються наукові погляди на проблему зайкання, форми та причини виникнення цієї мовленнєвої вади, становлення сучасного комплексного підходу до корекції зайкання.

Ключові слова: зайкання, мовленнєвий розлад, механізм зайкання, клінічні форми зайкання.

Постановка проблеми. Проблема зайкання інтенсивно вивчається і висвітлюється в наукових працях протягом усього XX ст. Достатньо протягом багатьох років питання навчання та виховання дітей із зайканням інтегровані на рівні дефектології.

Зайкання в спеціальній освіті дослідження розглядалися з клінічних, психологічних і педагогічних позицій. Цей напрямок обрали Т. Непфнер і Е. Фрешельс, а також А. Лібман, Г. Неткачов, Ю.А. Флоренська. Щоб зрозуміти структуру мовного дефекту при зайканні, дослідники в різний час і різними методами вивчався механізм зайкання, його причина виникнення, особливості прояву. Щоб наблизитися до сучасного розуміння структуру цього мовного дефекту, необхідно мати уявлення про різні підходи до цього явища.

Зайкання є одним із найскладніших розладів мовлення приховує ще багато невирішених проблем. Можлива проблема зайкання вважати одним із найдавніших в історії розвитку вчення про розлади мовлення. Різне розуміння його сутності зумовлене рівнем

розвитку наука та позиції, з яких дослідники підходили і підходять до вивчення цієї вади мовлення. Це захворювання інтенсивно вивчається і як така вже багато років висвітлюється в науковій літературі видатні вчені, такі як Н. Асатіані, Л. Белякова, С. Дьякова, Р. Левіна, С. Ляпідевський, Г. Неткачов, В. Гіляровський, І. Сікорський, Н. Тяпугін та ін.

Наукова розробка проблеми зайкання у вітчизняній логопедії пов'язані з іменами відомих психіатрів В. Гіляровського, Н. Неткачової, І. Сікорського. Тривале зайкання дітей вивчали наступні висококваліфіковані фахівці, такі як Л. Андропова (Л. Арутюнян), Г. Волкова, Б. Драпкін, Ю.В. Некрасова, Е. Оганесян, І. Поварова, Е. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський; унікальний творчий колектив ЦПРiН: Л. Бондарева, В. Ісагулієв, П. Ісагулієв та багато інших. З кінця XX ст. міжнародні симпозиуми, присвячені виключно проблемам зайкання.

Безсумнівно, зайкання дитини викликає у батьків тривогу і страх. Переживаючи за дитину, батьки через незнання можуть допускати такі помилки, що замість того, щоб допомогти дитині, посилюють її зайкання, після чого воно з цілком природного етапу формування мовлення перетворюється на набутий навик і закріплюється.

Зайкання – це порушення темпоритмічної організації мови, яке також називають логоневрозом. Загалом зайкання може виникати на трьох етапах розвитку дитини: перший – між 2-3 роками, потім – у 6 років, коли дитина готується йти до школи. Багато дітей у віці від 4 до 6 років проходять через період зайкання, повторюючи певні звуки, склади, слова чи фрази, подовжуючи (подовжуючи) їх або зупиняючись, не вимовляючи потрібний звук чи склад, або виявляючи нерішучість у мові.

У переважній більшості випадків заїкання є швидкоплинним процесом. Найчастіше в міру розвитку і формування мовного апарату, а також збільшення словникового запасу дитини заїкання проходить саме по собі. Загальноновизнано, що до 5-6 років у 80% дітей спостерігається заїкання без сторонньої допомоги. Іноді це може тривати довше. Звичайно, це не означає, що його потрібно ігнорувати, адже чим раніше ви почнете допомагати своїй дитині, тим легше йому буде впоратися з цією проблемою.

Ліків від заїкання немає, але є ефективні методи його виправлення, які доступні в домашніх умовах – у сімейному оточенні, де панують любов і взаєморозуміння.

Мета статті полягає у розгляді різних поглядів на проблему заїкання у дітей, які готуються йти до школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна вітчизняна освіта здійснює продуктивне переосмислення усталених багаторічних теоретичних і практичних дидактичних напрацювань, що дає змогу оцінити минулий досвід і спрогнозувати майбутні потреби шкільництва, зорієнтовані насамперед на запити початкової освіти в умовах Нової української школи [1]. Навчання дітей з особливим освітніми потребами також зазнає якісних змін, підтвердженням чого є Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» № 765 [2].

Проблемою заїкання займалися багато вітчизняних і закордонних фахівців: Р. Левіна, Ф. Рау, І. Сікорський, М. Хватцев й ін. За сьогодні це Л. Белякова, Є. Дьякова, Є. Рау, В. Селіверстов, В. Шкловський. А. Кравченко, В. Кондратенко, З. Ленів і багато інших.

Механізм мовленнєвої здатності формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей дитини під дією спілкування. Вплив на дитячий організм негативних зовнішніх або внутрішніх ізольованих чинників чи їх комбінацій призводить до появи мовленнєвих розладів, які, за умов недостатньої та несвоєчасної логокомпенсаційної допомоги, можуть залишитись на усе життя (Л. Белякова, Т. Вітер, Е. Дьякова, А. Казьміна, В. Калягін, С. Конопляста, В. Кондратенко, В. Ломоносов, Л. Міссуловин, Т. Морозова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, А. Щолокова, Р. Юрова та ін.).

Свої роботи вони присвячують питанням діагностики та подолання заїкання дослідники з різних галузей наукових знань, зокрема:

- а) логопедична – встановлення мовного дихання, відновлення темпу, ритму, інтонації, відпрацювання навичок чіткої дикції, уточнення смислів слів, удосконалення граматичного компонента, структурування сполучення мови;
- б) психологія і психотерапія – подолання психоемоційного стресу, страхів, зниження тривожності, нормалізація самооцінки, підвищення емоційна стійкість, налагодження процесу спілкування;
- в) неврологія та фармакотерапія – випробування препаратів, що зменшують патологічної діяльності мозку, мінімізують м'язові спазми і в той же час дозволяють нервовим імпульсам повноцінно надходити в мовні м'язи і голосові зв'язки;
- г) лікувальна фізкультура, лікувальна фізкультура – адаптаційна підготовка методи релаксації, зняття м'язових блоків тощо (Л. Белякова, Т. Візель, К. Дубровський, О. Дьякова, В. Жмуров, А. Казьміна, Р. Левіна, С. Леонова, С. Миронова, Ю. Некрасова, Т. Овчиннікова, Л. Парамонова, У. Перрі, І. Поварова,

Ю. Рібцун, В. Селіверстов, А. Сміт, Л. Смирнова, Дж. Харрісон, Н. Шевельова, О. Шевцова, Н. Шутова, А. Щолокова, Р. Юрова, Р. Бансал, Дж. Десаї, Ю. Хуо, Д. Літго, З. Ван, С. Вільямс та ін.). Однак він все одно значний ряд проблем подолання заїкання залишається не вирішеним.

Як свідчать статистичні дані Міністерства освіти і науки України, за останні роки значно зросла кількість осіб із порушеннями психомовленнєвої діяльності.

Наявні у дітей труднощі полягають в обмеженні функціонування різного ступеня прояву і можуть бути:

- 1) інтелектуальними – стосуються сам інтелект (здатність абстрагуватися, узагальнення, міркування, висновки тощо), його передумови (увага, пам'ять, мислення, мовлення, вольові процеси, мотивація та ін.), рівень знання та уявлення про навколишній світ;
- 2) функціональні – проявляються в зорових, слухових, локомоторна, мовленнєва функції;
- 3) фізичні – ураження органів і кінцівок тіла дитини;
- 4) навчальні – виявляються в довільних види діяльності (письмо, математичні дії та ін.)

У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає вдосконалення змісту особистісно орієнтованого навчання, особливо дітей, які мають порушення розвитку. Водночас саме колективні форми роботи зі здобувачами початкової освіти сприяють осмисленню та інтерпретації соціального досвіду, вільному входженню в соціальний простір людських відносин. У дітей із заїканням соціальна адаптація в умовах класного та шкільного простору, комунікація з ровесниками викликає значні утруднення, що посилюється іноді цькуванням, відстороненням і нерозумінням із боку окремих дітей. Учитель має

докласти чимало зусиль, щоб налагодити продуктивну навчальну та комунікативну взаємодію в класному колективі, створити доброзичливу атмосферу, спрямовану на підтримання самоцінності кожного учня, на подолання можливих труднощів, зокрема виправлення мовленнєвих розладів, надання психологічної підтримки дітям із заїканням. Нами були написані оповідання, які можуть бути використані для проведення виховних бесід щодо толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку учнів із типовим розвитком, формування в них ключових компетентностей. Наведемо уривки з одного з оповідань [4].

У клас прийшов новачок. Він був руденький із веселими веснянками. Діти відразу оточили Данилка, і кожен хотів підійти поближче та познайомитись. Хлопчик опустил голову і мовчав, ні з ким не хотів спілкуватися і з-під лоба поглядав на ровесників. Так було і першого дня, і наступного. Коли вчителька викликала новачка до дошки, він не зміг промовити ні слова через значне заїкання.

На перерві непосида Петрик став сміятися і передражнювати Данилка. У хлопчика в очах забриніли сльози. Вчителька помітила таке нетолерантне ставлення деяких учнів до новачка і вирішила провести бесіду з усім класом – формування соціальної та громадянської компетентностей здобувачів початкової освіти починається з перших кроків перебування в школі. Завдання кожного педагога – не проґавити того моменту, коли серед учнівського колективу з'являються навіть поодинокі деструктивні поведінкові прояви, та відразу тактовно, але рішуче, припиняти їх.

Заїкання складних форм, власне розлад мовлення, може бути зумовлене змінами на генетичному, молекулярному та клітинному рівнях і характеризується наявністю підви-

щеного тону, судомної готовності мовних ділянок кори головного мозку, зокрема рухових. – центр Брока, а також недостатність у головному мозку, особливо в мозолистому тілі, зіркоподібних нейрогліальних клітин – астроцитів, які можуть трансформуватися в нейрони і з'єднувати обидві півкулі. Водночас у процесі заїкання поряд із мовленнєвими порушеннями як такими, спостерігаються особливості емоційно-особистісної сфери, центри відображення яких знаходяться в корі головного мозку. Це скронева, лобова і потилична частки, гіпокамп і мигдалеподібне тіло – найдавніші елементи мозку, що відповідають за почуття страху, гніву, паніки і задоволення. Поряд із зазначеними структурами мозку лімбічна система на рівні «боротьби чи втечі» регулює основні емоції, а також функціонування внутрішніх органів (М. Зеєман, А. Лібман, Б. Саагун, І. Сікорський, В. Гіляровський), Е. Гріффіт, В. Жмуров, Р. Кен, Х. Лагузен, К. Ретюнський, І. Тартаковський, Е. Фрешельс, В. Шкловський та ін.). Усе вищезазначене свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо нормалізації психоемоційного стану дітей із заїканням, особливо щодо подолання різного роду страхів. Зацикленість на своєму мовленнєвому розладі у дітей із заїканням може проявлятися по-різному: а) нульовий ступінь – незважаючи на мовленнєві труднощі, діти охоче спілкуються з однолітками та дорослими, сором'язливість практично відсутня; б) помірного ступеня – компенсують наявні неприємні переживання, пов'язані зі станом мови, за допомогою прийомів; в) виражений ступінь – спостерігається постійна нав'язлива фіксація на власному мовленнєвому розладі, концентрація уваги на своїх мовленнєвих недоліках, глибоке і тривале їх переживання, підпорядкування всього життя негативному

емоційному болю, самоприниження, фобії; г) дисгармонійний розвиток особистості – відчуття соціальної неповноцінності, постійно знижений фон настрою, ситуативна логофобія (Л. Гончарук, С. Ляпідевський, О. Орлова, О. Павлова, В. Селіверстов та ін.). Ю. Фрейдін виділяє кілька етапів у динаміці розвитку логофобного синдрому у дітей із заїканням:

I етап – логофобія проявляється під час безпосереднього контакту з патогенним або умовно-патогенним фактором; виникають афективні розлади у вигляді короточасної та стертої гіпотимії; невдоволення собою, власною промовою;

II стадія – логофобія виникає в разі очікування контакту з патогенною ситуацією; присутні субдепресивні симптоми у вигляді стійкої гіпотимії, порушення мови;

III стадія – логофобія виникає під впливом нав'язливих ідей про можливе зіткнення з психотравмуючою ситуацією; фіксуються емоційна пригніченість, відчай, психічне виснаження, напруга, роздратування. Групові форми роботи сприяють згуртуванню учнівського колективу, активізують суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію, вчать школярів прогнозувати, планувати роботу поетапно, контролювати процес виконання, адекватно оцінювати результат, радіти спільним успіхам, співпереживати невдачам, допомагати кожному. іншим, особливо дітям з особливими мовленнєвими потребами, виховувати самостійність, ініціативність і водночас згуртованість, моральні якості, підвищувати рівень комунікативних навичок, розвивати емоційно-вольову сферу, зокрема вміння долати страхи. Об'єктивація страху, робота з полярностями – штучна гіперболізація чи, навпаки, мінімізація, висміювання страху, «художнє оформлення» у вигляді нанесення на джерело страху таких

графічних елементів, які перетворюють його на добрий, веселий, яскравий образ. Адже, робота з так званим «швидким піском», що складається з дрібного піску, мушлі, ефірних олій, характерною особливістю якого є те, що вона разом з виліпленою з неї страхом розчиняється у воді. Робота з крупами, гідрогелем, звичайним піском. Використовуючи слайми, іграшки-антистрес, поп-іти, значно сприяють зменшенню фобічних проявів у дітей [5]. Наведемо приклад колективного міні-тренінгу з подолання фобій у молодших школярів. Для проведення тренінгу вчителю знадобляться предметні зображення (поле, трактор, перепілка з перепілками, болото, жаба, комарі, струмок, вітер, сарана, стежка, дятел, шершень, змія, жук-шершень, сорока, білка, шишки, гілки, зозуля, їжак, сова). Учитель говорить слова вигуку: «Вдень ми з друзями гуляли і все дивилися».

Навіть, якщо гуляти було далеко, було трохи страшно». Учитель по черзі вмикає аудіозаписи звуків природи, а учні за звуками впізнають можливі джерела страху, називають їх, озвучуючи. відповідні звуконаслідування, виконуючи відповідні рухи: «Ой, хто це? Перепілка з трави, з перепелами! Пух! Пух! Пух!» (Сісти; встаючи, різко розвести руки в сторони) «Ой, що це? болото! Чау-чау!» (Повільна ходьба з високо піднятими колінами) «Ой, хто це? Білочка! Пів-к-к-к! Пів-к-к-к! Пів-к-к!» (З'єднати пальці, піднести їх до рота, легенько постукуючи один по одному) «Ой, хто це? Їжачок! Пі-пі-пі! Пі-пі-пі!

Пі-пі-пі!» (Розташувати руки з розчепіреними пальцями біля основи, робити різноспрямовані ритмічні рухи до себе і від себе) «Ой, а це хто? Сова з дупла! Ха-ха-ха! Ха-ха-ха! Ха-ха-ха!» (Зігнути в ліктях руки, злегка розведені в сторони, ритмічно піднімають і опускають плечі). Закін-

чується вправа спонукуванням: «У болоті, в лісі, в полі ми чули досить багато звуків. Ми уважно прислухалися, навчилися їх розрізняти. Ми станемо вміти розпізнавати звуки, ми перестанемо боятися». їх.» Подолання фобій може перетворитися на цікаву та захоплюючу подорож-гру із залученням усіх учнів класу.

Прослуховування аудіофайлів зі звуками природи збагачує сенсорний досвід дітей, дозволяє передбачати різні варіанти джерела звуків, розвиває уяву та ініціативу. Свобода самовираження кожного учня підкреслює індивідуальність кожного з них, сприяє прийняттю особливостей однокласників, розвитку варіативного мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можна підвести підсумки, якщо зазвичай до того моменту, коли діти підуть до початкової школи і почнуть вдосконалювати свої навички спілкування, заїкання знизиться до дуже низького рівня.

Дитина шкільного віку, яка продовжує заїкатися, швидше за все, знає про свої особливості мовлення як про серйозну проблему і соромиться цього. Тому однокласники та друзі звертають на неї особливу увагу, можуть навіть кепкувати та висміювати.

Якщо це сталося з вашою дитиною, поговоріть з учителем; під час занять він може вирішити цю проблему, впливаючи на дітей засобами своєї педагогічної майстерності. Учитель може зменшити кількість стресових ситуацій, пов'язаних з усним спілкуванням вашої дитини, – він може зробити це ще до початку логопедичної роботи.

Вважаємо, що комплексний мультидисциплінарний підхід до подолання заїкання із залученням різних спеціалістів, підтримки з боку однокласників і батьків допоможе

дітям з особливими мовленнєвими потребами стати рівноправними громадянами суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 12.05.2023).
2. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.05.2023).
3. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики заїкання. Педагогіка та психологія: традиції та інновації. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». 2012. С. 40–41.
4. Рібцун Ю. В. Ширшає коло друзів. Рівні права, рівні можливості, кроки до успіху. Київ : Генеза, 2021.
5. Кравченко А. Шляхи комплексного використання фізичної реабілітації при заїканні. *Науковий вісник ВДПУ імені Лесі Українки*. Волинь. 2000. Вип. 4. С. 99–103.
6. Кравченко А. І. Причини заїкання та методики його корекції за допомогою засобів фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. праць – Харків : ХХПІ, 2000. № 5. С. 19–23.
7. Кравченко А. І. Поняття та засоби фізичної реабілітації. *Науковий вісник*. Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 1999. С. 47–50.
8. Кравченко А. І. Практичне використання засобів фізичної реабілітації при заїканні. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. СДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2000. С. 368–374.

УДК 376.37

Наталія НІКОЛАЄВА

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Олена ПЕРЕВОРСЬКА

кандидат філологічних наук, доцент
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СКЛАДАННЯ ОПИСОВИХ РОЗПОВІДЕЙ ЗА КАРТИНКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ППР

У статті розглядаються наукові погляди щодо формування навички складання описових розповідей за картинками. Описано особливості розвитку описового мовлення у дітей дошкільного віку із ППР під час навчання. Запропонований комплекс вправ для формування навички складання описових розповідей за картинками у дітей дошкільного віку із ППР.

Ключові слова: формування, мовлення, описова розповідь, діти дошкільного віку, порушення психічного розвитку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства переважає світова спільнота змінює ідеологічні установки щодо осіб з порушенням психічного розвитку (далі ППР). В основу освітніх інновацій покладено концепцію «цілісного підходу», яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожній людині і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Порушення психічного розвитку у дітей дошкільного віку є однією з форм дизонтогенезу розвитку дитини. В основі такого типу порушень розвитку лежить неповноцінність функціонування центральної нервової системи (особливо у перші роки життя дитини), яку можна виявити лише за допомогою енцефалограми, оскільки відбувається зниження сили нервових процесів, їх інертність, тобто фіксується всебічне гальмування

розвитку психічних функцій. Більш виражені ознаки психоневрологічних синдромів виявляються у віці трьох років, що мають свій вияв у емоційно-поведінковій незрілості, відставанні у психічному розвитку функцій (мовлення, мислення, моторика), а також має місце низький рівень соціальної адаптації [5].

У сучасних умовах актуальність означеної проблеми зростає, оскільки Базовий компонент дошкільної освіти передбачає набуття мовленнєвої компетенції дітьми старшого дошкільного віку як багатокомпонентного утворення, чинниками якого виступають лексична, фонетична, граматична компетенції, тобто вміння адекватно й доречно, практично користуватися українською мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовленнєві, так і немовленнєві (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [1].

Одне з важливих і чи не найскладніших завдань розвитку монологічного мовлення – набуття дітьми вміння самостійно складати розповіді. Уміння розповідати формується в дитини поступово, протягом усього перебування в дошкільному закладі за умови систематичного навчання. У дидактиці навчання складати розповіді ґрунтується переважно на наочному матеріалі – передусім, на картинках.

Формування умінь продукувати різного типу розповіді особливо важливе в період підготовки дітей до школи, оскільки саме в цьому віці вони вперше починають опановувати виразом часових відносин, процесом формування та формулювання смислів, послідовно й логічно передавати в мові певні події. Від того, наскільки своєчасно та методично грамотно буде здійснюватися робота з розвитку мовленнєвих умінь розповідання

рідною мовою, залежить мовленнєвий і психічний розвиток дитини в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з поглядами багатьох науковців, які займалися дослідженнями в області розвитку, навчання та виховання дітей із ППР, формування мовленнєвої функції у дітей даної категорії найчастіше відбувається в уповільненому темпі та супроводжується порушеннями всіх її компонентів. Особливості різних аспектів мовленнєвої діяльності дітей із ППР розкриті в наукових розвідках багатьох сучасних українських дослідників (М. Шеремет, А. Колупаєва, С. Зоріна, І. Мартиненко, Г. Соколова, Т. Піроженко, Т. Махукова, Т. Сак, І. Омельченко, Л. Федорович, Т. Ілляшенко, Н. Бастун, Н. Голуб, В. Войтко та ін.) [4;5;6;8;10;13;14;16;18;20;21]. Зрозуміло, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, В. Тарасун, Н. Гавриш, К. Крутій та ін.) [2;3;7;14]. Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку зв'язного (описового) висловлювання дітей дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити проблему розвитку навички складання описових розповідей за картинками у дітей дошкільного віку із ППР, ознайомити із розробленим комплексом корекційно-розвиткових вправ щодо формування навички складання описових розповідей в дітей даної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опанування рідною мовою починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а її подальше вдосконалення триває у дошкільних закладах освіти, школі і впродовж усього життя. Кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є

засвоєння її літературних норм, культури мовлення та культури спілкування рідною мовою.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, присвячених психологічним особливостям дітей дошкільного віку із ППР, даній категорії дітей властивий низький рівень загальної обізнаності, специфічність мовленнєвого розвитку, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, а отже, і низька здібність до навчання [20].

Погоджуємося із твердженням психолінгвістів про те, що мовлення є основою загального психічного розвитку, оскільки розвиток мовленнєвої діяльності сприяє вдосконаленню інших психічних процесів. Власне тому будь-який аспект мовленнєвого розвитку, зокрема зв'язне висловлювання дітей дошкільного віку, необхідно розглядати в загальному контексті особистісного розвитку дитини. Слід мати на увазі, що культура мовлення проявляється в таких його характеристиках: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність, чистота, доречність.

Формування лексики у дитини тісно пов'язане із розвитком, уточненням й усвідомленням її уявлення про оточуючий світ і визначається рівнем її пізнавальної діяльності.

На думку дослідників (М. Добриніна, С. Шевченко, І. Омельченко, Т. Ілляшенко, Н. Голуб, В. Войтко та ін.), у дітей із ППР наявний помітно виражений недорозвиток лексичної сторони мовлення. Відтак характерними рисами їхнього словникового запасу є його збіднення і неточність. Також у дітей дошкільного віку з ППР виявляється певна своєрідність пасивного і активного словникового запасу, пов'язана з їх інтелектуальною і емоційною незрілістю та зниженою пізнавальною активністю. Це визначає обмеженість, неточність, помилковість знань і уявлень дітей про

довколишній світ, причинно-наслідкові зв'язки, про просторові і кількісні відношення, про особистісні якості людей та їх емоційні стани.

Разом з тим є роботи, які вказують, що кількісний та якісний склад лексики дітей з ППР одного і того ж віку багато в чому визначається соціально-культурним рівнем сім'ї. Зазначається, що мовлення у дітей з ППР в основному носить ситуативний характер, при цьому для них характерне вкрай ускладнене перекодування безпосередніх вражень в словесну форму.

Особливості словникового запасу дітей відображають обмеженість їхніх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності. Так, наприклад, діти мають неточне уявлення про те, чим займаються їхні батьки, нечітко знають прізвища, ім'я, та по-батькові своє та батьків; не диференціюють поняття ім'я та по батькові, не вміють від повного імені утворити коротке. Не можуть перерахувати та визначити пори року, назвати їхні характерні ознаки [18].

Вчити дитину розповідати – означає формувати її зв'язне мовлення. Це завдання входить як складова в загальну задачу розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Розповідання сприяє розвитку мислення та виразності мовлення. Саме через розповідь дитина практикується у мисленні й логічному, послідовному висловлюванні власної думки [15].

Аналіз методичної та спеціальної літератури показав, що оволодіння зв'язними формами висловлювань – складний і тривалий процес, який вимагає вмілого педагогічного впливу та керівництва з боку дорослого. Розвиток зв'язного мовлення дитини здійснюється як в процесі повсякденного життя, так і під час

спеціально організованих занять. Навчаючи вихованців розповіданню, тобто самостійного зв'язного та послідовного викладу своїх думок, вихователь допомагає дітям знаходити точні слова та словосполучення, правильно будувати речення, логічно пов'язувати їх одне з одним, дотримуватися норм звуко- та слововисловлювання. Іншими словами, вихователь удосконалює всі сторони мовлення дитини – лексичну, граматичну, фонетичну. Крім того, складання розповіді вимагає від дошкільника більш тривалої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибірково користуватися доречними мовленнєвими засобами [5].

Розповідь – зв'язний, послідовний, логічний виклад певних подій, що розглядаються в часі. Описова розповідь характеризується викладом певних ознак предмета або явища [2].

В процесі навчання діти дошкільного віку із ППР опановують уміння складати розповіді різних видів. Розповіді на реалістичні теми вимагають від дитини життєво-достовірного та точного викладу фактів. До таких розповідей, які в методиці розвитку мовлення прийнято називати фактичними, відносяться розповіді за сприйманням, а також по пам'яті (на теми з особистого досвіду). Іншу групу складають творчі розповіді, які створюються при активній роботі уяви. Хоча і тут широко використовуються реалістичні теми: дитина може вигадувати події або дії уявного героя, але при цьому дотримуватися життєвої достовірності.

Поступово, набуваючи досвіду складання розповідей на теми реалістичного характеру, діти старшого дошкільного віку із ППР можуть вже складати і казкові сюжети. Із зацікавленням дитина пробує вигадати казку з властивими їй жанровими-компо-

зиційними особливостями: казковим початком, повторами та ін. За формою розповіді розподіляються на описові і сюжетні. Об'єктом для опису слугують предмети, іграшки, тварини. Описова розповідь може бути складена і за предметними картинками.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку із ППР охоплює різні види розповідання: бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення.

На заняттях педагог вчить дитину виділяти суттєві ознаки, якості предметів або явищ, існуючі між ними зв'язки і стосунки та дотримуватися певної послідовності при їх описанні; використовувати точні позначення, емоційно забарвлені слова і словосполучення. Найчастіше розповіді-описи складаються дошкільниками із ППР з опорою на зорове сприймання, тобто, діти описують те, що бачать перед собою. Хоча, описова розповідь може бути розгорнута і на матеріалі образів пам'яті – дитина пригадує те, що спостерігала раніше, і за спогадами описує події, предмети або іграшки [17].

У змісті загально-педагогічних програм «Малює», «Дитина», «Українське дошкілля», «Дитина в дошкільні роки», у розділі «Мовленнєве спілкування» подано завдання з навчання дітей різних видів розповідання за картиною: описова розповідь за картинками, порівняльна описова розповідь про предмети, дидактичні картинки; сюжетна розповідь за картиною, за серією картин, за сюжетно-ігровою ситуацією, розповіді за частинами картини (колективна розповідь), описово-сюжетна розповідь за змістом картинки.

Завдання навчання дітей розповідання за ілюстраціями подано лише у програмах «Дитина» та «Українське дошкілля», де зазначається такий

важливий напрям роботи, як «вчити дітей розповідати за серією малюнків». Аналіз загально-педагогічних програм засвідчив, що в розділі «Художня література» чітко визначено завдання щодо роботи з ілюстраціями. У програмі «Дитина» передбачається «розповідати за ілюстраціями (після слухання), переказувати уривки за ілюстраціями до тексту» [9]. У програмі «Дитина в дошкільні роки» виокремлюється розділ «Розповідання вихователя з ілюстративним матеріалом», де ставляться завдання: «розповідати за ілюстраціями до казок; залучати дітей до розглядання ілюстрацій та обговорення їх змісту, ознайомити дітей з листівками, ілюстраціями, видами ілюстративного рисунка (світлотіньовий, лінійний, умовний)».

Прийоми навчання розповідання в загальній та спеціальній педагогіці виділені у працях А. Богуш, В. Тарасун, Н. Гавриш, К. Крутій та інших, вони успішно апробовані у багаторічній практиці [2;3;7;14].

Розглянемо прийоми, які доречно використовувати при складанні розповіді дітьми старшого дошкільного віку (за програмою І. Білоус) [9]:

- зразок педагога (дитина повинна повторити, не вигадуючи);
- за планом педагога (3-4 питання);
- колективне складання розповіді;
- складання розповіді по частинах;
- питання, вказівки, вправи (на граматику);
- демонстрація наочного матеріалу;
- оцінка розповіді.

У процесі навчання старших дошкільників зв'язної розповіді використовують й інші прийоми навчання, такі як: допоміжні питання, вказівки, пояснення, виправлення помилок, підказка необхідних слів, багаторазове повторювання мовленнєвого матеріалу, прослуховування розповідей дітей, записаних на диктофон, тощо.

При складанні сюжетних розповідей у дітей формують навички передавати ті або інші випадки, події, пригоди у часовій послідовності. При цьому вони на практиці опановують будовою розповіді – в найпростішій формі передають початок, розвиток дії та його кульмінацію, закінчення. У сюжетній розповіді обов'язкові дійові особи, до неї можуть входити також елементи описання та роздуму.

Важливе значення в системі навчання розповіді мають заняття з картинками. У дитячому садку проводяться два види таких занять: розгляд картинки з бесідою про них і складання дітьми розповідей за матеріалом картинки. Картинка – фактор розумового розвитку дитини, який розширює поле безпосереднього спостереження, розвиває естетичні почуття [14].

На перших – дошкільниках опановують переважно діалогічним мовленням: вчаться вислуховувати запитання педагога, відповідати на них, запитувати самостійно; другі – сприяють розвитку монологічного мовлення: діти набувають навичок складання розповіді, в якому усі частини контекстно пов'язані та логічно об'єднані одна з одною. Діти вчаться описувати картинку, спираючись на запитання педагога, а також основна увага приділяється самостійній розповіді.

Дитина дошкільного віку із ППР любить розглядати картинку і намагається розповідати про них зацікавлено. У неї виникає бажання поділитися своїми враженнями з оточенням про те, що вона бачить. Таким чином, розгляд картинки спонукає дитину до мовленнєвої активності, обумовлює тему і зміст розповіді, моральну спрямованість.

У навчанні дітей розповіді за картинкою прийнято виділяти кілька етапів. У молодшому віці здійснюється підготовчий етап, який має на меті

збагатити поняття, активізувати мовлення дітей, навчити розглядати картинку і відповідати на запитання педагога. У середньому дошкільному віці дітей вчать складати описові розповіді за предметними і сюжетними картинками, спочатку з допомогою запитань вихователя, а потім самостійно. Старший дошкільний вік характеризується збільшеною мовленнєвою і розумовою активністю дітей. Тому дитина із ППР може самостійно або з невеликою допомогою педагога складати не лише описові, але й особистісні розповіді, придумувати початок і кінець сюжету малюнка.

Метою занять з описових розповідей за картинками є [4]:

1. Вправлення у спостереженнях.
2. Заохочення інтелектуальних процесів: мислення, уяви, логічного судження.
3. Розвиток мовлення дитини. В дошкільному закладі освіти повинні бути серії картин, набори картинок, поштових та саморобних листівок, картинок у вигляді лото, кубиків та різних ігор.

Існують певні вимоги до картин і малюнків, які використовуються в роботі з дітьми:

1. Картина повинна бути графічно грамотно виконана і відповідати дійсності.
2. За своїм змістом вона повинна відповідати віку дітей і рівню їх розвитку.
4. Розглядати картину можна до тих пір, поки діти проявляють інтерес і увагу.
5. Виховання спостережливості і свідомого споглядання не повинно обмежуватись використанням лише самих картин.
6. Картина виставляється дітям на дошці чи підставці проти світла. Діти сідають навколо неї півкругом.
7. Заняття за картиною досягають мети лише при активному вико-

ристанні вихователем і дітьми мовленнєвого спілкування. До кожної картини за темою добирається оповідання, вірш, загадка чи гра, залежно від віку дітей.

На заняттях з дітьми старшого дошкільного віку ставлять різні завдання [14]:

1. Учити правильно розуміти зміст картинки.
2. Помічати перший і другий план.
3. Описувати об'єкти, їхній стан.
4. Виховувати почуття конкретно до кожної картини: любов до природи, повагу до професій і т.д.
5. Розуміти зображене, правильно розуміти задум художника.
6. Активізувати і розширювати словниковий запас, конкретно планувати нові слова, які необхідно запам'ятати дітям, або які необхідно закріпити.
7. Удосконалювати вміння складати детальні й цікаві розповіді-описи.
8. Учити складати оповідання/сюжетні розповіді/за однією картиною та серіями картин за аналогією до змісту сюжетної картини: дотримуватися структури сюжетної розповіді, зазначити місце і час дії, давати коротку характеристику діючих осіб.
9. Заохочувати виконувати під час розповіді нескладні творчі завдання: придумувати події, які передують зображеним на картині або є продовженням їх змісту, включати нові образи в знайомі літературні сюжети чи придумувати нові події з літературними персонажами.

Розглянемо основні вимоги до розповідей дітей [19]:

1. Точна передача сюжету.
2. Самостійність, образність, доцільність використання мовленнєвих засобів.

Види розповідей за картинкою:

1. Описова розповідь предметної і сюжетної картини.

2. Описова розповідь пейзажної картини.
3. Розповідь за серіями картинок, де є початок, кульмінація і закінчення
4. Серії картинок на гумористичні теми.

Удосконаленню вміння розповідати за серіями картинок допомагають такі прийоми [13]:

- складання колективної розповіді (початок складає вихователь, а завершують діти);
- починає одна дитина, продовжує інша;
- необхідно вчити дітей не лише бачити те, що зображено на картині, а й уявити те, що було і буде.

Тому розповідь можуть складати колективно 3-4 дітей. Одну і ту ж картинку можна використовувати протягом року декілька разів, але ставити різні завдання, поступово їх ускладнюючи. Коли діти добре самостійно навчились складати розповіді, можна пропонувати їм декілька знайомих картинок і вибрати будь-яку, за якою дитина побажає скласти розповідь. Необхідно вчити дітей бачити на картині не лише основне, а й деталі, передавати фон, пейзаж, стан природи, настрою і т.д. Вчити вводити у свою розповідь невеликі описи, над чим спостерігали під час екскурсій, прогулянок тощо.

Допоможе сприйняти картину і такий методичний прийом: вихователь запитує дітей про те, який буває у них настрій, коли вони грають у сніжки, купаються у водоймі, коли захворіли та інше. Подібні ситуації, які близькі до досвіду дітей, допоможуть їм більш конкретно визначити головне у картині. На початку та упродовж заняття вихователь може сказати декілька слів про художника, який написав картину.

Складання різного виду розповідей – важкий для дітей рід мовленнєвої діяльності. Тому педагогу слід поступово переходити від постановки

простих завдань до складніших, але в той же час, щоб ці завдання були посильними для дітей цього віку та рівня інтелектуального розвитку. Необхідно постійно закріплювати мовленнєві навички, які опановані дітьми та удосконалювати їх.

Завдання педагога – навчити дитину дошкільного віку із ППР правильно починати розповідь на обрану тему за картинкою і передавати її жваво, цікаво, логічно послідовно. Зокрема, необхідність в логічній послідовності розповіді дуже часто викликає у дітей труднощі: дитина ще нечітко виділяє змістові зв'язки між частинами розповіді, не вміє зосередити свою думку на головному і тому може порушити логіку розташування змістових ланок.

Навчаючи дітей із ППР розповіді, педагог привчає їх до мисленнєвої діяльності, виховує бажання прикладати зусилля для вирішення поставлених завдань, уміння засвоювати мовленнєві зразки і творчо наслідувати їх при виконанні завдань.

Володіння вихователем методами, прийомами та засобами навчання та розвитку навички розповіді, розуміння зручності візуально-мовленнєвих контактів дітей із ППР – одна з найважливіших умов успішної роботи з розвитку їх мовлення [6].

У рамках нашого дослідження ми підібрали комплекс вправ та завдань, які сприятимуть розвитку описових розповідей за картинками у дітей дошкільного віку із ППР. Наведемо приклади декількох з них.

Вправа «Письменник». Візьміть кілька картинок – можна завантажити зображення з інтернету, вирізати з журналу або використати метафоричні листівки. Нехай дитина, не дивлячись, дістане три картинки. Чим більше вони будуть відрізнятися між собою, тим краще. А тепер найцікавіше: нехай юний письменник вигадася історію, спираючись на зображення.

Вправа «Що відбувається на картинці?». Вправа добре розвиває комунікативні навички дитини. Запропонуйте їй у деталях описати, що вона бачить на зображенні: кольори, людей, дії тощо. Діти можуть уявити, що відбувалося до цього, що станеться далі. Дана гра розвиває уяву й логічне мислення дитини.

Вправа «Закінчіть історію». Розгляньте разом цікаву картинку. Почніть розповідати історію, зображену на ній, і запропонуйте дитині її закінчити. Дана гра добре розвиває словниковий запас дитини.

Вправа «Придумай історію». Дитина любить придумувати історії більше, ніж слухати. Перед початком гри розкажіть їй коротко зміст будь-якої книги. Потім покажіть дитині кілька ілюстрацій з книги. Запропонуйте їй розташувати картинки під ряд. Коли вона зробить це, попросіть розповісти історію за картинками.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, є всі підстави впевнено стверджувати: розповіді дітей – складна розумова діяльність. Уміння зв'язно розповідати діти із ППР набувають поступово. Щоб навчити дітей розповідати, на заняттях використовують різні методи, серед яких важливими є розповіді дітей за картинками. Крім вправлення дітей в мистецтві розповіді, педагог має підтримувати у дітей бажання спілкуватися, залучати їх до розповіді доступними, зрозумілими і зручними для них засобами мовлення. Перспективним дослідженням видається більш детальне вивчення процесів розвитку всіх сторін мовлення у дітей із ППР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В. та ін.. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у

- дошкільному закладі. Київ: Вища шк., 1992. 414 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 6 років монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
4. Босенко І. І. Особливості пізнавальної активності в навчальній діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Кіровоград, 2014. Вип. 5. С. 175–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_22. (дата звернення: 11.05.2023).
5. Войтко В. В. Затримка психічного розвитку в контексті наукових досліджень. Журнал науковий огляд. 2016. № 9 (30). URL: <http://oaji.net/articles/2016/797-1479503420.pdf>. (дата звернення: 08.05.2023).
6. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені В. Сухомлинського», 2017. 48 с.
7. Гавриш Н.В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: Навч.-метод. посібник. Луганськ: Альма-матер, 2005.
8. Голуб Н. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2020. Випуск № 15.
9. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / наук. кер. О. В. Проскура. Київ: Освіта, 2003. 270 с.
10. Діагностика й корекція затримки психічного розвитку в дітей / під ред. С. Г. Шевченка. Київ, 2001. 123 с.
11. Діти з затримкою психічного розвитку: характеристика, особливості психологічного супроводу: метод. реком / укл.: Л. О. Кондратенко. Суми: РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015. 56 с.
12. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. Київ: ІЗМН, 2007. 128 с.
13. Добриніна С. М. Особливості корекції мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Дитина з особливими потребами. Київ, 2016. № 2. С. 13–15.
14. Крутій К. Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле. Вісник Луганського

- національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2018. № 3. С. 28-35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_6. (дата звернення: 14.05.2023).
15. Луцан Н. І. Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Дошкільна освіта: Науково-практичний журнал Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. №4(6), 2004. С.43-47.
 16. Махукова Т. В. Особливості складних синтаксичних конструкцій у мовленні дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Серія 19. Вип. 23.
 17. Омельченко І. М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. Випуск № 1 (17).
 18. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку : концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. 4(80). С.41-51.
 19. Піроженко Т. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини. К. : Главник, 2005. 112с.
 20. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції : монографія. К. : Актуальна освіта, 2005. 246 с.
 21. Соколова Г. Б. Розвиток лексики-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2013.

УДК 376-056.34-
053.2:[316.77:159.9.019.4.07]

Яна НОВИК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Людмила МОРОЗ
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті висвітлено особливості комунікативної поведінки дітей з розладами аутистичного спектру в умовах сучасного освітнього простору. Так, більшість дітей з РАС мають проблеми при спілкуванні з іншими дітьми та педагогом. Це відбувається тому, що для успішної комунікації дитина з РАС повинна відповісти іншим, коли до неї звертаються, а також самостійно ініціювати процес спілкування, але їх нинішній стан не дозволяє це зробити в повній мірі.

Ключові слова: комунікація, комунікативна поведінка, розлад аутистичного спектру, діти з РАС, допоміжна та альтернативна комунікація, сучасний освітній простір.

Постановка проблеми. Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа (2016 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» (2021 р.). Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) потребують безперервного та професійного медико-психолого-педагогічного супроводу, який забезпечується спільною роботою різних фахівців: психіатрів, неврологів, психологів, нейропсихологів, дефекто-

логів, логопедів. Планомірна, побудована з урахуванням індивідуальних особливостей, корекційно-розвиваюча робота з дітьми з РАС надає їм шанси на ефективне входження в інклюзивну освітнє середовище, що якісно покращує життя сім'ї, розширює межі їх можливостей та інтелектуальний розвиток.

Належний рівень комунікативного розвитку дитини з розладом аутистичного спектру, що передбачає сформованість всіх його сторін та певним чином сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь та навичок усного й писемного мовлення, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє середовище – є однією із умов успішного шкільного навчання в умовах сучасного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз, а також узагальнення наукових досліджень із даної проблеми свідчить про особливу значимість питання формування сфери комунікації у дітей з аутистичними порушеннями (О. Баєнська, В. Башина, Ю. Бессмертна, О. Богдашина, Н. Базима, М. Веденіна, А. Душка, Д. Ісаєв, В. Каган, І. Б. Карвасарська, С. Конопляста, В. Лебединський, К. С. Лебединська, І. Логвінова, І. Марцинковський, О. Мاستюкова, І. Мамайчук, С. Мнухін, С. Морозова, Т. Морозова, О. Нікольська, Л. Нурієва, К. Островська, Н. Сімашкова, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Чуприков, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко, О. Янушко та ін.).

Мета – розкриття особливостей комунікативної поведінки дітей з розладами аутистичного спектру в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще декілька років тому більшість дітей з обмеженими можливостями здоров'я не мали змоги навчатися в освітніх установах поряд з

нейротиповими однолітками через свої фізіологічні чи ментальні порушення. У кращому випадку для них розроблялися програми навчання вдома, що призводило до поступової ізоляції дитини, а відсутність можливості взаємодіяти з однолітками перешкоджало їх соціалізації. На даному ж етапі кількість дітей з РАС невинно зростає, саме тому проблема освіти даної категорії дітей дедалі стає все актуальнішою для дослідження. Так, розлади аутистичного спектру (РАС) з'являються вже у ранньому віці дитини та певною мірою зберігаються протягом усього її життя. Основні ознаки РАС: функціональні порушення у сфері соціальної взаємодії та комунікації та прихильність до стереотипної поведінки. Дані порушення описані у міжнародній класифікації хвороб (МКХ) та повинні бути присутніми у поведінці дитини для об'єктивної постановки діагнозу «розлад аутистичного спектру». При даних розладах діагностуються певні супутні симптоми, які не явно специфічні саме для цього діагнозу, але можуть впливати на картину порушень загалом. Це, наприклад, проблеми збереження уваги, гіперактивність, порушення дрібної та великої моторики, неврологічні ускладнення: епілептичні напади, проблеми із зором, поставою тощо, зазначає Н. Волох [3, с. 134].

Н. Гриш вважає, що порушення соціальної взаємодії в дітей з РАС в умовах сучасного освітнього простору характеризуються неможливістю цілеспрямовано використовувати зоровий контакт, невербальну комунікацію для спілкування з педагогом та іншими дітьми. Відсутня чи досить слабо проявляється спільна увага. Діти з РАС також відрізняються нездатністю встановлювати взаємини з іншими дітьми, не можуть знайти спільні інтереси та заняття. Також має місце порушення формування наслі-

дувальної та рольової гри, відсутня фантазійна, символічна ігрова діяльність [4, с. 12].

Проблеми дітей з РАС в комунікації є затримкою або відсутністю спонтанного активного мовлення, разом із небажанням використовувати для спілкування жести чи міміку. Труднощі виникають і в сфері прояву емоційних реакцій. Так, дітям з РАС складно розпочати розмову, складно її підтримати, це певним чином стосується будь-якого рівня мовленнєвого розвитку. Для більшості з них характерне ехолоалічне, повторюване, монотонне мовлення, з використанням штампів та запозичених виразів.

В умовах сучасного освітнього простору при зміні соціальної ситуації діти із розладами аутистичного спектру відчують найсильніший стрес, який характеризується негнучкістю та нездатністю адекватно сприймати одержувану інформацію та використовувати її для власного розвитку. Т. Скрипник вважає, що стереотипна поведінка є однією з найпоширеніших проблем, що визнається педагогами та батьками. Численні дослідження підтверджують, що, мабуть, мозок дитини з розладом аутистичного спектру «не заповнений» соціальними зв'язками та «вимушений» підтримувати психічну активність, наповнюючи поведінку стереотипними діями, з яких формується одноманітний, мінімальний репертуар поведінки [6, с. 10].

В умовах сучасного освітнього простору надзвичайно важливо визначити ту форму навчання, яка допоможе максимально розкрити потенціал дитини. І, що важливо, велику увагу слід приділити вибору педагогів. На сьогоднішній день у ЗЗСО майже немає педагогів зі спеціалізованою освітою та досвідом спілкування з дітьми з особливостями розвитку, а навчальних закладів, де працюють дефектологи, взагалі одиниці. Даний

факт серйозно ускладнює організацію та здійснення якісної та своєчасної корекційної допомоги дітям з РАС.

Для успішної комунікації з дитиною з РАС в умовах сучасного освітнього простору важливо не тільки зрозуміти, яка її особиста комунікація, важливо зрозуміти, навіщо вона вдається до неї. Якщо педагог зрозуміє цілі комунікації дитини з РАС, то зможе допомогти дитині знайти нові методи та причини для комунікації. Так, існує дві основні причини для комунікації:

- ненавмисна комунікація: коли дитина говорить чи робить щось, не припускаючи, що це якось вплине на інших людей. Даний вид комунікації може слугувати самозаспокоєнню дитини, сприяти концентрації уваги або бути реакцією на сумний/веселий досвід;
- навмисна комунікація: коли дитина говорить чи робить щось із метою повідомити послання іншій людині. Даний вид комунікації може виражати протест проти чужих вимог або ж прохання. Навмисна комунікація простіше дається дитині, як тільки вона розуміє, що її дії впливають на інших людей. Для дитини з РАС перехід від ненавмисної до навмисної комунікації – це величезний прорив уперед, вважає Н. Базима [1, с. 13].

Корисно розглядати дітей з РАС в цілому континуумі навмисної комунікації, де на одному кінці континууму знаходяться діти, які в основному вдаються до комунікації, щоб отримати те, що вони хочуть, у той час як на іншому кінці знаходяться діти, які вдаються до комунікації з багатьох причин, наприклад, щоб ставити запитання, коментувати щось чи просто спілкуватися.

В умовах сучасного освітнього простору дитині з РАС нелегко дається обробка інформації. Це відбувається тому, що їй важко зрозуміти

навколишній світ. Навіть коли дитина з РАС розуміє ситуацію, вона все одно може не розуміти слова, які супроводжують ситуацію. Іноді педагогам тільки здається, що дитина зрозуміла їхні слова, оскільки вона виконує цю інструкцію. Тим не менш, дитина просто могла знати, що потрібно робити в певній ситуації, незалежно від словесних інструкцій, тільки тому, що вона виконувала ці дії багато разів у минулому. Так, є кілька методів, які допомагають дитині з РАС краще розуміти, що кажуть інші люди. Педагогам потрібно говорити якнайменше і якнайповільніше. Н. Гриш стверджує, що педагоги повинні обмежити кількість слів, які вони використовують для спілкування з дитиною з РАС, але слів має бути достатньо, щоб повідомити всю необхідну інформацію. У кожній специфічній ситуації потрібно виділяти ключові слова та робити на них акцент. Повторювати ключові слова та акцентувати їх за допомогою супровідних жестів, наприклад, показуйте на предмет, який означає ключове слово. Можна також використовувати наступну підказку, щоб не забували, як полегшити дитині з РАС розуміння мовлення: менше слів, більше акцентів, говоріть повільно та показуйте! Якщо дитина з РАС тільки недавно почала користуватися мовленням для комунікації, то педагог повинен використовувати одиночні слова для комунікації з дитиною. Наприклад, просто позначати улюблені іграшки та їжу дитини. Якщо педагог користується даним видом комунікації, дуже важливо відразу давати дитині те, що ви позначили. Якщо увага дитини з РАС переключилася на щось інше, то слово втратить її свій сенс [4].

Використання жестів, які супроводжують мовлення, також заохочує дитину з РАС зрозуміти, що їй говорить педагог. Наприклад, пропонує дитині попити, педагог

повинен зробити жест, вдаючи, що він тримає склянку і п'є. Те саме можна зробити, якщо вже говорите про їжу. Для цієї ж мети можна використовувати перебільшені вирази обличчя, а також жести – кивок головою при слові «так», мотання головою при слові «ні», махання рукою при словах «привіт» та «до побачення». Коли говорите з дитиною про інших людей, наприклад, її бабусю, то краще одночасно показувати на фотографію людини, про яку ви говорите з дитиною. Інші візуальні методи також можуть збільшити розуміння, включаючи розклади у картинках, малюнки, картки-підказки та послідовність дій у картинках.

Допоміжна та альтернативна комунікація (ДАК) – це будь-яка форма мови крім мовлення, що полегшує соціальну комунікацію для дитини з РАС. Дуже важливо, щоб рішення про вибір ДАК для конкретної дитини з РАС було результатом командної роботи, коли ДАК оцінюється спільно з батьком дитини до ухвалення будь-якого рішення. Критерії при виборі пристрою ДАК включають когнітивні та моторні навички дитини з РАС, її стиль навчання, комунікаційні потреби та здатність до читання. Власне застосування пристроїв ДАК може бути надзвичайно ефективним для дітей із РАС. Якщо дитина з РАС ніколи не говорила, то вона може вдаватися до агресивної та проблемної поведінки, оскільки в неї немає інших можливостей повідомити про свої бажання та почуття. Застосування пристрою ДАК надасть такій дитині спосіб соціальної комунікації з іншими людьми. Якщо було вирішено, що цій дитині підходить пристрій ДАК, то відповідальність всіх педагогів у її оточенні – моделювати систему спілкування, зазначає Є. Бессонова [2].

Існують різні типи ДАК, які підходять дитині з РАС, включаючи:

- система PECS – комунікаційна система обміну картинками;
- жестова мова;
- інтерактивні комунікаційні дошки;
- комунікаційні картки-підказки;
- книги розмов;
- комунікаційні пристрої із синтезатором мовлення.

Книга розмов може складатися лише з картинок, або вона може включати записи розмов на повсякденні теми. Ціль такої книги – підвищити навички ведення розмови. Теми різних розмов організовуються у невелику книгу, гаманець чи щось подібне та використовуються під час реальної розмови дитини з РАС з педагогом. Дуже важливо, щоб зміст книги відповідав віку, а всі теми розмов у книзі мали реальне значення у житті дитини з РАС. Можна забезпечити реалістичність книги, використовуючи фотографії навколишніх місць і людей – особливо це добре працює з маленькими дітьми. Книги розмов допомагають дитині з РАС організувати розмову. Вони візуально ілюструють обмін репліками, що відбувається та допомагають дотримуватися спільної теми розмови.

В умовах сучасного освітнього простору пристрої із синтезаторами мовлення можуть дати «голос» невербальним дітям з РАС. В умовах сучасного освітнього простору педагог може визначити найкращу технологію для дитини. Після вибору пристрою потрібно буде визначити робочий словник, оформлення пристрою, розмір символів та основні ситуації, які мотивують дитину з РАС застосувати даний пристрій. Існує безліч таких пристроїв, включаючи найпростіші для дітей, які не розуміють візуальні символи. Для того, щоб користуватися таким пристроєм, дитина з РАС повинна розуміти причину та наслідок. Один із популярних пристроїв для цих цілей – це BIGmack (TM). Якщо комбінувати ДАК, соціальну під-

тримку, організаційну підтримку та інструкції з візуальними підказками, можна значно покращити соціальну комунікацію та спілкування серед дітей з РАС в умовах сучасного освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здатність спілкуватися – одна з найважливіших навичок, необхідних у житті кожної людини. Проблеми з комунікацією притаманні всім дітям з РАС незалежно від стану інтелекту та розвитку мовлення: їм важко увійти у контакти з іншими людьми. Навіть якщо дитина з РАС може побудувати просту фразу, має гарний словниковий запас, це не означає, що процес спілкування не викликати у неї труднощів. Прагнення зрозуміти дитину з РАС у всіх тонкощах її проявів – одне з головних завдань педагога в умовах сучасного освітнього простору. Дана діяльність повинна бути спрямована на формування комунікативних навичок – інтересу до партнера та бажання взаємодіяти з ним. Основне завдання педагога полягає у визначенні мотиваційних стимулів кожної дитини з РАС. Педагог фіксує, які ігри, предмети, іграшки дитині найцікавіші і саме їх застосовувати у своїй роботі.

Перспективи подальших розвідок можуть бути пов'язані з розкриттям особливостей комунікативної поведінки дітей з розладами аутистичного спектру в умовах сучасного освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Врахування особливостей розвитку комунікативної сфери у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 13-16.
2. Бессонова Є. М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру. *Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2016. № 1. С. 5-7.

3. Волох Н. М. Особливості розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених / МОН України, Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка та ін. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Вип. 4, т. 2. С. 132-136.
4. Гриш Н. І. Аутична дитина. Теорія та практика роботи. Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. *Дефектологія*. Корекційна педагогіка. 2017. № 4. С. 12-14.
5. Гужва М. А. Урахування особливості дітей з аутизмом на етапі адаптації до інклюзивного навчання. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 6 (40). С. 237-241.
6. Скрипник Т. Відповідне освітнє середовище для дітей із розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2017. № 3. С. 9-12.

УДК 376.36:371.315.7

Анастасія ПОВОРОЗНЮК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності 016
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Ганна СОКОЛОВА
професор кафедри дефектології
та фізичної реабілітації,
доктор психологічних наук,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО – РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ – ЛОГОПАТАМИ У ФОРМАТІ ОНЛАЙН

У статті розглядаються наукові підходи щодо корекції мовлення у дітей-логопатів в умовах занять в форматі онлайн. Запропоновані платформи для онлайн занять, діагностичні проби та завдання для корекції мовленнєвих порушень у онлайн форматі.

Ключові слова: мультимедійні технології, діти-логопати, заняття онлайн, корекція мовлення.

Постановка проблеми. Мультимедійні технології (МТ) вже давно укорінилися у житті суспільства. Модернізація, різноманітні інновації, все це призвело до того, що сьогодні ми спостерігаємо мультимедійний бум. Нинішнє суспільство важко уявити без різноманітних технічних засобів. А досвід останніх років показав, що наявність таких засобів вдома, це не лише забаганка, а й необхідність. Включення мультимедійних технологій в освітній процес дитини дає змогу двобічної комунікації під час дистанційного навчання. Логопедія не є виключенням. Оскільки саме застосування технічних засобів під час логопедичних занять дозволяють розширювати можливості корекційного процесу з дітьми з вадами мовлення (дітьми-логопатами).

Залучення різноманітних сервісів, платформ для корекційно-розвивальних онлайн занять та спеціальних програм дозволяють значно покращити корекційно-розвивальні заняття. А також, дають можливість підбирати корекційні завдання під кожну дитину індивідуально. Що є пріоритетом в роботі вчителя-логопеда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій та досліджень використання мультимедійних технологій (МТ) у навчанні свідчить про те, що питання залучення таких технологій є одним із провідних та актуальних у сьогоднішній освітній галузі напрямком. Але, педагоги стикаються з тим, що недостатня інформаційна база та низький рівень підготовки спеціалістів для роботи у цьому напрямку накладають певні відбитки на якість надання освітніх послуг з залученням мультимедійних засобів.

У своїх працях це питання розглядають такі дослідники – А. Гета, Ж. Матюх, В. Заїка, А. Чернов, М. Шишкіна, Ю. Носенко, М. Тарасюк,

К. Косова, Ю. Запорожченко, О. Качуровська, І. Шеремет та ін. Більшість дослідників у своїх працях звертають увагу на важливість та доцільність використання мультимедійних технологій з урахуванням розвитку суспільства та загальної його «гаджетизації» під час навчання дітей з ООП.

Діти-логопати на сьогоднішній день займають значний відсоток у корекційній роботі логопеда. Особливо, коли мова йде про старший дошкільний вік. Дитина готується до нового етапу у своєму житті – навчання в школі. І для здобуття якісних освітніх компетентностей рекомендовано вирішити питання з постановою звуків та чистотою мовлення ще до того, як дитина піде до школи. Оскільки будь-які вади мовлення впливають не тільки на лексико-семантичну сторону мовлення дитини, а й на засвоєння навичок читання та письма у повному обсязі. Не треба виключати й психологічний аспект, коли дитина соромиться свого мовлення і старається менше спілкуватися з однокласниками, однолітками із-за цього. А в нинішній реалії багато дітей та батьків опинилися в таких умовах коли немає фізично змоги відвідувати логопеда. Саме за цих умов і є доцільним використання мультимедійних засобів навчання – щоб проводити корекційні заняття на відстані.

Метою даної статті є розкрити сутність роботи логопеда в форматі онлайн з дітьми-логопатами. Висвітлити позитивні та негативні аспекти такої співпраці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти-логопати потребують своєчасної та структурованої корекційної допомоги у продовж тривалого часу. Але, нажаль за нинішніх умов, коли батьки зі своїми дітьми вимушено опинилися в умовах, коли не є можливим отримувати корекційну допомогу за місцем

знаходження, вони звертаються до логопеда, який готовий проводити корекційно-розвивальні заняття з дитиною в онлайн. Слід зазначити, що такий спосіб проведення корекційних занять для багатьох батьків та дітей став вирішенням низки проблем. Наприклад – отримання корекційних послуг без вимушених перерв. Або, підлаштування занять під свій графік та розклад дитини. Все що для цього потрібно – це доступ до мережі інтернет та мультимедійний засіб. Але, якщо для батьків дітей-логопатів є багато переваг у такій співпраці, то чи можна так само сказати й про логопеда?

Логопед стикається з низкою проблем, які добре описала Ж. Матюх: «аналіз джерельної бази з проблем використання МТ у дошкільній освіті дозволив виявити низку суперечностей:

- 1) між необхідністю розбудови інформаційного суспільства й недостатнім рівнем комп'ютеризації та інформатизації дошкільної освіти;
- 2) між перевагами використання МТ у навчанні дітей дошкільного віку та недостатнім розробленням відповідного методичного супроводу;
- 3) між потенціалом використання МТ для підвищення якості освіти та недостатнім рівнем інформаційних комп'ютерних технологій (далі ІКТ) – компетентності вихователів (в нашому випадку логопедів) ДНЗ» [2].

Важко з цим не погодитись, залучення МТ потребує чималих ресурсів, не тільки фінансових, ай фізичних. Бо, закупити все необхідне оснащення, це одне, а навчити ним правильно користуватися педагогів - це зовсім інше. Більш того, інтегрувати вже наявні методичні матеріали під інклюзивне навчання теж потрібен час, так само як і оцифрувати паперові посібники. Також, є вікові перешкоди у здобутті професійних

навичок користування МТ у вчителів-логопедів. А отже, кількість спеціалістів, які можуть працювати якісно у форматі онлайн – досить обмежена. Потрібно ще враховувати підготовку медіатеки, що включає в себе наявність цифрових матеріалів, таких як презентації, наочно-навчальних програм, мультфільмів та багато іншого. Адже зацікавити дитину важко, якщо враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку. І хоча є вже багато напрацювань, та все одно їх не достатньо. Потрібно чітко розуміти, що МТ це інструмент в руках педагога, і саме від нього залежить наскільки якісно буде передана інформація, та який вплив вона буде мати на дитину у процесі корекційної роботи.

В нинішніх умовах запит на заняття з залучення МТ до корекційно-розвиваючих занять з дітьми-логопатами стоїть майже на одному рівні з заняттями у кабінеті. Тому, це є одним з пріоритетних напрямків розвитку в логопедії. Постійних пошук нових програм, використання різних платформ для проведення занять (Zoom, Skype, Viber, Telegram, Instagram та ін.), дає змогу розширювати технічні можливості, як логопеда, так і батьків дитини, які виявили бажання займатися онлайн. Але є питання, яке так і залишається відкритим і вирішити його можна тільки з максимальним включенням в корекційний процес батьків. Адже саме батьки є першочерговими провідниками для дитини у світ мультимедіа.

Активна ігрова діяльність дитини з залученням гаджетів, її сприйняття технічних засобів, як варіанту розваги, без сформованого розуміння основного завдання самого технічного засобу. А ще, підкріплення негативних поведінкових моментів мультимедійними пристроями зі сторони батьків. Це накладає певні поведінкові патерни, які у дитини закріплюються і з якими логопед стикається під час

корекційного заняття. Дуже чітко охарактеризували співпрацю педагога з дитиною за допомогою МТ у своєму навчальному посібнику сучасні науковці: А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко, К. Косова, М. Лещенко, П. Лещенко, Ж. Матюх, С. Нетьосов, Ю. Носенко, Д. Соменко, О. Соменко, М. Тарасюк, Л. Тимчук, А. Чернов, М. Шишкіна, А. Яцишин: «Ситуація використання ІКТ в дошкільній освіті повинна виглядати таким чином: дорослий – технічний засіб – дитина. Спочатку дорослий повинен ознайомити дитину з технічним засобом, навчити ним користуватися, потім перейти до його спільного використання. Запропонований нами підхід дозволяє уникнути зайвих ризиків для дитини при роботі з технічним засобом. Типовою ситуацією в суспільстві є така, коли батьки пропонують дитині планшет, смартфон або ПК з метою чимось її ненадовго зайняти, і дитина починає розглядати технічний засіб лише з позиції розваги. Дорослий завжди буде носієм ставлення дитини до технічного засобу» [1, с. 63-64].

І з цим дуже важко не погодитися. Діти відкриті до всього нового, цікавого, сучасного і саме тому заохотити, чи здивувати їх чимось під час онлайн заняття дуже складно. Це повинен бути постійний симбіоз чогось яскравого, веселого, цікаво і одночасно нести в собі корекційно-розвивальну функцію. Дякуючи розвитку інформаційних комп'ютерних технологій, цей напрям у педагогіці постійно розширюється та вдосконалюється. Тому пошук якісних матеріалів з кожним роком стає більш зручним та доступним. Але, це не є основною проблемою для роботи логопеда онлайн. Основною проблемою досі залишається правильне налагодження комунікації з батьками, достатня інформованість батьків щодо тривалості занять, правил поведінки під час таких занять та активне включення в корекційну роботу.

Відсутність потрібних компетентностей та малоінформованість батьків, часто стають перешкодою у функціональній комунікації – логопед-дитина-батьки. Завищені очікування від дитини, відсутність контролю дитини під час онлайн занять, а також несерйозне ставлення до виконання ДЗ, призводить до того, що усі учасники процесу залишаються невдоволеними від такої співпраці. Вирішити цю проблему можна лише озвучивши чіткі правила кооперації, наприклад:

- час занять незмінний, це повинні бути конкретні дні та години – це організовує усіх учасників корекційного процесі;
- тривалість заняття має часові обмеження і не може бути змінена – тому що дитина захотіла їсти, чи ще щось під час заняття, батькам потрібно пояснювати дитині, що можна під час занять, а що потрібно зробити до чи вже після зустрічі з вчителем-логопедом;
- присутність під час заняття когось з дорослих – більшості дітей потрібна допомога під час заняття, все ж користуватися технічним засобом дитині не завжди вдається вправно, особливо на перших зустрічах.
- виконання ДЗ – донести батькам важливість цієї частини співпраці, наголошуючи на якості та швидкості отриманих результатів при регулярному виконанні ДЗ.
- обговорювати всі питання з приводу співпраці, одразу, як вони виникають – це є не менш важливим моментом у налагодженні комунікації, бо дуже часто можна побачити ситуацію, коли один із учасників чимось незадоволений, але мовчить про це.

З іншого боку у логопеда повинне бути чітке бачення своєї ролі у співпраці з дітьми-лопатами та їх батьками в онлайн просторі. Достатній

рівень компетентності, розуміння з якими мовленнєвими порушення він може працювати дистанційно, а які потребують залучення очного спеціаліста. Комфортна кількість занять на день/тиждень/місяць. Постійний пошук нових корекційно-розвивальних завдань. Дотримання тих правил, які були озвучені для батьків у рамках співпраці. Саме все вище сказане буде передувати плідній співпраці.

Висновки. Підводячи підсумки, хочеться зазначити, що правильно організовані корекційно-розвиваючі заняття в дистанційному форматі призводять до отримання чудових результатів. Але, як логопедам, так і батькам потрібно чітко розуміти всю відповідальність, яка лягає на їх плечі у корекційному процесі і основну роль у цьому процесі відіграє саме дитина і її результати. Тому, в інтересах як логопеда, так і батьків прикласти максимум зусиль для того, щоб корекційно-розвиваючі заняття проходили на високому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленкота ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. –261 с.
2. Матюх Ж. В. Використання мультимедійних технологій в дошкільній освіті як актуальний напрям науково-педагогічних досліджень. Науково-практична конференція «Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності» : тези доповідей. К. : НАУ, 2015. С. 66-67.

УДК 376-056.264-
053.4:[81'233:005.336.2]:[613+304.3]

Ярина ПРИЩЕПА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ З ВАДАМИ МОВИ

Стаття розкриває зміст основних прийомів здоров'язберігаючих технологій та особливості їх застосування в корекційній роботі вчителя-логопеда. Основна увага приділена висвітленню всіх аспектів впливу дихальної та логопедичної гімнастики, нетрадиційного масажу, кінезіологічних вправ на мовленнєвий розвиток дитини.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, нетрадиційні прийоми, діти з порушенням мовлення, корекційна робота, масаж, дихальна гімнастика.

Постановка проблеми. Останнім часом в Україні спостерігаються стійкі тенденції зниження мовленнєвого та психічного розвитку дітей, неухильно зростає відсоток тих, у кого спостерігаються проблеми з розвитком загальної та дрібної моторики, уваги, мислення. Дитина дошкільного віку оволодіває мовою в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком і тому затримка мовленнєвого розвитку може привести до більш суттєвих порушень психофізичного розвитку дитини. Діти, які мають порушення мовлення повинні мати необхідні спеціальні умови виховання і навчання, які б сприяли коригуванню та усуненню недоліків, просуванню у загальному розвитку і соціалізації. Одним із головних завдань дошкільного закладу є збереження психічного і фізичного здоров'я кожної дитини. В зв'язку з цим вчителі-логопеди в корекційній ро-

боті з дітьми з вадами мовлення використовують прийоми здоров'язберігаючих технологій, що дозволяє запобігати формуванню перевтоми, оптимізувати процеси корекції, отримати високі результати. Здоров'язберігаючі технології у роботі вчителя-логопеда стають дедалі перспективнішими, вони належать до числа ефективних засобів корекції, які займають основні позиції в корекційній педагогіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами впровадження здоров'язбережувальних технологій, виховання здорового способу життя цікавилось багато науковців. У роботах І. Брехман, М. Гончаренко, В. Горашук висвітлені питання формування культури здорового способу життя. Проблеми створення здоров'язберігаючого освітнього середовища та особливості реалізації здоров'язбережувальних технологій розглянуто в працях М. Безруких, Н. Захаревич, С. Лупаренко, О. Попов, П. Потейко. Проблемам виховання здорового способу життя у дошкільників, формування ціннісного ставлення до здоров'я присвячено праці Т. Андрющенко, О. Іванашко, Н. Левінець. Також дослідженням та вивченням впливу здоров'язберігаючих технологій на розвиток дітей дошкільного віку займалися такі науковці та дослідники як О. Богініч, О. Ковалюк, Н. Костюк, А. Кошель, І. Любарської, Т. Мицкан, О. Московченко, В. Оржеховської, Н. Поліщук, та ін. [3, С. 101-102].

Мета статті – висвітлити особливості застосування прийомів здоров'язберігаючих технологій в корекційній роботі вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання прийомів здоров'язберігаючих технологій вчителем-логопедом стають ефективним засобом в корекційній роботі з дітьми з вадами мовлення.

На думку Оксани Кислої, здоров'язбережувальні технології у дошкільній освіті – технології, спрямовані на розв'язання пріоритетного завдання сучасної дошкільної освіти – завдання збереження, підтримки і зміцнення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в ДНЗ: дітей, вихователів і батьків. Здоров'язбережувальне навчання і виховання передбачають послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямовану на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які зумовлюють збереження і зміцнення здоров'я та орієнтують на утвердження цінності здоров'я, здорового способу життя, розвиток фізично й психічно здорової особистості [3, С. 103-104].

Під час організації роботи з розвитку мовлення, сучасні педагоги, використовують інновації, які прямо чи опосередковано впливають на ефективність педагогічного впливу та становлення мовної особистості. Враховуючи важливість корекції мовлення, в корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку впроваджуються здоров'язберігаючі освітні технології – найбільш значущі серед усіх відомих технологій за ступенем впливу на здоров'я дітей.

Здоров'язберігаючі інноваційні технології можна виділити в три підгрупи:

- технології збереження та стимулювання здоров'я: нейрогімнастика (кінезіологія), пальчикова гімнастика, гімнастика для очей, дихальна гімнастика, корегуюча гімнастика, метод біоенергопластики (поєднання рухів апарату артикуляції з рухами рук), логоритміка, динамічні паузи, рухливі та спортивні ігри, ігри-енергізатори;
- технології навчання здоровому способу життя: проблемно-ігрові (ігротренінги та ігротерапія, кому-

нікативні ігри), точковий самомасаж, Су-джок терапія, самомасаж, масаж пластиковими пляшечками, колючим м'ячиком та масажними кільцями, горіхами, каштанами, насінням глоду, соняшнику, гарбуза;

- корекційні технології: психогімнастика, фонетична ритміка, арттерапія, технології музичного впливу, насіннева терапія, технології корекції поведінки, казкотерапія.

Застосування і вибір здоров'язберігаючих технологій залежить від професійної компетенції логопеда, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях корекційно-розвивального процесу, створювати психофізіологічний комфорт дітям під час занять, здібності організовувати заняття цікавішими та різноманітнішими.

Для подолання наявних мовних порушень, попередження розвитку патологічних станів, зміцнення фізичного і психічного здоров'я, найпершим і найважливішим етапом корекційного впливу є робота над розвитком правильного дихання.

Дихання – своєрідний ключ до прихованого життя тіла, що безпосередньо пов'язане з розумовою працездатністю дитини та її емоційним станом. Неправильне дихання призводить до вад мовлення дитини, втрати логічного змісту речень, надшвидкого промовляння слів чи фраз. Тому, дихальні вправи є частиною логопедичної роботи в разі дизартрій, афоній, ринолалій, заїкування тощо, а також для формування правильної вимови шиплячих, свистячих та звука [р]. Існує багато дихальних технік, але спеціалісти надають перевагу найбільш цікавими і корисним – дихальній гімнастиці за методикою О. Стрельникової та К. Бутейко. Методика цих гімнастик полягає в особливому диханні. Так, у гімнастиці О. М. Стрельникової – короткий і різкий вдих носом робиться на рухах, що стискають грудну клітку.

А в методі К. П. Бутейко універсальний комплекс дихальних вправ, спрямований на розвиток поверхневого, глибокого дихання, а також на розвиток спроможності затримувати дихання, як на вдиху, так і на видиху, як у стані спокою, так і при фізичному навантаженні. Розвивати силу дихання дитини можна в ігровій формі, дмухаючи на паперові кораблики, ватні тампони, у пляшечки з пінопластом і інші. На заняттях (фронтальних, індивідуальних) можна проводити такі дихальні вправи як «Сніжинка», «Листочки», «Дмухай сильніше», «Гарячий чай» та ін. Також дихання відпрацьовується в скороговках, прислів'ях, приказках, римувалках, чистомовках, віршах, тобто на спеціально підібраному мовленнєвому матеріалі.

Однією з умов успішного навчання дитини в школі є повноцінний розвиток міжпівкульної взаємодії, тому велика увага в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку приділяється проведенню кінезіологічних вправ. Цей метод сприяє формуванню здібностей, пам'яті, мовлення, мислення, моторики, уваги, полегшує процес читання та письма.

Кінезіологія – наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи.

Спираючись на теоретичну базу освітньої кінезіології, розроблена програма нейрогімнастики – «Гімнастика мозку». За допомогою спеціально підібраних вправ з нейрогімнастики організм координує роботу правої і лівої півкулі головного мозку і розвиває взаємодію тіла та інтелекту, вмикає механізм об'єднання думки і руху. Ці вправи допомагають організму «прокинутися» і налаштуватися на роботу, викликають готовність вестибулярного апарату, активізують діяльність мозку, готуючи його до сприйняття сенсорної інформації. Це такі вправи: «Кнопки мозку», «Гаки»,

«Кулак. Ребро. Долоня.», «Слон», «Енергетичне позіхання», «Ковпак мудрості».

Використання кінезіологічного тренажера «Бізіборд», розвиваючої дошки з механічним наповненням (працює на дві руки), сприяє оптимізації процесу корекції мовлення дітей, активізації дрібної моторики рук, автоматизації поставлених звуків і допомагає дитині паралельно промовляти склади, або однокладові слова [2, с. 2-3].

Щоб досягнути кращих результатів з постановки звуків, щоб зробити цей процес більш цікавим і продуктивним, застосовується такий метод як біоенергопластика.

Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кістей рук. Цей метод надзвичайно благотворно впливає на активізацію інтелектуальної діяльності дітей; розвиває координацію рухів і дрібну моторику, творчі здібності, поліпшуються увага, пам'ять, мислення, мова. Метод біоенергопластики допомагає прискорити виправлення дефектних звуків у дітей зі зниженими і порушеними кінестетичними відчуттями, оскільки, працюючи, долоня багаторазово посилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку від язика. Навчання дитини чітко вимовляти слова, а також знайомство зі звуками за допомогою рухового показу (обов'язково обома руками) дозволяє швидко прибрати зорову опору – дзеркало і перейти до виконання вправ за відчуттями [4, с. 7-8].

На індивідуальних логопедичних заняттях широко використовуються валеологічні хвилини, пальчикова гімнастика, гімнастика для очей, логопедичний масаж і самомасаж, насіннєва терапія.

Валеологічні хвилини або «хвилини здоров'я» найчастіше використовуються на індивідуальних занят-

тях під час опрацювання лексичного матеріалу, і спрямовані вони на виховання свідомого бережливого ставлення до власного здоров'я. Для тренування точних, скоординованих рухів пальців і кисті рук, широко використовується пальчикова гімнастика, яка стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє покращенню артикуляційних рухів та підготовці руки до письма.

Гімнастика для очей сприяє розвитку концентрації уваги, навички вольової регуляції, уміння керувати рухами і контролювати свою поведінку. В практиці логопедичної роботи використовують деякі види логопедичного масажу і самомасажу: вушних раковин, обличчя, кистей рук і стоп. Масаж надає загальнозміцнюючу дію, підвищує тонус, еластичність і скорочувальну здатність м'язів.

На відміну від логопедичного масажу, який проводить логопед, самомасаж можна проводити не тільки індивідуально, але і фронтально з групою дітей одночасно. Крім цього, самомасаж можна використовувати багаторазово протягом дня включаючи його в різні режимні моменти в умовах дошкільного закладу. Так, діти можуть приступити до самомасажу після ранкової гімнастики, після денного сну. Самомасаж також може бути включеним в логопедичне заняття, при цьому прийоми самомасажу можуть розпочинати або завершувати артикуляційну гімнастику [1, с. 8].

В логопедичній роботі також застосовується метод самомасажу, який дуже подобається дітям, це – Су-Джок терапія, яка є одним з кращих досягнень східної медицини. Ручний масаж колючим м'ячиком та пружинним кільцем масажером – кистей, пальців рук дуже корисний для організму дитини. Кільце по черзі надягають на кожен пальчик і кілька разів проводять вгору і вниз. Маса-

жери виготовлені з безпечного матеріалу – нержавіючої сталі з наступним оцинковуванням, нікелюванням, мідненням або пофарбуванням. Прийоми Су-Джок терапії використовуються в якості масажу при різних розладах мовлення, з метою розвитку дрібної моторики пальців рук та зміцнення організму.

В даний час набуває популярності методика точкового масажу (за Уманською), метою якого є нормалізація тонусу м'язів голосового, дихального та артикуляційного апаратів. В основі точкового масажу лежить вплив на біологічно активні точки, які мають рефлекторний зв'язок з різними внутрішніми органами і функціональними системами. Цей вид масажу добирається і проводиться тільки індивідуально.

В корекційній роботі з дітьми застосовують насінневу терапію. Масаж кистей рук та стоп дітей проводять з використанням насіння, тому що, зерно впливає на біоактивні точки тіла, наповнюючи його цілющою позитивною енергією. Насіння дає життя рослинам, оскільки вони наповнені енергією величезної сили. Масажерами можуть бути горіхи, шишки, плоди каштана. Можна покачати між долонями картоплину, морквину, яблуко, між пальців – горошину, квасолину, горішок ліщини. Насіння соняшнику, гарбуза, плоди глоду використовують як живий біологічний магніт, що має своє біологічне поле. Адже, взаємодіючи з певною ділянкою тіла, насіння здатне відновлювати її енергетичний потенціал. Дуже ефективним є горіховий масаж – унікальна тактильна гімнастика, яка чудово усуває стрес, позитивно впливає на точки, що сприяють розвитку мовної активності дітей та дрібної моторики. Цей вид роботи можна проводити у формі гри з віршованим супроводом. Східні медики пропонують взяти два волоських

горіха і катати їх між долонь хвилини дві-три. Потім ці ж горіхи потрібно перекинути в одній руці. Дуже подобається дітям шишковий масаж, діти люблять перекидати шишки; перекинути їх між двома долонями та між пальчиками однієї руки. За технологією «сухого» басейну, можна виготовити його з квасолі. Діти залюбки граються у гру «Відшукай іграшку», «Відгадай на дотик», «Ручки граються», «Пальчики танцюють».

Маленьким вихованцям дуже подобається нетрадиційний масаж рук (прищіпками, щітками) з віршованим супроводом; вправи із зубною щіткою, які поєднуються із звуконаслідуванням голосів птахів та тварин.

Діти дуже люблять ігри з нестандартним матеріалом (пластиковими кришечками, пляшечками, рахувальними паличками тощо), вони допомагають розвивати увагу, уяву, фантазію, збагачувати словниковий запас, вдосконалювати граматичні навички.

Висновки. Інноваційні здоров'я-зберігаючі технології – одна з найбільш перспективних систем організації навчання сучасного століття. Використання прийомів здоров'я-зберігаючих технологій в корекційній роботі вчителя-логопеда ефективно впливає на досягнення максимально можливих успіхів у подоланні не тільки мовних труднощів, але і у загальному оздоровленні дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавура Е. А. Использование самомассажа в практике учителя-логопеда. *Логопед.* 2013. № 4. С. 8.
2. Келембет С. О. Наука кинезиология – гимнастика для мозга. *Логопед.* 2015. № 3. С. 2.
3. Кисла О., Кошель А. Формування здоров'я-збережувальної компетентності у дітей дошкільного віку засобами здоров'я-збережувальних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 9 (Ч. 2) С. 101-102.
4. Чіркiна Н. І. Використання біоенергопластики в системі логокорекційної роботи. *Логопед.* 2016. № 5. С. 7.

УДК 376-056.264-053.2:81'
234'246.2:159.944.4(477)»364»

Катерина РАДІОНОВА

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта»
спеціалізації «Логопедія»
Науковий керівник –
Валерія МЕЛІХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВИНИКНЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті розглядаються соціальні фактори зовнішнього середовища, які негативно впливають на мовленнєвий розвиток дітей. Зосереджується увага на причинах актуальності соціальних чинників в умовах сучасного воєнного стану, а також які фактори впливу на виникнення порушень мовлення у дітей виділяються: явище білінгвізму, стрес та різновиди депривації.

Ключові слова: мовленнєві порушення, соціальні фактори зовнішнього середовища, білінгвізм, стрес, депривація, війна.

Постановка проблеми. Класифікація зовнішніх факторів нараховує велику кількість соціальних причин мовленнєвих порушень, проте сьогодні вказує на важливість зосередження уваги на тих, що є найактуальнішими для сучасного українського суспільства, а саме білінгвізм, стресовий вплив, емоційна та психологічна депривація. В Україні на період початку війни проживало 7 348 531 дитина віком від народження до 18 років, що складало 17,9% від загальної чисельності постійного населення України [6]. Таким чином, кількість дітей, яка потрапляє у групу ризику виникнення порушень мовлення, що зумовлені пагубним впливом війни значно зросла в порівнянні з минулими роками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні ми отримали великий обсяг практичних і теоре-

тичних знань стосовно етіології порушень мовлення. Дане питання досліджувалось вченими різних галузей та наук. Серед них зарубіжні та вітчизняні педагоги, лікарі, психологи, психолінгвісти, психофізіологи М. К. Шеремет, М. Є. Хватцев, О. Н. Шпортун, Н. М. Голуб, Бессел ван дер Колк, В. Д. Фелітті, Н. П. Кравець, В. Голдфарб, В. Пенфілд, Е. Пулгрет.

Мета статті – проаналізувати негативні соціальні чинники впливу на виникнення мовленнєвих порушень у дітей; дослідити актуальні соціальні причини розвитку мовленнєвих порушень в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективна корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення можлива за умови точного визначення етіології певного порушення та усунення його першопричини. Тому зупинимось на чинниках зазначеної патології, серед яких виділяють біологічні (органічні) та соціальні, при чому важливість останніх визначили не так давно.

До соціальних зовнішніх факторів, які можуть вплинути на виникнення порушення мовлення у дитини відносять білінгвізм, дитячу психологічну травму, емоційну та психологічну депривацію. Враховуючи нинішню військову агресію стосовно нашої держави, двомовність стала ще більш актуальним явищем для українського суспільства.

Білінгвізм – це вживання особою двох мов у межах певної соціальної спільноти [3]. Україні явище білінгвізму було характерне завжди, що зумовлено її межуванням з країнами, чії мови є подібними до державної. Саме через це для мовленнєвого розвитку дитини зазвичай таке поєднання труднощів не несе. У ході розвитку вона легко засвоює дві мови паралельно.

У той самий час, явище білінгвізму

може бути чинником, що негативно впливатиме на розвиток мовлення дитини за умови великої різниці між морфологічною та синтаксичною стороною мовлення. Внаслідок військових дій на території України велика кількість сімей разом з дітьми вимушено мали шукати прихистку далеко за межами своєї держави, що зумовило стресове входження дітей в іншомовне суспільство, мова якого значно відрізняється від їхнього. Така ситуація може гальмувати мовленнєвий розвиток дитини (але дитина буде здатна швидко надолужити це відставання) та супроводжуватися помилками в усному, а згодом й в писемному мовленні, провокувати порушення звуковимови, яке виникає через відмінності фонетичного складу мов. Проте усі помилки будуть наслідком не органічного ураження, а спотвореного запам'ятовування мовних одиниць, тому при швидкому реагуванні батьків і логопеда, дитина не встигне автоматизувати патологічну звуковимову.

Враховуючи вимушене переміщення в іншомовне суспільство, слід також зазначити, що діти, які і так за своєю природою схильні до наслідування мовлення оточуючих, в стресовій ситуації є більш сприйнятливими до копіювання мовлення батьків, адже не всі мають змогу перебувати у дошкільних закладах, а отже, не мають змоги спостерігати за правильним його зразком у педагогів. Перед батьками стоїть нове завдання – посилено слідкувати за власним мовленням, зокрема не допускати злиття двох мов та самотужки проводити заняття з розвитку мовлення дитини.

Окрім вимушено переміщених родин питання білінгвізму різко торкнулося тих, хто вирішив відмовитись від російської мови та перейти на українську. Їх схожість викликає часті морфологічні та синтаксичні упущен-

ня, які провокують виникнення тих самих помилок у дітей. Серед найрозповсюдженіших виділяють відмінювання слів однієї мови за правилами іншої, використання непритаманної однієї граматики та лексики іншої. Тож недбалість та неухважність батьків до власного мовлення буде тільки посилювати плутанину в оволодінні дитиною двох мов.

Отже, визначено, що білінгвізм не є прямою причиною виникнення порушень мовлення дитини з нормотиповим загальним розвитком. Білінгви з такою самою вірогідністю можуть мати мовленнєве порушення, як і одномовні діти. Під час війни більшим провокатором виникнення порушень мовлення, ніж білінгвізм є пагубний вплив травматичних подій.

Серед найпоширеніших на сьогодні соціальних факторів, що впливають на розвиток мовлення дітей є стрес. Довготривалі та екстремальні реакції на стресовий вплив носять досить руйнівний характер, і, окрім психологічної травми, як наслідок передбачають неврологічні порушення, які впливатимуть на всі складові розвитку, зокрема й на мовлення.

Будь-які пережиті прояви війни (обстріли, поранення і загибель близьких, вимушене переміщення, окупація, постійне гудіння сирен) є серйозною причиною для розвитку посттравматичного синдрому – повторюваних, нав'язливих спогадів про нищівну травматичну подію. Діти, які мали такий несприятливий досвід дитинства з високою ймовірністю знаходяться в зоні ризику різноманітних затримок та порушень мовлення [9].

Утім, стресові чинники, що негативно впливають на розвиток мовлення дитини не обмежуються воєнною травматизацією. На жаль, проблеми неблагополучних сімей, вживання алкоголю, наркотичних речовин та психічні захворювання батьків або

членів родини, пряме або опосередковане домашнє насилля існують навіть в такий важкий час і продовжують свій негативний вплив на розвиток дитини. Окрім мікросоціальних несприятливих досвідів дитинства велику роль відіграють макросоціальні фактори, які також викликають дитячі психологічні травми (расизм; булінг; життя на окупованій території; перебування у прийомній родині; переживання стихійних лих, інформаційні атаки) [8].

Вплив стресу під час війни є різко негативним, як для загального розвитку, так і для окремих його аспектів. Спостерігається соціальна замкнутість, зниження інтересу до комунікації; негативні емоції та поведінка: злість, дратівливість, агресія, істерики, тривожність, перебільшена лякливність; проблеми зі сном: труднощі у засипанні, нічні жахи, тривожний неспокійний сон.

Довготривале психічне травмування дитини, особливо у поєднанні декількох стресових факторів, може викликати психогенні мовленнєві порушення, такі як невротичне заїкання та мутизм.

Окрім того під час воєнного стану батьки також схильні до тривалого стресу і навіть депресій, що з високою вірогідністю впливатиме на їх комунікацію з дітьми.

Значну роль серед негативних чинників впливу на мовленнєвий розвиток дітей посідає явище депривації. Причому кожен з її видів, будь то сенсорна, когнітивна, психологічна, емоційна або соціальна, прямо чи опосередковано впливатиме на рівень дитячого мовлення.

Найпоширенішою депривацією під час війни є психологічна. Нестача емоційно-позитивного спілкування з батьками, особливо через їх нестабільний психологічний стан, призводить до неприйняття та нехтування собою, нездатності до дружби, при-

мітивності дій, малоемоційності та байдужості стосовно оточуючих. В дитини не виникає потреба у спілкуванні, зокрема мовленнєвому, недостатній рівень сформованості усного зв'язного мовлення, який проявляється в нездатності цільно та логічно-послідовно мовленнєво оформити власну думку [1].

Дітям, які перебувають у деприваційному середовищі часто діагностують затримку психічного розвитку, яка супроводжується вторинною затримкою мовлення. Так, дітям з психологічною депривацією характерні порушення звуковимови, бідність словникового запасу, труднощі з диференціацією та засвоєнням логіко-граматичних конструкцій. Значній частині цієї категорії притаманні зниження слухової і мовленнєвої пам'яті, низький рівень фонетико-фонематичного сприйняття, складності з логікою викладу інформації.

Сучасні реалії дитинства українських дітей є дуже екстремальними та різко негативними щодо їх стану. Відбувається велика кількість цивільних злочинів проти дітей, таких як викрадання та їх примусова депортація на територію країни-агресора. Через загибель батьків діти лишаються можливості задоволення основних потреб, таких як любов і турбота. Тому до різноманітних чинників впливу на психологічний і мовленнєвий розвиток дітей, викликаних війною, додається інший вид депривації – емоційний, що характеризується нездатністю задовольнити емоційні потреби через позбавлення такої можливості.

Через примітивну діяльність та мінімальні пізнавальні потреби як наслідок емоційної та психологічної депривації дітям характерні порушення комунікації та труднощі у спілкуванні, які важко піддаються корекційному впливу. Мовлення цієї категорії відповідає їх емоційному та

психологічному стану – примітивне, затримане, малоемоційне та слабо-розвинене – воно негативно впливає на всі аспекти її подальшого життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши актуальні соціальні причини виникнення мовленнєвих порушень у дітей в умовах війни, зробимо такі висновки:

- діти-білінгви нарівні з одномовними дітьми можуть мати порушення мовлення, що будуть обумовлені іншими соціальними або органічними факторами, тобто двомовність не є першопричиною будь-яких тяжких мовленнєвих порушень;
- найпоширеніше порушення мовленнєвого розвитку дітей, які в дитинстві отримали психологічну травму – затримка мовленнєвого розвитку;
- довготривале психічне травмування дитини може бути причиною серйозних психогенних мовленнєвих порушень, а саме мутизму та невротичного заїкання;
- роль батьків є дуже важливою у попередженні та профілактиці мовленнєвих порушень зумовлених різноманітними соціальними чинниками;
- емоційна та психологічна депривація у дітей є чинником, що спричиняє труднощі у їх спілкуванні та комунікації;
- порушення мовленнєвого розвитку, які виникли внаслідок згубної дії психологічної та/або емоційної депривації важко піддаються корекції через усталені негативні психологічні особливості дитини (відсутність довіри до оточуючих, нехтування собою, різко занижена самооцінка);
- результативність подолання мовленнєвих порушень можлива лише за умови наявності досвіду емоційного спілкування дитини у ран-

ньому віці, навіть якщо згодом здатність до задоволення емоційних та психологічних потреб була зведена до мінімуму.

Подальше наше дослідження спрямоване на визначення напрямів корекційної роботи щодо подолання мовленнєвих порушень у дітей в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемчук І. В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08. К., 2005. 16 с.
2. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте : уч.-метод. пособ. / за ред. Й. Лангмайер, З. Матейчек. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.
3. Русанівський В. М. *Словник української мови у 20-ти томах: Том перший : А – Б* / ред. Н. Г. Озерова. К., 2010. С. 911.
4. Цумарева Н. В. Теоретико-емпіричне дослідження феномену емоційної депривації. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, Кропивницький, 2021. №2 (21). С. 62-69.
5. Чернякова О. І. Вплив білінгвізму на розвиток мовлення дитини. *Modern science: innovations and prospects*: матер. наук.-практ. конф., м. Стокгольм, 29-31 травня 2022. Стокгольм, 2022. С. 412-419.
6. Чисельність дітей та молоді України: веб-сайт. URL: <https://inmol.org/chyselnist-ditej-ta-molodi-v-ukraini/> (дата звернення: 06.04.2023).
7. Шпортун О.Н., Лупяк Т. Індивідуально-психологічні та соціальні чинники розвитку мовленнєвих порушень у дітей. *I International Science Conference on Multidisciplinary Research*: матер. міжнар. наук. конф. м. Берлін, 19-21 січня 2021. Берлін, 2021. С. 957-962.
8. Felitti V. J., Anda R. F., Nordenberg D., Williamson D. F. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventative Medicine*. 1998. Vol. 14. P. 245-258.
9. Siegel D. The Developing Mind. Third Edition. *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape how we are*. NY: Guilford, 2015. 674 p.

УДК 376-056.34-053.5:81

Тетяна СНЕЖКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРУ В ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування словотвору в дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку. Визначено, що оволодіння граматичним ладом мовлення є найважливішою умовою для повноцінного психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Обґрунтовано поняття «словотвір», яке прийнято трактувати як особливий вид мовленнєвої діяльності.

Визначено, що недорозвинення пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР впливає на особливості процесів словотвору. У дітей відрізняється слабка здатність до користування різними способами словотвору, що детермінує обмежену можливість збагачення словника, неточність розуміння та диференціації споріднених слів та труднощі морфемного аналізу, що є важливою умовою для засвоєння морфологічного принципу правопису.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку із ЗПР, словотвір, формування словотвору, психічний розвиток, мовлення, недорозвинення пізнавальної діяльності, граматична сторона мовлення, правопис, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Одна з причин недостатнього розвитку пізнавальної діяльності, що охоплює процеси аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, диференціації, у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку полягає у сформованості навичок словотвору.

Нездатність оволодіння методами словотвору стає причиною обмеженого словникового запасу, який, своєю чергою, є обов'язковою умовою оволодіння морфологічним принципом

правопису [10]. Найважливішою умовою для повноцінного та загального психічного розвитку є своєчасне оволодіння граматичним ладом мовлення. Оскільки мовлення та мова є провідними функціями у розвитку мислення та мовленнєвого спілкування дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій:

1. А. Гавлітіна розкриває специфіку мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку [1].
2. І. Глущенко займається розробкою корекційних програм лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку [2].
3. Н. Горлова практично вивчає формування словесної творчості в учнів із затримкою психічного розвитку та загальним недорозвиненням мовлення [3].
4. І. Омельченко обґрунтовує особливості розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку [7].
5. Л. Трофименко у контексті психолінгвістичного підходу досліджує формування словотвору дітей з порушенням мовлення [10].

Мета статті – теоретично обґрунтувати засади формування словотвору в дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолінгвістиці словотворення прийнято розглядати як особливий вид мовленнєвої діяльності, у якій виділяється ряд базових угод [10]. До них прийнято відносити операцію виділення та пізнання морфеми на слух із звучного слова та операцію інтеграції словотвірної частини до складу нового (похідного) слова (Н. Горлова, Л. Трофименко) [3; 10].

Багато вчених, які вивчали мовленнєвий розвиток дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), неодноразово вказували на їх труд-

нощі в оволодінні словотвірними процесами (Н. Жукова, Р. Левіна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна та інші). Актуальність та безперечна значимість цієї проблеми очевидна всім фахівцям, які займалися спеціальними дослідженнями в галузі дитячої лінгвістики та спеціальної педагогіки.

У найзагальнішому вигляді сутність затримки психічного розвитку полягає у наступному: розвиток мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, мовлення, емоційно-вольової сфери особистості відбувається уповільнено, з відставанням від норми [1; 7]. Обмеження психічних та пізнавальних можливостей не дозволяють дитині успішно впоратися із завданнями та вимогами, які їй пред'являє суспільство. Мовлення дітей із затримкою психічного розвитку задовольняє потреби повсякденного спілкування та не має грубих порушень лексики та граматичного ладу, але таким дітям важко граматично правильно висловлювати свої думки, їх мовлення відрізняється безладдям, відсутністю логіки, ясності, виразності.

Мовлення дітей молодшого шкільного віку з ЗПР характеризується бідністю, неточністю, недиференційованістю словника та граматичних конструкцій. У словнику цієї категорії дітей переважають слова з конкретним, добре їм відомим значенням. В основному вони користуються такими категоріями, як іменник та дієслово. З прикметників використовують переважно якісні, що позначають ознаки, які безпосередньо сприймаються дитиною (колір, форму, величину), недостатньо мають антонімічні, синонімічні засоби мовлення [1].

У мовленні дітей із ЗПР недостатньо представлені займенники, прислівники. Такі діти уповільнено включають у своє мовлення нові слова, поняття, отримані у процесі

навчання [1]. В них недостатньо розвинений фонематичний слух.

Лексична система дитини з експресивно-стилістичної точки зору представлена у вигляді загально-вживаної та емоційно-експресивної лексики. До загально-вживаної лексики належать розряди слів, що є назвами основних понять, предметів, явищ, наприклад: будинок, поле, вітер, вікно, стіл, ліжка, хліб, сіль, білий, ходити, читати тощо. Цей лексичний пласт є явищем навколишньої дійсності і є основним у повсякденній мовленнєвій практиці дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку [10].

У дітей із ЗПР часто трапляються випадки неправильного розуміння та неточного вживання багатьох загально-вживаних слів: «ліжка» замість «диван», «чашка» замість «склянка». Нерідко спостерігається змішання слів з різним лексичним значенням, але близьких за звуковим складом (до прикладу, коза-коса). Такі діти не вловлюють різниці у значенні слів («зашиває» – «шиє», «зафарбує» – «фарбує», «полетить» – «летить»). Нерідко вони вживають слова у приблизному значенні («ліс» – «дерева», «кущі»); називають цілий предмет замість частини та навпаки (стіл – меблі, черевики – взуття, лимон-фрукт). Часто діти із ЗПР іменник замінюють описом ситуації чи дії, пов'язаних із позначенням предметів (холодильник – «тут холодно дуже», кухар – «варить різну їжу» тощо).

У зв'язному мовленні зустрічаються аграматизми у вигляді помилок у відмінкових закінченнях (дівчинка відкривати скриньку столу), неправильного вибору форми та часу дієслів (взимку холодно і гуляли довго), порушення порядку слів у реченні (шию витягує сильно жираф) тощо [1].

Часто у дітей із ЗПР протягом усіх років навчання у початковій школі залишається провідною ігрова моти-

вація, насилу та мінімальною мірою формуються навчальні інтереси. Слабо розвинена довільна сфера (вміння зосереджуватися, перемикає увагу, посидючість, вміння утримувати завдання, працювати за зразком), що не дозволяє молодшому школяреві повноцінно здійснити напружену навчальну діяльність: він дуже швидко втомлюється, виснажується.

Через недостатнє для його віку вміння порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, класифікувати, учень не може самостійно, без спеціальної педагогічної допомоги, засвоїти змістовний мінімум шкільної програми. Часто труднощі в навчанні погіршуються слабкою здатністю до звукового та смислового аналізу мовлення, внаслідок чого дитина погано опановує навички читання, насилу освоює письмове мовлення [1].

У зв'язку з недорозвиненням пізнавальної діяльності в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР виявляються й особливості процесів словотвору. Вкрай слабка здатність користуватися різними способами словотвору призводить до обмеженої можливості збагачення словника, до неточності розуміння та диференціації споріднених слів, труднощів морфемного аналізу, що є необхідною умовою засвоєння морфологічного принципу правопису.

Для дітей із ЗПР характерно недостатньо сформований процес утворення зменшувально-пестливих іменників. Діти при словотворі використовують обмежену кількість зменшувально-пестливих суфіксів; спостерігається велика кількість неправильних форм словотвору (найчастіше це заміни суфіксів). Часто відбувається заміна словотвору словозміною (дерево – дерева, око – очі, будинок – будинки). Неправильна постановка наголосу. Накладення двох суфіксів. Заміна зменшувально-пестливої форми іменника іншими

словами, схожими за звуковим складом (яблучко – яблунька).

Найважчим для цієї категорії дітей є утворення назв дитинчат тварин та птахів:

- Вирівнювання основи слів, тобто без зміни кореня слова (свиненча, пташеня, черепахча);
- Використання зменшувально-пестливого суфікса (білочка, конячка, гусик, черепашик);
- Вживання словосполучення з прикметником «маленький» (маленька білочка, маленька качка);
- Порухення чергування при правильному використанні суфікса (ведмедик, індичок).

Дієслово має граматичні категорії, більша частина яких характерна тільки для цієї частини мовлення. В онтогенезі відзначається раннє засвоєння видів дієслова. У дітей із ЗПР молодшого шкільного віку відзначаються значні труднощі диференціації дієслів досконалого та недосконалого виду, поворотних та незворотних дієслів, порушення словотвору префіксових дієслів.

Можливі помилки при диференціації дієслів досконалого та недосконалого виду:

- Неправильне вживання префіксів під час утворення дієслів досконалого виду;
- Заміна дієслів досконалого вигляду з префіксовими дієсловами недосконалого виду (дівчинка прочитала – дівчинка читала);
- Лексичні заміни дієслів (фарбує – малює);
- Порушення диференціації зворотних дієслів в імпресивному мовленні;
- Заміни дієслів, через труднощі пошуку дієслів (ховає – прибирає).

Велика кількість помилок у дітей із ЗПР зустрічається при вживанні дієслів за їх значенням та звучанням. Заміна дієслів з префіксовими дієсловами дифузного значення (підходить

– йде, залітає – летить). Заміна одного префіксу на інший, близький за значенням (переходить – йде).

Дослідження словотвору прикметників у дітей із ЗПР старшого дошкільного та молодшого шкільного віку виявляють значну відмінність рівнів сформованості навичок словотвору у дітей цієї групи та у дітей з нормальним психічним розвитком, а також своєрідність цього процесу у дітей із ЗПР. У дітей із ЗПР навіть у молодшому шкільному віці спостерігається велика кількість неправильних форм прикметників.

Найчастіше діти не диференціюють в імпресивному мовленні правильний та неправильний словотвірний варіант:

- Заміна суфіксів.
- Неправильне використання похідної основи (пушовий, картновий).
- Порушення постановки наголосу.
- Вживання прикметника іншого лексичного значення (вовняна – тепла).
- Заміна словотвору повторенням слова (листя клена – клен).
- Порушення погодження прикметника з іменником.
- Використання при словотворі обмеженої кількості суфіксів, неправильне їх застосування [8, с. 19-21].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблему, яку ми розкривали у цій статті, нині вивчають багато вчених і педагоги, оскільки останніми роками дедалі більше дітей молодшого шкільного віку мають серйозні порушення мовлення.

У спеціальній літературі є лише небагато досліджень, у яких розглядаються особливості словотвору у дітей із ЗПР. До теперішнього часу недостатньо вивчені особливості словотворення у молодших школярів із ЗПР, не розкрито основних закономірностей та змісту цього процесу, не виявлено характеру труднощів, які

відчують ці діти при оволодінні словотвором.

Важливим моментом є те, що порушення потрібно вчасно помітити та поставити вірний діагноз, для того, щоб провести якісну корекційно-логопедичну роботу з усунення мовленнєвої патології.

З вивченої літератури знаємо, що недорозвинення пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР впливає на особливості процесів словотвору. У дітей відрізняється слабка здатність до користування різними способами словотвору, що детермінує обмежену можливість збагачення словника, неточність розуміння та диференціації споріднених слів та труднощів морфемного аналізу. Значна кількість неологізмів при словотворі свідчить у тому, що це процес перебуває в цих дітей на стадії формування. Крім того, випадковий і невмотивований характер словотвірних неологізмів говорить про те, що у дітей із ЗПР недостатньо засвоєно навіть продуктивні моделі словотвору.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у емпіричному вивченні особливостей процесу словотвору дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку та розробці програми корекції мовленнєвої патології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавлітіна А. Специфіка мовленнєвої діяльності дітей із затриманим психічним розвитком. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, м. Суми, 20 берез. 2019. С. 24–28.
2. Глущенко І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 24 с.
3. Горлова Н. Формування словесної творчості в учнів із ЗПР та ЗНМ. *Логопедія*. 2020. № 12. С. 4–8.
4. Ковтун О. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2009. № 1-2. С. 103–112.
5. Короткова Я. Формування зв'язного мовлення мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. URL: <https://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/3166/1/Короткова%20Я.А..pdf> (дата звернення: 14.05.2023).
6. Лоза В. Розвиток мовлення учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного класу. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/12233/1/Лоза_mag.pdf (дата звернення: 14.05.2023).
7. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 41–51.
8. Приходченко Т. Діти із затримкою психічного розвитку : які вони?. *Дефектологія*. 2008. № 11. С. 19–21.
9. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. І. Прохоренко. 2018. С. 134–223.
10. Трофименко Л. Формування словотвору у дітей з порушеннями мовлення: психолінгвістичний підхід. *Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України*. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=5614#.ZF--8epVxPY> (дата звернення: 13.05.2023).

УДК 316.61:364.2-056.26

Анастасія ТЕМЕЦЬ

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

Єлизавета КРИКУН

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Наталія ЗИМІВЕЦЬ**
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара

СТВОРЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА: ЧОМУ ЦЕ ВАЖЛИВО?

У цій статті розглянуто що таке безбар'єрне інклюзивне середовище, якими документами воно регулюється. Які є основні аспекти і принципи формування безбар'єрного середовища. Визначено кого стосується безбар'єрне інклюзивне середовище та чому це є важливим.

Ключові слова: безбар'єрне середовище, інклюзивне середовище, доступність, безбар'єрне інклюзивне середовище, діти, особливі потреби, безбар'єрність, універсальний дизайн.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві створення безбар'єрного інклюзивного середовища стає все більш важливою темою. І це не дивно, адже кожна людина має право на рівність та повноцінне життя. Створення безбар'єрного інклюзивного середовища є дуже важливим, оскільки дозволяє забезпечити рівні можливості для всіх соціальних груп населення, що найбільше відчувають прояви соціальної ізоляції, обмеженості спілкування, проблеми в адаптації до умов соціуму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схваленої Кабінетом Міністрів України від 14 квітня 2021 р., безбар'єрність є загальним підходом до формування та імплементації державної політики для

забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності [6].

Тоді як інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Створення інклюзивного середовища є однією з основних цілей стратегії безбар'єрності.

Головними завданнями цієї цілі визначено наступні:

1. розроблення критеріїв та запровадження моніторингу доступності та комфорту закладів освіти;
2. розроблення та затвердження стандарту структурування освітнього середовища для осіб з порушенням інтелектуального розвитку;
3. забезпечення доступності всієї інфраструктури освітніх середовищ (гуртожитки, центри дозвілля, бібліотеки, архіви, актові зали тощо);
4. створення умов для забезпечення високого рівня залученості батьків та опікунів до освітнього процесу шляхом пріоритизації відповідних проєктів на конкурсах проєктів для закладів освіти;
5. розроблення та впровадження державної системи раннього втручання;
6. запровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та інтегрування її в систему освіти як сучасне підґрунтя для планування індивідуальних освітніх траєкторій;
7. розроблення та впровадження державної системи раннього втручання;
8. запровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та інтегрування її в систему освіти як сучасне підґрунтя

для планування індивідуальних освітніх траєкторій [6].

Мета статті – маніфестувати важливість створення безбар'єрного інклюзивного середовища, наголосивши на тому, як це допомагає в забезпеченні рівних можливостей для всіх людей. Привернути увагу читачів до проблем, пов'язаних із бар'єрами, з якими стикаються певні групи людей, і надати корисну інформацію про те, які правила існують для створення безбар'єрного інклюзивного середовища та які переваги це може мати для всіх людей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Безбар'єрне інклюзивне середовище має фундаментальне значення для побудови справедливого та рівного суспільства, де кожен має право брати повноцінну участь у житті громади та розвивати свої здібності. Необхідність створення такого середовища зумовлена тим, що багато людей з особливими потребами та інші незахищені соціальні групи стикаються з різноманітними бар'єрами, які обмежують їхні можливості та права. Створення безбар'єрного та інклюзивного середовища означає, що доступність і рівність можливостей повинні бути забезпечені для всіх, незалежно від фізичних або розумових здібностей. Це включає в себе розвиток доступної інфраструктури, технологій та інноваційних рішень, а також освіти та інформування громадськості про проблеми та потреби людей з інвалідністю.

У Національній стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року визначено шість основних видів безбар'єрності, що мають забезпечувати рівний доступ до різних сфер життя для всіх соціальних груп [4].

➤ Фізична безбар'єрність стосується доступності фізичного оточення для всіх, незалежно від їх віку, стану

здоров'я, майнового стану, статі, місця проживання та інших ознак.

- Інформаційна безбар'єрність означає, що люди з різними функціональними порушеннями та комунікативними можливостями мають доступ до інформації в різних форматах та з використанням допоміжних засобів.
- Цифрова безбар'єрність має забезпечити доступ до публічних послуг та цифрової інформації для всіх соціальних груп.
- Суспільна та громадянська безбар'єрність передбачає створення можливостей для участі окремих громадян та соціальних груп у житті громад та держави в цілому.
- Освітня безбар'єрність має забезпечити рівний доступ до освітніх послуг та можливість здобуття професії для всіх громадян.
- Економічна безбар'єрність передбачає рівний доступ до ринку праці та можливості працевлаштування для всіх соціальних груп [4].

Створення безбар'єрного інклюзивного середовища є вимогою законодавства та міжнародних стандартів з прав людини та рівних можливостей. Це дозволяє забезпечити реалізацію прав людини на працю, освіту, здоров'я та інші аспекти життя без будь-яких форм дискримінації.

Багато країн керуються міжнародними конвенціями, і в багатьох країнах існують законодавчі акти, які зобов'язують державні установи та компанії дотримуватися принципів інклюзії та рівності.

Серед міжнародних документів, які слугують юридичною основою створення безбар'єрного середовища - Конвенція ООН про права людини, Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю, та інші. У більшості країн також існують законодавчі акти, які зобов'язують компанії та організації забезпечувати інклюзивне середо-

вище для своїх співробітників та клієнтів. Наприклад, у США існує Закон про американців з інвалідністю (ADA), в ЄС – Директива про рівні можливості на ринку праці.

Україною ратифіковано основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей та прав людей з інвалідністю, згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Інклюзивна модель освіти передбачає отримання освіти учнями або студентами з інвалідністю та учнями або студентами з особливими освітніми потребами, в умовах коли вони навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання. Це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню [5].

Переваги інклюзивного навчання:

1. Усуваються бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими потребами.
2. Залученість батьків до навчального процесу.
3. Можливість нормальної соціалізації, розвитку сильних сторін і талантів, та подальшої інтеграції в суспільство та вищі навчальні заклади для дітей з особливими освітніми потребами.
4. Розвиток соціальних компетенцій у дітей з особливими освітніми потребами для сприяння дружніх стосунків з ровесниками та налагодження належної взаємодії з колективом.
5. Створення атмосфери прийняття різних людей та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через безбар'єрний доступ до освітніх закладів та створення безпечного інклюзивного середовища [5].

Невіддільною складовою безбар'єрного інклюзивного середовища є універсальний дизайн. Це дизайн усіх речей, які нас оточують, у центрі уваги якого знаходиться людина і який враховує потреби кожного і кожної. Він не передбачає прописаних норм і стандартів, але він має певні принципи [8].

1. Рівність і доступність використання.
2. Гнучкість використання.
3. Простота та зручність у використанні.
4. Доступно викладена інформація.
5. Терпимість до помилок.
6. Незначні фізичні зусилля.
7. Наявність необхідного розміру, місця і простору.

Універсальний дизайн стосується різноманітних об'єктів, включаючи будинки, квартири, магазини, лікарні, аптеки, спортивні споруди, місця роботи, туалети та багато інших. Особливості універсального дизайну в закладах освіти полягають у використанні можливостей середовища для максимального задоволення освітніх потреб та дозволля людей, зокрема дітей, з обмеженими можливостями. Для цього необхідно створювати спеціально обладнані класи, аудиторії, бібліотеки, які будуть оснащені пандусами та іншими засобами, що допоможуть зручно та безпечно пересуватися людям з фізичними обмеженнями [2].

Універсальний дизайн є економічно ефективним підходом, бо задовольняє потреби всіх користувачів уже на початковому етапі розроблення та проектування, таким чином уникаючи майбутні нераціональні витрати. Універсальний дизайн потрібний усім, та особливо: батькам з малими дітьми, дітям у школах, пацієнтам у лікарнях, дітям до 7-ми років, людям похилого віку, людям з інвалідністю, вагітним жінкам, людям з великою масою тіла, людям низького чи високого зросту,

будь-якій людині, якщо в певний період часу вона менш уважна або менш мобільна, педагогам, які мають інвалідність та хочуть займатися улюбленою справою, батькам, які мають інвалідність, представникам громадських організацій, які опікуються особами з особливими потребами, представникам публічної влади (зазвичай у закладах освіти розташовуються виборчі дільниці; для проведення семінарів, тренінгів тощо з різних питань) [1].

Тобто, універсальний дизайн важливий не тільки для осіб з інвалідністю, але й для більшості осіб нашого суспільства. При цьому не варто забувати, що на певних етапах життя кожен із нас може належати до цієї категорії людей [1].

Створення безбар'єрного інклюзивного середовища є ключовим елементом соціальної справедливості. Це дозволяє забезпечити рівні можливості для всіх людей, незалежно від їх фізичних та психологічних особливостей. Забезпечення рівних можливостей допомагає зменшити відчуття соціальної відділеності та сприяє розвитку інклюзії.

Безбар'єрне інклюзивне середовище поліпшує якість життя людей з особливими потребами. Створюється можливість для їх вільного переміщення, відвідування різних місць та виконання різних дій. Наприклад, спеціально обладнані зони для людей з інвалідністю дають їм можливість вільно пересуватись та скористатись послугами різних закладів, таких як магазини, банки, лікарні тощо. Була проведена реконструкція деяких закладів, щоб зробити їх більш доступними для людей з різними потребами та покращити їх можливості для працевлаштування та соціальної інтеграції.

Крім того, безбар'єрне середовище допомагає зменшити дискримінацію та стигматизацію, зокрема щодо

людей з обмеженими можливостями та інших вразливих груп населення. Це дозволяє всім людям бути повноправними членами суспільства та брати участь у його розвитку.

Також, створення безбар'єрного інклюзивного середовища сприяє побудові більш толерантного та демократичного суспільства. Це дозволяє кожній людині відчувати себе впевненою та забезпеченою, що знижує рівень соціальної напруги та конфліктів між різними групами людей.

Важливу роль принципи створення безбар'єрного середовища відіграють в навчальних закладах. Створення безбар'єрного інклюзивного середовища має значний вплив на розвиток учнів у всіх сферах, включаючи фізичну, когнітивну, соціально-емоційну та мовленнєву. Педагог може сприяти розвитку та навчанню дітей з особливими освітніми потребами шляхом створення безпечного та стимулюючого середовища та надання різноманітних ресурсів для самостійного та групового дослідження, гри та взаємодії з іншими. Адаптація середовища з урахуванням потреб дітей з ООП дозволяє їм брати участь у різних заняттях та завданнях, співпрацювати з іншими [7].

Окрім доступності самого закладу освіти, не менш важливим елементом безбар'єрності інклюзивного середовища є доступність видів діяльності. Особливо це важливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Адже, щоб уникнути втоми, агресивності, невпевненості та діяльності за інерцією, що є характерним для таких дітей, слід враховувати те, що запропонована педагогом діяльність має бути посиленою для дитини [3].

Лікувальна фізична культура є важливим методом фізичної терапії для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, який може включати використання спеціального

обладнання, такого як стимулятор мозку, вертикалізатори, підвісні системи та пісочна терапія. Тренажерна бочка може бути використана для ігор та тренування вестибулярного апарату, зміцнення м'язів черевного преса і спини та розвитку гнучкості. Масажна доріжка з тактильною хвилястою поверхнею може покращувати тактильний ефект, тренувати баланс та координацію рухів, а також стимулювати нервові закінчення стопи та зміцнювати м'язи стопи й ніг [3].

Також доступність до індивідуального підходу є необхідним елементом якісної освіти для дітей з ООП. Це може включати в себе індивідуальні навчальні плани, різні методи навчання та додаткову підтримку учнів у вигляді індивідуальних консультацій тощо.

Безбар'єрність для дітей з особливими освітніми потребами означає також доступність до навчальних матеріалів і технологій, зокрема до інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть значно полегшити навчання та забезпечити рівні умови для всіх дітей. Наприклад, використання спеціальних програм для навчання читання, письма, розуміння текстів та інших навичок може допомогти дітям з ООП.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Усе вище зазначене свідчить про те, що створення безбар'єрного інклюзивного середовища має важливе значення для розвитку нашого суспільства. Це не тільки забезпечує рівні можливості для всіх громадян, але й сприяє побудові більш демократичного та толерантного суспільства, підвищує економічний потенціал громади та збагачує культурне життя. Зокрема, створення безбар'єрного середовища для дітей з обмеженими можливостями є особливо важливим, оскільки воно дозволяє забезпечити їм доступ до якісної освіти та розвитку

на свій потенціал. Це можливо завдяки наявності спеціальної інфраструктури, доступність видів діяльності, індивідуальному підходу та доступності до навчальних матеріалів та технологій. Тому, варто підтримувати та розвивати інклюзивні ініціативи на всіх рівнях – від місцевих громад до державних органів влади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник. 2013. 128 с.
2. Вайнола Р. Безбар'єрне середовище закладу освіти як умова інтеграції дітей з інвалідністю. Післядипломна освіта в Україні. 2018. С. 104-110
3. Крошка С., Ткаченко Л. Організація безбар'єрного інклюзивного середовища у закладах освіти. *Збірник статей за матеріалами VIII Міжнар. наук.-практич. онлайн-конф.* / за ред. проф. В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської. Слов'янськ, 2021. С. 242-248.
4. Лещук Г. В. Концепт безбар'єрності в теорії та практиці інклюзії. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія.* Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. С. 8-28.
5. МОН. Новий освітній простір безбар'єрності : інформаційний посібник. 2019.
6. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінет Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.05.2023)
7. Софій Н. З., Найда Ю. М. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. Київ: ЮНІСЕФ, ВФ «Крок за кроком», 2019. С. 16-17
8. Стенцель Є. Інклюзивність та безбар'єрність. 2022 URL: <https://beetroot.academy/blog/general/inclusion> (дата звернення: 15.05.2023).

УДК 376-056.264-053.4:81'234

Тетяна ЧЕПЕЛЬ

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті представлений теоретичний аналіз особливостей зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Ключові слова: мовлення, зв'язне мовлення, монолог, діалог, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. У перші роки свого життя дитина оволодіває унікальним скарбом – мовленням, що дає їй змогу називатися людиною. Формування зв'язного мовлення є важливою умовою розвитку дітей старшого дошкільного віку. Актуальною проблемою сучасної освіти – розвиток зв'язного мовлення дітей, оскільки мова виступає основою формування особистості. Мовлення забезпечує дитині спілкування, порозуміння, взаємодію з іншими людьми загалом і найближчим оточенням зокрема, що впливає на можливість особистісного розвитку та успішної соціалізації. Розвиток зв'язного мовлення є найважливішим завданням в опануванні дитиною рідною мовою. Це зумовлено тим, що у зв'язному мовленні реалізується основна функція мови й мовлення – комунікативна. Мовлення є одним із видів комунікативної діяльності людини, яка використовує засоби мови для спілкування з іншими людьми. Велике значення в розвитку дітей старшого дошкільного віку має саме зв'язне

мовлення, оскільки передбачає опанування багатим словниковим запасом мови, засвоєння мовних законів і норм (опанування граматичною будовою мови), а також їхнє вміння користуватися засвоєним мовним матеріалом на практиці. Вміти повно, зв'язно, послідовно й зрозуміло передати зміст тексту або самостійно скласти зв'язну розповідь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ розглядали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники, зокрема Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. На думку Т. Філічевої та К. Соболевої, мовленнєвий недорозвиток перешкоджає дітям засвоєнню знань про довкілля. Їх мовлення малозрозуміле оточуючим у не звичній ситуації [5]. Н. А. Бондаренко розглядала особливості формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ. Вчена доводить, що формування умінь і навичок зв'язного мовлення в старших дошкільників із ЗНМ повинно займати одне з центральних місць у корекційно-педагогічному процесі дошкільного закладу [3].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання правильного мовлення. Адже воно виступає основою спілкування, розуміння та комунікабельності в суспільстві. Із самого народження дитини батьки прислуховуються до кожного звуку свого малюка, намагаючись почути перше слово-сполучення, потім – слово,

пізніше – речення. І чим дорослішою стає дитина, тим більшими стають вимоги до її мови. Кожному в світі властивий індивідуальний стиль мовлення, який виокремлюється в інтонуванні, логічній виразності та відмінності в артикуляції звуків. Кожен користується спільною для всіх мовою, а от говорять всі «по-своєму». У процесі мовленнєвого розвитку у дітей особливу увагу приділяють формуванню зв'язного мовлення, оскільки речення є одиницею мови. Саме завдяки зв'язному мовленню діти мають можливість висловлювати свої враження і переживання, набувають уміння змістовно висловлювати свої думки. Через зв'язне мовлення фактично трансформується логіка мислення дитини, її вміння усвідомлювати сприйняте і виражати його в правильному, чіткому і логічному мовленні [2].

Основою для становлення зв'язного мовлення є вільне володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки та відносини між частинами тексту, дотримуватись плану розповіді та опису. Зв'язне мовлення потребує повного розкриття змісту теми, дотримання необхідної лексичної точності, уміння виділяти головне, порівнювати, співвідносити, аналізувати.

Г. Ляміна, Є. Тихеева, О. Ушакова виокремлюють декілька значень терміну «зв'язне мовлення»: 1) процес, діяльність того, хто говорить; 2) продукт, результат цієї діяльності, текст, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [3].

Зв'язне мовлення слід розуміти як розгорнутий виклад певного матеріалу, що здійснюється логічно, послідовно, образно та граматично правильно. О. Білан вказує, що таке мовлення формується за законами логіки, граматики та має певну тему, виконує визначену функцію відносно

самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти [1]. І. Зимня, М. Жинкін, С. Рубінштейн, В. Синиця розуміють зв'язне мовлення як мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця.

Отже, зв'язне мовлення – це таке мовлення, яке може бути цілком зрозуміле на основі його власного предметного змісту.

Основна функція зв'язного мовлення – комунікативна [4]. Вона здійснюється у двох основних формах – діалозі та монологі. Діалог – розмова двох або кількох осіб. Монолог – розмова однієї особи, спрямована до слухачів. Кожна з форм має свої особливості, які визначають характер спеціальної методики їх формування. Разом з тим, оволодіння монологічним мовленням, побудовою розгорнутих зв'язних висловлювань стає можливим з виникненням регулюючої та плануючої функції мовлення.

Найінтенсивнішим періодом оволодіння рідною мовою є саме старший дошкільний вік. У цей час діти активно вивчають навколишній світ, вони стикаються з невідомими раніше тілами, предметами та явищами.

Найбільш значущим для дітей старшого дошкільного віку, з мовленнєвими порушеннями є перехід у початкову школу. Все побачене у них пов'язане з мовою, і тому настільки вагомим і багатомірним буде цей зв'язок, значною мірою залежить і їх подальший мовленнєвий розвиток, успішність у навчанні та суспільне життя. Поступовий перехід від ігрової діяльності до навчальної суттєво впливає як на мотиви так і на пізнавальну активність молодших школярів [5]. Якість навчальної діяльності буде залежати від того, наскільки були сформовані передумови формування зв'язного мовлення

в старшому дошкільному віці. На сьогодні можна виділити такі передумови формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку:

- належний фізичний розвиток дитини;
- розвинений фізичний слух;
- розвинена дрібна моторика пальців рук та загальна моторика;
- нормальне функціонування центральної нервової системи;
- володіння знаннями й уявленнями про довкілля, простір та час, рахункові операції;
- розвиток довільної уваги, запам'ятовування, уміння слухати;
- розвиток пізнавальної активності, бажання вчитися, інтерес до знань, допитливість;
- розвиток комунікативної діяльності, готовність до спільної з іншими дітьми роботи, співпраці, взаємодопомоги.

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) зв'язне мовлення викликає значні труднощі. Р. Є. Левіна зазначила, що «загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом означає таку форму мовленнєвої аномалії, при якій спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення» [6]. В той же час, особлива цінність зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ визначається тим, що воно є не лише показником його розвитку, а й одночасно засобом цього розвитку, а також і засобом розвитку самої дитини, розвитку її мислення, стає засобом регуляції її діяльності та поведінки. А. Р. Лурія наголосила, що мовленнєве висловлювання кожної дитини розвивається індивідуально. У дошкільнят з загальним недорозвиненням мови при побудові висловлювання наголошується однотипна побудова фраз, речень, тому що їх

словникового запасу недостатньо. Вважаємо за доцільне розглянути загальну характеристику рівнів ЗНМ (Р. Є. Левіна).

I-й рівень недорозвинення мовлення характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що розвиваються нормально, мовлення в основному сформоване. Діти мають дуже обмежений активний словник (пасивний словник значно ширший за активний), практично не володіють фразовим мовленням. Звукова сторона мовлення у дітей не сформована, та не сформована здібність до сприймання і відтворення складової структури слова [6].

II-й рівень загального недорозвинення мовлення характеризується більш високою мовленнєвою активністю. Поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, виникає розуміння простих граматичних форм. Зв'язне мовлення в зародковому стані, діти користуються простими, непоширеними реченнями. Порушена вимова значної кількості звуків [6].

III-й рівень загального недорозвинення мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення зі значним лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвиненням. Зберігаються недоліки вимовляння звуків і порушення складової будови слова. Характерним є порушення складової структури слова. Спостерігаються стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних засобів мовлення. Спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту [6].

У дітей з IV рівнем недорозвинення мовлення (Т. Б. Філічева) виявляються незначні порушення всіх його

компонентів. У таких дітей немає виражених порушень звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. А млява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення [5].

В нормі розвиток зв'язного мовлення, у старшому дошкільному віці, досягає досить високого рівня. Дошкільники дають досить точні, короткі або розгорнуті відповіді відповідно до питання. Розвинуте вміння послідовно і чітко скласти опис або сюжетне оповідання на пропоновану тему. А от дошкільники із загальним недорозвиненням мови відчувають труднощі у складанні розгорнутого оповідання за картинкою, серією сюжетних картинок. Спостерігається обмежений словниковий запас, багаторазове використання слів, що однаково звучать, з різними значеннями робить мову дітей бідною і стереотипною [6]. Такі діти малоактивні, у поодиноких випадках є ініціаторами спілкування, недостатньо спілкуються з однолітками, рідко звертаються з питаннями до дорослих, не супроводжують розповіддю ігрові ситуації. Це зумовлює знижену комунікативну спрямованість їхньої мови. Таким дітям завжди потрібна допомога зорового сприйняття предмета, але і це не гарантує побудови зв'язного висловлювання, оскільки порушені всі компоненти мови (лексика, фонетика, граматики) [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного вік із загальним недорозвиненням мовлення викликає значні труднощі, адже діти повільніше інших засвоюють норми зв'язного мовлення, тому багато показників рівня розвитку мовлення значно відстають від норми. Розвиваючи зв'язне мовлення діти навчаються слухати, бачити, відчувати оточуючий світ, сприяє розвитку творчої уяви,

допомагає оволодівати загальними мовленнєвими вміннями та навичками. Саме тому у подальшому ми ставимо задачу більш ґрунтовно проаналізувати теоретичні праці вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ і на практиці дослідити особливості корекційної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. І. Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку. Львів : Проман, 2007. 64 с.
2. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : у 2 т. / Рібцун Юлія Валентинівна. К., 2010. Т. 1. 214 с. Т. 2. 207 с.
3. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць: Вип. 3. К. : Актуальна освіта, 2006. С. 136–144.
4. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. *Початкова школа*. № 10. 2014 р. С. 6.10.
5. Філічова Т. Б., Чіркiна Г. В. Підготовка до школи дітей із загальним недорозвиненням мови в умовах спеціального дитячого саду. М., 1993. С. 103
6. Шеремет М. К. Логопедія : підручник, третє видання, перероблене і доповнене / за ред. М.К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.

УДК 376-056.313-
053.2:[37.091.3:001.895]

Вікторія ШТАГЕР

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності «Логопедія»

Науковий керівник – **Людмила НІКОЛЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДО ДІТЕЙ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

У статті аналізується проблема адаптації інноваційних методів навчання в класах із дітьми з різним рівнем інтелектуальних порушень. Запропоновано ігри та вправи, як приклад вирішення даної проблеми.

Ключові слова: навчання, інновації, інноваційні методи та технології, діти з інтелектуальними порушеннями.

Постановка проблеми. Кожен рівень інтелектуальних порушень має специфічні особливості пізнавальної сфери, розвитку психічних функцій тощо. Через формування у закладах спеціальної освіти змішаних класів, виникає проблема в навчанні, оскільки потрібно намагатися досягнути максимального рівня розвитку кожного учня, при цьому враховуючи значну різницю в особливостях інтелекту. Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо впровадження інноваційних технологій та різновиди їхньої адаптації для дітей із різними особливостями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні стратегії сучасної освіти вивчає цілий ряд науковців, серед яких нас зацікавили праці І. Дичківської [3], В. Г. Онушкіна [10], Н. П. Волкової [2], Н. В. Зимівець [5], Н. В. Никоненко [8]. Впровадженню інновацій у навчанні дітей з порушеннями інтелекту присвячені праці Тороп К.С. та Ярмоли Н. А.

[15; 16]. Окрім наукових праць, при вивченні обраної проблеми було розглянуто Положення про спеціальну школу [11].

Метою нашої статті є визначення особливостей впровадження та адаптації інноваційних методів роботи в класах із дітьми з різним рівнем інтелектуальних порушень, враховуючи індивідуальні особливості розвитку таких дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті будемо орієнтуватися на визначення Л. О. Прядко [12, с. 7], яка розуміє інтелектуальні порушення як сукупність спадкових, вроджених або рано набутих стійких синдромів психічного відставання у розвитку. Залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку дитини, вони можуть проявлятися з різною силою. Ми ж прагнемо в цій роботі звернути увагу саме на особливості навчання при поєднанні у класі учнів із інтелектуальними порушеннями помірного ступеня (за МКХ-11 [7] вони мають код F-71 і позначаються як субнормальність середньої важкості, а коефіцієнт інтелекту дорівнює 35-49) та учнів із легким ступенем інтелектуальних порушень (за МКХ-11 [7] вони мають код F-70, а коефіцієнт інтелекту дорівнює 50-70 балів).

Помірний ступінь характеризується несформованими когнітивними процесами, а саме пізнанням, тому що мислення є конкретним, інертним та непослідовним, через що логічні зв'язки слабо встановлюються, діти краще запам'ятовують те, що пов'язано з їх фізіологічним задоволенням. Навчальний матеріал потребує багаторазового повторення, а інакше його не запам'ятають або ж швидко забудуть. Крім того, за помірного ступеня порушено мовлення дитини та загальну й дрібну моторику, а тому швидкі зміни рухів й постави для них є дуже важкою роботою.

Легкий ступінь має більш легкі порушення перерахованих моментів. Такі діти частіше володіють мовленнєвими навичками, легше засвоюють матеріал, мають ширшу зону найближчого розвитку.

Згідно з Положенням про спеціальну школу (редакція від 3 листопада 2021 року [11]), у складі школи для осіб із інтелектуальними порушеннями мають створюватися класи (дошкільні групи) для учнів (вихованців) з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, класи (дошкільні групи) для учнів (вихованців) з помірними порушеннями інтелектуального розвитку. Такий розподіл учнів дозволяє надавати всебічний розвиток найкращим способом. Однак, досить часто на практиці виникають ситуації, при яких в одному класі навчаються діти із різним рівнем інтелектуальних порушень.

Такому явищу є дві основні причини. По-перше, у закладах освіти не вистачає кваліфікованих працівників для створення достатньої кількості окремих класів. По-друге, може не вистачати учнів приблизно однакового віку та рівня розвитку для формування повноцінного класу. Гранична наповнюваність дошкільних груп визначається відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» та нормативів, встановлених наказом МОН від 20 лютого 2002 р. № 128 [9], за яким гранична наповнюваність класів становить для учнів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку – дванадцять осіб; з помірними порушеннями інтелектуального розвитку – шість осіб, а клас створюється за умови наявності більш як 50 відсотків граничної наповнюваності класів. У разі недостатньої кількості учнів та за умови забезпечення індивідуального підходу в один клас можуть бути зараховані учні з легкими та помірними порушеннями інтелектуального розвитку.

Таким чином, із вказаних вище причин у спеціальних школах формуються змішані класи, робота в яких потребує більш ретельної підготовки вчителя. Наприклад, під час проходження педагогічної практики було отримано досвід роботи із класом, де навчалися здобувачі освіти із ускладненою затримкою психічного розвитку та інтелектуальними порушеннями легкого і помірного ступеня, що супроводжувалися певними особливостями: відсутність або наявність мовленнєвого спілкування, низький рівень концентрації уваги або взагалі її відсутність, як і відсутність зорового контакту та реакції на звертання.

Головне, що такі змішані класи формуються лише за умови індивідуального підходу до кожного учня. На допомогу викладачам в такій ситуації, на нашу думку, приходить використання інноваційних методів.

Також вважаємо за потрібне більш конкретно розібрати особливості когнітивного розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями, врахування яких надасть змогу правильно адаптувати інновації до їхнього навчання.

Насамперед звернемо увагу на порушення відчуття та сприйняття. Як зазначав С. Я. Рубінштейн [13, с. 125-127], ці процеси є першою сходинкою до пізнання оточуючого світу, а їх загальмованість та обмеженість утворює гальмівний вплив на весь подальший розвиток людини. Зорове сприйняття є звуженим і непослідовним, часто такі школярі не можуть зрозуміти цілісної картини того, що відбувається, тому що звертають увагу не на все одразу рівною мірою, а на кожен річ окремо; крім того, через загальне нерозуміння ситуації, їм дуже важко виділити головне. Знання цих аспектів є дуже важливим для педагогів, тому що розуміючи ці особливості, вчитель зважатиме на них в процесі підготовки наочного матеріалу для учнів. Також вагомою

особливістю є інактивність цього процесу, за якої при погляді на предмет, дитина не прагне більш детально його вивчити або розглянути, тому що їй достатньо загального пізнання предмету. А тому вчитель має при вивченні теми звертати увагу на головні аспекти вивченого, декілька разів зауважувати на тому, що саме слід запам'ятати, на що слід поглянути на зображенні або в тексті. Згідно проведених експериментів [13, с. 128-130], процес тактильного відчуття має ті ж самі особливості. Отож, для сприймання та відчуття при порушеннях інтелекту є характерним дифузність, сповільненість, звужений обсяг, порушення системності, недиференційованість.

Н. П. Шороховою [14, с. 172] дуже вдало описуються особливості процесу уваги в дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП), основними аспектами якої тут є перевага процесів збудження над гальмуванням, через що увага є нестійкою, діти не можуть її розподіляти та мають дуже вузький її обсяг. Від цього процесу залежить, наскільки продуктивно школяр зможе пізнавати освітній матеріал, так як для цього йому потрібно зосередитися на навчанні, а постійне мимовільне переключення уваги та вказані раніше особливості негативно впливатимуть на процес учіння. Присутня несформованість довільної уваги, що також має негативний вплив на розвиток дитини. Вказані особливості процесу уваги значною мірою впливають на загальний розвиток школяра.

Учні з ІП мають низку особливостей пам'яті. У посібнику Л. О. Прядко [12, с. 17] вказано на такі аспекти цього процесу: дітям з ІП важко запам'ятовувати букви, цифри, визначення, через коротку довільну пам'ять уже в середині уроку вони можуть забути те, що було на початку. Важко встановлюються причинно-наслідкові зв'язки, через що елементарні вміння і

навички формуються тривалий час та швидко забуваються за відсутності постійного повторення та практики. С. Я. Рубінштейн [13, с. 167] пояснює такі особливості пам'яті слабкістю замикаючої функції кори головного мозку, що обумовлює маленький об'єм і сповільнений темп формування нових умовних зв'язків. Крім того, через недостатню концентрацію уваги, про яку ми зазначали раніше, відтворення навчального матеріалу відрізняється сильною неточністю. Тому при підготовці до заняття вчитель має модифікувати матеріал, спростити його, зменшити його обсяг.

Найбільш порушеною сферою когнітивних процесів є пізнавальна діяльність, а саме – мислення. У І. В. Войтюк [1, с. 2] охарактеризовано процес мислення осіб із інтелектуальними порушеннями помірного ступеня таким чином: порушено усі розумові операції; знижено активність розумових процесів, проявляється пасивність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мислення формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; найбільш збереженим видом мислення є наочно-дійове; також присутня неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності тощо. С. П. Мирнова [14, с. 25] зауважує, що недоліки пізнавальних процесів проявляються у цієї категорії людей при формуванні у них навичок читання, письма, рахунку. Вихованці часто не розуміють прочитане (хоча інколи навчаються технічно правильно відтворювати текст), не помічають допущені ними помилки та не виправляють їх. Також, ми погоджуємося з думкою про переважну відсутність та неможливість абстрактного мислення. Тому вважаємо, що педагог має зосере-

дитися на найбільш збереженому виді мислення – наочно-дійовому, та впроваджувати якнайбільше наочних матеріалів та практичних завдань під час проведення уроків.

Діти із легким ступенем ІІ мають більше можливостей до розвитку когнітивних функцій, особливо процесу мислення, а тому педагог має давати їм максимум для засвоєння. Дуже важливо при роботі в такому змішаному класі спиратися не на середній показник успішності, як і не на найвищий чи найнижчий, а лише на індивідуальні особливості кожної дитини. Тут на допомогу і придуть інноваційні методи, технології та їхня адаптація.

За В. Г. Онушкіним [10], інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей, освіти або засобів і способів їх досягнення. В роботі ми звернемо увагу більше на конкретний вид інновацій, що перетворює навіть застарілий метод роботи на інноваційний в певних умовах діяльності, а саме – часткові (локальні) нововведення: ті, що не мають між собою зв'язків, наприклад, використання інновації для адаптації та підвищення КПД певного виду роботи.

Звернемо увагу на особливості адаптації інноваційних методів роботи в класі для дітей із різним рівнем інтелектуальних порушень.

1. Інновації можуть бути простими, навіть елементарними. Головна їхня ціль – полегшити та зробити більш ефективним і цікавим процес навчання.
2. Обов'язково мають враховуватися індивідуальні особливості кожного учня та особливості всієї групи.
3. Застосування інновацій має бути доречним.

Наведемо приклад впровадження конкретного інноваційного методу та особливості його адаптації до кожного учня на заняттях із соціально-

побутового орієнтування. Ми обрали тему «Біологічний розвиток людини». Основне завдання цієї теми – нагадати учням про те, що вони не завжди були підлітками та не залишаться такими. Учитель має нагадати на прикладі наочного матеріалу про основні етапи розвитку людини, прикладом наочності є картки із зошита «Я дорослішаю» [9, с. 9, 11].

Вчитель має коротко пояснювати, чому так відбувається, що внутрішній склад організму змінюється. Для того, щоб учні переконалися у власному біологічному розвитку, пропонуємо використати вправу «Впізнай себе». Учитель заздалегідь збирає у батьків декілька фотокарток кожного з учнів, на яких вони різного віку, а після вмикає на мультимедійній дошці фотографії, учні мають правильно впізнати себе, а педагог їм в цьому допомагає. Також для немовченєвих учнів обов'язковими на столах є картки «так», «ні». І вчитель, залежно від реакції дітей, щоб стимулювати їхню активну участь, має просити підіймати картки відповідного кольору.

Після вивчення теми на закріплення матеріалу пропонується гра «Хто ким стане?», за якою учням роздають картки, а вони мають розташувати їх у правильній послідовності.

Таким чином, завдяки фотокарткам, ми можемо привернути увагу всіх учнів до вивчення складної для усвідомлення теми; за допомогою карток «так», «ні» усі учні матимуть можливість активної участі; а за допомогою кількості розрізаних карток у грі «Хто ким стане» педагог може регулювати складність завдання.

Для ґрунтового вивчення учнями теми уроку нами пропонується інноваційний метод роботи «рівний-рівному» за Н. В. Зимівець [5]. Вважаємо, що використання такого виду роботи саме в спеціальних закладах освіти є інновацією і досить важким, але важливим методом роботи, бо для

того, щоб учень з інтелектуальними порушеннями мав змогу пояснити певний матеріал іншому учню, він сам має його пригадати, сформулювати правильно думку та донести її співрозмовнику. Ми пропонуємо розділити учнів на пари, де один має більш легке порушення і можливість мовленнєвого спілкування, а інший більш важке. А з найважчими учнями в цей час матиме можливість співпраці сам вчитель.

Приклад застосування методу: учитель заздалегідь готує роздатковий матеріал: картки, що символізують, наприклад, правила поведінки в школі, при цьому розподіляє учнів на пари, кожному з пари роздає по одній картці, далі перший школяр за картою має пояснити напарнику, як він розуміє дане правило, після цього вони разом повинні на картці записати його. Аналогічним чином другий школяр пояснює свою картинку, і вони разом письмово формують правило. Більш сильні учні допомагають своїм напарникам. Коли всі виконали завдання, педагог має зібрати картки та разом із класом, обговорюючи кожний варіант правил, записати пам'ятку на дошці і в зошитах.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Можемо зробити висновок, що проблема навчання змішаних за рівнем інтелектуального розвитку класів є, для її вирішення необхідним вважаємо впровадження інноваційних методів, що будуть правильно адаптовані, відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

Теоретична новизна нашої роботи полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження та правильній адаптації інноваційних методів навчання у класи з учнями з різними інтелектуальними порушеннями. Практична значущість роботи полягає в авторській адаптації інноваційних методів навчання до потреб дітей з ІП.

Перспективу даної роботи вважаємо у більш глибокому вивченні порушеної проблеми у своїй кваліфікаційній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтюк І. В. *Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності*. К., 2020. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3005/Myronova-S.P.-Korektsiina-psykhopedahohika.-Olihofrenopedahohika.pdf> (дата звернення: 05.05.2023 р.).
2. Волкова Н. П. *Інтерактивні технології навчання у вищій школі* : навч.-метод. посібник, Дніпро : Університет імені А. Нобеля, 2018, 360 с.
3. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології* : підручник К.: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» https://rada.info/upload/users_files/41996790/38e678b9f1e5d3de8428c238eb6e43ec.docx (дата звернення: 05.05.2023 р.).
5. Лещук Н. О., Савич Ж. В. Програма факультативного курсу *Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя*. Київ, 2007. 52 с.
6. Миронова С. П. *Педагогические технологии в обучении детей с нарушениями познавательной деятельности*. Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей: сборник научных статей. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. унт, 2017. С. 123-125.;
7. МКХ – 11 URL: <https://icd11.ru/anomalii-razvitiya-mkb11> (дата звернення: 05.05.2023 р.).
8. Никоненко Н. В. Класифікація відеосюжетів та їх використання у навчанні студентів ЗВО іноземних мов : англістика та американістика збірник наукових праць, Дніпро: ЛІРА, 2018. 68 с.
9. Никоненко Н. В. Я дорослішаю. Статеве виховання : наук. посіб. К. : Ранок, 2020, 120 с.
10. Онушкин В. Г., Огарёв Е. И. *Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии*. СПб., 1995. 232 с.
11. Положення про спеціальну школу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#n10>
12. Прядко Л. О. *Дидактичні основи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку* : метод. посіб. Суми : РВВ СОІППО. 2015. 114 с.

13. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М. : ИОИ, 2016. 229 с.
14. Шорохова В. В. Увага та психосоматичний стан розумово відсталих школярів 1-3 класів. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. 451 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2014_4_52 (дата звернення: 05.05.2023 р.).
15. Тороп К. С., Ярмола Н. А. Реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-40> (дата звернення: 05.05.2023 р.).
16. Ярмола Н. А., Тороп К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34964> (дата звернення: 05.05.2023 р.).

УДК 376-056.31-053.5:81'233:001.891

Світлана ЯНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Людмила МОРОЗ кандидат педагогічних наук, доцент СумДПУ імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено результати дослідження стану сформованості та розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Проведене обстеження за методикою В. Глухова, адаптованою під вікові особливості дітей з інтелектуальними порушеннями дозволило виявити особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: зв'язне мовлення, інтелектуальні порушення, учні середнього шкільного віку, дослідження.

Постановка проблеми. Неможливо надати логопедичну допомогу дітям з порушеннями інтелектуального розвитку без проведення діагностування. Завдяки діагностуванню ми можемо вибрати найдоцільніші методики корекційної допомоги.

Вдосконалення зв'язного мовлення є важливою складовою корекційної логопедичної роботи з дітьми середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, так як саме достатньо розвинене зв'язне мовлення є умовою успішного навчання та комунікування дитини в освітньому просторі закладу загальної середньої освіти. Визначення стану зв'язного мовлення сприятиме створенню оптимальної методики корекції, що допоможе дитині адаптуватися у соціальному середовищі [3, с. 128]. Саме тому нами проводилося дослідження розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток зв'язного мовлення дітей досліджували такі науковці : В. Глухов, Л. Виготський, В. Воробйова, О. Леонтьєв, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соболевич, Ф. Сохін, Є. Тихєєва, В. Тищенко, Т. Ткаченко, Т. Філічева, М. Шеремет та інші [8].

Особливої актуальності питання розвитку зв'язного мовлення набуває у дітей із порушенням інтелектуального розвитку, оскільки розвиток зв'язного мовлення у цих дітей відбувається сповільненими темпами і характеризується особливостями через порушення інтелектуальної, мнемічної, предметної та мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової регуляції поведінки, зниження працездатності, уваги, мислення, пам'яті, мовленнєвих функцій (К. Лебединська, Т. Власова, Т. Ілляшенко, М. Певзнер, О. Слепович та інші). Як відзначають дослідники Т. Власова, Т. Дульнев, М. Красногорський, В. Лубовський, А. Лурія, М. Певзнер, нервовій системі дітей з інтелектуальними порушеннями властива слабкість процесів збудження і гальмування. Також, у дітей зазначеної категорії спостерігається недорозвинення другої сигнальної системи.

В. Ковшіков, Ю. Демьянов, Е. Мальцева, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, А. Спіркін звертають увагу, що недорозвинення мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями може обумовлюватись нестійкістю диференціації умовних зв'язків в області слухового аналізатора.

Дослідженням розвитку зв'язного мовлення та розробкою методик підвищення його рівня займалися такі вчені, як Є. Мастюкова, Т. Філічева, В. Воробйова, В. Глухов, Т. Ткаченко, Н. Джугтова, Ю. Рібцун, Л. Трофименко [7, с. 38].

Мета статті – висвітлити результати дослідження розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Виклад основного матеріалу дослідження. Зв'язне мовлення – найвища, найскладніша форма мовленнєвої діяльності. Основною функцією зв'язного мовлення є комунікативна, що здійснюється в основному в діалозі та монологі. Рівень розвитку зв'язного мовлення визначає рівень комунікації дитини з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному освітньому просторі закладу загальної середньої освіти [3, с. 332-333]. Щоб зміст мовлення був зрозумілим для інших, монологічні висловлювання дітей повинні бути послідовно, логічно побудовані. Під час мовлення відбувається перекодування повідомлення із згорнутих схем думки в розгорнуте висловлювання. У дітей з інтелектуальними порушеннями простежується залежність між порушенням переходу думки в зовнішнє висловлювання і низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення.

Аналізуючи зв'язне мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, науковці вказують на труднощі підбору слів, логічної послідовності, невмінням узагальнювати, проблемність програмування висловлювання через специфіку розумової діяльності.

Для визначення рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями була взята методика діагностики зв'язного мовлення В. Глухова [1, с. 8-60]. Комплексне обстеження за даною методикою дозволяє отримати цілісну оцінку мовленнєвої здатності дитини в різних формах мовленнєвих висловлювань – від простих (переказ тексту) до найбільш складних (складання оповідань з елементами творчості).

Ми модифікували методику В. Глухова, адаптувавши її під вікові особливості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. За модифікованою методикою передбачалось виконання таких завдань:

1. Переказування невеликого за обсягом літературного тексту.
2. Складання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів.
3. Складання розповіді на основі особистого досвіду.
4. Складання розповіді-опису власного портфолію (папки з відібраними, найкращими роботами дітей з усіх предметів початкової школи, що демонструють їх навички, здібності, досягнення).
5. Складання закінчення розповіді за поданим початком.

Обстеження проводилось на базі Лохвицької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 Лохвицької міської ради Миргородського району Полтавської області (з 01.11.2022р по 28.12.2022р). У обстеженні взяли участь дві учениці 5 інклюзивного класу з інтелектуальними порушеннями, вони мали ІІІ і ІV рівні підтримки. Процедура обстеження проводилася на індивідуальних заняттях. Робота починалася зі встановлення контакту з дитиною. Далі надавалась інструкція, після чого дитина виконувала завдання.

Приводимо зміст обраних нами діагностичних завдань.

Завдання 1.

Визначити можливості дітей з інтелектуальними порушеннями відтворювати невеликий за обсягом і простий за структурою літературний текст.

Матеріал: оповідання Л. Письменної «Веселинка і Мурашка» з посібника для додаткового читання для учнів 4 класу НУШ, схваленого для використання у загальноосвітніх навчальних закладах комісією з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України 4 червня 2021 р. [5].

Текст твору прочитувався двічі, перед повторним читанням надавалась установка на складання переказу [2].

Інструкція: Послухай і перекажи.

Оцінка результатів: Особлива увага зверталася на повноту передачі змісту тексту, наявність смислових пропусків, повторів, дотримання логічної послідовності викладу, а також наявність смислового та синтаксичної зв'язку між реченнями, частинами розповіді.

Завдання 2. Визначення здатності дитини скласти зв'язну сюжетну розповідь на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів.

Матеріал: Серія картинок за сюжетом казки Г. Андерсена «Ялина» з посібника для додаткового читання для учнів 4 класу НУШ, схваленого для використання у загальноосвітніх навчальних закладах комісією з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України 4 червня 2021 [6].

Картинки в потрібній послідовності розкладалися перед дітьми і надавався час уважно їх розглянути.

Інструкція: Розглянь картинки і склади послідовну розповідь (складанню розповіді передував огляд

предметного змісту кожної картинки серії з поясненням значення окремих деталей. За неспроможності відповісти, крім навідних запитань застосовувалася жестова вказівка на відповідну картинку або конкретну деталь.) [2].

Оцінка результатів: Крім загальних критеріїв оцінки бралися до уваги показники відповідності до змісту оповідання, дотримання логічного зв'язку при розповіданні.

Завдання 3. Складання розповіді на основі особистого досвіду – мало на меті виявити індивідуальний рівень і особливості володіння зв'язним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Інструкція: дитині пропонувалося скласти розповідь на близьку їй тему [2].

«Цікава подорож» і надавався план розповіді:

- коли відбувалася подорож?
- ціль і мета подорожі ?
- хто приймав участь у подорожі ?
- що цікавого було по дорозі?
- чи сподобалась тобі подорож?

Оцінка результатів: Зверталася увага на особливості фразового мовлення при складанні розповіді без наочної текстової опори. Враховувався ступінь інформативності розповіді: встановлювалась кількість інформаційних елементів і їх характер (просте називання предмета чи його розгорнутий опис). Визначалося, наскільки повно відображена дитиною тема повідомлення.

Завдання 4. Скласти розповідь-опис.

Матеріал: власне портфоліо дітей (папка з відібраними, найкращими роботами дітей з усіх предметів початкової школи, що демонструють їх навички, здібності, досягнення).

Інструкція: Дітям пропонувалося протягом кількох хвилин уважно розглянути предмет, а потім скласти про нього розповідь за планом [2].

- як називається ця річ і чия вона?
- з чого вона зроблена?
- для чого вона тобі слугує?
- що ти в ній зберігаєш?
- хто допомагає тобі вести портфоліо?»
- чи воно тобі подобається?
- ти будеш і далі турбуватися про наповнення портфоліо?
- чи хотіла б ти щось змінити у веденні свого портфоліо?

Оцінка результатів: Зверталася увага на повноту і точність відображення в описі основних властивостей предмета, наявність (відсутність) логіко-сислової організації розповіді, послідовність в описі ознак і деталей предмета, використання мовних засобів словесної характеристики. У разі, коли дитина виявилася не здатною скласти навіть коротку розповідь, їй пропонувався для переказу зразок опису, даний логопедом

Завдання 5. Закінчити розповідь за поданим початком.

Початок розповіді В. Сухомлинського «Біла пір'їнка» [6]. Завершення розповіді за готовим початком (з опорою на зображення) – мало за мету виявлення можливостей здобувачок освіти вирішити поставлене творче завдання та дослідження вміння користуватися вербальними засобами виразності.

Матеріал: Дитині надавався початок розповіді, а також зображення до неї.

Інструкція: пропонувалося уважно розглянути картинки, прослухати початок майбутньої розповіді, а потім скласти продовження [2].

Оцінка результатів. Зверталася увага на логіко-сислову організацію розповіді, послідовність в описі ознак і деталей за наочністю, використання мовних засобів при втіленні власних задумів.

Для оцінювання успішності виконання завдань за методикою ми скористалися бально-рівневою систе-

мою. Кожне завдання оцінювалось окремо (рис.1). Потім вираховувалась сума балів за всі завдання. Сумарна оцінка співвідносилась з рівнями успішності дітей та з нормою розвитку. Загальне оцінювання передбачало виявлення рівня розвитку зв'язного мовлення, а саме: високий рівень – 48-60 балів, достатній рівень – 36-47 балів, середній рівень – 24-35 балів, низький рівень – 12-34 балів, дуже низький рівень-менше 11 (рис. 2).

Якісний аналіз результатів виконання завдань № 1-5 обстежуваними дітьми: стан розвитку зв'язного мовлення у дітей зазначеної категорії відповідає низькому рівню (50%-1 учениця, 22 бали) і дуже низькому рівню (50%-1 учениця, 2 бали). Наочно загальний результат дослідження відображено на рис. 2.

Завдання № 1. Переказування оповідання Л. Письменної «Веселинка і Мурашка» [5].

Одна здобувачка освіти виконала завдання на низький рівень (50%, 4 бали), а інша дитина не змогла виконати завдання зовсім. На низькому рівні виконання дитина не могла самостійно впоратися з виконанням завдання, змінила послідовність подій, потребувала навідних запитань, додаткових пояснень, мотивації, коригування побудованих речень та повторного переказування. Наочно результат виконання завдання № 1 обстежуваними дітьми відображено на рис. 1.

Завдання № 2. Складання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочного змісту серії картинок за сюжетом казки Г. Андерсена «Ялина» [5]. У ході складання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів за сюжетом казки Г. К. Андерсена «Ялина» отримали такі результати – низький рівень – 1 дитина (50 %, 4 бали), дуже низький рівень – 1 дитина (50 %, 1 бал). Виявилось, що для обох дітей було складно переходити від одного зображення до

іншого, багато деталей не враховувалось, а вихоплювалась якась одна. Проаналізувавши результати виконання завдання – бачимо, що для дітей з інтелектуальними порушеннями дуже складно передати розгортання сюжету. Діти неточно вживають слова, допускають грубі граматичні помилки. Наочно результат виконання завдання № 2 обстежуваними дітьми відображено на рис.1;

Завдання № 3. Складання розповіді на основі особистого досвіду. При складанні розповіді на основі особистого досвіду ми отримали такі результати виконання завдань: низький рівень-1дитина(50%, 3 бали),

відсутність результату-1 дитина (50 %, 0 балів) і впевнились, що дітям з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню складно у власній розповіді триматися плану. Нам довелося декілька разів починати з початку. Речення під час розповіді діти використовували прості, непоширені. Від емоційного переживання окремих епізодів розповіді, погіршувалась вимова – до повної незрозумілості. Діти потребували постійної допомоги. Вони помилялися в назвах місць, в яких побували. Без стимуляції розповідь щоразу згасала. Наочно результат виконання завдання №3 обстежуваними дітьми відображено на рис. 1.

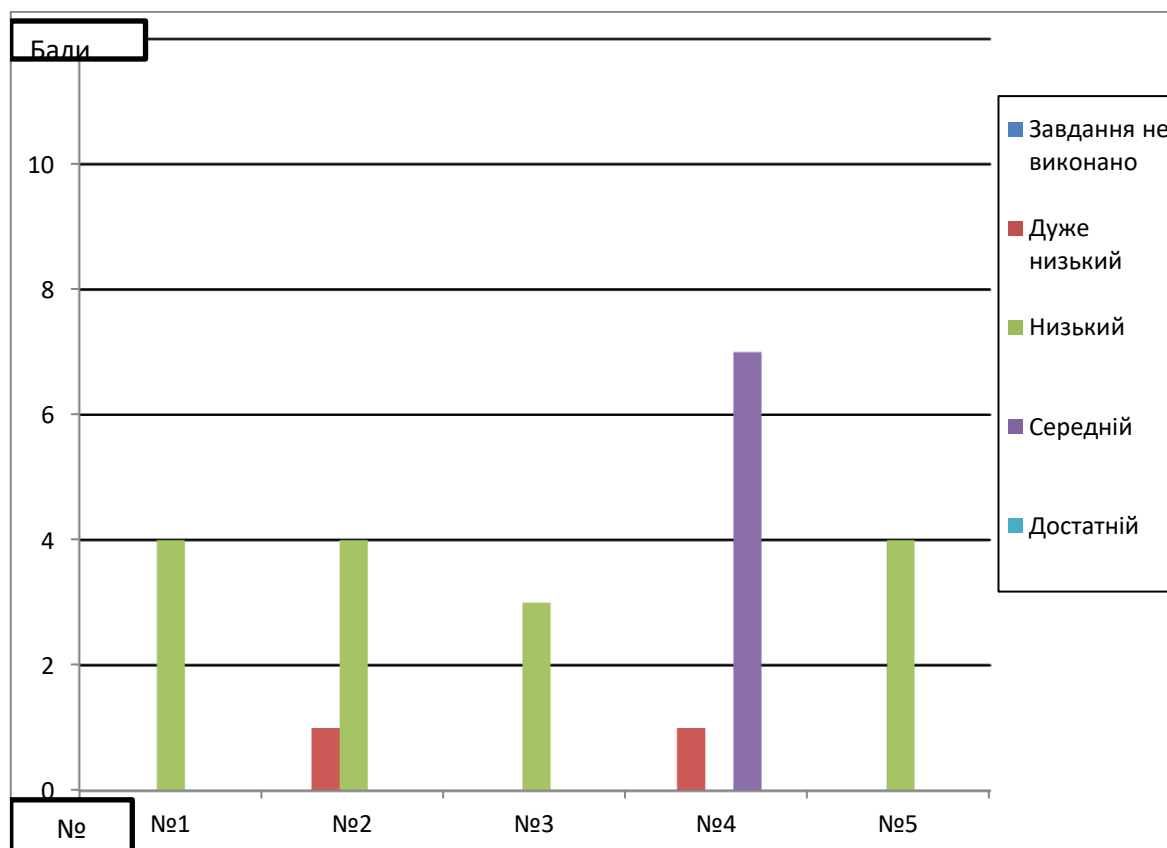


Рисунок 1.Результати виконання діагностичних завдань обстежуваними учнями

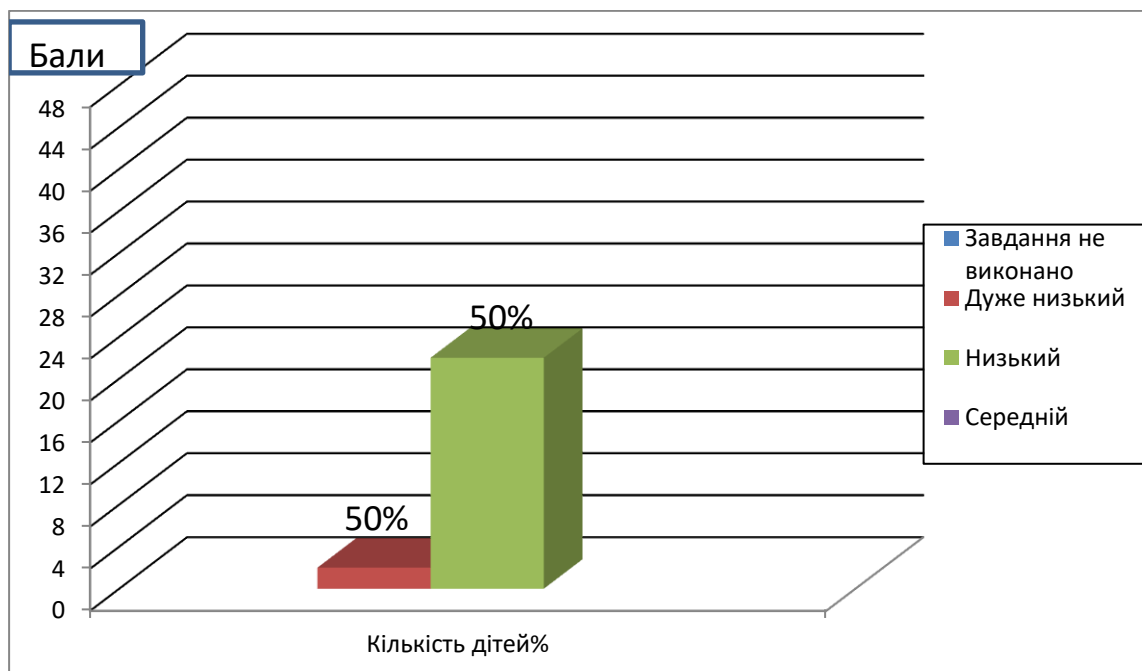


Рис. 2. Загальні результати дослідження зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Завдання № 4. Скласти розповідь - опис власного портфолію дітей (папки з відібраними, найкращими роботами здобувачок освіти з усіх предметів початкової школи, що демонструють їх навички, здібності, досягнення).

При складанні розповіді-опису середній рівень показала – 1дитина (50 %, 7 балів), дуже низький рівень – 1 дитина (50 %, 1 бал). Відповідь середнього рівня вмістила самостійну відповідь на половину питань за планом. Говорила дитина простими непоширеними реченнями, перескакуючи з одного епізоду на інший, але в цілому, коли звертали її увагу на інші запитання за пропонованим планом, вона без ускладнень відповіла на них. Відповідь дуже низького рівня потребувала тотальної допомоги і керівництва. Наочно результат виконання завдання №4 обстежуваними дітьми відображено на рис. 1.

Завдання № 5. Закінчити розповідь за поданим початком розповіді В. Сухомлинського «Біла пір'їнка» [6].

У ході складання закінчення до розповіді за поданим початком,

отримали такі результати- низький рівень -1дитина (50 %, 3 бали), відсутність результату-1 дитина(50%, 0 балів). Дитині з низьким результатом розповідь давалася дуже важко: не вистачало потрібних слів, вживала «просторічні слова», «русизми», напружено очікувала «підказки», починала декілька разів з початку. Під час повторного розповідання допускала ті ж самі аграматизми, неузгодженість відмінково-прийменникових конструкцій. Інша дитина, не дивлячись на мотиваційні заходи виконати завдання не змогла. Наочно результат виконання завдання №5 обстежуваними дітьми відображено на рис. 1.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження стану зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями довело, що рівень розвитку зв'язного мовлення у обстежуваних дітей зазначеної категорії низький (50 %) і дуже низький (50 %). Нами були виявлені наступні недоліки стану сформова-

ності зв'язного мовлення: невміння послідовно і логічно планувати висловлювання, складати розповідь за поданими планом та темою, граматично структурувати висловлювання, несформованість предикативності мовлення, бідність словникового запасу, численні неточності у розумінні лексичних значень слів. Аналіз отриманих результатів підтверджує необхідність проведення корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : монографія. АРКТИ, 2002. 144 с.
2. Котик Т. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2013. 71с.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
4. Марченко І. С., Швалюк Т.М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 127–132.
5. Богданець-Білокаленко Н. І., Шумейко Ю. М. 4 клас. Книжка для додаткового читання. Київ : Грамота, 2021. 128 с.
6. Пономарьова К. І. Зошит для розвитку мовлення для 4 класу НУШ. Київ : Опіон, 2021. 56 с.
7. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ, 2014. 72 с.
8. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 /Київ Ін-т спец. педагогіки НАПН України, Київ, 2010. 21 с.

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

УДК 376.091.33-056.264-053.4

Софія АЛЬБОТА

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Оксана КОНСТАНТИНІВ

кандидат педагогічних наук, доцент
КПНУ імені І. І. Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості використання наочних методів у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: наочні методи, ментальні карти, діти, порушення мовлення.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день наочні методи відіграють важливу роль у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку. Саме наочність дозволяє зосередити на занятті увагу, пам'ять та мислення через свій яскравий вигляд. Наочність дає можливість краще та легше запам'ятати і засвоїти навчальну інформацію. Даний метод сприяє підвищенню ефективності навчального процесу й успішності дітей з порушеннями мовлення, дозволяє досягти більшого освітнього й виховного ефекту.

О. Сухомлинський говорить, що наочність – стежка пізнання і світло, що осягає цю стежку. Гаврилова, О. Мілевська, О. Ткач зауважують, що наочні методи надають додаткові можливості для розв'язання завдань логокорекційної роботи з дошкільниками, оскільки дозволяють опрацювати мовленнєві уміння у

специфічний спосіб, не порушуючи при цьому базових принципів організації навчально-пізнавальної та корекційної діяльності: діяльнісна основа, наочне підкріплення, ігровий характер виконання завдань.

Метою статті є розкрити особливості використання наочних методів у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методи навчання є одним з важливіших компонентів навчального процесу. У процесі роботи з дітьми дошкільного віку було б не можливо реалізувати поставленні завдання та досягнути відповідних результатів без наочних методів. Наочні методи – це методи, при яких засвоєння необхідного матеріалу значною мірою залежить від використання наочних посібників і технічних засобів, що застосовуються в цьому процесі. Як правило, вони використовуються в поєднанні з іншими методами навчання, наприклад, словесними або практичними. До наочних методів відносять ментальні карти.

Ментальна карта (mind map, інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта свідомості) – зручний інструмент для відображення процесу мислення та структурування інформації у візуальній формі, що реалізується у вигляді деревовидної схеми, на якій відображені пов'язані «гілками» слова, ідеї, ілюстрації, поняття тощо [2].

Особливостями використання ментальних карт в роботі з дітьми старшого дошкільного віку постають: чіткість схеми та структури ментальної

карти; яскраво виділена головна ідея або тема карти і основні гілки, які відходять від неї, позначені різними кольорами; використання друкованих букв при написанні слів; великих обсяг наочної інформації: малюнки, ілюстрації, символи, що відповідають особливостям сприймання і мислення дітей даного віку.

Для створення ментальних карт існують онлайн-сервіси Canva та програми (XMind, FreeMind, iMindMap, MindJet Mindmanager, Edrow MindMap, Visual Mind), або наприклад, WikiMindMap – інтерфейс до Вікіпедії, який перетворює статтю Вікіпедії в ментальну карту.

У роботі з дітьми дошкільного віку ментальні карти можуть складатися з різних тем, що реалізуються в річному тематичному плануванні або лексичним темам, реалізованим учителем-логопедом в корекційно-розвиваючій роботі з дітьми: «Іграшки», «Одяг», «Професії», «Тварини» та ін.

На початковому етапі (ознайомлення з методом) вчителі можуть використовувати з дітьми готовими

ментальними картами, після чого діти можуть складати спочатку найпростіші карти, а потім більш складні, з урахуванням їхньої конкретної освітньої ситуації та загальних освітніх особливостей, у спільній діяльності з вихователем. Відмінною особливістю ментальних карт є можливість їх розширення і деталізації, заснована на принципі руху від загального до конкретного, що дозволяє періодично змістовно збагачувати карту, розширювати її попередні межі: додавати новий, більш детальний, зміст.

Так, наприклад, в середній групі, на початковому етапі освоєння методу, відповідно до освітньої програми дошкільної освіти та з урахуванням вікових і мовленнєвих можливостей дітей, ментальна карта з теми «Тварини» може мати два фрагмента: «дикі тварини» і «домашні тварини»: далі в старшій групі діти розширюють дану ментальну карту, з урахуванням пізнавального досвіду, який розширюється. На карті з'являються нові гілки: «тварини півночі» і «тварини жарких країн».

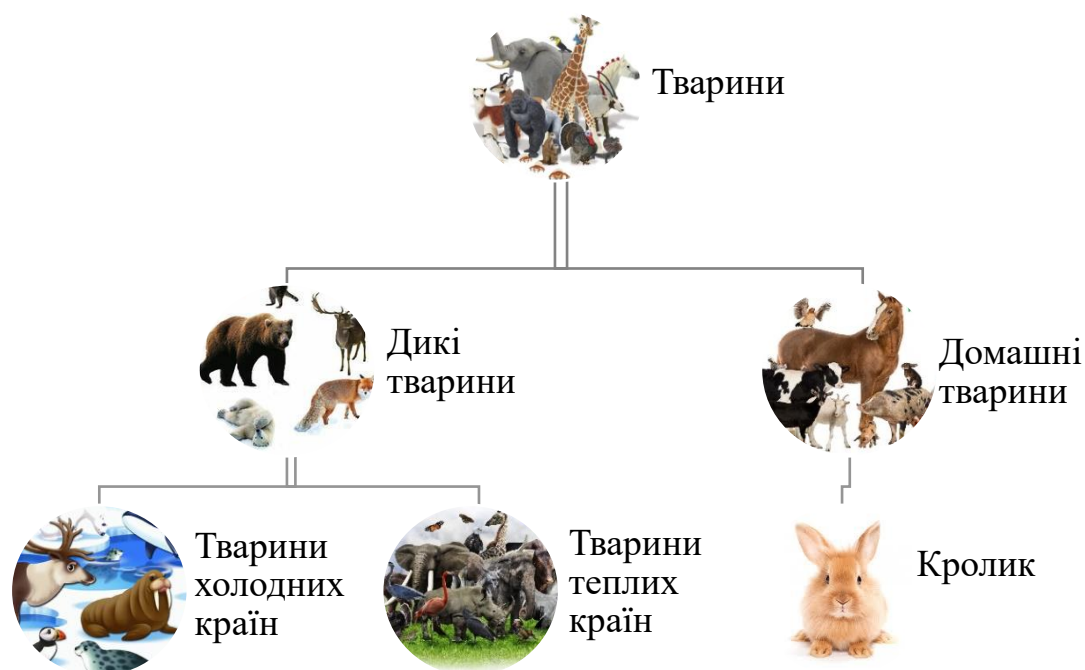


Рис. 1. Ментальна карта «Тварини»

Ще однією відмінною особливістю ментальних карт є можливість їх інтеграції: з'єднання в одній карті змісту різних лексичних тем. Прикладами таких карт можуть бути карти з тем, пов'язаних з порами року. Так, наприклад, змістом ментальної карти

на тему «Ознаки осені» (Рис. 2) можуть стати підтеми: «сезонні дощі», «жовте листя на деревах», «ходять в ліс по гриби», «діти ідуть в перший клас» і т. ін. Така інтеграція забезпечує цілісне сприйняття дітьми навколишнього світу.



Рис. 2. Ментальна карта «Ознаки осені»

Зміст кожної концептуальної карти значно ширший за програмні вимоги певної вікової групи, що дає змогу вихователю максимально врахувати потенціал, переваги, врахувати рівень розвитку мовлення. Кожна з карт від початку інтегрує зміст освіти за всіма освітніми лініями, орієнтована на планування освітнього процесу за тематичними блоками. Ментальні карти для дітей також мають радіальну організацію, але вони повинні бути дещо спрощеними, не перевантаженими пізнавальною інформацією, а також бути більш яскравими. Доречно залучати дітей у ході занять та поза ними до створення спільної карти. Цей процес надзвичайно об'єднує й розвиває дошкільників з порушеннями мовлення, поглиблює їхню пізнавальну активність, дає можливість засвоїти елементи грамоти.

Використання методу ментальних

карт дозволяє вирішувати завдання з збагачення у дітей з порушеннями мовлення предметного словника. Формування словникового запасу є одним з найважливіших корекційно-розвивальних завдань у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Словниковий запас дітей цієї категорії характеризується обмеженістю, різкою розбіжністю обсягу активного і пасивного словника, неточним вживанням слів, несформованістю узагальнюючих понять і ін. наприклад, можна розкрити семантичне значення слова «яблуко» (Рис. 3.).

Складаючи ментальні карти, діти з порушеннями мовлення накопичують і розширюють словник, включаючи назви речей, предметів, явищ, що їх оточують, і загальноновживані слова (овочі, фрукти, одяг, домашні тварини тощо). Візуальна основа ментальної карти (картинки та малюнки, які

використовуються для її створення) робить цей процес найбільш ефективним. Однією з головних задач і одночасно метою корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з порушеннями мовлення є розвиток зв'язного мовлення дітей.

Діти даної категорії відчують труднощі з програмуванням змісту розгорнутих висловлювань їх мовного оформлення та формування вміння складати речення (Рис. 4).

Їхнє мовлення характеризується

дезорганізованим порядком зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски та фрагментарність. Складання розповідей з опорою на наочну основу є одним з ефективних прийомів розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку (Рис. 5). Такою наочною основою є складена ментальна карта, що містить ілюстрації та малюнки, за якими діти можуть навчитися будувати невеликі розповіді про предмети, об'єкти та явища навколишнього світу.

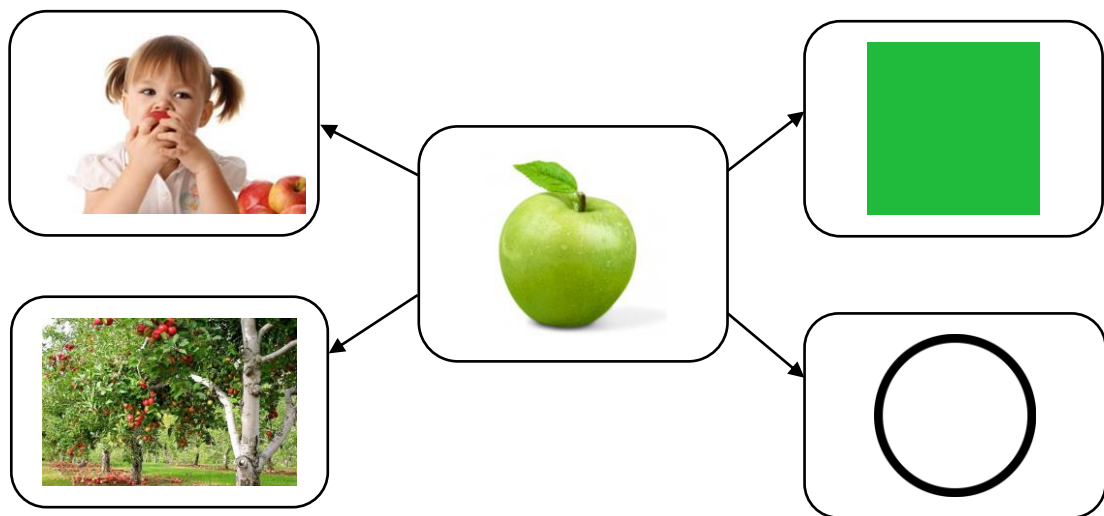


Рис. 3. Семантичне значення слова «яблуко»



Рис. 4. Ментальні карти для класифікації понять

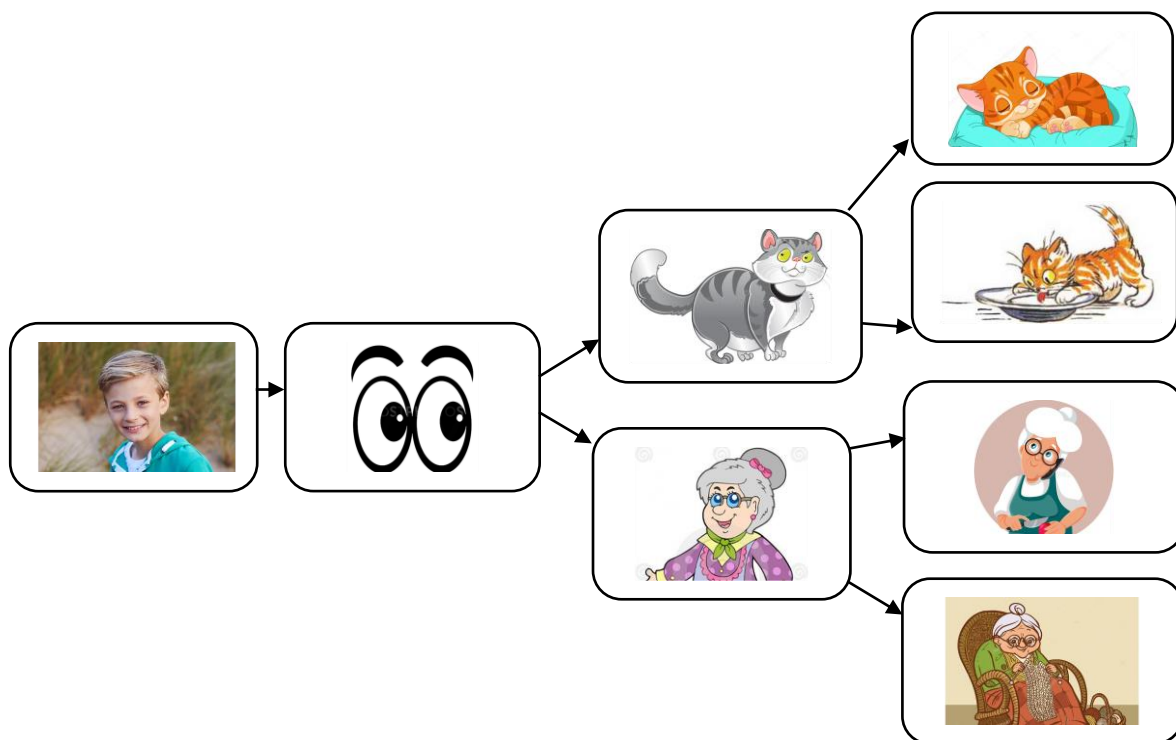


Рис. 5. Ментальна карта для формування вміння скласти речення



Бабуся замішує тісто.



Бабуся ліпить пиріжки.



Бабуся кладе випікатися пиріжки в духовку



Бабуся пригощає свого онука свіжою випічкою.

Рис. 5.2. Ментальна карта для складання тексту

Метальна карта може створюватись попередньо перед проведенням заняття з розвитку мовлення так і під час заняття. Дітей можна залучати у ході заняття та поза ними до створення спільної карти. А також можна

на основі розробленої ментальної карти складати нову, доповнювати разом з дітьми.

Висновки. Особливістю наочних методів навчання є набуття дітьми з порушеннями мовлення знань шля-

хом сприймання окремих процесів, явищ, предметів або їх зображень. Ментальні карти допомагають створити цілісний образ інформації (навчального матеріалу) – ключових понять і взаємозв'язків між ними. Карти знань можуть стати мотивом до більш інтенсивного навчання, а також поповненням/заміною текстових матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна Х. В. Характеристика технології складання інтелектуальних карт в освітньому просторі дошкільного навчального закладу: збірник наукових праць. Херсонського державного університету : Педагогічні науки, 2016. С. 131-134.
2. Гагаріна Н. П. Інтелектуальні карти та коректурні таблиці як засіб інтеграції змісту дошкільної освіти : збірник абстрактів. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 60-62.
3. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник, 2017. 354 с.
4. Ткач О. М. Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип.9, у 1 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. 310с. С.269-279.

УДК 376.42-053.2:81'234

Вікторія БАНЬКА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті висвітлено теоретико-методологічні засади формування мовлення у дітей раннього віку та розкрито методи стимулювання мовленнєвої діяльності в ранньому віці.

Ключові слова: діти раннього віку, стимулювання мовлення, розвиток мовлення, мовленнєва діяльність, рання комунікативна освіта.

Постановка проблеми. Мовлення є однією з найважливіших навичок, які діти набувають у ранньому віці. Це допомагає їм взаємодіяти з оточуючим світом і виражати свої потреби та бажання. Якщо дитина має проблеми з мовленням, то це може вплинути на її соціальний та емоційний розвиток.

Останнім часом вчені та експерти відзначають, що діти дошкільного віку мають тенденцію до не своєчасного розвитку мови. Все більше дітей починають говорити лише у два-три роки. Тому питання стимулювання мовленнєвої активності дітей раннього віку набуває особливого значення.

Мовленнєвий розвиток дітей починається у віці від 18 до 30 місяців, проте словниковий запас, яким вони користуються, дуже малий. Такі діти добре розуміють звернене мовлення, достатньо грають, мають соціальні та моторні навички, але не здатні вербалізувати свої думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема активізації мовленнєвої активності дошкільників та молодших школярів розглядається у працях Є. Янушко, Є. Молчанової, Н. Сорокіної та ін. У своїх працях автори дають методичні рекомендації та поради фахівцям і батькам з питань мовленнєвого розвитку дітей. Однак на сьогодні відзначається обмежена кількість досліджень щодо того, як ефективно стимулювати мовленнєву діяльність дітей раннього віку.

Мета статті – висвітлити особливості стимулювання мовленнєвої діяльності дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення, мова та спілкування є критично важливими сферами розвитку для дітей, і рання комунікативна освіта може підтримувати когнітивний, соціальний розвиток і розвиток грамотності дітей раннього віку [1].

Мовленнєвий розвиток дітей у перші роки має вирішальне значення для подальших результатів, адже мозок найкраще здатний засвоювати мову в критичні періоди раннього дитинства [1; 2].

Раннє втручання корисне як для розвитку мовлення, так і для соціальних операцій [3]. Рання комунікативна освіта може допомогти дітям зрозуміти, що відбувається навколо них, повідомити про свої основні потреби та почуття, вести розмови, думати та вчитися, розвивати взаємовідносини з однолітками та дорослими, вирішувати проблеми тощо [1].

Діти засвоюють основні мовленнєві компетентності ще до того моменту вступу в дитячий садок, і відсутність мовленнєвого контакту в цей критичний період може ускладнити для них навчання [4].

Дослідники проблем ранньої мовленнєвої комунікації стверджують, що розмова з дітьми співучим, високим голосом може прискорити їх мовленнєвий розвиток. Крім того, спільні розмови допомагають розвивати слухання, говоріння та невербальне спілкування [3]. Загалом рання комунікативна освіта може допомогти дітям досягти найкращих результатів у майбутньому [1].

Існують різні комунікативні стратегії, які можна використовувати для розвитку мовлення в ранньому дитинстві [5].

1. Однією з таких стратегій є використання жестів і міміки для підтримки розуміння та спілкування.
2. Читання дітям і надання їм можливості працювати з книгами та матеріалами для грамоти може допомогти розвинути мовлення та мовленнєві навички.
3. Моделювання правильної граматики та використання мови для наслідування та навчання дітей є ще однією ефективною стратегією розвитку мовлення.

4. Заохочення дітей до самовираження через гру та соціальну взаємодію також може допомогти розвинути їхні мовленнєві навички.

5. Залучення до чуйного спілкування з дітьми має вирішальне значення для підтримки їх мовленнєвого розвитку.

6. Використання мови на рівні або трохи вище поточного рівня дитини сприяє гармонійному розвитку особистості, у той час як затримка мовленнєвого розвитку заважає розвитку дитини та ускладнює можливості продуктивного спілкування.

Щоб запобігти формуванню поганих комунікативних звичок, важливо говорити чітко й повільно, часто перевіряти розуміння сказаного дітьми та виправляти за необхідності мовлення чи граматику. Нарешті, створення мовленнєво збагаченого середовища може залучити дітей до значущого досвіду та сприяти мовленнєвому розвитку. Це може бути досягнуто шляхом навмисного та частого використання розмовного та літературного мовлення, що відповідає розвитку, під час щоденного спілкування з дітьми в дошкільному закладі [5].

Батьки та опікуни відіграють важливу роль у підтримці комунікативної освіти для розвитку мовлення. Вони є основними співрозмовниками, запитувачами, слухачами, відповідачами та підтримувачами мовленнєвого розвитку дитини [4].

Батьки, вихователі, вчителі та опікуни є головними ресурсами в розвитку мовлення дітей. Вони можуть допомогти підтримувати комунікативну освіту для розвитку мовлення вдома, забезпечуючи мовленнєве середовище для підтримки мовленнєвого розвитку. Вони також можуть брати участь у чуйному спілкуванні з дітьми раннього віку, реагуючи на їхні звуки, жести та слова [6].

Батьки повинні використовувати зоровий контакт, міміку та жести під час спілкування з дітьми раннього віку, щоб заохотити та вдосконалити їх мовленнєві навички. Крім того, батьки можуть читати та розмовляти з дітьми, щоб сприяти розвитку мовлення, використовуючи повторення та розширення і тим самим допомагати малюкам вивчати нові слова та поняття [6].

Варто зазначити, що батьки повинні обмежити час перед екраном телевізора, комп'ютера чи телефона, щоб сприяти розвитку мовлення. Телевізійні чи комп'ютерні ігри, навіть якщо вони «освітні», не є ефективними для вивчення мови. Для розвитку мови необхідне сприятливе середовище для спілкування [6].

Фахівці-логопеди наголошують на важливості виконання спеціальних мовленнєвих вправ, які батьки повинні робити з дитиною, щоб підтримувати комунікативну освіту для розвитку мовлення. Батьки також можуть брати участь в індивідуальних заняттях з логопедом, щоб підтримувати розвиток мовлення через комунікативну освіту.

Дорослі повинні заохочувати використання мовлення дітьми, оскільки це може сприяти їх змістовній взаємодії. Однак їм слід уникати надмірного акцентування незначних проблем мовлення, наприклад таких як неправильна звуковимовна [4].

Мовлення у більшості людей природно розвивається ефективно; таким чином, батьки та опікуни не повинні зосереджуватися на незначних мовленнєвих проблемах, оскільки вони є невеликою частиною загального мовленнєвого розвитку дитини [7].

Аналіз наукової літератури показує, що у дітей часто відсутня мотивація говорити. Діти часто добре спілкуються за допомогою жестів і кивків та не докладають додаткових зусиль, щоб почати говорити. Молодші діти в сім'ї

часто починають говорити пізніше за старших. Брати та сестри добре розуміють їхні знаки, тому вони можуть впевнено грати, навіть якщо у дитини немає навичок вербальної комунікації.

Основні рекомендації щодо стимулювання мовленнєвої активності дитини – це прості заняття, якими батьки можуть займатися з дитиною вдома і повинні чергуватися. Якщо деякі методи працюють, варто їх дотримуватися і поступово додавати нові.

Рекомендується завжди використовувати позитивне підкріплення та постійно хвалити зусилля вашої дитини з оволодіння мовою [3]. Для активізації мовленнєвої активності дітей логопеди (Ю. Корсакова, М. Полякова та ін.) рекомендують використовувати деякі з таких прийомів:

1. Читайте з дитиною книгу.

Головне завдання на цьому етапі – не тільки читати з дитиною книжки, а й зацікавити її читанням і спонукати до розмови про те, що відбувається.

2. Співайте.

Є багато навчальних дитячих віршиків, в яких зазначаються назви частин тіла та тварин. Варто співати з дитиною. Допоможіть дитині вивчити нові слова. Наприклад, коли ви співаєте пісню про частини тіла, ваші руки повинні торкатися голови, носа, рук тощо. Потім попросіть дитину показати, де голова і руки. Ви повинні заохотити дитину, але спочатку попросіть її повторити слова, які вона щойно почула в пісні.

3. Прокоментуйте дії.

Всі дії повинні бути спрямовані на дитину. «Мама готує вечерю», «Мама їсть червоне яблуко, воно соковите, смачне» Також можна поговорити про те, чим займається ваша дитина: «Ой, ти упав», «Ти у ванні» тощо. Такі розмови з дитиною повинні бути природними і невимушеними. Вам не потрібно розповідати дитині, що цілий день роблять дорослі чи ви самі. Не від-

волікайте дитину, коли вона грає. Мета цієї стратегії – дати дитині більше інформації про назви слів.

4. *Визначте «Слово дня».*

Ви повинні вибрати будь-яке слово і повторити його багато разів протягом дня (звичайно, у потрібному контексті). Найкраще для цього підходять короткі прості слова чи імена. При вимові слова рекомендується повторювати його кілька разів, протягом усієї розмови підтримувати зоровий контакт з дитиною, м'яко спонукати дитину повторити вивчене слово.

5. *Зберіть пазл.*

Загадки, ребуси та стратегічні ігри вчать дітей вирішувати задачі. Головоломки самі по собі не сприяють розвитку мовлення, але вони змінюють роботу мозку. Збираючи пазл, потрібно розмовляти з дитиною і думати вголос. Якщо ваші малюнки-пазли містять літери, слова, зображення тварин або предметів, ви повинні назвати їх.

6. *Імітуйте звуки тварин.*

Звуки природи часто є першим кроком у вивченні мови. Багато дітей говорять «мо», «як», «мяу» перед тим, як вимовити перше слово («мама», «тато» тощо). Вони також можуть імітувати звуки машин, поїздів тощо. Якщо вашій дитині потрібен час, щоб почати говорити, вона повинна почати зі звуків природи. Потрібно прочитати дитині книжку про тварин. Якщо у вас вдома є тварина, ви можете повторити звук за нею і заохотити дитину зробити те саме.

7. *Мотивуйте дитину грати з дітьми, які добре розмовляють.*

Іноді діти краще вчаться від своїх друзів. З цієї причини багато дітей із затримкою мовлення починають говорити, коли йдуть у дитячий садок чи школу. Якщо у вашої дитини є старший брат або сестра, заохочуйте їх грати з ними.

8. *Ставте запитання, які потребують розгорнутих відповідей.*

Багато дітей із затримкою мовлен-

ня спілкуються, киваючи та хитаючи головою. Вони вважають це достатнім, щоб відповісти на запитання та задовольнити свої потреби. Іноді батькам потрібно показати дитині якийсь предмет, і дитина киває або хитає головою, щоб показати, що їй потрібно. Натомість її слід попросити вимовити принаймні кілька перших звуків назви предмета.

9. *Музикотерапія також відіграє важливу роль у розвитку мовних навичок дітей.*

Загалом діти із затримкою мовлення мають проблеми з концентрацією уваги, постійно відволікаються й не можуть робити одне й те саме протягом тривалого часу. Тому слід привчати дитину слухати музику і акцентувати увагу на окремих звуках і мелодіях.

Висновки. Отже, проблема стимулювання мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку є надзвичайно актуальною та маловисвітленою на сучасному етапі розвитку педагогіки. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у висвітленні результатів апробації методики стимулювання мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Early Childhood Language Development | Key Strategies. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.highspeedtraining.co.uk
2. Speech and Language Developmental Milestones | NIDCD. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.nidcd.nih.gov/health/speech-and-language
3. Language Development: Promoting Speaking, Listening & Communicating – Early Childhood Literacy: Engaging and Empowering Emergent Readers and Writers, Birth – Age 5. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від viva.pressbooks.pub
4. Reading Rockets. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.readingrockets.org
5. Virtual Lab School. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.virtuallabschool.org
6. NAEYC. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.naeyc.org
7. 7 Ways to Help With Children's Language Development. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від www.parents.com

УДК 376-056.264-053.4:81'233'374

Ірина ГОЛОБУРДА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛОГОРИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються наукові погляди щодо формування та збагачення словника дітей середнього дошкільного віку. Запропоновані ігри та вправи для збагачення словника дітей засобами логоритміки.

Ключові слова: збагачення словника, логоритмічні вправи.

Постановка проблеми. Робота з розвитку промови дітей дошкільного віку багатогранна – вона включає словникову роботу, роботу над звуковимовою та граматичним ладом мови, формування та розвиток навичок діалогічного та монологічного зв'язного мовлення.

Формування та розвитку словника одна із основних напрямів мовленнєвого розвитку дошкільнят. Ця тема виступає предметом численних досліджень протягом багатьох десятиліть і не втрачає своєї актуальності й досі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що збагачення словника дітей дошкільного віку вивчали Л. Алексєєнко-Лемовська, А. Богуш, Н. Кирста, С. Макаренко, Ю. Руденко.

Мета статті – дослідити можливість використання логоритмічних вправ для збагачення словника дітей середнього дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В даний час спостерігаються тенденції погіршення рівня мовленнєвого розвитку дітей, включаючи недосконалість їх словника. Причинами такої жалюгідної ситуації

виступають і спадковість, і вроджені патології розвитку, і недосконалість освітньої системи, і недостатність компетентності педагогів та батьків з мовленнєвого розвитку дошкільнят.

Зазвичай, словникова робота найбільш інтенсивно ведеться в ранньому та молодшому дошкільному віці, але вона повинна продовжуватися і у старших вікових групах закладу дошкільної освіти.

Розвиток словникового складу мовлення в онтогенезі здійснюється у напрямі розширення обсягу словника та уточнення значень слів. У процесі розвитку збагачується словник, значення слова розвивається, змінює свою структуру.

Традиційно у педагогічній науці словник ділять на активний та пасивний.

Пасивний словник включає слова, значення яких дитина розуміє, але часто не використовує – здогадується за контекстом, коли вона їх чує, тоді вони спливають у свідомості.

Активний словник становлять слова, які дитина говорить, розуміє, вживає у мові та використовує щодня у повсякденному житті. Активний словник багато в чому визначає багатство та культуру мови, очевидно, що обсяг активного словника у будь-якої людини менший за обсяг пасивного.

Очевидно, що пасивний словник більший за активний. Звичайно, важливо розширювати пасивний словник дошкільнят, але важливіше згодом перевести цей словник на активну форму. Чим багатший усвідомлений словниковий запас дитини, тим вищий рівень її загального розвитку, тим більше можливостей перед ним відкривається – у комунікації, у взаємодії, у пізнанні, у самовираженні та інших сферах.

Активізація словника – найважливіше завдання мовленнєвого розвитку у всіх вікових групах закладу дошкільної освіти. У процесі активізації

словника вихователь мотивує вихованців вживати у мовленні найтовніші, відповідні за змістом слова. Отже, активізація словника – це збільшення кількості слів, що використовуються в мові, зміст яких точно розуміється дитиною.

Спеціальні прийоми активізації словника повинні викликати у дитини увагу до вибору слова, формувати точність та ясність мовлення.

Для вирішення цього завдання чудово підходить гра. З огляду на її статус провідного виду діяльності на дошкільному етапі вікового розвитку можна розраховувати на результативність освітньої діяльності в ігровій формі, за допомогою ігрових прийомів. Таким чином організований освітній процес буде цікавий дітям, нескладний для організації навіть педагогу-початківцю і зрозумілий для батьків.

Граючи, дитина засвоює і починає використовувати нові йому слова, які протягом цього процесу входять у його активний словник.

Завдяки грі дитина збагачує свою мову, що дозволяє їй давати більш точні характеристики навколишніх предметів і явищ, продуктивніше спілкуватися з оточуючими.

На сьогоднішній день доведено, що чим вища рухова активність дитини, тим краще розвивається її мовлення. Таким чином, ще одним засобом активізації словника може бути рухова діяльність.

В даний час існує засіб, який поєднує в собі розвиваючий потенціал ігрової та рухової діяльності. Це логоритмічна гімнастика.

Логоритмічні ігри сприяють розвитку активного словника у дітей середнього дошкільного віку і є досить актуальними на сьогоднішній день, адже активне використання подібних ігор у закладі дошкільної освіти дозволяє не лише сформувати багатий активний словниковий запас

у дитини, але й навчити її користуватися нею в рамках спілкування з однолітками та дорослими. В результаті такий підхід допомагає сформувати у дошкільника впевненість у собі та власних можливостях, навчити його вмінню адаптуватися у будь-якому суспільстві.

З метою подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку і корекції рухової сфери багатьма авторами пропонується використання методу логопедичної ритміки, яка є складовою частиною корекційної ритміки і впливає як на мовлення, так і на моторику [1].

Усунення порушенням м'язового тону, дискоординації рухів сприятиме нормалізації і розвитку мовлення. Такий комплексний вплив можна проводити на заняттях логопедичної ритміки.

Логопедична ритміка – одна з ланок корекційної педагогіки. Вона пов'язує воєдино слово (звук), музику і руху.

Логоритмічні заняття спрямовані на всебічний розвиток дитини, вдосконалення її мовлення, оволодіння руховими навичками, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, розуміння сенсу запропонованих завдань, на здатність долати труднощі, творчо проявляти себе.

Логопедична ритміка включає в себе:

- ходьбу в різних напрямках;
- вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції;
- вправи, що регулюють м'язовий тонус, що активізують увагу;
- мовленнєві вправи без музичного супроводу;
- вправи, що формують почуття музичного темпу;
- ритмічні вправи;
- спів;
- вправи на розвиток дрібної моторики.

Логоритміка, не зважаючи на свою організовану систему, є доповненням до логопедичних занять і проводиться, як у спеціально відведений для неї час, так і включається до занять логопеда.

У роботі з дітьми з порушеннями мовлення доцільно використовувати такі засоби логоритміки: ввідні вправи; вправи та ігри для розвитку міміки обличчя й орального праксису, слухової уваги та пам'яті, зорової уваги та пам'яті, для розвитку орієнтування у просторі й відчуття ритму, для розвитку наслідувальності; творчі, сюжетно-рольові, рухливі ігри, творчі етюди для розвитку вольових якостей, активності, самостійності, ініціативи; вправи, рухливі ігри з правилами для розвитку загальної моторики, моторики рук, кисті, пальців; вправи та ігри із співом, хороводи, ігри-драматизації з музичним супроводом для розвитку просодії мовлення; вправи, ігри, етюди для розвитку уяви, творчих здібностей, музичної пам'яті та музичної творчості; ранки, розваги, святкові виступи.

Рухові, музично-рухові, музично-мовленнєві, ритмічні, мовленнєві без музичного супроводу, рухово-мовленнєві вправи та ігри нормалізують просодичний аспект мовлення, рухову сферу дитини, а це, у свою чергу, допомагає їй змінити ставлення до спілкування, до учасника комунікації, до навколишнього середовища і до своєї мовленнєвої вади [1].

Г. Побережна стверджує: «Музика розкривається сьогодні як новітня технологія самоздійснення людини. Вона базується на відродженні давньої ролі музики не як мистецтва, а як сакрального інструменту буття. Сьогодні вже можна зробити цей процес усвідомленим і керованим, задати йому чіткий вектор. Саме з'єднання педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним (і арт-терапевтичним) впливом може зро-

бити переворот у долі як окремої людини, так і суспільства в цілому. Формування необхідних психотехнічних навичок саме в дитячому віці дасть людству шанс і виживання, і розквіту» [3].

З. Ленів зазначає, що, проаналізувавши погляди науковців на використання засобів мистецтва з корекційною метою та усвідомивши неабияке значення впливу музикотерапії на дітей із особливими потребами, можна констатувати, що музикотерапія не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-виховній діяльності спеціальних педагогів, практичних психологів, логопедів, музичних працівників освітніх закладів [1].

Музикотерапія є тим потужним засобом впливу, що в комплексному підході забезпечує корекційний ефект. Як відомо, існують такі види музикотерапії: пасивна, активна, інтегративна. Одним із видів інтегративної музикотерапії є логопедична ритміка.

Можна визначити логопедичну ритміку як одну з форм активної терапії, яка може бути включена у реабілітаційну методику виховання, лікування та навчання осіб з різними порушеннями розвитку, особливо стосовно до людей з мовленнєвими патологіями [4]. Основною метою логоритміки є подолання порушень мовлення шляхом розвитку та корекції рухової сфери і дихання.

Логопедична ритміка є складовою частиною комплексного медико-психологічного підходу до подолання заїкання. Вона об'єднує психотерапевтичне, психологічне і виховне значення. Крім того, музичний супровід викликає у дітей піднесений настрій, позитивні емоції, які активізують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку довільної уваги, пам'яті. З цього випливають основні завдання логоритміки:

1. Робота над моторикою, розвиток статичної і динамічної координації, зняття зайвої м'язової напруги.
2. Розвиток відчуття ритму, відпрацювання тонкої ритмічної моторики.
3. Корекція відчуття темпу.
4. Розвиток музичного слуху та пам'яті.
5. Корекція дихання.
6. Тренування мовленнєвого апарату, розвиток артикуляції та звуковимови.
7. Корекція поведінки дітей, розвиток емоційно-вольових процесів.

Динаміка корекції моторики заїкуватих дітей на логоритмічних заняттях показує, що моторика і мовлення під впливом корекційної роботи змінюються майже паралельно один одному. В. Тарасун пропонує певну схему логоритмічних занять, яка залежить від конкретних цілей і завдань. У вступній частині проводять шикування, різні перестроювання, фігурну ходьбу. Наступний етап – це виконання лікувальної гімнастики. При цьому використовуються три види вправ: на розвиток мовленнєвого дихання, на релаксацію і координацію рухів [5]. Потім виконуються вправи, що сприяють регуляції тону м'язів. Особлива увага приділяється м'язам мовленнєвого апарату. Наступним розділом є рухлива гра. У комплекс ігор входять мовленнєві, сюжетні, музичні ігри, ігри-атракціони, естафети, тощо. Після рухливих ігор дітей приводять в спокійний стан, відновлюють нормальне дихання, знімають збудження. Наступний розділ заняття – спів. Підкоряючись законам побудови музичної фрази при співі, заїкувата дитина, сама того не помічаючи, починає правильно користуватися мовленнєвим диханням, виробляючи короткий плавний вдих і повільний плавний видих, а темп і ритм задає музика [6].

Логоритмічні вправи можуть бути ефективним засобом збагачення словника дітей середнього дошкільного віку. Логоритміка – це система навчання, яка використовує логічні завдання та головоломки для розвитку критичного мислення, мовлення та словникового запасу дитини. Наведемо приклади логоритмічних вправ, які можна застосовувати:

- *зіставлення слів*: попросіть дитину зіставити два слова, які мають схоже значення або схожі ознаки. Наприклад, «собака» і «кіт» – свійські тварини, або «півень» і «курка» – домашні птахи, використовуючи руховий показ й імітацію голосу птахів та тварин
- *зв'язування слів*: попросіть дитину зв'язати два слова, які мають семантичну або асоціативну зв'язок. Наприклад, гра «Покажи слово». Логопед називає слова, а діти рухами показують дії і називають їх. Наприклад: хлопчик крокує, солдат марширує, лоша тупотить, ведмідь бреде, старий дідусь плентається, тощо; гра «Склади речення із слів»: «кішка» – «молоко» (кішка п'є молоко), «дощ» – «парасолька» (від дощу беруть парасольку) – діти промовляють речення і виконують відповідні до дії рухи;
- *розширення словосполучень*: запропонуйте дитині послухати початок словосполучення та доповнити його, додаючи нове слово. Під час виконання вправи використовувати руховий показ. Наприклад, має Галя добру звичку класти книжку на ... (поличку). Я поклала спати кішку у м'яке дитяче ... (ліжко). Обережним будь Іванку, не розбий зваренням ... (банку). До землі зігнулась гілочка, як по ній пробігла ... (білочка). Шафу, двері, чобіток ремонтує ... (молоток);
- *категорії слів*: виберіть певну категорію слів, наприклад, кольори, фрукти, тварини тощо. Попросіть

дитину перерахувати якомога більше слів з цієї категорії. Наприклад, гра «Кольори» – в цій категорії дитина може назвати червоний, синій, жовтий тощо. Гра «Кроки» має за мету активізацію та поширення словника за узагальнювальними поняттями. Діти стають в одну лінію. По черзі починають крокувати, на кожний крок потрібно сказати одне слово. Наприклад: педагог говорить: «Овочі». Одна дитина крокує і називає: помідор, цибуля, огірок, картопля тощо. Коли дитина зупинилася і не називає слова, завдання дається іншій дитині. Виграє той, хто далі всіх прокрокує. Гра «Чарівне коло». На підлозі намальований великий круг розділений на чотири частини з підписами та картинками, наприклад: одяг, тканини, взуття, білизна (або інше). По центру крутиться дзига (вовчок), діти йдуть по колу. Як тільки він зупиниться, педагог називає відповідне узагальнююче поняття, на яке вказує стрілка. Наприклад: тканини – шовк, шерсть, ситець. Виграє той, хто більше всіх назве слів;

- *складання речень*: Запропонуйте дитині слово, а вона повинна скласти речення, використовуючи це слово з руховим показом. Наприклад, слово «дощ» може викликати речення: «Сьогодні йшов дощ», або «Я взяв парасольку через дощ»;
- *асоціація слів*: назвати слово, а дитина повинна назвати асоційоване з ним слово. Наприклад: гра «Передай м'яч» (діти стають в коло і дорослий передає по колу масажний м'яч, дитина повинна його взяти, покачати між долонями і назвати відповідне слово), якщо логопед називає слово «море», дитина може відповісти «пляж», «пісок», «корабель» тощо. Гра «Розмова фарб» (дібрати до кожного кольору якомога більше слів). Для гри

підготувати кольорові олівці, діти стають в одну шеренгу та промовляють слова: ми крокуєм дружно всі, хоч ми діточки малі, ми пограємось у гру, кольорову й чарівну. Логопед підносить кольорові олівці до вуха: – Наші кольорові олівці заговорили. Відгадайте, що вони мені розповіли? Діти відбирають собі олівці. У дорослого червоний олівець.

- Червоний: мак, вогонь, помідор. Далі за зразком відповідають діти. Дорослий слідкує за правильністю відповідей. Приблизні відповіді дітей: оранжевий: морква, апельсин, абрикос. Жовтий: курча, сонце, лимон тощо. Після кожного кольору: діти марширують і повторюють слова, хто більше підібрав слів до кожного кольору, той і виграє;
- *складання історій*: попросіть дитину скласти історію, використовуючи певні слова або фрази з використанням рухового показу. Наприклад, гра «Склади розповідь» – можна назвати слова «дівчинка», «ліс», «весна» і попросити дитину розповісти історію, яка включатиме ці слова. Дівчинка пішла в ліс (ходьба), побачила великий ліс (розвести руки в сторони), там розцвіли перші квіти (присісти) тощо;
- *словникові ігри*: грайте у словникові ігри, такі як «Вгадай слово». Виберіть слово і надайте дитині опис його характеристик, а вона повинна вгадати слово. Наприклад, «Це жива істота з хвостом, яка гавкає» (собака);
- *підбір синонімів та антонімів*: попросіть дитину знайти синоніми (слова з подібним значенням) або антоніми (слова з протилежним значенням) до певних слів. Наприклад, гра «Великий, середній, маленький» (з використанням предметних картинок і рухового показу. Логопед показує картинку, якщо зображення означає великий – діти

піднімають обидві руки вгору, середній – тримають руки перед грудьми, маленький – присідають руки витягнуті вперед. Обов'язковою умовою є промовляння дітьми слів – великий, середній, маленький. Орієнтовні предметні картинки: ведмедики, зайчики, лисички, білочки. Доцільно після кожного показу використати музику для імітації рухів тваринки (пострибаємо як зайчики, походимо як ведмедики тощо). Гра «Закінчи речення» з використанням м'яча. Метою гри є добір антонімів: малина солодка, а лимон... (кислий). Вдень світло, а вночі... (темно). Кричать голосно, а шепочуть... (тихо). Кінь біжить швидко, а черепаха повзе... (повільно). Дорослий передає м'яч по колу, каже речення діти закінчують його;

- *складання речень з новими словами*: введіть нові слова у словник дитини, а потім попросіть її скласти речення з цими словами, імітуючи дію. Наприклад, гра «Придумай речення з словом яке я скажу» – «потяг»: речення – «Я поїхав у місто на потязі»;
- *словниковий театр*: виберіть слово зі словника дитини та попросіть її пояснити його значення за допомогою жестів, міміки та рухів. Інші діти повинні вгадати слово на основі представленої «вистави». Наприклад: логоритмічна вправа «Своє дзеркальце візьми, що побачив покажи» (на індивідуальне дзеркальце дитини прикріплені сюжетні картинки, на яких зображено певну дію – хлопчик грає на сопілочці, дівчинка танцює з лялькою, тато рубає дрова тощо, – дитина котра взяла своє дзеркальце повинна показати дію, діти відгадати і повторити її рухами з відповідним озвученням – звучання сопілки фю-фю-фю, колисання ляльки а-а-а, тату важко рубати

дрова і він каже: хух-хух. Вправа «Спробуй розповісти без слів» (за допомогою міміки та жестів). Доцільно використовувати пальчикові ігри – це інсценування яких-небудь римованих розповідей, які потребують участі обох рук. Наприклад: вправи що виконують діти за допомогою пальчиків, повторюючи текст – «Моя сім'я», Хованки», «Квасимо капусту», «Павучок», «Іде коза рогата», «Ладки-ладусі», «Хомка» тощо);

- *складання загадок*: попросіть дитину скласти загадку зі словом, яке вона знає використовуючи руховий показ, і запропонуйте їй вгадати підказку. Інші діти повинні вгадати загадку, використовуючи свій словниковий запас. Наприклад: що це? Овоч, круглий, червоний, смачний (помідор). Це іграшка, він круглий, червоний, гумовий (м'яч). Кругле, жовте, велике, тепле, світить в небі (сонце);
- *словниковий міст*: Гра «Словниковий міст», де кожна дитина називає слово, яке починається з останньої літери попереднього слова, використовуючи метод біоенергопластики – руховий показ початку і закінчення слова з протяжним промовлянням. Наприклад, «яблуко – олівець – сонце – екран» тощо.

Ігрові завдання для розвитку мовленнєвої компетентності включають різноманітні види діяльності, які можна використовувати протягом усього дня на заняттях. Ці завдання допомагають дітям набувати навичок правильного мовлення, розвивати фонематичні навички, мовленнєве дихання та дрібну моторику пальців рук.

Інсценівки казок дають можливість розвивати експресивність мовлення через використання різних інтонацій, а також навчають дітей поєднувати імітацію звуків з рухами пальчиків, що сприяє збагаченню словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення.

«Звукові римівки» включають чітке та ритмічне повторення складів, слів і коротеньких речень. Ці римівки допомагають дітям вимовляти звуки чітко і правильно, розвивати точні та координовані рухи артикуляційних органів та мовленнєве дихання. Прості римовані рядки роблять заняття цікавими і піднімають настрій у дітей, що сприяє позитивному результату у розвитку мовлення.

Ці вправи допоможуть дітям розширити свій словниковий запас, розвивати мовлення та логічне мислення. Вони можуть бути проведені як частина гри, навчальної діяльності або під час спільної комунікації з дитиною. Важливо надавати позитивне підкріплення та похвалу за зусилля дитини.

Мовленнєво-рухливі ігри сприяють розвитку загальної моторики, фізіологічного та мовленнєвого дихання, темпу та ритму. Це найяскравіша та найефективніша співпраця між логопедом, інструктором з фізичної культури та музичним керівником.

Використання цікавих і доступних форм роботи має позитивний вплив на процес оволодіння мовленням у дітей з мовленнєвими вадами. Тому їх можна використовувати не тільки на логопедичних заняттях, але й на заняттях з музики, фізкультури, під час прогулянок та вдома з батьками.

Висновки. Отже, логопедична ритміка і логопедичні заняття мають велике значення для розвитку мовленнєвої компетенції дитини, її соціальної адаптації, а також для тренування і коригування загальної та мовленнєвої моторики, збагачення словникового запасу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 23 с.

2. Музична логоритміка. URL: <https://naurok.com.ua/muzichna-logoritmika-yak-odna-z-form-svoeridno-terapii79030.html> (дата звернення: 10.05.2023).
3. Побережна Г. І. Музикотерапія як шанс прогресивних змін. *Простір арт-терапії : вершини усвідомлення* : матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / За наук. Ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. Київ : Золоті ворота. 2012 р.
4. Скляр С. Логопедична ритміка : Корекція заїкання в дітей дошкільного віку. *Дефектолог.* Київ, 2016. № 1. С. 22-24.
5. Тарасун В. В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія.* 2007. № 4. 3–11 с.
6. Шеремет М. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. 299 с.

УДК 376-056

Любов ГРИНИШИН

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛЕПБУК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуті погляди значення лепбуку як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в науковій літературі, онтогенез розвитку зв'язного мовлення та використання лепбуку як засобу розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, лепбук.

Постановка проблеми. Формування мовленнєвих компетентностей, яка

є однією з основних характеристик особистості, що передбачає активне системне застосування взаємозв'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Відповідно українським стандартам лепбук адаптовано Тетяною Піроженко. Вона розробила цю технологію для занять зі своєю дитиною й запропонувала використовувати її в дослідній роботі з дітьми у дошкільній. Отже, «лепбук» – це книга чи папка будь-якої форми та з будь-якої теми, із вкладеними в неї оформленими в оригінальний спосіб різноманітними міні-книжками, віконечками, малюнками, іграми. Як і інші цікаві інновації, він був підхоплений матусями, вихователями, учителями всього світу та досить вдало ними використовується під час навчання у звичайних та домашніх школах.

Мета статті – дослідити найбільш оптимальні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку за допомогою лепбуку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєва компетенція є важливою характеристикою особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, К. Л. Крутій та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і правильний розвиток зв'язного мовлення є умовою повноцінного мовленнєвого розвитку [2, с. 139–142].

Таким чином, зв'язне мовлення – це процес мислення, результат мовлення, а не міркування чи просто «роздуми в голос». Тому для того, щоб досягти зв'язного мовлення, не обійшлося тільки вміти відбирати зміст, який потрібно передати за допомогою мовлення, але й вміти використовувати необхідні для цього мовні

засоби. Воно вимагає вмілого використання інтонації, логічного (клаузульного) наголосу (виділення найважливіших і ключових слів), вибору найбільш доречних для вираження тієї чи іншої думки, вміння будувати складні речення і використовувати різноманітні мовні засоби для зв'язку речень і переходу від одного речення до іншого [1, с. 49–50].

Мовленнєве спілкування виконує багато важливих функцій, головною з яких є комунікативна функція, що реалізується у двох основних формах: діалозі та монологі. За визначенням А. М. Богуш [2, с.117], діалог – це форма усного мовлення, що складається з питань і відповідей між двома співрозмовниками. Діалог – це комунікативний акт, в якому ролі мовця і слухача міняються місцями. Він відбувається в межах певної комунікативної ситуації є продуктом цієї ситуації.

За визначенням А. М. Богуш, «Монологічне мовлення – це змістовне, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування і взаєморозуміння між людьми. Монолог – це мовлення однієї людини, повідомлення про певні факти дійсності» [2, с.184]. Автор зазначає, що монологічне мовлення розвивається в міру засвоєння дітьми різних типів і різновидів монологів. Діти дошкільного віку продукують усі типи мовлення: розповідне, пояснювальне, спонукальне та пояснювальне. З іншого боку, найбільш розвиненими сферами є «розповідь» і «пояснення», тоді як «міркування» і «пояснення» знаходяться на дошкільному етапі і тому потребують навчання.

О. М. Леонтєв встановлює 4 етапи у становленні мовлення дітей:

- підготовчий (з моменту народження до 1 року);
- переддошкільний (від 1 року до 3 років);
- дошкільний (від 3 до 7 років);
- шкільний (від 7 до 17 років).

У дітей із загальним недорозвитком мовлення, зв'язне мовлення має наступні характеристики:

- 1) складаючи розповідь за картинкою, дитина не звертає увагу на картинки, серії сюжетних картинок, спостерігається порушення логічної послідовності, «застрягання» на певних деталях, пропуски основних подій та повторення окремих епізодів;
- 2) розповідаючи про події з власного життя, дитина використовує переважно прості тексти, які є малоінформативними та без використання творчих елементів;
- 3) спостерігаються труднощі у плануванні змісту висловлювань та виборі відповідних мовних засобів.



Термін «лепбук» (з англійського «lapbook» – книга на колінах) вперше використала у своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дюбі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні-книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми. Використання цих аркушів паперу, складених у різні форми, тепер відомих як «міні-книжки», дозволяло дітям швидко і надовго запам'ятовувати необхідну інформацію під час роботи над своїм творінням. Ця техніка широко використовувалася в домашніх школах по всьому світу. Автор де-

тально описала у своїй книзі різні способи їх створення. Теммі Дюбі зі свого боку запропонувала вкласти ці міні-книжки в одну оригінально оформлену папку. [3]

Т. Пироженко адаптувала лепбук до українських стандартів. Вона розробила цю технологію для власних дітей і запропонувала використовувати її для роботи з дітьми в навколишньому середовищі.

У дітей з мовленнєвою патологією страждає процес накопичення слів, набуття граматичних навичок і використання їх у мовленні. Шлях розвитку фонологічних процесів і корекції звуковимови складний і довгий. Як правило, у дошкільнят цієї категорії також страждають такі когнітивні процеси, як пам'ять, увага, сприйняття та мислення. Вирішенням цих проблем є використання технології лепбуку в корекційній роботі логопеда.

Така інтерактивна папка дозволяє:

- поповнювати словник дітей і розширювати «семантичні поля» значень слів;
- прискорити і зробити більш привабливим процес автоматизації і диференціації звуків;
- формувати граматичні категорії;
- розвивати зв'язне мовлення;
- формувати психічні процеси;
- удосконалювати дрібну моторику.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, основною серед яких є комунікативна, або функція спілкування, що реалізується в двох основних формах – діалозі та монологі.

Діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства. Водночас, як засвідчив аналіз наукових досліджень, діти недостатньо володіють діалогічним мовленням. Ефективним методом занурення дітей у процес діалогізування виступає гра.

А. М. Богуш, зазначає, що «монологічне мовлення – це смислове, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей.

Отже, розвиток зв'язного мовлення – це складний і багатогранний процес. Діти не відразу опановують лексико-граматичним ладом, словозміни, словотвором, звуковимовою і складовою структурою. Одні групи мовних знаків засвоюються раніше, інші – значно пізніше.

У цілому ж онтогенез мовної здібності являє собою складну взаємодію, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, з іншого – процесу розвитку предметної та пізнавальної діяльності.

Одним з засобів розвитку зв'язного мовлення у дітей із нагальним недорозвитком мовлення – є лепбук. Тематичний посібник який яскраво оформлений і чітко структурований, що відповідає віковим особливостям дітей. Але якщо для дітей – це яскрава книжка із сюрпризними інтерактивними кишеньками, то для педагога – дидактичне й методичне поле для діяльності, зокрема: навчальний, дидактичний та ігровий посібник, нова форма організації пізнавальної активності дітей та їх самостійності, новітній спосіб організації навчальної діяльності, змістовний елемент розвивального середовища класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови : мета і завдання. К. : Профосвіта, 2003. 243 с.
2. Богуш А. М., Григоренко Г. І. Запрошуємо до розмови : посібник для роботи з дошкільниками. К. : Освіта, 1997. 212 с.
3. «Лепбукінг – інноваційний засіб навчання дітей дошкільного віку». URL: <http://sadi-marinka.in.ua/2023/01/11/konsultacziya-vchytelya-logopeda-dovgopol-ov-dlya-pedagogiv-lepbuking-innovacijnyj-zasib-navchannya-ditej-doshkilnogo-viku/> (дата звернення: 04.05.2023).
4. ТЕХНОЛОГІЯ «ЛЕПБУК» У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ Автор: Швець Світ-

лана Іванівна, вчитель-логопед. URL: <https://vseosvita.ua/library/tehnologia-lepbuk-u-korekciijnij-roboti-z-rozvitku-movlenna-ditej-doshkilnogo-viku-511027.html> (дата звернення: 04.05.2023).

УДК 376-056

Оксана ДОВГОПОЛ

вчитель-логопед
закладу дошкільної освіти
№ 33 «Маринка»
Сумської міської ради

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЛЕПБУКІНГУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Постановка проблеми. На сьогоднішній день система дошкільної освіти дуже змінилася. Провідним напрямком в освіті є формування у дитини «прагнення до самоосвіти». Важливе завдання постає перед педагогом – визначити задачі та допомогти дитині поставити собі мету, навчити знаходити доступні та діючі способи їх вирішення, а також швидко та якісно відшукувати потрібну інформацію серед неймовірної кількості різноманітних джерел, для виправлення та подолання виниклої проблемної ситуації.

Сучасне життя вимагає від дитини не тільки багато знати, але й послідовно та обґрунтовано міркувати, зрозуміло та вірно висловлювати свої думки, а також граматично правильно складати речення різної складності та успішно демонструвати свій унікальний інтелектуальний хист. Головним чином способи і методи навчання дошкільнят спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, творчої фантазії для формування в подальшому житті здатності порівнювати, знаходити відмінності, визначати специфічні особливості предметів, оволодіти вмінням узагальнювати їх певними ознаками, отримувати насолоду від отриманого результату, особливо коли задача

була вирішена своїми власними силами. Надзвичайно важливо дитині самотійно взаємодіяти предметами, тоді вона зовсім по іншому осягає оточуючий світ, саме тому практичні методи навчання мають пріоритетне значення в будь-якій навчальній роботі з дітьми.

Тому звичайно на першому місці перед педагогом стоїть першочергове завдання знаходження інноваційних, унікальних та нестандартних форм співпраці з дітьми. Доцільно замінити звичні способи навчання – продуктивними, воно сприяє та допомагає дітям розвивати зв'язне мовлення, творчу уяву, фантазію та підвищує інтерес до пізнавальної та пошукової діяльності. Найцікавішим та новітнім способом, який допомагає дітям та педагогам вирішувати більшість цих потреб, я вважаю використання лепбук-технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальну проблему впровадження лепбук-технології, як провідної форми викладання навчального матеріалу у різновікових групах для дітей з порушенням мови досліджували: Т. Ахутіна, Л. Виготський, Т. Власова, Л. Волкова, І. Марченко, О. Ревуцька, В. Тарасун, О. Паскаль, М. Шеремет та інші. Учені визначили доцільні ігрові прийоми, розробили ефективні методики корекції мовлення дітей дошкільного віку із фонетичним та загальним недорозвитком мовлення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку включає в себе корекцію мовленнєвого дефекти і підготовку до повноцінного навчання грамоти у роботах Коноваленко В. В., Коноваленко С. В., Філічева Т. Б., тощо.

Мета статті – проаналізувати використання інноваційної технології лепбукінгу в корекційній роботі вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Lapbooking – це новітня форма подачі навчального матеріалу,

доцільне впровадження лепбук-технології в освітній процес та використання її у різновікових групах для дітей з порушенням мови – є новим явищем, але швидко поширюється та активно використовується у багатьох країнах світу.

Зіштовхнувшись вперше з терміном «lapbook», ми навіть не могли уявити, яким цікавим, творчим та пізнавальним буде процес вивчення цього питання, яким різностороннім та винятковим він виявиться у повсякденному житті, наскільки об'єднає та занурить у процес, як педагогів, так і всіх вихованців та дуже стрімко увійде у нашу щоденну діяльність. Ця технологія спонукає педагогів до постійного пошуку оригінальних та цікавих матеріалів, для повсякденного активного розкриття свого особистого творчого потенціалу та самореалізації.

Дошкільний вік має свою особливість у тому, що не завжди успіхи дітей цього віку мають характеризуватися тільки певними знаннями, уміннями та навичками, а сукупністю індивідуальних якостей, особливо тих, які у майбутньому житті забезпечать психологічно готовність дитини до навчання у школі. Доцільно наголосити, що значуща різниця дошкільної освіти та загальної освіти є в тому, що в дошкільній навчальній процес не залежить від чіткого предметного спрямування. Головна властивість освітнього процесу в ЗДО на сучасному етапі – це відходження від навчальної діяльності та збільшення статусу гри, визнання її провідним видом діяльності дітей дошкільного віку; під'єднання до процесу результативних форм роботи з дітьми: ІТ, ІКТ, проектна діяльність, сучасні ігрові технології, створення проблемних ситуацій у межах реалізації освітнього процесу.

Перед кожним педагогом дитячого дошкільного закладу стоїть важливе пошукове завдання у знаходження нових форм організації освітнього процесу.

Збірник матеріалів з різних лексичних тем, або лепбук-технології є прекрасним результатом даного пошуку.

Звичайно, ми всі по різному сприймаємо інформацію, візуали сприймають краще художню, оптичну інформацію, аудіали швидше запам'ятовують інформацію на слух, кінестети краще фіксують, відчують тактильну інформацію, а дискети упорядковують матеріал і закарбовують його, покладаючись на логічні аргументи. Вже давно науковці довели, що люди, які сприймають інформацію на слух, запам'ятовують лише 10% отриманих відомостей. Зосередження, концентрація нашого мозку спряє чіткому усвідомленню та розподілу всієї отриманої інформації. Всім давно відомі так звані «шпаргалки», які допомагають занотувати необхідну інформацію, то чому б не використати цю ідею під час занять у дитячому садочку у вигляді малюнків, з таким прийомом як «шпаргалка» чудово може впоратися лепбук.

Термін «лепбук» (переклад з англійської мови «lapbook» – книга на колінах) у своїй домашній школі вперше запровадила мати та письменниця з Вірджинії Таммі Даббі. Вона була однією з перших, хто поєднав практику використання різноманітних мініатюрних книг Діни Зайк, яка була автором їх створення ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Діна Зайк впровадила та застосувала такі foldables – вкладені аркуші паперу, для швидкого та доступного запам'ятовування корисної інформації дітьми. Різноманітні способи створення таких книжок Діна Зайк детально виклала у своїй книзі. Застосування цих складених у різні способи аркушів, або, як вони тепер називаються, «міні-книжки», дає дітям багато можливостей, не тільки швидко запам'ятовувати цікаву та необхідну інформацію, а брати участь у їх створенні. Лепбук-технологія почала впроваджуватися та

активно використовуватися у домашніх школах в різних країнах світу. У Таммі Даббі виникла пропозиція всі ці міні-книжки об'єднати в одну естетично оформлену папку. Головним пріоритетом у оформленні цієї папки мало бути об'єднання матеріалу в одну «міні-книжку», яка б могла розташовуватися на колінах у кожної дитини. Дійсно, за кордоном не зробили нове відкриття, адже схожі книжки-іграшки використовувалися вже давно, але саме завдяки американським домашнім школам, лепбук від'єднався у окрему категорію. Різноманітна можливість застосування лепбуку дає можливість використовувати його, як посібник для первинного вивчення матеріалу, для закріплення певної теми і навіть для автоматизації звуків. Дуже зручно коли дитина, вивчивши певну лексичну тему, може завжди звернутися до міні-книжки та закріпити отримані знання у зручний для неї час.

Отже, лепбук – це зручна, захоплююча, ефектно виготовлена книжка, або збірник будь-якої конфігурації, з різних тем, з вкладеними, з'ємними, рухомими деталями, які виготовлені у оригінальний спосіб з різноманітними міні-книжками, кишеньками, наліпками, віконечками, малюнками, іграми. Дійсно, як і будь-яка новітня технологія – лепбук розповсюдилася серед вихователів, вчителів та матерів по всім куточкам світу, вона вдало застосовувалась ними під час навчання у звичайних та домашніх школах.

Реалізація Базового компонента дошкільної освіти ставить основну проблему перед педагогом – навчити кожну дитину ясно відокремлювати чіткі цілі та завдання, швидко та якісно знаходити новітні та дієві способи для їх вирішення, а також важливо навчити дитину знаходити потрібну інформацію серед неймовірної кількості джерел. Всім добре відомо, що найкраще запам'ятовується

матеріал, який естетично, оригінально виготовлений та може вільно пересуватися, рухатися та поповнюватися. Саме для того, щоб вивчений матеріал надовго залишався в пам'яті дітей, щоб навчити їх застосовувати набуті знання, на індивідуальних, групових, підгрупових заняттях, для того, щоб дитина мала бажання у подальшому житті самостійно поповнювати свої знання з різноманітних питань варто користуватися лепбук-технологією.

Ця інноваційна технологія цілком відповідає всім вимогам до якісного предметно-розвивального середовища. Це дієвий та у повній мірі інформативний, багатофункціональний засіб, який сприяє розвитку творчості, уваги, пам'яті і може застосовуватися у різних формах роботи з групою дітей, так і індивідуально, а також має багатофункціональні дидактичні властивості. Посібник лепбук залучає дітей до світу мистецтва та є чудовим засобом художньо-естетичного та всебічного розвитку дитини. Зміст та структура лепбука проста та зрозуміла для сприймання дітьми дошкільного віку, він цілком задовольняє ігрові, дослідницькі, комунікативні, пізнавальні, мовленнєві та творчі потреби всіх вихованців.

Лепбук сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу, має зручний спосіб повторення та узагальнення вивченого. Завдяки цій технології дошкільник вчиться самостійно аналізувати отриману інформацію та робити висновки. Дитина більш зацікавлена у навчанні, коли наданий матеріал нібито «оживає», до нього можна доторкнутися, зняти, замінити, повернути назад і цьому вигадати щось нове. Лепбук добре підходить для занять в групах, де одночасно навчаються діти різних вікових груп. Єдиний «недолік»: для виготовлення посібника потрібен час, фантазія, зусилля, обладнання та матеріали.

Види лепбуків: навчальні, пізнавальні, ігрові, дослідницькі, тематичні, привітальні, пошукові, до свята (новий рік, день матері, день сім'ї, день вишиванки), автобіографічні (день народження, похід до театру, похід до кінотеатру, відпочинок).

Послідовність роботи: Постановка проблеми. Формулювання теми.

На початковому етапі можна поставити проблему, яка дозволить вам вийти на потрібну для вас тему. Тема повинна бути цікавою та доступною для дитини (відповідно віку, оригінальна). Тему для папку можна вибрати будь-яку, як і її складність. Це може бути тема, над вивчення якої ви працюєте впродовж тижня, місяця. Можливо вона буде знайома дітям, або зовсім нова, глибоко досліджена дітьми, або такою, що потребує поглибленого вивчення.

Приклади тем, які можна використовувати у роботі з дошкільниками:

1. «Розвиток лексико-граматичних категорій» (ігри «Один-багато», «Великий-маленький») ... тощо.
2. «Розвиток зв'язного мовлення» («До казки на гостину», «По», ...) тощо.
3. «Вивчення прийменників» («Хованки», «Де мишка?»...) тощо.
4. «Вивчення назв тварин та їх дитинчат» («Хто чий малюк?», «Хто де живе?», «Хто що їсть?») тощо.
5. «Вивчення грамоти, виконання звукового аналізу слів» («Картинка-звук», «У країні звуків») тощо.
6. «Складання речень та розповідей» («Опиши малюнок», «Склади розповідь за малюнками») тощо.

Зрозуміло, що всі подані теми є орієнтовними. Їх доцільність, актуальність, необхідність роботи саме над тією чи іншою темою визначає сам педагог, залежно від навчальної мети, вікових особливостей дітей конкретної групи. Але саме тут відкривається поле для польоту фантазії та творчості педагога.

Складання плану.

Розбийте тему на підтеми, на дрібніші частини інформації. Адже лепбук – це не просто книжка з картинками. Це навчальний посібник. Тому потрібно продумати план того, про що ви хочете в цій папці розповісти, щоб повністю розкрити тему. Цю частину інформації можна буде використовувати, як тему дня під час тематичного тижня. Ця частина роботи є дуже важливою, так як вона цілком виконується педагогом і саме від вибору окремих підтем залежить, яку кількість інформації засвоїть дитина, наскільки різнобічною та цікавою та потрібною для дитини буде вона. Завдання педагога розділити тему так, щоб вона була доступною та цікавою дітям, відповідала їх віковим особливостям, містила певний обсяг інформації, не була обтяжливою для засвоєння.

Створення макета. Продумайте основу для лепбука. Вона може бути у вигляді стандартної книжечки з двома розворотами, картонної папки формату А3 або А4 з кількома розворотами, книжки-гармошки, фігурної папки. Форма основи лепбука залежить від обраної теми та творчості педагога.

Збір інформації та матеріалу. Це можуть бути прислів'я, загадки, малюнки, ігри по темі, вірші, оповідання, ігрові вправи і інша інформація. Підготуйте необхідний матеріал та приступайте до роботи.

Крім міні-книг є багато речей, які ви можете вкласти у лепбук.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У сучасному житті відкриваються різноманітні можливості у зв'язку з широким доступом до новітнього обладнання, тому у кожному закладі дошкільної та шкільної освіти активно використовуються інноваційні технології педагогами, це допомагає розробляти яскраві, унікальні та багатофункціональні ігри, спонукає до використання лепбука,

розкриває нові неосяжні можливості у роботі з дітьми різного віку. Перевагою в роботі з такими посібниками-збірниками є те, що діти вчаться самостійно обирати цікаву для них тему та матеріал, легко та швидко його запам'ятовувати, за не обхідністю, а також за бажанням дітей повертатися до певної теми з метою закріплення матеріалу. А ще вміст посібника можна поповнювати новим цікавим матеріалом. У використанні лепбука є дуже багато переваг, як для педагогів, так і для дітей. Матеріал з кожної запланованої лексичної теми легко можна замінити, ускладнити або додати щось цікавеньке, а найважливіше для дітей те, що вони самі можуть регулювати послідовність повторення або вивчення матеріалу з певної теми.

Це оригінальний та творчий спосіб донести потрібну інформацію у компактній та доступній формі. Технологія лепбук чудовий помічник, який допомагає дітям вивчати іменники, прикметники, дієслова, прийменники, складати речення, узгоджувати слова між собою у роді та числі, переказувати знайомі казки та складати нові розповіді, і навіть є гарним помічником у автоматизації звуків. Важливим є те що, лепбук доступний та зручний для дитини, а нам добре відомо, що предмети в житті дитини мають дуже велике значення, особливо для всебічного соціального розвитку, все що оточує дитину з моменту народження – супроводжує її все життя. Торкаючись, тримаючи предмет у руках дитина досліджує та пізнає світ, який має абсолютно різноманітні якості та властивості. Оволодівши різними способами взаємодії з предметами, дитина вивчає оточуючий світ та народжує бажання його досліджувати. Саме предмети допомагають дитині поступово потрапляти у світ дорослих, «інформують» дитину про цілий світ, впливають на

різносторонній розвиток та збагачують соціальні навички. Отже, лепбук допомагає дітям розвивати увагу, дрібну моторику пальців рук, уяву, пам'ять, фантазію, вивчати та закріплювати матеріал за всіма лексичними темами, правильно вживати іменники однини та множини, узгоджувати слова між собою у роді та числі, розвивають вміння будувати речення, вивчати та переказувати казки та зв'язно створювати власні цікаві історії, а також граматично вірно та впевнено висловлювати власні думки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баудіш В. Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі. *Дефектологія*. 1978, № 3. З. 42-54.
2. Довгобородова Н. П. Основи корекційної роботи у допоміжній школі. *Корекційна робота з процесу навчання та виховання*. Л. : ЛДПІ імені А. І. Герціна, 1974 . С. 3-11.
3. Дульнев Г. М. Основи трудового навчання у допоміжній школі : психолого-педагогічне дослідження. К. : Педагогіка, 2018. 216 с.
5. Карвяліс В. Ю. Про шляхи підвищення корекційно-розвиваючого значення праці : Изв. АПН РРФСР: Тр. Ін-та дефектології. Вип. 137. К. : Просвітництво, 2015. С. 68-84.
6. Синьов В. М. Корекція інтелектуальних порушень учнів допоміжної школи: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. К., 2011. 45 с.
7. Тупоногов Б. К. Корекційно-педагогічна робота в системі освіти дітей з порушенням розумового та фізичного розвитку. *Дефектологія*. 1994. № 4. С. 9-14.
8. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості учнів з вадами розумового розвитку. К. : Педагогічна думка, 2000. 288 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234

Олена ДОВГОПОЛ

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

У статті розглядаються особливості просодичного боку мовлення у дошкільнят з зайканням. Проведено аналіз видів та причин появи зайкуватості, визначено просодичні компоненти. Розглянуто види порушень просодики залежно від ступеня тяжкості зайкуватості.

Ключові слова: зайкання, діти дошкільного віку, просодична сторона мовлення, темпоритмічна сторона мовлення, інтонація.

Постановка проблеми. Формування правильного, чіткого та зв'язного мовлення для дошкільнят є необхідною частиною мовленнєвого виховання. За даними досліджень, зараз спостерігається негативна тенденція збільшення кількості дітей із таким складним мовленнєвим розладом, як зайкуватість. При такому мовленнєвому порушенні страждає насамперед просодична сторона мовлення, тому проблема зайкуватості ставить перед логопедами завдання пошуку шляхів оптимізації розвиваючого середовища з урахуванням індивідуальних та типологічних особливостей онтогенетичного розвитку дітей, які страждають на цей вид розладів. Особливості просодики у дітей із зайканням вивчені досить глибоко чисельними дослідниками. Однак і в даний час природа зайкуватості, механізми його розвитку предметом серйозних наукових дискусій різних фахівців – психологів, невропатологів, педагогів, логопедів та ін., що доводить актуальність цієї проблеми [1].

Доведено, що заїкуватість у переважній більшості випадків виникає в ранньому віці і без своєчасно розпочатої корекційної роботи може залишитися у людини та у дорослому житті. Найбільш характерні симптоми заїкуватості проявляються у суттєвому порушенні темпу, ритму та плавності мови внаслідок переривання і повторення тих самих звуків і складів [2].

У даному контексті ключовим терміном доцільно вважати просодію (або просодіку), яка розуміється як поділ та з'єднання частин слова, зміна сили голосу, тембра, правильна розстановка наголосів, уповільнення чи прискорення темпу мовлення та дотримання ритму. Сьогодні просодика вивчається разом із немовними видами комунікації – поза, жести, міміка, які органічно з нею пов'язані та забезпечують виразний фон мовлення, передають не тільки безпосередньо зміст повідомлення, а й його інтонаційну складову, емоційний підтекст. Все це разом визначає основну суть висловлювання. Якщо мова дитини розвивається відповідно до її вікової норми, то всі перелічені елементи органічно доповнюють один одного і задіяні в мовному діяльності. При заїкуватості така взаємодія порушена, процес спілкування виявляється суттєво утрудненим внаслідок неузгодженості більшості функціональних компонентів мовної діяльності. У цьому вивченні заїкуватості з просодичними компонентами мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку є одним з основних питань теорії та практики логопедії, психології та педагогіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення заїкання протягом тривалого часу проводилося з клінічних, фізіологічних, психологічних і психолого-педагогічної позицій (І. Абелева, Л. Белякова, Н. Власова, С. Миронова, В. Селіверстов, Н. Чевельова, А. Ястребова та інші).

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що використання засобів мовлення 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. Лебедева, І. Щуркова та ін.). Досвід роботи просодичних компонентів у працях Г. Бурковського, Р. Чайкіна, О. Караванової, С. Афанасьєва, В. Голованова, О. Медведєвої та інших. Вивчення специфіки організації із заїканням як фактора психічного розвитку, дається в працях Х. Рида та Е. Крамера [6, с. 11].

Мета статті – проаналізувати розвиток просодичних компонентів мовлення в корекційній роботі з дітьми із заїканням.

Виклад основного матеріалу статті. Вчені одностайні в тому, що заїкання необхідне дослідити з погляду суттєвого порушення плавності мовлення, її темпо-ритмічних характеристик, причиною яких є судоми та спазми мовних м'язів [2, 4, 6]. Заїкуватість включає в себе специфічний симптомокомплекс серйозних мовних порушень, різних за своїм характером та що відрізняються низькою ефективністю корекції. Дослідження показують, що заїкання в основному з'являється у дітей приблизно від трьох до шести-семи років. В силу того, що цей віковий період відрізняється найбільшою сензитивністю, заїкуватість ускладнює соціальну адаптацію дитини, часто створює непереборні перешкоди для ефективної комунікації, що позначається на розвитку особистості дитини, її характері та внутрішньому стані.

Так, В. К. Ковшиков та В. П. Глухів у ході вивчення природи та механізмів виникнення заїкуватості ранніх етапах розвитку дитини відзначають характерний патологічний поєднаний

рефлекс, обумовлений зовнішніми чинниками разом із ранніми мовними автоматизмами. Вчені відносять до раннім мовним автоматизмам лепет і гуління, які з'являються в перші місяці життя дитини, а також механічне повторення звукокомплексів та окремих складів [5].

І. А. Сікорський серед перших визначив заїкуватість як дитячу хворобу, пояснюючи це тим, що початок його виникнення надалі само собою не минає. Часто перші симптоми розвитку заїкуватості супроводжують зміни у поведінці дитини – підвищується рівень тривожності, з'являються невмотивовані страхи, помітні різкі перепади настрою, дитина стає плаксивою, вразливим, нетерпимим до зауважень [7].

Існують клінічні форми заїкуватості та їх класифікація відповідно до наявних результатами практичних досліджень та клінічних спостережень. Природно припустити, що кожна форма має особливий патогенетичний механізм розвитку. На основі М.І. Буянов з групою дослідників виділили дві основні форми – це невротична та неврозоподібна форми заїкуватості [7].

У дітей із заїканням обох форм просодична сторона мовлення сильно відрізняється від норми: темп мовлення нерівномірний (уповільнений чи прискорений), голос не модулюється, мовленнєве дихання порушено. Так, Є. Ю. Рау відзначає, що у дітей переважає верхньо-ключичний тип дихання, коли слова вимовляються на вдиху або під час повного видиху [8]. Л. З. Аругян розглядає заїкуватість як дефект просодики, який проявляється у нерівномірних порушеннях наголосів [1]. І. А. Поварова також позначає заїкуватість як порушення просодичних компонентів. За даними автора, моменти заїкуватості потрапляють в основному на ударні склади, інтервали між ними у

заїкаючих сильно варіюються навіть за відсутності спазм і судом мовних м'язів, а постановка наголосу часто неправильна. З іншого боку, І. А. Поварова зазначає монотонність мови, неможливість модуляції голосу [7].

Н. А. Власова доводить, що при заїкуватості страждає насамперед темпоритмічний малюнок промови, тобто, мовлення нерідко прискорене, коли дитина хоче висловитися якнайшвидше у перерві між судом. При цьому його підганяє сильне хвилювання, яке тільки посилює заїкуватість. Крім того, темп мовлення може в одній фразі змінюватися кілька разів. Зазначено, що мовленнєві судоми негативно впливають і на ритмічне забарвлення мовлення. Паузи можуть виникнути несподівано та перервати мовний потік, що веде до порушення синтагматичного паузування. Як результат: порушується стрункість і плавність мовлення, упорядкованість висловлювання, інтонування. Бажання приховати від навколишніх дефект мовлення або пом'якшити його призводить до змашеної артикуляції, коли приголосні звуки акцентуються, а голосні навпаки вимовляються «крізь зуби» [4].

Змішане і монотонне мовлення, з одного боку, і властивий заїкаючим високий рівень тривожності, з іншого, зумовлюють виникнення голосових затискачів. Через це змінюється тон голоси, що перетворюється на верхній регістр. Л. І. Беляков та Є. А. Дякова відзначають недостатність нижніх регістрів голоси у заїкаючих, а також середніх тонів із розвиненим грудним звучанням.

Діафрагмальна опора майже не бере участі в мові, що тільки посилює навантаження на голосові зв'язки. Мова тиха, нагадує повітряний струмінь, слабка і витрачається дуже неекономно. Діти із заїканням під час розмови часто відчують нестачу повітря внаслідок його неекономного

використання та переривчастого, поштовхоподібного видиху [3].

Мовний дефект посилюється «застряганням», що заїкаються на окремих звуках і складах. Так формується звукофобія, що зумовлює форсування звуків, тобто мова втрачає мелодику, звучність, перестає бути «концентрованим співом», як у людей, які нормально говорять.

У корекції заїкання дітей дошкільного віку ефективним є застосування технології, що представляє собою поєднання взаємодоповнюючих один одного напрямів логопедичної роботи:

- 1) розвитку правильного, вільного від заїкання мовлення;
- 2) формування лексико-граматичних засобів мови і зв'язного мовлення;
- 3) набуття дитиною комунікативних навичок [2].

Ми докладно зупинимося на першому напрямі логопедичної допомоги і поетапно розглянемо деякі особливості корекційного впливу на дітей, які страждають заїканням.

1. Режим обмеження мовлення. Основна мета даного етапу – навчання дітей найпростішим формам ситуативного мовлення в умовах його обмеження. Для цього з початку навчального року в групі вводиться чіткий розпорядок дня, до дотримання якого залучаються і батьки. Суворий режим встановлюється з тим, щоб скоротити невірну вербальну продукцію дітей. На логопедичних заняттях і на заняттях з вихователем діти орієнтуються на спілкування за допомогою невербальної комунікації. Вони кивають або качають головою, даючи позитивні або негативні відповіді на питання дорослих. В якості основної «працює» інструкція «покажи» [5].
2. Формування тривалого фонаційного і мовленнєвого видиху. Цей етап роботи передбачає навчання навичкам раціонально розподіляти

повітря, що видихається при вимові окремих голосних звуків або їх поєднань. Прийомами, що допомагають дітям в тривалому і плавному вимовлянні є диригування, елементи танцювальних рухів (легкі повороти, напівприсідання, погойдування руками тощо), легкі оплески або тупотіння, що задають ритм і темп вимовленим звуковим рядом [6].

Для формування мовленнєвого видиху у вправи включаються спеціально підібрані склади, слова і фрази.

3. Розвиток координації та ритмування рухів, які допомагають вимові слів і словосполучень. Під час цього етапу проводиться розвиток координації та точності рухів рук і ніг, пальців рук і артикуляційних рухів, розвиток почуття темпо-ритму мовленнєвих і немовленнєвих (загальних) рухів.

Для цього ефективним є використання елементів логоритміки. Спочатку на заняттях дітей навчають сприймати і відтворювати немовленнєвий ритм. Відповідно до зразку вихованці виконують серії ударів, стуків тощо, зберігаючи заданий ритмічний малюнок.

4. Навчання ситуативного мовлення на матеріалі коротких і розгорнутих фраз. Перші короткі фрази, яким спершу навчають дітей із заїканням, – це слова, що починаються на ударний голосний звук. З одного боку, це продовження роботи з формування мовленнєвого видиху, з іншого – початок навчання самостійного усного вислову [5].

Закріплюючи наявні навички мовленнєвого видиху, діти повторюють мовленнєвий зразок, самостійно називають картинки, відповідають на запитання. Надалі вони вчаться плавному голосоутворенню на матеріалі інших слів, при цьому їм пояснюється, що слово потрібно злегка протягнути (виділити головний звук – ударну

голосну). На заняттях та під час спеціально організованих ігор і мовленнєвих ситуацій діти спочатку відповідають односкладово, а пізніше переходять до більш складних слів, словосполучень та фраз.

5. Перехід до спонтанних текстових висловлювань. Це заключний етап роботи з розвитку зв'язного мовлення заїкуватих дошкільників. Діти навчаються переказу, складанню оповідань за сюжетними картинками або серією сюжетних картинок, описових розповідей тощо [5].

У ході розгорнутих мовленнєвих висловлювань вони повинні застосовувати отримані навички мовленнєвого видиху, правильного голосотворення тощо. Для зміни умов мовленнєвої діяльності на окремих логопедичних заняттях, а також під час режимних моментів організовується інсценування казок, прочитаних творів.

У дітей із заїканням виявляються й інші, загальні їм особливості мови й поведінки загалом: різкість та імпульсивність висловлювання, неадекватне сприйняття співрозмовника, загальна вольова слабкість, уповільненість реакцій, невміння одночасно перейти на іншу тему розмови, або на іншу подію.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, слід зазначити, що заїкуватість – це важкий і тривалий час. При заїкуватості у дітей страждає насамперед просодична сторона мови, найсильніше схильні до змін і спотворень темп і ритм мови дитини, що заїкається. У сучасній логопедії заїкуватість розглядається як серйозне порушення ритму, темпу і плавності мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовного апарату. Заїкуватість є одним із поширених мовних порушень та складається з цілого комплексу різних системних дефектів і тому характеризується низькою ефективністю лікування.

Ранній віковий період появи ознак заїкуватості у дитини може затримати чи ускладнити соціалізацію дитини, створити непереборні перешкоди для ефективної комунікації, що позначається на позитивному формуванні особистості дитини, акцентуаціях її характеру, інтелектуальної та мотиваційної сфери.

У даному контексті необхідно відзначити педагогічні складнощі, пов'язані з вихованням та навчанням дітей, що заїкаються. В силу того, що зовні заїкуватість проявляється у вимушених мовних запинках, мова часто переривається зупинками, повтореннями тих самих звуків, складів і рідше – цілих слів. Це відбувається через парези, що виникають у м'язах мовного апарату, які в більшості випадків поширюються і м'язи шиї, обличчя. На сьогоднішній день точних висновків про будь-яку певної закономірності у виникненні запинок у мові не існує, вони можуть з'явитися в будь-якому місці пропозиції, на приголосних чи голосних звуках. В силу цих ознак сформулювати правильний відповідь на занятті, здійснити усне завдання дитині важко або часом неможливо. В силу того, що при заїканні виявляються порушеними голос та дихання, діти намагаються говорити на вдиху та під час повного видиху, через що голос стає ніби здавленим, тихим, монотонним. Така мова часто не сприймається емоційно слухачами (іншими дітьми), викликає глузування та призводить до моральним стражданням дитини, що заїкається. Вищесказане переконує, що робота з усунення комплексних порушень дефектів мови у дітей, що заїкаються, вимагає інтегрованої корекційної роботи різних спеціалістів, відповідальних формування особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнян Л. З. Як лікувати заїкуватість : методика сталої нормалізації мови. Н. : Еребус, 2003. 160 с.

2. Асатиані Н. М., Белякова, Л. І., Калачова І. О. та ін. Дані клініко-фізіологічного дослідження дітей дошкільного віку, страждають заїканням. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 25-30.
3. Власова Н. А. Про заїкуватість дітей дошкільного віку. *Педіатрія*. 2014. № 7. С. 82-85.
4. Ковшиков В. К., Глухов В. П. Психолінгвістика. Теорія мовної діяльності. Підручник для педагогічних та гуманітарних вузів. М.: Вид-во АСТ, М., 2009. - 346 с.
5. Кравченко, А. І., Рева Т. В. Формування плавності мовлення у дітей із заїканням. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 р., м. Суми) / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії, Управління освіти і науки Сумської міської ради; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 81–84.*
6. Кравченко А. І., Поваляшко Н. А. Теоретичні засади щодо застосування арт-терапії в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із заїканням. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми) / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії, Управління освіти і науки Сумської міської ради; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 152–155.*
7. Левіна Р. Є. До проблеми заїкуватості у дітей. *Дефектологія*. № 3. 2009. С. 91.
8. Поварова І. А. Особливості формування просодики в онтогенезі та дизонтогенезі (на прикладі заїкуватості). *Логопедія*. 2006. №1. С. 12-31.
9. Рау Е. Ю., Казбанова Є. С. Порушення темпоритмічної організації промови дошкільнят та молодших школярів як фактор ризику появи заїкуватості. *Логопед*. 2004. № 6.

УДК 376-056

Юна ДОМБРОВСЬКА

здобувачка освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються особливості розвитку зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення, не обхідність використання ігрової діяльності у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, умови організації мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі з розвитку зв'язного мовлення, подано види ігрових вправ та ігор.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діти дошкільного віку, ігрова діяльність, загальний недорозвиток мовлення.

Постановка проблеми. Однією із основних проблем дошкільної освіти є розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. Формування зв'язного мовлення передбачає тісний зв'язок розумового та мовленнєвого розвитку дітей. Високий рівень розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників є дуже важливим для подальшого успішного навчання в школі та всебічного розвитку особистості дитини. Тому, розвиток зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення потребує пошуку таких підходів і методів у корекційній роботі, які сприяли б підвищенню ефективності роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії. Саме в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ в його цілісності і різноманітності, розкриває свій власний внутрішній світ, поводить невиму-

шено та вільно. Тому ігрова діяльність є універсальним засобом розвитку зв'язного мовлення в період дошкільного дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення займалися Ю. Рібцун, А. Кравченко, Т. Гуйван, О. Опалюк, А. Богуш К. Крутий, Л. Мороз, Л. Стахова, Ю. Галецька. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності розглядають О. Чекан, Х. Барна, О. Кас'яненко.

Мета статті – висвітлити не обхідність використання ігрової діяльності у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порухення мовленнєвого розвитку, що включають недоліки формування всіх компонентів мовної системи, які відносяться до звукової та смислової сторін, ускладнюють можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми, як однолітками так і дорослими.

У дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня виділяють наступні особливості розвитку зв'язного мовлення:

- 1) діти порушують логічний зв'язок між словами під час складання речень за сюжетними або предметними картинками та серією сюжетних картинок;
- 2) діти припускаються морфологічних та синтаксичних помилок під час складання розповідей;
- 3) розповіді, які складають діти за сюжетною картинкою, не завжди відповідають змісту запропонованих картинок;
- 4) діти обмежуються перерахуванням окремих подій, предметів, ознак, деталей під час складання сюжетної або описової розповіді;

- 5) під час переказу діти спотворюють сюжетну лінію, переставляють місцями події [6].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення вимагають проведення спеціальної логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей.

Зв'язне мовлення є найскладнішою формою мовленнєвої діяльності, адже має характер послідовного систематичного розгорнутого викладу. Зв'язне мовлення має дві форми – діалог і монолог. Дітей необхідно навчити підтримувати бесіду, розпочинати розмову та закінчувати її, розповідати про себе та про події, складати розповіді за сюжетними картинками, за власним досвідом, переказувати.

Напрями корекційної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня виділяє Л. Трофименко:

- 1) формування і розвиток імпресивного мовлення;
- 2) формування і розвиток експресивного мовлення.

Враховуючи той факт, що провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра, ефективним є використання саме ігрової діяльності, ігрових форм роботи з використанням ігрових ситуацій, дидактичної та сюжетно-рольової гри під час організації процесу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

А. Богуш, Н. Луцан поділяють ігрові мовленнєві ситуації, що сприяють розвитку зв'язного мовлення, на дві групи:

- ситуації розвитку діалогічного мовлення (ігрові мовленнєві ситуації діалогу, трилогу та полілогу);
- ситуації розвитку монологічного мовлення ігрові мовленнєві ситуації опису, розповіді, на розмірковування та пояснення [1].

Організація мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому

процесі з розвитку зв'язного мовлення потребує від педагога виконання певних умов:

- 1) створення особистісно-орієнтованої моделі взаємодії її учасників (логопеда і дітей);
- 2) створення системи мовленнєвих технологій, які спрямовані на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій;
- 3) створення функціонального характеру мовленнєво-ігрової діяльності [10].

Одним із засобів розвитку зв'язного мовлення є творча гра і, як її різновид, режисерська гра. Ігрове спілкування для дитини є легшим, ніж спілкування з однолітками, дитина мимоволі готується до такого спілкування, планує сюжет гри, виходячи з задуманого, що зароджується у неї подумки раніше, ніж вона починає виконувати ігрові дії [4].

Мовленнєві вправи і словесні ігри є основою підготовчого етапу навчання дітей складання власних розповідей. Серед них можна виділити:

- 1) лексичні вправи (підбір до іменників дієслів та прикметників і навіпаки, підбір синонімів та антонімів, підбір визначень, епітетів, порівнянь для словесної характеристики предмета тощо);
- 2) лексико-граматичні вправи (закінчення речень необхідним за значенням словом, складання речень за поданими словами, виправлення помилок у реченні, об'єднання в одне речення двох тощо);
- 3) вправи для розвитку «поетичного слуху» (підбір слів, які римуються, складання міні-віршів);
- 4) ігри-вправи на впізнавання предмета за його описом та відгадування загадок [9].

Театралізовані ігри не позбавляють дітей інтересу до самої гри та до мовленнєвої діяльності, яка обов'язково її супроводжує. Театралізована

гра передбачає виконання дитиною певно ролі, коли дитина захоплено і з інтересом промовляє відповідні репліки, дотримуючись їх черговості, охоче виступає від імені різних дійових осіб. Під час такої діяльності діти знаходяться в постійному діалозі один з одним, що, в свою чергу, дає можливість дітям добирати зміст повідомлень, оформлювати їх емоційно, використовувати різні форми звернення, слідувати правилам мовленнєвого етикету тощо [3].

Одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвої особистості є використання LEGO-технології – навчання дітей через гру [5]. Використання наборів LEGO SYSTEM (дрібний матеріал для конструювання) та LEGO DUPLO (великий матеріал для конструювання) дає можливість педагогу створити таке ігрове середовище, в якому діти мають можливість самостійно грати, придумувати сюжети ігор, спілкуватися з однолітками, обговорювати спільні дії, пояснювати власні дії, аргументувати, доводити свою думку, запитувати, відповідати. Все це сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей.

Використання на логопедичних заняттях такого виду гри як гра-змагання, сприяє активізації мовленнєвих здібностей, допомагає здійснювати корекційний процес у невимушеній та мотивуючій атмосфері, залучати до роботи пасивних у мовленнєвому плані дітей [8].

Організація гри вимагає від логопеда дотримання певних правил. Педагог повинен:

- 1) заздалегідь діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності кожної дитини за визначеними показниками (інтерес до іграшок, адекватність їх використання, характер дій тощо);
- 2) проектувати рівень розвитку ігрової, пізнавальної та мовленнєвої діяльності під час гри, рівень досягнень для кожної дитини і для групи дітей;

- 3) формувати і реалізовувати корекційні, розвивальні, навчальні, виховні та пропедевтичні завдання;
- 4) знати структуру гри, тривалість, час та місце її проведення, кількість учасників, ступінь рухливості тощо;
- 5) вміти вдало використовувати види дидактичного матеріалу, форми мовленнєвого матеріалу, види попередньої роботи;
- 6) враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей;
- 7) дотримуватися правил техніки безпеки та гігієни [7].

Ефективним засобом навчання дітей розповіданню є різноманітна наочність та схеми-моделі, використання яких на заняттях поступово зменшується. Всі види розповідання можна систематизувати в певному порядку в залежності від кількості використаної наочності або схем, зокрема:

- переказ розповіді, складеної за дією, яка демонструється;
- складання оповідання за дією, яка демонструється;
- переказ розповіді із використанням проектора;
- переказ розповіді із використанням сюжетних картинок;
- складання оповідання за серією сюжетних картинок;
- переказ розповіді із використанням однієї сюжетної картинки;
- складання оповідання за однією сюжетною картинкою [2].

Висновки. Отже, необхідною умовою корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є використання ігрової діяльності та дотримання певних умов організації мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2008. 187 с.

2. Галецька Ю. В. До питання використання розповіді як методу розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. № 14. С. 50-58.
3. Джеджера К., Піддубна І. Театрально-ігрова діяльність як засіб формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти* : матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської (12 листопада, 2021 року, м. Рівне). Рівне : Видавець О. Зень, 2021. С.35-37.
4. Ласточкина О. В., Єременко Л. П. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 23-27.
5. Маліновська Н., Крючкова І. Розвиток зв'язного мовлення дітей передшкільного віку засобами lego-конструювання. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти* : матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської (12 листопада, 2021 року, м. Рівне). Рівне : Видавець О. Зень, 2021. С.104-106.
6. Мороз Л. В., Бойко М. І. Наочне моделювання як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С.84-87.
7. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали I Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (7-8 лютого 2012 року, м. Суми). Суми : Вид-во СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47-53.
8. Сайко Х. Я., Шаблінська Ю. В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С.466-470.
9. Стахова Л. Л., Дяченко В. О. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лю-

того 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 69-72.

10. Чекал О., Барна Х., Кас'яненко О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 3. С. 145-150.

УДК376-056

Лариса КАМЕНЄВА

*логопедичний пункт
управління освіти і науки
Сумської міської ради
м.Суми, Сумської області*

ВІД СВІДОМОГО ЧИТАННЯ ДО УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

*«У дитячому мозку є великий
потенціал для пізнання.
Він зберігається до 10-11 років.
Те, що ми не розвинули,
не використали, ми втратили».*

У статті наведено систему роботи з навчання читати з задоволенням, швидко і свідомо, щоб одержувати максимум інформації при мінімумі витрат часу, що дасть можливість успішно засвоювати навчальний матеріал з усіх дисциплін.

Матеріал спрямований на розвиток фонематичного слуху, вдосконалення звукової культури мовлення, легкого запам'ятовування букв українського алфавіту, злиття їх в склади, слова, речення. Всі запропоновані ігри спрямовані на вирішення важливої проблеми: підвищення швидкості і осмисленості читання через розвиток уваги, пам'яті та мислення дитини.

Ключові слова: *техніка свідомого читання, дефект мови, фонематичний слух.*

Постановка проблеми. У статті розкрито соціальні, психологічні та педагогічні причини, які ведуть до погіршення техніки читання школярів та покроковий вихід за допомогою настільних ігор. Особлива увага надається розвитку саме свідомого читання, тому що сьогодення вимагає від кожного швидко і ефективно засвоювати і накопичувати інформацію, щоб вміло використати її при потребі.

Аналіз актуальних досліджень. Ці проблеми досліджували: Едігей В.Б., Козловський О. В., Дяченко К. Г., Чередниченко Н. В. та Горбачова Д. М., та Наталя Грейс.

Мета статті – показати послідовність роботи по розвитку свідомого та швидкого читання, застосовуючи цікаві види роботи, що стане основою успішного навчання дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Статистичні дані доводять, що більш, ніж 25 % дітей України потребують логопедичної допомоги. Постає питання: «Чому?»

Наслідки Чорнобильської катастрофи, забруднення довкілля, соціально-економічна криза, зниження життєвого рівня, залежність від гаджетів – усе це і не тільки, негативно впливає на здоров'я нації, її генофонд, майбутнє.

Збереження та укріплення здоров'я дітей в цілому та мовного зокрема – одна з головних медичних і педагогічних проблем для нашої країни. Особливо актуальною вона стала в останній час.

З кожним роком до школи приходять усе більше дітей, що не здатні засвоювати програмовий матеріал. Але навіть у дітей з дефектами мови бажання навчитись правильно говорити, читати і виконувати звуковий аналіз особливо великі. Використовуючи це природне бажання, не обхідно зберегти у дітей пізнавальний інтерес, бажання чогось досягти, чомусь навчитися. Цього можна досягти постійно ставлячи перед дитиною сильні, але в той же час все складніші і складніші завдання.

Для того, щоб у дитини не пропав інтерес до пізнання нового, у навчальному середовищі повинен бути позитивний клімат. Психологи говорять: «Передумови співробітництва дитини і дорослого, визнання нею значимості старших в процесі взаємодії і сформованості навичок спілку-

вання, а саме уміння слухати, орієнтуватися на вимоги, виконувати вказівки, повторювати дії, використовувати придбані в загальній діяльності знань та досвід для вирішення тотожних задач».

Сучасні діти живуть в іншому світі. Ми ввійшли в нову цивілізацію: електронні ігри, віртуальні друзі. Кожен день приходить стільки інформації, що всю не можна досягнути. То як навчитися визначати, які знання важливі, а що не так? У покоління «google» свої плюси і мінуси. Великий мінус – комп'ютерна залежність, яка структурно змінює мозок. Але їм можна допомогти. Читання складних книжок покращують нейронні зв'язки. З величезної різноманітності технік покращення ефективності роботи мозку та мислення самою швидкою та ефективною є збільшення швидкості читання. А як наслідок – збільшення швидкості мислення.

Ми повинні сформувати здатність жити в цифровому світі і не загубити людяність, виховувати здатність до змін, навчити постійно вчитись. Навчання майбутнього – навчання розуміння, а не запам'ятовування. Для цього необхідно тренувати мозок. «Він, як будь-яка м'яз, повинен тяжко працювати. Мозку повинно бути важко. Необхідно читати складні книжки, дивитись складні фільми. В такому випадку мозок буде працювати». Так стверджує Тетяна Чернігівська – нейролінгвіст, психолог.

У північних народів є просте і мудре висловлювання: «Якщо подарувати людині одну рибу, вона буде ситою один день. Якщо подарувати дві, буде ситою два дні. Якщо навчити людину ловити рибу, вона буде ситою все життя». Так і в навчанні – корисно багато знати, а ще корисніше самому навчитись здобувати знання, гартувати свою волю, долати лінощі.

Відомо, щоб навчити дитину читати, необхідно розвинути фонематич-

ний слух, слухове сприйняття, увагу, пам'ять для роботи зі звуками. Спочатку необхідно дитину навчити розрізняти голосні та приголосні, визначати їх на початку, в середині та кінці слова, рахувати кількість звуків в словах, диференціювати короткі і довгі слова. В свою чергу серед приголосних звуків визначати тверді та м'які.

А щоб все це дитина засвоїла, необхідно створити різноманітні ігрові ситуації для розвитку слухової уваги на немовних звуках:

- «Де дзвенить дзвоник?»
- «Який музичний інструмент грає?»
- «Чий голос?»
- «Впиймай звук»
- «Тихо-голосно»
- «Покажи малюнок»
- «Відтвори ритм»

Паралельно в цей час дитину необхідно обов'язково познайомити з малюнками по клітинкам. Що вони нам дають? Розвивається слухова увага, уява, фантазія, орієнтація в просторі, дрібна моторика. Коли малюнок виконано на слух, необхідно обов'язково запропонувати зробити його копію, двійник. В цьому випадку вже буде розвиватися зорова увага. Як ускладнення та для корекції графічної дисграфії, варто запропонувати зробити дзеркальне відображення малюнка.

Щоб навчитися читати, треба пройти певні сходинки на рівнях: БУКВА, СКЛАД, СЛОВО, СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ, РЕЧЕННЯ, ТЕКСТ. Довести до автоматизму читання на кожному рівні і тільки тоді підніматися вище. Під час цього процесу не можна перестрибувати через сходинки. Поспішайте повільно, бо настане перевтома і дитина може опинитися перед проблемою небажання вчитися. Процес навчання повинен бути цікавим і захоплюючим.

Під час знайомства з буквою обов'язково збуджуємо всі аналізатори: слуховий, зоровий, тактильний, руховий.

Слуховий - визначається спільний звук в словах або вірші.

Зоровий - розглядається яскравий малюнок букви, розбирається на складові.

Тактильний – гра «Чарівний мішечок» (впізнавання на дотик вивчених букв).

Руховий – 1. Складати розрізані букви за зразком, вибравши спочатку всі малюнки, назви яких починаються на визначений звук. 2. Гра «Творець» (викладати букви з паличок, квасолі, гречки, вати і т.д., перетворювати букви, забираючи і додаючи певні елементи).

Літери необхідно вчити весело і легко, використовуючи віршики та різноманітні цікаві завдання («Рибалка», «Логодობль»). Кожен дорослий повинен вибрати ті ігри і підходи, що є пріоритетними для роботи з конкретною дитиною на даному етапі його розвитку. Треба врахувати вік, ступінь мовного розвитку, його інтереси та проблеми.

Бажано, щоб до знайомства з буквами у дитини була чітка звуковимова. Лише після цього можна починати працювати з окремими звуками, виділяючи їх голосом у віршах і оповіданнях, знаходити слова з заданим звуком, визначати місце зазначеного звука в слові (початок, середина, кінець), ставити перед дитиною задачу запам'ятати побільше слів з контрольним звуком, вчити вірші з ними, показувати в дзеркало положення мовних органів. І тільки тоді - знайомити з буквою, яка позначає відповідний звук, як символ.

На цьому етапі розповісти казкові історії про звуки і букви. Їх безліч на теренах Інтернету.

Той, хто працює з дітьми початкової ланки, часто стикається з великою кількістю помилок, які здаються безглуздими (пропуск, перестановка, заміна букв). Це відбувається тому, що до початку навчання читати не була

проведена кропітка робота по розвитку фонематичного слуху.

Якщо ж цей підготовчий етап все ж таки був, але дитина все рівно не може запам'ятати букви, то необхідно більше уваги приділити кінестетичному розвитку.

Важливо спілкуватися з дитиною на «її мові».

Всі люди, і діти зокрема, діляться на чотири категорії в залежності від того, як краще вони сприймають і перероблюють інформацію: візуали – через зоровий аналізатор, аудіали – через слуховий, кінестети – через інші відчуття (нюх, дотик та інші), дискрети – через логічне осмислення за допомогою цифр, знаків, логічних доказів. Але остання категорія людей зустрічається рідше за все, а дітям в тому числі і школярам, зазвичай, зовсім не властива, а тому ми і не будемо на ній зупинятися.

Такі особливості проявляються вже в дошкільному віці і достатньо лише ретельно поспостерігати. Це дуже важливо для початку навчання читати.

Дитина-візуал швидко запам'ятовує колір, форму, розмір, а значить і букви він вивчить швидко, розглядаючи малюнки в книжці. Цій дитині легко навчитися читати. Необхідно лише показати як букви приходять в гості одна до одної. Якщо є проблеми з вивчення букв, то необхідно використовувати форму, колір, місце розташування.

Дитина-аудіал має великий словниковий запас, вміє переконувати, умовляти. Вони можуть відставати у розвитку навичок, пов'язаних з зоровим і моторним сприйняттям. Тому варто ці навички розвивати. Під час вивчення букв необхідно відразу підключати друкування букв, щоб прив'язати почуті знання до символів, використовувати гучність та інтонацію.

Малюк-кінестетик багато рухається. Йому важко всидіти на одному

місці. Він любить все чіпати, обмацувати. Йому особливо важливі тактильні відчуття. Такій дитині необхідно запропонувати вчити букви об'ємні (магнітні, дерев'яні), ліпити їх, розфарбовувати, викладати на пластиліновій дошці з різних зерен, шнурочків, писати паличкою. Ці діти найбільше потребують уваги під час навчання читанню. Їм необхідно весь процес обігрувати.

Це стосується вивчення букв.

Наступна сходинка – склади.

Закріплювати уміння читати склади необхідно так само в різних іграх:

1. Кубики Зайцева
2. «Чарівні віконця»
3. «Рибалка»
4. «Знайди пари»
5. «Наздожени»
6. «Логодобль»
7. «Здогадайся»
8. «Пригадай слово»

Тільки після глибокого засвоєння читання складів, можна переходити до наступного етапу – читання слів. Слід зазначити, що спочатку ми до складу просто додаємо одну букву і вже утворюється односкладове слово. В цей час обов'язково треба використовувати розрізну касу (складати слова, перетворювати їх, замінюючи одну букву). Дитина повинна потримати букву в руках, зрозуміти, як впливає на значення заміна лише однієї букви. Щоб урізноманітнити роботу зі словами, можна використати такі вправи:

1. «Звільни тваринку»
2. «Хто сховався, що сховалось?»
3. «Рибалка»
4. «Логодобль»
5. «Що принесла кішка?»
6. «Доміно»
7. «Збери слово»
8. «Наздожени»
9. «Знайди малюнок»
10. «Знайди слово»
11. «Морський бій»
12. «Просуши слова»

13. «Назви одним словом»

14. «Що не так»

Коли дитина з легкістю читатиме слова різної складової структури, переходимо до наступного етапу – речення. Цю роботу можна починати і раніше, але все залежить від особистості малюка. В залежності від того, яка реакція на труднощі.

На цьому етапі вже можна пропонувати дитині прочитати в казці якесь нескладне речення (як допомога дорослому). Особисто мені подобаються ігри:

«Так чи ні» (біля сюжетного малюнку набрані речення, які відповідають або ні змісту), «Знайди зайвий» (предметних малюнків більше ніж речень і треба визначитись, до яких малюнків нема речень) та «Завірюха» (слова на окремих листочках – деформовані речення). Є дуже цікава гра «Прикордонник або таємний агент» (на папірцях друкуються невеликі речення з завданнями і розкладаються в таємних місцях).

Ось тільки після такої роботи необхідно братись за тексти. Спочатку короткі і легкі за змістом, але цікаві і повчальні. Кожне оповідання ретельно опрацьовується (запитання за змістом, переказування). Далі ускладнюємо завдання:

- читання тексту з малюнками;
- розділи речення на слова;
- постав крапки в кінці речень;
- деформовані тексти.

В нашій країні більшість дорослих читає 120-180 слів за хвилину. Ще й розуміння прочитаного становить 50%. Вважається, що швидке читання тільки шкодить. Але для порівняння в Америці в початкових класах норма читання 158 слів, а для дорослих 400-500 слів. Це тому, що в США 68% населення відвідує бібліотеки. 16% населення читає від 11 до 20 книг, 20% - 3-5 книг, а 14% не більше 2-х книг за рік.

Проте у нас біля 50% населення не прочитало жодної книги за рік. Що робити?

Для успішного опанування читанням надзвичайно важливий міцний фундамент – достатній рівень розвитку мови взагалі. І найбільш придатний час для цього від 2х до 3х років. Тільки живе спілкування може розвинути мову своєчасно і в повному потрібному обсязі. Якщо у дитини малий словниковий запас, то вона не може зрозуміти прочитане.

В 3-4 роки необхідно дитину вже починати знайомити з цифрами, звуками, буквами, готувати руку до письма. В цей час іде інтенсивний розвиток органів відчуттів, дрібної моторики.

В 5-6 вже пора знайомити з технікою читання.

В 7-8 необхідно формувати вже змістовне свідоме читання, оскільки в цей час вже повинно бути достатньо розвинуте мислення та увага.

Основа успіху – великий словниковий запас та вміння керувати інформаційним потоком, а без свідомого та швидкого читання це неможливо.

Висновки. Практична цінність застосування запропонованих ігор була неодноразово перевірена. З власного досвіду роботи можу запевнити: якщо їх використовувати при підготовці дітей до школи, то на початок навчання техніка свідомого читання складає 30-40 слів за хвилину. Якщо ж застосовувати їх вже для корекції дислексії, то процес покращення йде повільніше.

Слід зазначити, що результати не змусять себе чекати, якщо в процес включаються діти, батьки та вчитель дружною командою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Едігей В. Б. Вчися читати, малюк. Київ, 1995.
2. Дяченко К. Г. Інновації в корекції писемного мовлення. Тернопіль, 2010.
3. Козловський О. В. Швидкочитання. 800 слів за хвилину : як одержувати максимум

інформації при мінімумі витрат часу. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004

4. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ, 1985.
5. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Київ, 2016.
6. Яловська О. О. Пальчики дошкільнят : розвиваємо руку – розвиваємо мозок. Тернопіль, 2011.

УДК 376.3

Дар'я КАСЬЯНЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Людмила НІКОЛЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара

ОГЛЯД МЕТОДІВ РОБОТИ В ОНЛАЙН ПРИ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЙ

У статті розглядаються наукові погляди щодо дислексії. Запропоновані методи дистанційної роботи при корекції порушень читання. Запропоновані ігри та вправи для формування навички свідомого читання у дітей дошкільного віку, а також школярів.

Ключові слова: дислексія, читання, класифікація, етіологія, корекційна робота, логопедичні програми, методи та ігри.

Постановка проблеми. Правильне мовлення є запорукою успішного оволодіння читанням. Саме для того, щоб діти свідомо та правильно говорили, читали та писали, нами запропоновані логопедичні програми. Вважаємо, що ці програми та онлайн методи наразі є дуже актуальними та будуть постійно розвиватися, тому варто їх застосовувати у своїй педагогічній роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Оришел Л. М. Порушення письмового мовлення, дисграфія та дислексія – 2020. Тендітнікова О. В. Застосування інформаційних технологій у корекції мовленнєвих пору-

шень у дітей дошкільного віку – 2021.
Ольга Андрєєва. Система корекційної роботи (автоматизація звуків) у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах дистанційного навчання.
Гелюта Я. В. Використання змішаних та дистанційних технологій в роботі вчителя-логопеда.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методiku використання спеціальних комп'ютерних програм в корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками та школярами з порушенням читання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Вивчення поняття «дислексія» вченими та науковцями.

Проблема дислексій та дисграфій у дітей довго існувала як проблема оптичного або оптико-просторового порушення. Поступово з XIX століття розуміння природи процесів читання та письма, механізмів дисграфій і дислексій змінювалося. На основі ретельного вивчення симптоматики письмових порушень неодноразово змінювались їх визначення та термінологія. Було розмежовано терміни «алексія» та «дислексія», «аграфія» та «дисграфія». Порушення функціонування зорового аналізатора перестали вважати єдиною причиною порушень читання та письма.

У 1937 р. С. Ортон, досліджуючи порушення читання, письма та мовлення у дітей, описав специфічні помилки читання в разі дислексії у вигляді інверсій, перестановок та дзеркального читання. Він зробив висновок, що причинами дислексії та дисграфії у дітей є порушення не тільки моторного, а й сенсорного характеру.

У XX столітті порушення писемного мовлення і читання педагоги-дефектологи, психологи розглядали як наслідок відхилень у формуванні усного мовлення дитини (Ф. Рау, М. Хватцев, Р. Боскіс, Р. Левіната ін.).

У сучасній логопедичній літературі М. Шеремет визначає дислексію як часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке зумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій та виявляється в численних помилках, що стійко повторюються під час читання.

2. Етіологія порушень читання.

Дислексія може бути наслідком розладів, що мають місце в області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії полягає в труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності (М. Сулі, Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер).

Одна з причин дислексії – це порушення синтезу слухових і зорових порушень на рівні кори головного мозку (М. Куций, К. Лоная).

Ще одна з причин порушення читання – несформованість довільної моторики, недостатність слухо-моторних координацій та почуття ритму.

Отже, найчастіше дислексія викликана порушеннями усного мовлення та труднощами орієнтування у просторі. Також дислексія має суттєвий генетичний компонент. З дислексією пов'язують мутації в генах людини DCDC2, DNAAF4, ROBO1, KIAA0319.

Помилки читання не є ні постійними, ні ідентичними для конкретного слова. Така мінливість порушень показує, що жоден з патогенетичних факторів не є вирішальним, але кожен має значення в сукупності з іншими. Неможливо знайти універсального пояснення, що застосовується до всіх випадків порушень читання. Ці порушення ґрунтуються на сукупності дисфункцій: недостатньо сформованим мовленням, ручної вмілості, тілесної схеми і почуття ритму (Ж. Ажуріагерра, К. Лона, Н. Гранжона, С. Борель-Мезон).

3. Класифікація дислексій

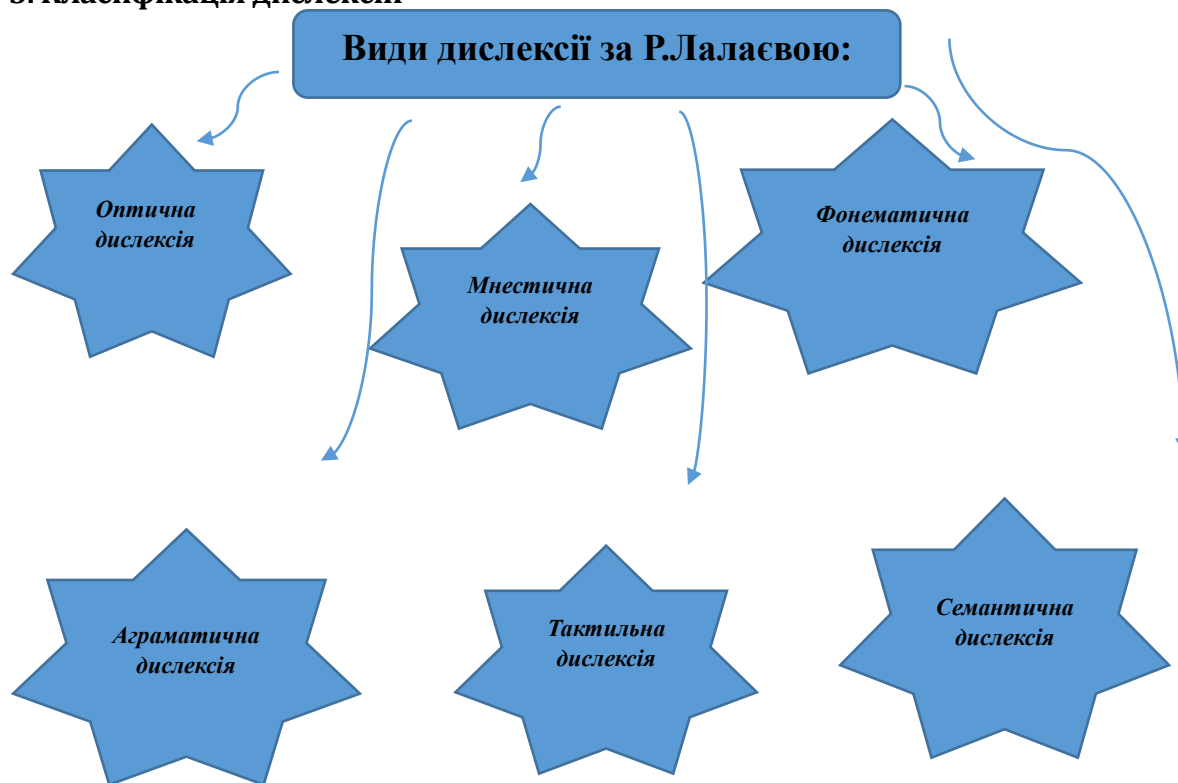


Схема 1

4. Корекційна робота при дислексії.

Залежно від виду дислексії, логопедична корекційна робота має різні напрями.

- При усуненні семантичної дислексії (механічного читання) проводиться робота з розвитку звуко-складового синтезу та збагачення словника, розвитку граматичної будови мови, формуванню морфологічних і синтаксичних узагальнень.
- При оптичній дислексії проводиться робота в наступних напрямках: А) Розвиток зорового сприйняття і впізнавання (зорового гнозису), в тому числі і буквеного. Б) Уточнення і розширення об'єму зорової пам'яті. В) Формування просторового сприйняття і уявлень. Г) Розвиток зорового аналізу і синтезу. Д) Формування мовних позначень зорово-просторових відношень. Е) Диференціація змішуваних букв ізольовано, в складах, словах, реченнях, текстах.

- При її усуненні аграматичної дислексії логопедична робота проводиться в наступних напрямках: уточнення і ускладнення структури речення, розвиток функції словозміни, формування навичок словотворення, розвиток умінь морфологічного аналізу слова, робота над однокорінними словами, закріплення граматичних форм в письмовому мовленні.
- Напрямки роботи при фонематичній дислексії на фоні порушень мовленнєвого аналізу та синтезу: аналіз речень та синтез слів у реченні; розвиток навички складового аналізу і синтезу; розвиток фонематичного аналізу і синтезу.

5. Онлайн методи та програми при корекції дислексії.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми, що мають порушення мовлення, передбачає застосування спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм, головним чином,

(навчальних, діагностичних і розвивальних). Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції логопеда, вміння застосовувати нові можливості, включати ІТ в систему навчання кожної дитини-логопата, створюючи більшу мотивацію та психологічний комфорт, а також надаючи їй свободу вибору форм та засобів діяльності.

Важливою умовою онлайн-занять є часта зміна видів діяльності дітей, активність самого вчителя-логопеда, включення активних пауз, пальчикових і ритмічних ігор, зменшення тривалості словесних методів роботи, використання як ресурсу дитячої кімнати.

Вчитель-логопед на дистанційній платформі викладає індивідуальну програму супроводу розвитку дитини, додаючи для роботи батьків з дитиною перелік обладнання, матеріалів, іграшок, предметів тощо. Цей перелік доцільно спорядити інструктивними чи пізнавальними різноманітними «цікавинками» для дітей та дорослих, ігровими вправами для самостійного опанування дитиною певного тематичного розділу.

Під час дистанційної роботи використовуються програми: Zoom, Skype, Moodle або Hangouts, тощо. Вчитель-логопед проводить діяльність з дітьми, заздалегідь відправивши батькам посилання.

На сучасному етапі є комп'ютерні програми, направлені на розвиток різних психічних функцій дітей, таких як зорове та слухове сприймання, пам'ять, увага, словесно-логічне мислення, які можна з успіхом застосовувати при навчанні дітей старшого дошкільного віку.

Логопедичні програми при корекції дислексії на онлайн заняттях:

«Самоучка». Призначення: для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Мета: розвиток навиків читання та грамоти. Опис: програма містить ігрові вправи та зав-

дання для навчання дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку грамоті та читанню. Вона складається з чотирьох відмінних між собою розділів, кожен з яких призначений розвивати в дитини різні навички.

Перший розділ: навчання грамоти. Другий розділ – прислів'я – танграм. Щоб одержати фігуру-танграм, потрібно скласти прислів'я. Третій розділ – українська мова, 2-3 клас. Четвертий розділ – вправи для читання.

«Вундеркінд з пелюшок». Призначення: для немовлят від 3 місяців та дітей до 6 років. Мета: розвиток інтелекту та формування фотографічної пам'яті у дітей. Опис: розвиваюча методика «Вундеркінд з пелюшок», яка складається з двох дисків, містить більше 200 озвучених, автоматизованих для перегляду, розвиваючих презентацій (слайд-шоу, більше 5 000 слайдів).

Презентації навчають дітей в ігровій формі: англійській мові з самого народження; простій математиці і читанню; умінню розрізняти форму і колір, птахів і риб, тварин і рослин; доступно розповідають про анатомію, тощо.

«Кросворди» на відгадування слів, які розвивають у дитини: зорові навички (сприйняття, впізнавання), увагу, уяву, пам'ять, аналіз та синтез інформації, розширення кругозору і мотивації до отримання нових знань, збагачення словникового запасу слів, тощо.

Для проведення корекційно-профілактичної роботи при дислексії існує програмно-методична система **«Вчи-мося читати»**, розроблена психологічним центром «Адалін», побудована на основі методик навчання дітей з порушеннями читання (Н. Серебрякової, Р. Лалаєвої, Н. Жукової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної). Застосування даної програмної системи дозволяє послідовно задавати дітям питання, аналізувати отримані відповіді, визна-

чати рівень засвоєння матеріалу і вносити корективи в процес навчання.

Програма містить різноманітний матеріал, який можна застосовувати для корекції окремих сторін психічної діяльності: для розвитку зорового та просторового сприйняття, мислення, пам'яті та уваги, фонетико-фонематичних уявлень. Дана комп'ютерна програма призначена для формування та розвитку у дітей загальних розумових здібностей, фантазії, уяви, мовленнєвого, емоційного та творчого розвитку.

Формування за допомогою комп'ютерних програм зорово-моторної координації та вміння розподіляти увагу є одним із факторів, які підвищують ефективність застосування засобів навчання в корекційній роботі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Особливу увагу в цій статті ми приділили поняттю «дислексія»: описали та обґрунтували наукове бачення, етіологію, класифікацію та корекційну роботу з дітьми, які мають порушення читання. Як ми побачили, використання логопедичних програм дуже важливе для дистанційного навчання дітей. За допомогою наведених програм можна розвивати не тільки читання, що є важливим для дислексиків, а й письмо, англійську та українську мови, математику, тощо. Ці онлайн методи та програми щодо корекційної роботи можна застосовувати й на далі з дітьми дошкільного віку та школярами. У подальшому ми будемо використовувати різноманітні логопедичні онлайн програми та онлайн методи при роботі з дітьми, адже вважаємо, що така форма навчання з дітьми є актуальною і буде постійно розвиватися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інформаційне джерело «Вікіпедія». Стаття на тему: «Дислексія». URL:

<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F#%D0%95%D1%82%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 08.05.2023).

2. Інтернет-джерело. Стаття на тему: «Етіологія і патогенез порушень писемного мовлення». URL: http://www.ni.biz.ua/13/13_11/13_110694.etiologiya-i-patogeneznarusheniy-pismennoy-rechi.html (дата звернення: 08.05.2023).
3. Інтернет-джерело: «Logopedia.in.ua». Стаття на тему: «Дислексія - види дислексії». URL: <http://logopedia.in.ua/vydy-dysleksiyi.html> (дата звернення: 08.05.2023).
4. Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №354 комбінованого типу Харківської міської ради». Стаття на тему: «Використання змішаних та дистанційних технологій в роботі вчителя-логопеда». URL: Гелюта Я.В. - Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 354 комбінованого типу Харківської міської ради» (edu.kh.ua) (дата звернення: 09.05.2023).
5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.: іл.
6. Логопедичні програми. URL: Слайд 1 (lnu.edu.ua).
7. Оришел Л. М. Порушення письмового мовлення, дисграфія та дислексія. 2020. 29 с.
8. Тендітнікова О. В. Застосування інформаційних технологій у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. 2021, с.84
9. Хватцев М. Є. Логопедія. Книга для викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів. В двох книгах. Книга 2. С. 205-206.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'233

Поліна КОЛБАСЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються науково-теоретичні основи щодо розвитку діалогічного мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, подано сутність поняття діалогічної компетентності, поняття діалог, визначено уміння, які необхідні для створення діалогу, описано методи, прийоми та засоби розвитку діалогічного мовлення.

Ключові слова: діалогічне мовлення, діалог, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення.

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань роботи з розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти є розвиток діалогічного мовлення, що набуває великого значення в загальній системі виховання особистості дитини. Розвинене зв'язне мовлення, а саме – діалогічне мовлення, позитивно впливає на інтелектуальний розвиток дитини, формування комунікабельності, ініціативності, дитина навчається ясно і чітко мислити, встановлювати контакт з однолітками та дорослими, бере активну участь у різних видах дитячої діяльності. Саме тому актуальним сьогодні є набуття знань про розвиток діалогічного мовлення та пошук і впровадження ефективних методів, прийомів і засобів спеціально організованої роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діалогічне мовлення та

питання його розвитку в дітей дошкільного віку розглядали О. Лурія, Л. Щерба, Л. Якубинський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Н. Луцан, Д. Лебеденко, І. Кузава, О. Полєвікова, Г. Лопатіна та інші. Теорію і методику розвитку мовлення дітей висвітлює А. Богуш, методику навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку – Г. Лопатіна, теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з використанням освітніх засобів, прийомів, методів, які застосовують у сучасній практиці закладів дошкільної освіти – Д. Лебеденко та І. Кузава [3, 4, 5]. Аналіз компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функціонального, культурологічного, особистісно орієнтованого підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників здійснює О. Полєвікова [7]. Проблема розвитку діалогічного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення висвітлюється в роботах Ю. Рібцун, Г. Степаненко, В. Кисличенко, І. Середа та інші.

Мета статті – висвітлити науково-теоретичні основи розвитку діалогічного мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній напрям «Мовлення дитини», що виокремлено у Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція), передбачає формування у дітей різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенції. Загалом, мовленнєва компетентність визначена як здатність дитини продукувати свої звернення в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів, що об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний і монологічний складники [1]. Можна зазначити, що мовленнєва компетентність

включає діалогічну компетентність, що передбачає, як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, навички дитини ініціювати і підтримувати розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідати на запитання співрозмовника і звертатися із запитаннями, вживати відповідні засоби (мовні і немовні) для вирішення різноманітних комунікативних завдань, дотримуватися правил мовленнєвого етикету [1]. Дитина завдяки діалогу навчається вільно та невимушено вступати в розмову з однолітками та дорослими, відповідати на запитання за певною ситуацією, за змістом художнього твору або картини, ставити запитання, вибачатися, дякувати, домовлятися, обмінюватися потрібною інформацією тощо.

Діалогічне мовлення за походженням є первинною формою мовлення. Діалог, що складається з реплік, з ланцюга послідовних мовленнєвих реакцій, почергових звертань, запитань і відповідей тощо, має соціальну спрямованість, служить для задоволення потреби безпосереднього спілкування людей між собою. Діалог завжди відбувається в конкретній ситуації, супроводжується відповідними інтонацією, жестами, мімікою, співрозмовники (двоє або кілька учасників) знають, про що йдеться під час діалогу.

Будь-який діалог як складна форма соціальної взаємодії, потребує від

дитини певних складних умінь [2].

Діти із загальним недорозвитком мовлення з труднощами оволодівають словниковим запасом, не використовують синоніми, антоніми, обмежено користуються прикметниками, прислівниками, дієприкметниками та дієприслівниками. У мовленні дітей спостерігаються труднощі у формуванні граматичної будови мовленні, мають місце помилки під час зміни слів та утворенні нових слів, узгоджені слів у реченні. Недостатньо сформованою або несформованою є й фонетико-фонематична складова мовлення. Вище зазначені проблеми мовленнєвого розвитку дитини гальмують процес розвитку зв'язного мовлення, зокрема, його первинної форми – діалогічного мовлення. Діти під час діалогу на тлі речення пропускають слова, неправильно їх узгоджують, роблять паузи через пошук потрібного слова або пошук його правильної граматичної форми. Недостатній розвиток мовленнєвих засобів і пізнавальної активності у дітей із загальним недорозвитком мовлення, сприяє виникненню у них різноманітних недоліків, що ускладнюють процес спілкування за допомогою діалогу: замкнутості, безініціативності, нерішучості, сором'язливості, діти не вміють встановлювати контакт з однолітком або дорослим, з труднощами підтримують бесіду [6].

Таблиця 1

<i>Мовленнєві уміння</i>	<i>Уміння спілкуватися</i>	<i>Уміння мовленнєвого етикету</i>	<i>Невербальні уміння</i>
говорити виразно, в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу, вступати у спілкування, підтримувати і завершувати спілкування	спілкуватися у парі, в групі з 3-5 осіб, спілкуватися в колективі для планування сумісних дій, досягнення результатів і їх обговорення	звернення, знайомство, привітання, запрошення, прохання, згода відмова, вибачення тощо	доречне використання міміки та жестів

Усе вищесказане вказує на те, що діти з порушеннями мовленнєвого розвитку потребують допомоги з боку педагогів та батьків, спеціально організованої корекційної роботи з розвитку діалогічного мовлення. Вважаємо за необхідне здійснити огляд існуючих на сьогодні методів, прийомів та засобів розвитку діалогічного мовлення.

Значне місце в роботі з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного відводиться наочним методам:

- спостереження;
 - екскурсії, екскурсії-огляди, екскурсії-конференції;
 - розглядання предметів, картин і картинок;
 - перегляд мультфільмів, кінофільмів, вистав;
 - ігрові методи з наочністю [4].
- Значимими є й словесні методи:
- бесіди (організована, цілеспрямована розмова педагога з дітьми на певну тему, складається із запитань і відповідей);
 - читання, розповідання художніх творів,
 - заучування віршів,
 - розповіді дітей, переказ [4].
- До практичних методів належать:
- словесні дидактичні вправи;
 - ігрові методи;
 - елементарні досліди й моделювання [4].

Кожна з груп методів розвитку діалогічного мовлення має своє значення:

- наочні методи допомагають вводити в пізнавальну діяльність дітей різні форми чуттєвого сприймання, тим самим підвищуючи ефективність засвоєння знань дітьми, формування в них повноцінних уявлень;
- словесні методи дають можливість поєднувати знання дітей про навколишній світ та закріплювати їх, засвоювати нові знання без опори на наочність, узагальнювати

та систематизувати нові знання;

- практичні методи дозволяють навчити дітей використовувати знання, що вони отримали їх під час навчально-розвиткової та корекційно-розвиткової діяльності, допомагають дітям удосконалити мовленнєві уміння та навички.

У науково-методичній педагогічній літературі представлено велику кількість дидактичних прийомів і засобів, які можна використати під час корекційної роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку: дидактичні ігри, розмова з дітьми, ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри з мовленнєвим навантаженням, тематичні ігри-ситуації, «кумулятивні казочки», мовленнєві ситуації, схеми-моделі, мультиплікаційні фільми, театралізована діяльність тощо.

Основними принципами методики навчання та розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можуть бути:

- комунікативно-діяльнісний принцип;
- принцип послідовності, що передбачає чітку послідовність і поступовість у поданні мовленнєвого матеріалу;
- принцип розвитку, який спрямований на врахування загальних та специфічних закономірностей розвитку дітей з порушеннями мовлення;
- принцип системності, що спирається на положення про те, що мовлення є складною функціональною системою, де всі структурні компоненти знаходяться в тісній взаємодії;
- принцип поєднання колективного навчання з індивідуальним підходом до дітей;
- принцип активності дитини в процесі корекційно-розвиткового навчання (дитина не є пасивним

спостерігачем і виконавцем інструкцій) логопеда, дитина – це співучасник педагогічного процесу);

- принцип практичної спрямованості корекційно-розвиткового процесу, який передбачає, що знання мають стати для дитини дієвими;
- принцип доступності і міцності засвоєння мовленнєвого матеріалу;
- принцип заміщення: реальний предмет може бути заміщений в діяльності дітей іншим предметом, зображенням, знаком (кодування, декодування, схематизація тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, враховуючи особливості розвитку дітей із порушеннями мовлення та особливості корекційно-розвиткової роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення важливим для логопеда є знання сутності поняття діалогічного мовлення, принципів, які реалізуються під час організації занять, уявлення про основні методи і прийоми, які забезпечують підвищення мовленнєвої активності дітей. Правильна організація логопедичної роботи, добір ефективних методів, прийомів та засобів має сприяти розвитку діалогічного мовлення дітей, що впливає на якість мовлення і мовленнєвої комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_povu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. (дата звернення – 07.05.2023).
2. Барна Х. В., Волошин Н. В. Особливості формування діалогічного мовлення у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. URL : http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4452/1/Features_of_formation_of_dialog_speech_in_children_with_disorders_of_speech_development.pdf (дата звернення: 07.05.2023).
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика

навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / за ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.

4. Лебеденко Д., Кузава І. Особливості використання прийомів і методів для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С.112-116.
5. Лопатіна Г. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с.
6. Марченко І. С., Дудка О. О. Особливості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку і з загальним недорозвиненням мовлення. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16370/1/Bogachuk.pdf> (дата звернення: 07.05.2023).
7. Полєвікова О. Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 132-139.

УДК 376-056-264:616.89-008.434.5

Тетяна КОМЕНДАТЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ АФАЗІЇ

У статті розглядаються проблеми мовленнєві порушення у осіб, які перенесли інсульт. Ця проблема знаходиться у просторі дослідницької уваги як у педагогічному, так і у медичному аспектах. Проаналізовано комплексний підхід до подолання афазії, вказано на важливість урахування видів та симптомів афазії, конкретизовано методики щодо корекції та подолання розладів мовлення.

Ключові слова: афазія, інсульт, постінсультний стан, класифікація афазій, порушення мовлення, розлади мовлення, спастичні геміпарези.

Постановка проблеми: У більшості пацієнтів, які перенесли інсульт, спостерігається мовленнєве порушення – афазія. При порушенні моз-

кового кровообігу часто залишаються дефекти, що призводять постінсультних хворих до інвалідності – порушення координації, спастичні геміпарези, афазії. Реабілітація таких пацієнтів та подолання їхніх обмежень пов'язані з великими труднощами і вимагають значних зусиль з боку реабілітологів та самих пацієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема афазії знаходиться у просторі дослідницької уваги як медичних наук, так і фізіології та логопедії, яка спрямована на реабілітацію хворого (А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, О. В. Лянна, Л. Л. Стахова, І. В. Кравченко, О. В. Ласточкіна, В. А. Литвиненко, І. В. Сулятицький, М. С. Міщенко, М. К. Шеремет, Я. Г. Кравець) [1,2,3,4,6,7].

Компоненти педагогічного середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією висвітлила О. В. Лянна [3]. Також О. В. Лянна у своїй дисертації досліджувала відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану [5]. Про організацію відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «Логопед-сім'я» в своїй статті висвітлили О. В. Лянна, О. В. Ласточкіна, В. А. Литвиненко [6].

Попри те, що сучасні наукові розвідки мають значні здобутки в осмисленні проблеми афазії та шляхів відновлення хворого, проблема реабілітації його мовленнєвої діяльності потребує подальших досліджень.

Мета статті – з'ясувати підходи до подолання афазії, конкретизувати методики щодо корекції та подолання розладів мовлення.

Виклад основного матеріалу. Афазія – це системний розлад мовлення, який зачіпає різні рівні мовленнєвої організації та її зв'язок з іншими психічними процесами, що призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери людини [7, с. 87].

Мовлення є складною функцією мозку та основним засобом комунікації. Мовленнєві розлади проявляються у вигляді афазії, яка є ураженням мовних відділів головного мозку на рівні задньої нижньої лобової звивини, верхньої скроневої звивини, нижньої тім'яної звивини, тім'яних, скроневих і потиличних з'єднань домінантної півкулі. Афазія зазвичай пов'язана з апраксією мовлення, апраксією впізнавання та іншими складними порушеннями вищих кокових функцій. Проаналізовано стан дослідження проблеми відновлення мовленнєвої комунікації при афазії після інсульту з науково-методичної літератури загальної та спеціальної педагогічної, психологічної, нейропсихологічної та психолінгвістичної літератури.

Цереброваскулярні розлади часто залишають після себе дефекти, що призводять до інвалідності, такі як спастичні геміпарези, афазія та порушення рухової координації. Реабілітація таких пацієнтів та подолання їхньої інвалідності є складним завданням і вимагає зусиль як від реабілітологів, так і від пацієнтів. О. Р. Лурія [4, с. 353] класифікує афазії в залежності від характеру порушення мовлення:

Моторна аферентна афазія – ураження нижньої частини задньої центральної звивини та тім'яної області кори лівої півкулі, хворий більш-менш розуміє звернене мовлення.

Моторна еферентна афазія характеризується ураженням нижніх відділів премоторної зони кори у лобній долі лівої півкулі (центр Брока), пацієнт погано розуміє переносність значення прислів'їв [4, с. 353].

Акустико-гностична (сенсорна) афазія – виявляється у втраті фонематичного слуху, тобто в порушенні зв'язку між звуковим складом і значенням слова, що є наслідком порушення звукового аналізу слова [4, с. 353].

Акустико-мнестична афазія ураження третини середньої скроневої звивини скроневої долі лівої півкулі, порушується мовно-слухова пам'ять. Порушення об'єму утримання мовленнєвої інформації, зорової пам'яті, слабкість зорових образів слів [4, с. 353].

Семантична афазія – це порушення, що виявляється у труднощах знаходити слово та в розумінні семантичних відношень між словами [4, с. 353].

Динамічна афазія – пов'язана з порушенням здатності говорити фразами, хоча хворий не відчуває труднощів ні в повторенні слів, ні в називанні предметів, ні в розумінні мовлення. Це є наслідком порушення або механізму програмування висловлювання, або механізму граматично-семантичної організації [4, с. 353].

Форма та вид розвитку хвороби залежить від місця розташування та розміру пошкодженої ділянки головного мозку, віку пацієнта та типу хвороби. Нерідко недугу супроводжують інші розлади, наприклад порушення артикуляції або апраксія мовлення.

Розрізняють кілька форм афазії, що відрізняються природою походження та симптоматикою.

Симптоми афазії Брока. У хворих з афазією Брока зазвичай спостерігаються такі ознаки та симптоми: повільна та уривчасте мовлення; вони можуть намагатися вимовити певні слова, такі як назви об'єктів, місць або людей; зміст їхнього мовлення зазвичай зводиться до основних елементів і містить лише деякі основні іменники та дієслова [4, с. 351].

Симптоми афазії Верніке. Людина з афазією Верніке, як правило, має такі ознаки та симптоми: Вони можуть говорити вільно, використовуючи довгі речення, але їхнє мовлення містить брак сенсу і може містити недоречні або безглузді слова. Люди з афазією Верніке можуть не знати про свої мовленнєві проблеми, особливо

невдовзі після інсульту, і можуть засмучуватися через те, що інші люди не можуть їх зрозуміти [4, с. 351].

Симптоми глобальної афазії. Люди з глобальною афазією зазвичай мають більше пошкодження головного мозку, тому часто бувають симптоми як афазії Брока, так і Верніке. Це може спричинити проблеми з усіма аспектами спілкування, включаючи: розмовою; розумінням мовлення інших; назвою об'єктів, людей та місць; повторенням чужої мови; читанням та листом [4, с. 351].

Геморагічні та ішемічні інсульти, захворювання кровоносних судин головного мозку, становлять найбільшу частку причин афазії. Пацієнти з геморагічним інсультом частіше мають синдром тотальної або змішаної афазії, тоді як пацієнти з ішемічним порушенням мозкового кровообігу частіше мають тотальну, моторну або сенсорну афазію. Афазію також можуть викликати черепно-мозкові травми, запальні процеси головного мозку (енцефаліт, абсцеси), пухлини головного мозку, хронічні прогресуючі захворювання центральної нервової системи (вогнищеві варіанти хвороби Альцгеймера і хвороби Піка) та нейрохірургічні операції.

Тяжкість афазії залежить від локалізації та обширності ураження, етіології, віку пацієнта та його преморбідного фону. Наприклад, афатичний синдром наростає поступово при пухлинах мозку і швидко при черепно-мозковій травмі та інсульті.

Дитяча афазія виникає рідше, ніж у дорослих, і виникає в результаті черепно-мозкових травм, пухлин головного мозку або ускладнень після інфекційної хвороби.

Корекційна робота при афазії включає в себе, як медичний так логопедичний напрями. Лікування захворювання, що викликало афазію, проводиться під наглядом невролога або нейрохірурга, з використанням

фармакотерапії, нейрохірургічного втручання та активної реабілітації (ЛФК, механотерапія, фізіотерапія, масаж) за необхідності. Відновлення мовлення відбуваються на логопедичних заняттях з корекції афазії, структура та зміст яких залежить від форми порушення та етапу реабілітаційного навчання. При будь-якій формі афазії важливо виробити установку на відновлення мовлення пацієнта, розвивати збережені периферичні аналізатори і працювати над усіма аспектами мовлення, включаючи експресію, уявлення, читання і письмо.

Роботу з корекції афазії слід починати, як тільки лікар дасть дозвіл, у перші кілька днів або тижнів після інсульту або травми. Ранній початок реабілітаційних занять може запобігти імобілізації симптомів мовленнєвих порушень (мовленнєва емболія, парафазія, аграматизм). Логопедична терапія для відновлення мовлення при афазії займає два-три роки.

Науковці описують проблеми реабілітаційного навчання при афазії як соціально-психологічні аспекти. Цей аспект має комплексний вплив на мовлення, поведінку та психічну сферу загалом. Цей підхід має вирішувати такі завдання:

- 1) відновлення мовлення як психічної функції, а не пристосування людини з афазією до її дефекту;
- 2) Відновлення мовленнєвої комунікативної діяльності, а не сенсомоторних мовленнєвих маніпуляцій;
- 3) Ставлення на перше місце комунікативну функцію мовлення, а не окремі аспекти мовлення;
- 4) Повернути людину з афазією до нормального, а не спрощеного мовного стану, тобто до професійної діяльності [4, с. 382].

Існує два періоди роботи з людьми з афазією: гострий період до двох місяців після початку хвороби та

залишковий період після двох місяців. У гострій фазі основні завдання включають наступне:

- вивільнення тимчасово пригнічених мовленнєвих структур;
- попередження розвитку та закріпленню певних симптомів афазії: аграматизму, літературної парафазії та мовленнєвої емболії;
- запобігання відчуття неповноцінності [4, с. 382].

Основне завдання залишкової фази – контроль патологічних зв'язків.

Обирається матеріал відповідно до його смислової та емоційної значущості для людини з афазією, а не за легкістю чи складністю вимови. Для цього необхідно ознайомитися з історією хвороби, поспілкуватися з лікарями та родичами, щоб з'ясувати схильності, хобі та інтереси людини. Можна використовувати знайомі мовленнєві стереотипи, такі як лічба, дні тижня, місяці року, емоційно значущі уривки з віршів, узгоджувати загальноновживані фрази та вирази. Послідовно робота з матеріалом, ближчим до інтересів, переходить до питань, пов'язаних з професіоналізмом і покликанням. Реабілітаційна освіта повинна стосуватися спілкування не лише на заняттях, але й вдома та в громадських місцях, оскільки основною метою є відновлення комунікативних навичок. Психотерапія відіграє важливу роль у комплексній реабілітації афазії. У багатьох випадках афазія призводить до інвалідності та соціальної дезадаптації. Порушуються норми спілкування, ускладнюються стосунки з сім'єю та суспільством. На ранніх стадіях після інсульту або нейротравми може бути як гостре відчуття нерозуміння того, що сталося, так і відсутність повного усвідомлення тяжкості хвороби. З часом внутрішня картина стану зазнає певної еволюції. Часто люди з афазією починають гостро переживати свої емоції, що

проявляється як вторинна невротична реакція. Особисте ставлення до хвороби може погіршитися, можуть з'явитися суїцидальні думки. Водночас, психічні розлади можуть виникати і тоді, коли вищі психічні функції, такі як мовлення, дещо відновилися або коли клінічна динаміка є сприятливою. Ось причини необхідності психотерапевтичних втручань для людей з афазією [7, с. 90].

У корекційній роботі з пацієнтами розроблені програми, які включають низку вправ для корекції певних аспектів мовлення, залежно від випадку та стану пацієнта. Вправи: повторення і промовляння до автоматизму (дні тижня, місяці, пори року, лічба в межах 10, називання знайомих предметів і т.д.). На початку і в кінці кожної сесії називайте картинку (з допомогою, залежно від тяжкості стану пацієнта); обирання зайвого; розповіді за сюжетними малюнками; вправи на розвиток граматики та словникового запасу, переписування слів тощо.

Починати потрібно з найпростіших вправ для пацієнтів на ранніх стадіях реабілітації. Поступово вправи ускладнюються і додаються нові, щоб допомогти пацієнтам швидше відновитися після інсульту. Робота з пацієнтами може тривати до 4–5 тижнів.

Статистика свідчить, що кількість випадків інсульту зростає з кожним роком, а віковий діапазон хворих стає дедалі ширшим. Реабілітація мовленнєвих порушень (афазії) після черепно-мозкової травми, та інсультів - дуже складний і тривалий процес, оскільки необхідно знайти індивідуальні шляхи реконструкції нейронних зв'язків і повернення до попереднього функціонального стану. Хоча зараз відомі різні методи корекції афазії, важливо пам'ятати, що кожен випадок індивідуальний. Для кожного пацієнта мають бути різні методики реабілітації та індивідуальний курс

реабілітаційного лікування [7, с. 91].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Афазія – це системний розлад мовлення, спричинений органічним ураженням головного мозку, що охоплює різні рівні мовної організації, впливає на її зв'язок з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери людини, в першу чергу порушуючи комунікативну функцію мовлення. Всі форми афазії суттєво відрізняються одна від одної за механізмами, що лежать в основі, клінічною картиною та психологічною структурою мовного розладу. Спільною рисою всіх форм афазії є генералізоване порушення мовлення. Кожна форма афазії спричинена ураженням певної ділянки кори лівої півкулі головного мозку, так званої «мовної» зони, яка варіюється залежно від локалізації та факторів, що спричинили ураження. Афазія може проявлятися як грубе порушення вираження та сприйняття розмовного мовлення або як порушення сприйняття через дефект розуміння логічної та граматичної структури мовлення. У багатьох випадках афазія супроводжується алалією і дислексією, тобто порушенням письма і читання. При афазії страждають майже всі три види мовлення – усне мовлення (висловлювання та репрезентація), письмове мовлення (читання та письмо) і внутрішнє мовлення. Всі ці види мовлення та їх різні форми по-різному уражаються при різних формах афазії, і ступінь тяжкості порушень мовлення, розуміння мовлення, письма та читання також варіюється: від найтяжчого ступеня порушення до найлегшого. При афазії серйозно порушуються об'єктно-речові зв'язки мовлення: пацієнти не можуть визначити місцезнаходження предметів за допомогою мовлення, описати їх або зрозуміти значення слів.

З розвитком мовних порушень втрачається багато соціальних функцій і виникає потреба в реабілітації. Методи реабілітації, про які йдеться в цій статті, спрямовані на різні аспекти проблеми і, застосовуючи їх комплексно, допомагають людям з цим набутим порушенням адаптуватися до життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко А. І., Мороз Л. В., Стахова Л. Л., Кравченко І. В. Корекція афазії у дітей за допомогою акупресури (точкового масажу) [Текст] : методичний посібник / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Навчально-науковий інститут фізичної культури. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. 57 с.
2. Міщенко М. С. Теоретичні аспекти відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць : вип. 16, том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. С.197–207. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/602/565.pdf/> (дата звернення 11.05.2023)
3. Лянна О. В. Компоненти педагогічного середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. № 1(65). С. 260–270. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_1_2_6 (дата звернення 11.05.2023).
4. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Видання 5. Київ : ВД Слово, 2018. 856 с.
5. Лянна О. В. Відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб після інсультного стану: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2018. 269 с.
6. Лянна О. В., Литвиненко В. А., Ласточкіна О. В. Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб після інсультного стану в ланці взаємодії «логопед – сім'я». *Актуальні проблеми логопедії* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 13. С.123–133.
7. Сулятицький І. В., Кравець Я. Г. Соціо-психологічні засади роботи з афазією як типовим порушенням мовлення після інсульту. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 30. С.86–93. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

UJRN/Potip_2018_30_15. (дата звернення 11.05.2023).

УДК 376-056.264-053.2:81'342.2:37

Карина КРИВОНОС

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

У статті висвітлено особливості логопедичної роботи з дітьми раннього віку. Комплексна логопедична робота передбачає розвиток усіх сторін: емоційної, сенсорної, пізнавальної, голосової активності, маніпулятивної функції рук, нормалізацію апарату артикуляції; тобто створює необхідну сенсомоторну базу для розвитку мовленнєвої, психічної та рухової діяльності дитини раннього віку.

Ключові слова: логопедична робота, ігрові вправи, артикуляційна гімнастика, казкотерапія, діти, ранній вік.

Постановка проблеми. Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.) [1], Концепції «Нова українська школа (2016 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» (2021 р.). На даному етапі численні статистичні дані вказують на тенденцію до зростання кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з мовленнєвими розладами. Ранній вік є найважливішим етапом у розвитку дитини. Необхідність ранньої діагностики пов'язана з нервовою пластичністю системи дитини. Відомо, що чим раніше поч-

неться цілеспрямована логопедична допомога дитині, тим ефективнішою буде корекція та компенсація порушень.

Логопедична робота зі стимулювання мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку сприяє поповненню у них пасивної та активної лексики, розвитку розгорнутого фразового мовлення, застосування у мовленні найменування кольорів, форм, розмірів та властивостей предметів. Діти раннього віку у процесі логопедичної роботи стають більш активнішими, виявляють інтерес до вправ, реагують на ініціативу логопеда та активно виконують усі його дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз, а також узагальнення наукових досліджень із даної проблеми свідчить про особливу значимість питання логопедичної роботи з дітьми раннього віку. Ранній вік – це період досить інтенсивного та швидкого розвитку мовлення дітей. Він певним чином характеризується появою узагальнюючої функції, а також засвоєнням дитиною символічної ролі слова. Але потрібно відзначити, що мовлення у ранньому віці – не тільки накопичення словника. Це доволі складний нервово-психічний процес, який безпосередньо відбувається як результат взаємодії дитини з навколишнім світом і під час спілкування з дорослим. У даному віці дитина вчиться будувати перші речення, власне узагальнення, починає активно використовувати мовленнєві засоби для спілкування з дорослим та однолітками (О. Гвоздев, А. Богуш, Д. Ельконін, А. Запорожець, Т. Ушакова та ін.); питанням логопедичного супроводу у ранньому віці присвячені наукові роботи Н. Манько («Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку»), Л. Черніченко, І. Марченко та ін.

Мета – розкрити специфіку логопедичної роботи з дітьми раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ранній вік характеризується високими темпами психічного розвитку, але формування органів та систем ще не завершено, а тому й діяльність їх недосконала. Нервові процеси характеризуються недостатньою силою, урівноваженістю й рухливістю, недостатньо сформовано процеси внутрішнього гальмування. Це позначається на поведінці дітей раннього віку. Вони легко втомлюються, їх емоційний стан доволі нестійкий. Створюючи оптимальні умови для нормального перебігу нервових процесів, науковці закликають орієнтуватися на такі особливості віку: високий зв'язок та взаємозалежність станів фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей; нестійкість та незавершеність навичок й умінь, що формуються; швидкий темп розвитку, що має стрибкоподібний характер; ситуативність, зазначає В. Рагозіна [2, с. 37].

Оволодіння мовленням відтворює цілу революцію в психічному житті дитини раннього віку. Мовлення перетворює всі психічні процеси: сприйняття, мислення, пам'ять, почуття, бажання тощо. Оволодіння мовленням дає можливість дитині керувати собою та своєю поведінкою, думати й фантазувати, створювати уявну ситуацію та усвідомлювати свої дії. У ранньому віці мовлення дитини розвивається доволі інтенсивно у зв'язку з позначенням предметів та власне дій з ними, вважає С. Васильєва [2, с. 39]. Робота логопеда спрямована на розвиток мовлення дітей раннього віку, вона певним чином сприяє поповненню пасивного та активного словникового запасу, вимові розгорнутих фраз і використанню в мовленні назв кольорів, форм, розмірів і властивостей предметів. Так, логопед

навчає дітей раннього віку виконувати односкладові вказівки, поступово розвиваючи комунікативний намір, щоб у мовленні висловлювалося судження. Використовуються ігрові вправи на формування уваги, наприклад «Зайчик та білочка», «Хто що почує?», «Вгадай, що треба робити», «Сонечко та дощ», «Речі на столі», «Вгадай, на чому граю?», «Хто в будиночку живе?», «Робимо колаж» тощо.

Так, у ігровій вправі «Хто у будиночку живе?» використовуються різнокольорові будиночки, які можуть бути зроблені з різних матеріалів, 16 і більше карток із зображеннями, які б відповідали кожному з представлених кольорів. Педагог ставить перед дітьми раннього віку два будиночки, наприклад, синій та зелений, і всі картки, відповідні синьому та зеленому кольорам. Потім логопед пропонує дітям назвати кожен колір, підібрати до цього кольору логічні асоціації та зрештою визначити в якому будиночку має опинитися та чи інша картка. Зазначимо, що з кожним наступним заходом гра повинна ускладнюватись: може бути збільшено кількість додаткових питань, кількості базових карток та кількість будиночків [5].

Л. Черніченко зазначає, що з метою формування не мовленнєвих передумов виникнення вербального висловленого судження дітям раннього віку пропонуються ігрові вправи, наприклад «Одягни ляльку», «Павутинка для павука», «Нагодуй ляльок», «Парні картинки» [6, с. 51]. Так, ігрова вправа «Одягни ляльку». Дана вправа спрямована на збагачення знань про основні кольори (червоний, жовтий), розвиток дрібної моторики, навчання простим предметним та ігровим діям, збагаченню словникового запасу. У цій вправі діти раннього віку підбирають комплект за кольором, одягають ляльку. Матеріалом для цієї вправи можуть бути комплекти одягу,

підібрані за кольором, зеленого, синього, червоного та жовтого кольору, коробка для складання одягу, ляльки. Вправа «Нагодуй ляльок» використовується для вивчення дітьми раннього віку поняття про «величину» за допомогою активної роботи з іграшками та іншими відомими дітям предметами. Для роботи в контексті даного завдання потрібен наступний матеріал: пірамідки, вирізані з паперу, однотипні столові прилади (переважно ложки), розмір яких можна візуально співвіднести, персонажі (за типом персонажів з мультфільмів, ляльок). Завдання дітей раннього віку полягає в тому, щоб нагодувати ляльок ложками, що відповідають їх розміру (маленьку ляльку – маленькою ложкою та навпаки). Під час вправи логопед сам коментує дії вихованців, надає допомогу, намагається урізноманітнити дії та спровокувати мовленнєву діяльність дітей. Так, логопед може цікавитись у дитини, чим вона годує ляльок, як вона назвала б цих ляльок, чи багато їм потрібно їжі, як часто їх потрібно годувати тощо. Зрештою, дана гра може змінитися до сюжету із казки «Три ведмеді». Так, як персонажі будуть виступати плюшеві або пластмасові ведмедики різної величини. Діти раннього віку повинні будуть їх нагодувати відповідними ложками з відповідних тарілок. Ці дії повинні супроводжуватися переказом вихідної казки педагогом. Крім цього, після завершення вправи педагог може також розповісти про супутні казки факти: про поняття фольклору, особливості українського фольклору та ін.[6].

Розвиток мовленнєвого апарату дітей раннього віку здійснюється на підставі простих вправ, що вимагають від них прийняття рішення, здійснення вибору, пов'язаного з мовленнєвою діяльністю. Будь-яка правильна ініціатива дітей у комплексі цих вправ

яскраво заохочувалася, провокуючи тим самим не тільки позитивні емоції, а й у відповідь мовленнєву реакцію. Усі вправи даного комплексу передбачали ускладнення та градацію. Основна частина вправ та їх матеріалу може бути заснована на таких темах як: «Я і моя сім'я», «Тварини та їх звуки», «Іграшки», «Інструменти та їхнє звучання» тощо.

На логопедичних заняттях з вивчення та виконання артикуляційної гімнастики діти раннього віку виконують артикуляційні вправи, знаходять правильне та комфортне положення язика. Спочатку діти виконують вправи у логіці повного візуального наслідування, потім вже роблять це самостійно, наслідуючи при цьому якусь іграшку чи явище (наприклад, гул моря). У результаті виконання даного комплексу вправ у дітей раннього віку формуються кінестетичні відчуття, посилюється активність язика, губ; розвивається їхня рухливість.

На основному етапі логопедичної роботи стимулюється подальший розвиток мовленнєвих здібностей дітей. Даний етап включає наступні завдання: формування вміння будувати речення з 2-4 слів, розвиток участі дітей у простому діалозі; стимулювання розвитку конкретних відмінкових та прийменникових форм іменників, дієслівних форм, особистих займенників, деяких прислівників.

У процесі спільної діяльності з логопедом у дитини раннього віку розширюються можливості використання власних вербальних засобів; активно удосконалюється наочно-дієве мислення. Діалог з логопедом ініціюється дорослим та вдосконалюється різними типами питань, різною структурою речень, нестандартними акцентами в мовленні [4].

З дітьми раннього віку здійснюється робота з формування дрібних диференційованих рухів пальців рук

під час різних видів дитячої діяльності. У процесі заключного етапу логопедичної роботи з активізації мовлення у дітей раннього віку реалізуються наступні завдання:

- формування у дітей вміння використовувати прості речення для спілкування з дорослими та дітьми;
- відпрацювання використання специфічних флексивних парадигм іменників та дієслів, а також простих словосполучень;
- розширення здібностей для участі дітей у діалозі;
- стимулювання побудови та використання окремих видів складних речень у мовленні, зазначає Н. Манько [4, с. 35].

Дітей раннього віку навчають вмінню розуміти та виконувати двоскладові інструкції, вдосконалювали їхнє вміння розуміти тексти. Дітям раннього віку надається можливість керувати діалогом, використовувати ініціативні реплік у ньому. Формування мовленнєвих засобів спілкування здійснюється з використанням лексико-семантичного матеріалу, наприклад, за темами: «Хто літає?», «У лісі», «Транспорт» та ін., а також триває робота зі стимулювання адекватного вживання іменників основного відмінку.

Логопедичні заняття з корекції мовлення включають вправи для роботи з фонетичним та словесним матеріалом зі звуками. Дітей раннього віку вчать відтворювати приголосні звуки у складі слів, розрізняти їх на слух та у мовленні. У дітей раннього віку фонаційне дихання, голос, інтонація формуються у процесі вимови слів різної складової структури, фраз, словосполучень.

Специфіка логопедичної роботи з дітьми раннього віку в умовах груп короткочасного перебування підпорядкована основній ідеї інклюзивної освіти. Контингент дітей, які відвідують групи короткочасного перебу-

вання неоднорідний за своїм складом. Заняття відвідують діти, які нормально розвиваються, а також діти з обмеженими можливостями здоров'я: діти з порушеннями рухової сфери, емоційними розладами, діти з порушеннями зору тощо. Основні завдання роботи логопеда з формування мовленнєвої діяльності полягають у наступному: розвиток та формування навичок розуміння зверненого мовлення; стимулювання появи та розвиток активного мовлення; розвиток слухового та зорового сприйняття, розвиток тонких функціональних можливостей кистей та пальців рук [6].

Власне корекційно-освітній процес будується з урахуванням основних ліній розвитку дитини. Групове заняття передбачене для дітей у віці від 1 року до 3 років спільно з батьками та складається з кількох частин загальною тривалістю 1 година 30 хвилин: кругове заняття, творча (продуктивна) діяльність, вільна гра, кругове заняття. Привітання – завжди незмінний звуковий сигнал (наприклад, звук дзвіночка) та постійна «пісня – вітання». Під час проведення даної частини заняття у дітей раннього віку стимулюється розвиток комунікативних навичок, так як вони вступають в контакт з педагогом та дітьми, що сидять поруч. Рухлива частина – обов'язкова частина заняття, що складається з зарядки та різних ігор. При проведенні рухової частини використовується спортивний інвентар: сенсорні доріжки, тунелі, м'ячі різних розмірів, сухий басейн, мати, скакалки тощо. Пальчикові ігри стимулюють появу мовлення та розвивають функціональні можливості кистей та пальців рук. Частота введення нових ігор залежить від їхньої швидкості засвоєння дітьми, але зміна вправ відбувається частково, тому що потрібно враховувати важливість повторення в ранньому віці [3].

Ігри на взаємодію. Перші навички спілкування формуються у дітей раннього віку через ігри спрямовані на розвиток взаємодії, розвиток слухового та тактильного сприйняття, а також вербальних та невербальних способів спілкування. Бажання спілкуватися з однолітками виникає у дітей приблизно з півтора року. Діти вчаться взаємодіяти між собою поступово. До ігор на взаємодію відносяться, наприклад, музичні хороводні ігри, що складаються з піснi. з нескладними рухами; хованки за ширмою; музичні хованки; гри у м'яч та ін.

Колове заняття складається з таких частин: музична частина, театралізована вистава (казкатерапія), прощання. Так, музична частина включає в себе спільні ігри педагога з дітьми раннього віку на музичних інструментах (металофон, кастаньєти, маракаси, тріскачки тощо). Діти раннього віку під музику виконують різні завдання: грають на музичних інструментах спільно з педагогом чи окремо, грають у певному ритмі тихо чи голосно.

І. Марченко акцентує увагу на тому, що театралізовані вистави сприяють освоєнню дітьми раннього віку нових способів взаємодії з оточуючими. При їх проведенні використовуються лялькові казки за ширмою, казки з використанням пальчикових іграшок, ляльок бібабо, а також казки на піску. При цьому в сюжеті можуть поєднуватися як реальні, так і вигадані події, персонажами може бути герої улюблених книжок, мультфільмів та ін. Діти раннього віку поринають у чарівний світ казки, наповнений чудесами, наслідують міміку, жести та інтонації героїв [5].

Варто відзначити, що прощання завжди незмінне та відбувається наприкінці заняття. Так, діти раннього віку разом з батьками сидячи на килимі по черзі задувають свічку і прощаються один з одним. Підсумок

заняття завжди позитивний та спрямований на створення бажання у дітей раннього віку знову відвідати дане заняття.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ранній вік є унікальним та стратегічно важливим для всього подальшого розумового, фізичного, емоційного та мовленнєвого розвитку дитини. В якості головних завдань логопедичної роботи зі стимуляції мовленнєвого розвитку у ранньому віці виділяють наступні: встановлення емоційного контакту з дітьми; формування навичок вербальної комунікації; формування дрібної моторики; формування слухового, зорового сприйняття; формування рухливості органів артикуляції; формування дихання. На пропедевтичному етапі логопедичної роботи реалізуються наступні завдання: формування невербальної та вербальної уваги; усунення немовленнєвого та мовленнєвого негативізму; пробудження потреби в усному судженні стимулювання появи перших слів та використання конкретних слів у ролі речень; створення можливостей для дітей раннього віку здійснювати власне судження у процесі спілкування; стимуляція до появи перших граматичних відносин між словами.

Перспективи подальших розвідок можуть бути пов'язані з розкриттям специфіки логопедичної роботи з дітьми раннього віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/concept> (дата звернення: 10.05.2023).
2. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія. С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна / за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС - ЛТД, 2021. 226
3. Логопедія: підручник. М-во освіти і науки України; за ред. М. К. Шеремет. 2-ге, перероб. та допов. Київ : Слово, 2010. С. 57-61.
4. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. К. : КНТ, 2008. С. 33-36.
5. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення : логопед. робота з корекції порушень мовлення у дошкільників : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. 3-є вид., перероб. і допов. Київ : Слово, 2015. 307 с.
6. Рання логопедична корекція : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти; уклад. Л. А. Черніченко. Умань : Візаві, 2020. 150 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'342.4

Ірина ЛОЙЧЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Лариса СТАХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКТУРНИХ ТАБЛИЦЬ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ТА АВТОМАТИЗАЦІЇ ПОРУШЕНИХ У ВИМОВІ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються варіанти застосування коректурних таблиць в процесі корекції та автоматизації звуків у дітей старшого дошкільного віку. Запропоновані ігри та вправи для корекції звуковимови за допомогою коректурних таблиць.

Ключові слова: звуковимова дітей дошкільного віку, корекція та автоматизація порушень у вимові звуків, коректурні таблиці.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день існує низка інноваційних логопедичних методик, які можуть бути використані фахівцями під час логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку, одна з таких методик – це використання коректурних таблиць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модернізація корекційно-розвивального процесу у логопедичних групах закладів дошкільної освіти є одним з ключових питань сьогодення.

За допомогою використання різних дидактичних засобів для розвитку мовних компетенцій корекційними педагогами досягається високий рівень пізнавальної активності дошкільників під час занять. Зразком таких засобів є коректурні таблиці. Їх розробку та наповнення досліджували М. Богуш [1], Н. Гавриш [2], К. Крутій [4], Л. Трофименко [7].

Нам відомо, що для урізноманітнення корекційних занять, багато логопедів та дефектологів минулих років та сучасності використовували і продовжують використовувати дидактичний матеріал у вигляді предметних картинок та таблиць, які є прототипом коректурних таблиць.

Грузинський педагог-новатор початкової школи Шалва Амонашвілі, для успішного засвоєння дітьми програмового навчального матеріалу, одним з перших запровадив у своїй педагогічній практиці роботу з коректурними таблицями [3].

Мета статті – розглянути варіанти використання коректурних таблиць в процесі корекції та автоматизації порушених у вимові звуків дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У старшому дошкільному віці більшість дітей вже освоїли звукову сторону мовлення, мають досить великий словниковий запас, можуть граматично правильно скласти речення. На жаль, не у всіх дітей процес оволодіння мовленням протікає однаково, у багатьох випадках він спотворюється, тому у дошкільнят відзначаються різні порушення у звуковимові. Подолання вад мовлення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи.

План корекційно-розвиткових занять логопед складає за результатами діагностики звуковимови дошкільників. Корекційна робота повинна бути спрямованою на розвиток всіх компонентів мовлення (лексичну, грама-

тичну, фонетико-фонематичну та діалогологічну):

- 1) передумови мовленнєвої діяльності – розвивати артикуляційний, дихальний та голосовий апарат, просодичні компоненти мовлення (дикцію, темп, ритм, інтонацію, паузацію, наголос), розвивати дрібну моторику;
- 2) фонетичних – корекція і подальша автоматизація порушених і вимові фонем у різних фонетичних позиціях, наприклад, свистячих - [с], [з], [ц], [с'], шиплячих - [ш], [ж], [ч], [щ], звукосполучень - [дз] [дж]; диференціація фонем [ш]-[с], [з]-[ж], [ч]-[ц], [шч]-[ц], [р]-[л], [дз]-[ж] та ін.; розвивати вміння здійснювати різні види звукового аналізу та синтезу (виокремлювати заданий звук у словах, складах, складати слова за почутими звуками), ймовірне прогнозування (додавати останній (-нні) склад (-ди) у словах) та фонематичних – слухову увагу, пам'ять, сприймання, уявлення та ін.;
- 3) лексичних – збагачувати словниковий запас самостійними частинами мови: іменниками (з прямим та переносним значенням, назви предметів різних категорій, явища природи, навколишньої дійсності, часові, просторові уявлення, узагальнюючі слова, багатозначні слова, пароніми, синоніми, та ін.); прикметниками (словами протилежними за значенням, різними видами лексичних узагальнень), дієсловами (на позначення дій предметів, людей, тварин та ін.), розвивати вміння спонтанно їх використовувати у мовленні;
- 4) граматичних – розвивати вміння узгоджувати слова в реченнях, форму однини-множини, розвивати вміння узгоджувати слова в речення за відмінками; будувати прийменниково-відмінкові конструкції (під стільцем), утворювати граматичну форму словозміни у

поняттях великий-маленький (миска-мисочка), називати дії предметів (рибка-плаває), добирати прикметники, утворювати узагальнюючі слова та ін.

- 5) діамонологічних (зв'язне мовлення) – розвивати уміння складати зв'язні висловлювання за сюжетними картинками, коректурними таблицями та ін.; виховувати бажання ділитися почутим і побажаним із ровесниками та дорослими, уникати у мовленні русизмів.

Основна мета логопедичного впливу – це формування різних умінь і навичок сприймання та правильного відтворення фонем у власному мовленні та вміння вживати їх у діамонологічному мовленні.

Запорукою успіху під час логопедичних занять є створення доброзичливої атмосфери, тісного емоційного контакту між логопедом і дитиною, а також цікавої форми організації занять за допомогою різних засобів стимулювання мовлення. Дидактична наочність у різних її форматах – *картини і картинки, плакати, схеми, інтелектуальні карти, коректурні таблиці, ілюстрації, листівки тощо* – завжди була і залишається одним із найголовніших засобів навчання і виховання дітей дошкільного віку [5, с. 35].

Одним із доступних, ефективних та сучасних засобів, які доцільно використовувати для формування мовленнєвих компетентностей під час корекційно-розвиткових логопедичних занять є *коректурні таблиці*, які розроблені по методиці доктора педагогічних наук Наталії Гавриш.

Використовуючи методику роботи з коректурними таблицями, логопед має змогу працювати над корекцією звуків та успішно реалізовувати взаємозв'язок з освітніми напрямами Базового компонента дошкільної освіти. Так, наприклад, з освітнім напрямом «Мовлення дитини», в

якому зазначено, що «Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність та взаємозумовленість» [6, с. 18], з освітнім напрямом «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі» - закріплювати назви цифр, рахунок, вміння порівнювати предмети, визначати форму, розміри, розуміти зорово-просторові напрями «вгору», «вниз», «вліво», «вправо», «горизонталь», «вертикаль», «між», «перед», аналізувати, узагальнювати та ін., [6, с. 11] з освітнім напрямом «Гра дитини», де «Гра відіграє ключову роль у житті дитини дошкільного віку» [6, с. 14] та іншими.

Дотримання взаємозв'язку освітніх напрямів підсилює логопедичний вплив і дає можливість за допомогою методики роботи з коректурними таблицями дітям старшого дошкільного віку вчасно виправити вади вимови. Приклад взаємозв'язку: процес роботи з коректурними таблицями відбувається в ігровій формі, що стимулює дитину до активної ігрової діяльності, він впливає на розвиток сенсорно-пізнавальних систем (дитина успішно справляється з виконанням інструкцій-завдань, відбувається формування навички прогнозувати кінцевий результат, навички досягати поставлених цілей, та ін.) і як результат – має вплив на розвиток мовних компетенцій.

За допомогою такого дидактичного засобу процес корекції звуковимови для дошкільників є цікавим, стимулює їх успішно виконувати ігрові завдання і оволодівати навичками правильної звуковимови.

Систематичне використання коректурних таблиць в ході корекційно-розвиткових занять дає змогу вчити дошкільників бачити надруковане слово і запам'ятовувати букви з яких воно складається, що є підготовчим етапом для розвитку навички чи-

тання, в основі якої, є вміння впізнавати вивчені букви складати їх у склади, слова та речення. Виконання завдань із застосуванням таблиць впливають на розвиток креативності у дошкільників, пізнавальної активності, а також формується така важлива навичка, як концентрація уваги, розвивається здатність зосереджуватись на слуховому сприйнятті та розгляданні таблиці.

Коректурні таблиці для логопедичних занять можна створювати різного розміру від формату А 4 і до формату настінних плакатів або килимків, як для гри «Твістер» тільки з клітинками.

Важливою умовою, під час складання таблиць, є кількість клітинок. Для дітей середнього дошкільного віку кількість клітинок повинно бути не менше 12 і не більше 16, для дітей старшого дошкільного віку від 20 до 25. Клітинки заповнюються предметними картинками, буквами, складами. Таблиця може бути готовою, а може мати вигляд рамки з незаповненими клітинками. Урізноманітнювати коректурні таблиці для логопедичних занять можна за допомогою різносторонніх стрілок, лабіринтів та інше. Перед початком роботи з таблицями логопед повинен з'ясувати чи вміють діти орієнтуватися у таблиці. Вони повинні знати де горизонтальні ряди, які умовно можна назвати «поверхи», і де вертикальні стовпці – «квартири» і, надалі, за допомогою уважного розглядання таблиці, знаходити адреси квартир з одночасним називанням того, хто/що «живе» у ній: звук, склад або слово. Роботу з коректурними таблицями-рамками слід розпочинати пізніше, щоб діти вже вміли орієнтуватись у горизонтальних рядах та вертикальних стовпцях.

На основі практичного досвіду роботи з дітьми для корекції звуковимови нами була створена

добірка наочного матеріалу «Коректурні таблиці: Проблемні звуки» у вигляді коректурних таблиць та систематизованих інструкцій-запитань на різних етапах роботи. Під час складання таблиць враховувався принцип від простого до складного.

Лексичний матеріал для побудови таблиці підбирається відповідно до тієї групи звуків, яка порушена у вимові дошкільників у різних фонетичних позиціях, наприклад, для групи свистячих звуків – [с], [з], [ц], [с'], групи шиплячих звуків – [ш], [ж], [ч], [щ], звукосполучень - [дз] [дж]; або для диференціації фонем ([ш]-[с], [з]-[ж], [з]-[ц], [ч]-[ц], [щ]-[ц], [р]-[л] та ін.).

Набір лексичного матеріалу для корекційних занять розширює та активізує імпресивний та експресивний словник (іменниковий, дієслівний, прикметниковий).

Підбір запитань до коректурних таблиць здійснюється таким чином, щоб у дітей виникала необхідність вживати слова у правильних відповідних відмінкових формах та будувати речення у правильній граматичній конструкції, наприклад, для роботи з коректурною таблицею «Кому що потрібно?». Виконання ігор-завдань такого виду продуктивно впливає на розвиток та корекцію зв'язного мовлення.

Інструкції-запитання підбираються від найпростіших до складних з поступовим залученням пізнавального та мовленнєвого досвіду дошкільників.

Варіанти інструкцій-запитань:

- назвати всі картинки в таблиці, рухаючись тільки вертикально/горизонтально;
- визначити місце заданого звука в кожному слові;
- назвати «адресу», за якою мешкають тварини;
- хто живе за заданою «адресою»;
- відшукати асоціативні пари;
- дібрати слова-синоніми;

- гра «Кому що потрібно?»;
- знайти картинку-відгадку до загадки;
- доповнити речення назвою малюнка;
- назвати що/хто перед, після, справа, зліва, вище/нижче, навколо заданого малюнка в таблиці та ін.



Рис. 1. Звук (с) на початку слова та всередині без збігу приголосних

Інструкції-запитання підбираються від найпростіших до складних з поступовим залученням пізнавального та мовленнєвого досвіду дошкільників.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що коректурні таблиці є потужним навчальним та розвивальним засобом в процесі корекції звуковимови дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гавриш Н. Інтегровані заняття у дитячому садку. Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с.
3. Коджаспірова Г. М. Педагогіка в схемах, таблицях і опорних конспектах. М., 2008. С. 90.
4. Крутій К. Л. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма. Запоріжжя : Ліпс, 2016. 160 с.
5. Лист Міністерства Освіти і науки України № 1/9-148 від 16.03.2021 «Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти».
6. Наказ Міністерства освіти та науки України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція.

7. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234

Тетяна МАТВІЄНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Лариса СТАХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті обґрунтовано ефективність використання логоритмічних вправ під час корекційно-розвиткової роботи з подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, висвітлюються завдання, основні засоби, методи та прийоми логоритмічного впливу.

Ключові слова: логопедична ритміка, діти з мовленнєвими порушеннями, корекційний процес.

Постановка проблеми. Проблема порушення мовлення дітей дошкільного віку непокоїть сьогодні і вихователів, і логопедів, і батьків. Мовленнєві порушення впливають на поведінку, діяльність, психічний розвиток дітей, на формування комунікативної здібності та особистості дитини. Це гостро ставить питання організації цілеспрямованого корекційно-розвиткового процесу та пошуку ефективних шляхів подолання порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Одним із засобів корекції мовленнєвих порушень є логопедична ритміка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування логопедичної ритміки як засобу корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією піднімає О. В. Боряк,

питання впровадження засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічний процес роботи з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку – М. С. Омельченко, В. В. Кордонець, Н. М. Юдіна [2, 6]. Застосування основ музично-ритмічного виховання в логопедичній роботі розглядали Н. Ветлугіна, В. Гринер, Е. Жак-Далькроз, Н. Збруєва, О. Золотарьова, М. Картушина, О. Кенеман, Є. Конорова, К. Орф, М. Румер, О. Федій, Є. Шепулін та ін.

Мета статті – висвітлити необхідність використання логоритмічних вправ з метою підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програма ритмічного виховання (метод ритмічної ритміки), яку створив швейцарський педагог і музикант, професор Женевської консерваторії Еміль Жак-Далькроз, набула поширення в країнах Європи ще на початку XX століття. Спеціально дібрані вправи, в яких поєднувались музика, рух та ритм, сприяли розвитку у дітей музичного слуху, чуття ритму, уваги, пам'яті, пластичності та координованості рухів тощо.

Становлення та розвиток логопедичної ритміки відбувалися через розуміння педагогами значення рухової активної діяльності у розвитку дитини, позитивного корекційного та терапевтичного впливу під час організації процесу подолання порушень мовленнєвого розвитку різного характеру та ступеня тяжкості. На даний момент логопедична ритміка є складовою ланкою лікувальної ритміки, формою своєрідної активної терапії, є засобом логопедичного впливу в комплексі методик, що використовуються для навчання і виховання дітей з мовленнєвими порушеннями [7].

З одного боку, логоритміку співвідносять з кінезіотерапією, з іншого – логоритміка є складовою логопедичної роботи [5].

Визначають наступні основні засоби логоритмічного впливу:

- ходьба, біг, марширування в різних напрямках;
- танцювальні рухи;
- вправи на розвиток дихання;
- вправи на розвиток артикуляційної моторики;
- вправи на розвиток просодичних компонентів;
- вправи на нормалізацію м'язового тону;
- лічильні вправи;
- слухання музики (вправи та ігри для психологічної релаксації або активізації, розвитку слухової уваги);
- співи, ігри зі співами, координацією співів і рухів;
- вправи для розвитку дрібної моторики;
- мовленнєві вправи з музичним супроводом;
- мовленнєві вправи без музичного супроводу;
- вправи на розвиток уваги;
- вправи на розвиток чуття темпу, ритму (музичного);
- гра на музичних інструментах, інструментальні ігри для розвитку уваги, пам'яті, координації рухів, орієнтації в просторі, відчуття ритму тощо;
- ігри та вправи на розвиток творчої ініціативи тощо [6].

У системі логоритміки можна виділити декілька компонентів.

1. Рух – ходьба, біг, стрибки, вправи ритмічної гімнастики під музичний супровід, елементи різних танців, спеціальні вправи, спрямовані на розвиток артикуляційного апарату, фонематичного сприймання, вправи пальчикової, артикуляційної і дихальної гімнастики.

2. Слово (мовлення) – промовляння спеціально підібраних віршованих текстів, співи, вимова окремих фонем пошепки і голосно (фонетична гімнастика).

3. Музика – виконання різноманітних рухів під музику, враховуючи її характер, ритм, темп, співи, танцювальні рухи. Не зважаючи на те, яким чином та в якій мірі у логоритмічних вправах взаємопов'язані між собою музика, слово та рух, всі вони спрямовані на вдосконалення рухової та мовленнєвої діяльності дитини.

Серед завдань логопедичної ритміки виділяють наступні:

- оздоровчі (зміцнення м'язового апарату, розвиток та вдосконалення моторної функції, мовлення, слуху, дихання, формування правильної постави, ходи тощо);
- пізнавальні (формування рухових умінь та навичок, координації рухів, орієнтації у просторі, уміння зосередити увагу, переключатися з однієї діяльності на іншу тощо);
- виховні (виховання уміння виявляти свої творчі здібності, уміння виразно та ритмічно рухатися, виховання особистісних якостей);
- корекційні (подолання мовленнєвих порушень розвиток дихання, голосу, артикуляційної моторики, розвиток та вдосконалення основних статичної та динамічної координації, переключення рухів, нормалізація м'язового тону, розвиток рухової пам'яті та довільної уваги) [8].

Аналіз літератури дає можливість виділити певні напрями логоритмічної роботи:

- формування вміння відтворювати музичні образи, поєднувати рухи з характером музичних образів;
- формування вміння ритмічно і виразно рухатися, грати в музичні ігри;

➤ розвиток почуття ритму, формування вміння відчувати ритм музики, виразно і невимушено рухатися відповідно до ритму музики, прискорювати і сповільнювати рухи відповідно до ритму та темпу музики;

➤ формування вміння змінювати рухи відповідно до музичної фрази;

➤ формування вміння самостійно починати рух після музичного вступу [1].

Слід зазначити, що вміння відчувати ритм музики позитивно впливає на формування почуття ритму в мовленні.

Логоритмічні вправи та ігри доцільно використовувати на фронтальних логопедичних заняттях з формування фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичних категорій, розвитку зв'язного мовлення, на індивідуальних заняттях з активізації мовлення, запуску мовлення та корекції звуковимови.

На логопедичних заняттях з включенням елементів логопедичної ритміки використовують наочні, словесні та практичні методи і прийоми, кожний з яких має своє значення та спрямованість:

➤ наочні методи (показ педагогом зразка рухів чи окремих рухових елементів, наслідування, використання дидактичного матеріалу, наочних посібників) забезпечують яскравість чуттєвого сприйняття та рухових відчуттів;

➤ словесні методи (пояснення, вказівка, бесіда питання, образна сюжетна розповідь, словесна інструкція) орієнтовані на свідомість дітей, допомагають зрозуміти поставлене завдання та виконувати рухові вправи;

➤ практичні методи забезпечують дієву перевірку правильності сприйняття рухів на м'язово-моторних відчуттях.

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави говорити, що засоби логоритміки позитивно впливають на покращення мовленнєвого дихання, рухливості та активності мовленнєвої моторики, плавності висловлювання, координації діяльності всіх відділів периферичного мовленнєвого апарату, на правильність звуковимови, покращення темпо-ритмічної організації мовлення, стан дрібної та загальної моторики дитини з порушеннями мовлення [2, 6, 9].

Плануючи проведення логоритмічних вправ на логопедичному занятті, необхідно врахувати, що вони мають бути різного темпу та ритму, мають бути спрямовані на розвиток ритмічної здібності, моторики та мовлення, на координацію моторної і мовленнєвої функцій через тренування комплексу «рухомовлення» [1].

Обов'язковим під час організації логоритмічної діяльності є врахування індивідуальних моторних можливостей кожної дитини.

Дошкільникам з різними формами порушень мовленнєвого розвитку властива різна динаміка в корекції ритмічних здібностей, які є порушеними. Як зазначає І. М. Брушневська, ця різниця залежить від ступеня органічного ураження мозкових структур відповідно до провідного мовленнєвого дефекту. Так, у дітей з дислалією динаміка корекції є найвиразнішою, у дітей із дизартрією та заїканням показники високого рівня корекції ритмічних здібностей виявляються незмінними, динаміка корекції проявляється за рахунок збільшення середнього рівня і зменшення низького [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі надання корекційних послуг дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення проблема використання логопедичної ритміки є актуальною, оскільки науковцями та

педагогами-практиками доведено, що застосування логоритмічних вправ на логопедичних заняттях дозволяють отримати позитивні результати у роботі з дітьми з різноманітними мовленнєвими порушеннями. Доведено, що логоритміка, де поєднано музику, слово та рух, позитивно впливає на розвиток слуху, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери і має на меті корегувати рухи, мовлення та поведінку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляніна В. М. Особливості проведення логоритмічних занять з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / за загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 24-29.
2. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25969/Boriak.pdf?sequence=1> (дата звернення: 05.05.2023).
3. Брушневська І. М. Розвиток психолінгвістичних передумов комунікативної діяльності дошкільників засобами логоритміки. *Логопедія*. 2016. № 8. С. 14-19.
4. Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy* (Серія: Педагогіка. Соціальна робота). 2020. Вип. 2(3)2020. С 129-140.
5. Котломанітова Г. Впровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка»*. 2018. Випуск 27. С. 84-92.
6. Омельченко М. С., Кордонець В. В., Юдіна Н. М. Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 64-67.
7. Самаріна С. І. Історія становлення і розвитку логоритмічного виховання дітей. *Психолого-педагогічні науки*. 2017. №3

С. 288-290.

8. Чеснокова Л. В., Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків : Видавнича група «Основа», 2017. 160 с.
9. Шпирна О. М., Коваленко М. А. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі : (початкова школа). *Логопед.* 2012. № 1. С. 28-31.

УДК 376-056.264:316.7

Ірина МАГЕЙ

здобувачка вищої освіти 2 курсу
факультету спеціальної освіти,
психології та соціальної роботи

Науковий керівник –

Оксана КОНСТАНТИНІВ

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

КОМУНІКАТИВНИЙ ПАСПОРТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. Спілкування є однією із ключових умов розвитку дитини, найважливішим компонентом формування її особистості, головним видом людської діяльності. Порухення мовленнєвої та комунікативної здатності призводить до того, що діти з загальним недорозвиненням мовлення не вміють звертатися з проханнями, ніколи не задають уточнюючих питань у ході пояснення матеріалу, відтворюють репліки своїх однокласників без додаткової розумової переробки («ефект відлуння»); багато з них зазнають серйозних труднощів при сприйманні інструкцій, не «включаючись» у завдання, що адресовані всьому класу і не містить безпосереднього звернення до них (особливо яскраво це проявляється при сприйманні складних багатоступеневих інструкцій). Таким чином, діти з тяжкими мовленнєвими порушен-

нями мають серйозні труднощі в організації власного комунікативної поведінки, які негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими.

Проблема комунікативної взаємодії розглядаються як українськими вченими (Н. Гаврилова, О. Констинів, І. Мартиненко, В. Тарасун, О. Ткач та ін.), так і закордонними (Hopper T., Holland A., Revega M., H. Hansen та ін.) дослідниками. В роботах науковців описуються різні аспекти розвитку комунікативної взаємодії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, наголошується, що дітям із загальним недорозвиненням мовлення притаманні труднощі у комунікативній діяльності, що зумовлюють низьку ініціативність в міжособистісних стосунках з однолітками, неспроможність бути повноцінним партнером у грі, виразити словами свої погляди і почуття.

Мета статті – розкрити особливості розробки комунікативного паспорту, як засобу комунікативної взаємодії.

Ідея комунікативного паспорта народилася понад чверть століття тому, 1991 року, англійського фахівця Саллі Міллар (Sally Millar). За Саллі Міллар, паспорт – особливий спосіб вибору та подання інформації. На відміну від медичного чи психолого-педагогічного висновку, він не містить всю інформацію – тільки ключову, для того щоб допомагати власнику паспорта спілкуватися. Він написаний від першої особи і ЗАВЖДИ знаходиться поряд зі своїм власником. Це особливо важливо в нових або незнайомих ситуаціях. Він включає більш цінну інформацію про комунікацію, наприклад: «як допомогти мені зробити вибір», «як я показую, що мені подобається, а що ні» тощо.

Комунікативний паспорт людини – це комплексна інформація, яку особа підсвідомо, автоматично повідомляє про себе різними засобами мовного коду, паралінгвістичними, викорис-

танням правил іншим учасникам спілкування і тим, хто за цим спілкуванням спостерігає. Розробка комунікативного паспорту для дитини з тяжкими порушеннями мовлення може допомогти спрощувати комунікацію з цією дитиною та забезпечити її потреби у спілкуванні з оточуючими.

Основні елементи комунікативного паспорту можуть включати такі розділи:

1. Профіль дитини: ім'я, вік, стать, особливості здоров'я, медичні дані та інша інформація про дитину.
2. Способи спілкування: опис того, як дитина спілкується, включаючи методи та інструменти, які вона використовує для комунікації.
3. Звички та вподобання: інформація про те, що дитина любить і не любить, що її цікавить, що стимулює її комунікативні здібності та які перешкоди можуть виникати при спілкуванні з нею.
4. Контактні особи: імена та контактні дані осіб, які є ключовими у спілкуванні з дитиною, включаючи лікарів, терапевтів, педагогів та інших фахівців.
5. Вказівки для спілкування: поради та рекомендації щодо того, як найкраще спілкуватися з дитиною, як допомогти їй виражати свої потреби та думки та як розуміти її комунікативні сигнали.
6. Індивідуальні потреби: опис специфічних потреб дитини, які пов'язані з її тяжкими порушеннями мовлення, таких як додаткова підтримка для розуміння мови, використання спеціальних інструментів для спілкування тощо.
7. План дій в екстрених ситуаціях: інструкції та вказівки щодо того, які дії потрібно вжити, якщо виникає екстрена ситуація, така як втрата комунікативних інструментів, надзвичайні медичні потреби або інші небезпечні ситуації.
8. Комунікативний паспорт можна

розробити у співпраці з батьками, педагогами, лікарями та іншими фахівцями, які працюють з дитиною. Важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, а також її рівень розвитку та можливості участі в спілкуванні.

Крім того, комунікативний паспорт можна регулярно оновлювати та вдосконалювати на основі нових спостережень та змін у потребах дитини. Це може допомогти підтримувати ефективне та успішне спілкування з дитиною

Структура

комунікативного паспорту

1. Загальна інформація про дитину:
 - Ім'я та особисті дані дитини
 - Медичний діагноз та специфічні потреби
2. Інформація про комунікативні навички:
 - Рівень розуміння мовлення
 - Рівень вимови та артикуляції
 - Використовувані засоби комунікації (наприклад, жести, показ, піктограми, альтернативні комунікаційні системи тощо)
 - Специфічні ситуації або теми, в яких дитина має найбільші труднощі
3. Цілі та стратегії комунікації:
 - Короткострокові та довгострокові цілі розвитку комунікативних навичок
 - Методи та підходи до комунікативної підтримки
 - Рекомендації щодо використання конкретних засобів комунікації та підтримуючих технологій
4. Включення в комунікативне середовище:
 - Рекомендації щодо підтримки комунікації в різних соціальних та навчальних ситуаціях
 - Роль близьких оточуючих (родичів, педагогів, спеціалістів) у сприянні комунікативному

розвитку

5. Моніторинг та оцінка:

- Методи оцінки прогресу комунікативного розвитку
- Регулярність моніторингу та оновлення паспорту

6. Специфічні комунікативні стратегії:

- Визначення конкретних стратегій, які можуть сприяти ефективній комунікації дитини. Наприклад, використання простих фраз, повторення, візуальні підказки, моделювання мовлення тощо.
- Рекомендації щодо створення комунікативної середи, яка забезпечує підтримку та стимулює комунікацію дитини. Це може включати використання різноманітних комунікативних матеріалів, візуальних підказок, ігрових ситуацій тощо.

7. Залучення інших фахівців: у випадку потреби можуть бути залучені інші спеціалісти, такі як психолог, соціальний працівник, терапевт руху, які можуть допомогти в розвитку комунікативних навичок дитини.

8. План дій:

- Розробка конкретних кроків та дій, які мають бути виконані для досягнення цілей комунікативного розвитку.
- Визначення пріоритетів та рекомендацій щодо часового рамки виконання дій.

9. Моніторинг та оцінка:

- Визначення методів моніторингу та оцінки прогресу комунікативного розвитку.
- Плановані огляди та оновлення комунікативного паспорту для відстеження прогресу та внесення необхідних змін.

Важливо зазначити, що шаблон комунікативного паспорту може варіюватись залежно від потреб та вимог конкретної дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Шаблон

також може надати не лише стандартний вигляд сторінки комунікативного паспорту, але і варіанти прикладів, підказок і ідей щодо того, що розмістити на кожній сторінці та як це представити, щоб адаптувати паспорт до комунікативних індивідуальних особливостей осіб з порушеннями мовлення.

За основу розробки комунікативного паспорту було обрано базовий шаблон CALL. Розробка здійснювалась за участі спеціалістів, які працюють з учнем, а саме логопеда, вчителя і вихователя початкових класів, психолога, батьками дитини. Логопед здійснював оцінку комунікативних потреб дитини, розробку цілей та планування індивідуальної стратегії комунікації.

Педагог здійснював оцінку щодо комунікативної взаємодії дитини з порушеннями мовлення у класі, розробку програми навчання, інтеграцію комунікативних цілей у загальну освітню програму та впровадження спеціальних методик навчання.

Батьки надавали інформацію про потреби та вподобання дитини, брали участь у визначенні цілей та співпрацювали зі спеціалістами для підтримки комунікаційного розвитку.

Психолог надавав інформацію про психічний розвиток дитини, її соціальні навички та емоційний стан. Також приймав участь у визначенні підходів до комунікативної підтримки та психологічного комфорту дитини.

Для кращого сприймання інформації було використано фото дитини, малюнки, схеми, списки слів для вказівки нових слів, які дитина навчається вживати або розуміти. Слова, які є організовані за темами або категоріями.

Комунікативний паспорт містить: описові аркуші, візуальні підказки, записи спостережень, рекомендації щодо підтримки, аналіз даних, спостереження, оцінку рівня комунікативних навичок, формулювання

основних потреб та цілей.

Описові аркуші: Для детальнішого опису специфічних комунікативних труднощів та потреб дитини з описом ситуацій, проблем, потреб і рекомендацій.

Візуальні підказки: Включення візуальних підказок, таких як піктограми, символи або ілюстрації, дає дитині легше розуміти і вживати в мовлення. Ці елементи для підтримки розуміння команд, інструкцій або виразів.

Записи спостережень: Результати спостережень та оцінок заносяться у документ з метою моніторингу розвитку та змін комунікативних навичок дитини. Це - записи про успішну комунікативну взаємодію, нові досягнення та виявлені труднощі.

Рекомендації щодо підтримки: в паспорті є надані конкретні поради та рекомендації щодо сприяння комунікації дитини, а саме практичні стратегії, які можуть допомогти в різних ситуаціях або засоби підтримки, такі як додаткові матеріали, технології або альтернативні комунікації.

Аналіз даних: ретельно аналізована інформація, яка була отримана в результаті бесіди з батьками. Викремлені ключові елементи, які стосуються комунікативної діяльності дитини, її потреб і викликів.

Спостереження: проведено було спостереження за комунікативною діяльністю дитини в різних ситуаціях, таких як взаємодія з іншими дітьми, спілкування з дорослими, участь у групових заняттях тощо. Було зафіксовано спостереження щодо способів, якими дитина пробує взаємодіяти, використовуючи доступні засоби комунікації.

Оцінка рівня комунікативних навичок: використано діагностичні критерії та інструменти для оцінки рівня комунікативних навичок дитини. Це включало спостереження за

розумінням зверненого мовлення, вмінням висловлюватися, використанням невербальних засобів комунікації тощо. Також було взято до уваги думки педагогів, логопеда, психолога, батьків учня з порушеннями мовлення. Отримані дані допомогли доповнити загальну картину комунікативних потреб дитини.

Сфери використання комунікативного паспорта

Паспорт може використовуватися вдома, в освітніх, медичних закладах. Паспорт може бути корисний для взаємодії з різними людьми в суспільстві. Він призначений для людей будь-якого віку та з будь-яким діагнозом – він підходить будь-якій людині, яка має комунікативні проблеми.

Він дає можливість дитині з тяжкими порушеннями мовлення повідомити свої особисті дані, імена та телефони близьких дорослих. Пояснити співрозмовнику свої комунікативні особливості і труднощі. Це допомагає у встановленні контакту при спілкуванні, знижує ризик розвитку у негативного поведінкових реакцій, що навчається, полегшує взаємодію з вчителями, вихователями, фахівцями та однолітками.

Висновки. Комунікативний процес є основою спілкування, організація якого залежить від розуміння системи й структури процесу, а також природи комунікативного акту. Розробка паспорта для дитини з тяжкими порушеннями мовлення допомагає спрощувати комунікацію з цією дитиною та забезпечити її потреби у спілкуванні з оточуючими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту // URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16837/Babych.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 02.05.2023).
2. Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей

дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища // URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_11.pdf (дата звернення: 02.05.2023).

3. Куранова С. І. Проблеми дослідження мовної особистості у психолінгвістиці URL : <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f38971ea-f745-45ee-a6f3-7ff399d77494/content> (дата звернення: 02.05.2023).
4. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення // URL : https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30095/Martynenko_monografiya.pdf?sequence=1 (дата звернення: 03.05.2023).
5. Матющенко І.М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення // URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10774/Matiuschenko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 03.05.2023).
6. Парашук В. Ю. Комунікативний паспорт homo loquens // URL: https://www.cuspu.edu.ua/download/nauk_z_apiski/2005_vipusk_59_zamovlennya_3866.pdf#page=135 (дата звернення: 03.05.2023).
7. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз // URL : <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1696/1696> (дата звернення: 03.05.2023).
8. Савицький А. М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7804/Savitskiy.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 03.05.2023).
9. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. // URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16614/Tyshchenko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 03.05.2023).
10. Комунікативний паспорт // URL : <https://mycompass.files.wordpress.com/2020/04/lauras-passport-template-guide.pdf> (дата звернення: 03.05.2023).
11. CALL Scotland // URL : <https://www.communicationpassports.org.uk/creating-passports/> (дата звернення: 03.05.2023).

УДК 376-053.4:81'233'373:[615.851:7]

Ольга МОВЧАН

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена питанням розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії. Описано умови, принципи та роль розвитку зв'язного мовлення у старшому дошкільному віці. Також визначено поняття, види арт-терапії та техніка застосування у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, зв'язне мовлення, арт-терапія.

Постановка проблеми. Сучасна освіта неодноразово зверталася до проблеми формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Реальність теперішнього часу така, що зараз існує велика кількість дітей із проблемами у розвитку. Мовлення як найважливіша частина мовної системи має величезне загально-освітнє та практичне значення. Достатній рівень сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку є однією з найважливіших передумов оволодіння читанням, має велике значення у розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки слово є засобом не тільки мови, а і мислення.

В даний час загальне недорозвинення мовлення є одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей в дошкільних освітніх організаціях. Мовленнєве недорозвинення у дітей дошкільного віку може виявлятися по різному: від повної відсутності загальнозживаного мовлен-

ня до розгорнутого фразового мовлення з вираженими елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення.

Працюючи з дітьми дошкільного віку, вихователі повинні собі ставити наступні завдання – стимулювати розвиток мовленнєвої і розумової діяльності, розвивати сенсорні процеси і функції, які є основою формування та розвитку зв'язного мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженнями різних аспектів розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії, займалися такі науковці як: К. Зелінська-Любченко, І. Кардаш, А. Кравченко, З. Ленів, М. Шеремет та інші вчені.

Мета статті полягає в визначенні та обґрунтуванні розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі значне місце у дозвіллі дітей дошкільного віку займають екранні засоби (перегляд телевізійних програм, комп'ютерні ігри тощо), що знижує мовленнєву активність дітей, негативно впливає на формування зв'язного мовлення, навичок спілкування. У зв'язку з цим зростає важливість ефективного вирішення завдань розвитку зв'язного мовлення в умовах дошкільного навчального закладу.

Зв'язне мовлення – це усне та писемне мовлення висвітлене в безперервній послідовності; це сукупність речень, пов'язаних між собою тематично, за змістом, структурі. Воно служить для полегшення комунікації і виявляється у двох видах: діалог – безпосередня взаємодія з іншою людиною або людьми за допомогою спілкування; та монолог – тривале, внутрішньо однорідне і зв'язне висловлювання, що належить одному суб'єктові і виражає його думки,

свідомі чи підсвідомі переживання, рефлексії, почуття та акти волі [2, с. 64].

Незважаючи на суттєві відмінності, діалог і монолог взаємопов'язані один з одним. У процесі спілкування монологічне мовлення органічно вплітається в діалогічне, монолог може мати діалогічні властивості.

Розвиток обох форм зв'язного мовлення грає провідну роль в процесі мовленнєвого розвитку і займає центральне місце у системі роботи з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Зв'язне мовлення поєднує у собі досягнення дитини старшого дошкільного віку в оволодінні рідною мовою, її звуковим складом, словниковим запасом тощо.

Діти старшого дошкільного віку з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення характеризуються такими особливостями:

- у розмові, при складанні оповідання з заданої теми, картини, серії сюжетних картинок, констатуються порушення логічної послідовності;
- розповідаючи про події зі свого життя, вони користуються переважно простими реченнями;
- залишаються труднощі при плануванні своїх висловлювань [1, с. 49].

Таким чином, зв'язне мовлення впливає на розвиток усіх психічних функцій дітей старшого дошкільного віку, певний рівень сформованості яких є необхідною передумовою та умовою успішного навчання, що забезпечує доволі-контекстне спілкування з дорослими та однолітками і, тим самим, впливає на соціалізацію дитини.

Варто зазначити, що володіння рідною мовою – це не лише вміння правильно побудувати речення. Дитина має навчитися розповідати: не просто називати предмет, але й вміти описати його, розповісти про якусь подію, явище, про послідовність подій.

Така розповідь має складатися з низки речень та характеризувати суттєві сторони та властивості описуваного предмета. Події повинні бути послідовними та логічно пов'язаними одна з одною, тобто мова дитини має бути зв'язною.

Формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку здійснюється, як у процесі різноманітної практичної діяльності при проведенні ігор, режимних моментів, спостережень за оточуючими, так і на організованих заняттях.

Педагогічна практика показує, що самотійно без спеціального навчання діти старшого дошкільного віку не можуть опанувати такий складний вид мовленнєвої діяльності, як контекстне, описово-оповідальне мовлення, оскільки психологічно воно вважається складнішим, ніж розмовне мовлення.

Кожна дитина повинна навчитися змістовно, граматично правильно, складно та послідовно викладати свої думки. Водночас мовлення дітей має бути живим, безпосереднім, виразним.

Зв'язне мовлення невіддільне від світу думок: складність мови – це складність думок. У зв'язному мовленні відбивається логіка мислення дитини, її вміння осмислювати сприймається і висловлюється у правильній, чіткій, логічній промові. За тим, як дитина вміє будувати свій вислів, можна судити про рівень її мовленнєвого розвитку [6, с. 156].

Успішність майбутнього навчання дітей старшого дошкільного віку у школі, багато в чому залежить від рівня оволодіння зв'язним мовленням. Сприйняття та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на питання, самотійно викладати свої судження – всі ці та інші навчальні дії потребують достатнього рівня зв'язного мовлення.

Зв'язне мовлення виконує найважливіші соціальні функції: допомагає дитині встановити зв'язок з оточуючими людьми, визначає і регулює норми поведінки в суспільстві, що є вирішальною умовою для розвитку особистості. Навчання зв'язній мові впливає і на естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку: перекази літературних творів, самотійні дитячі твори розвивають образність і виразність слова.

Розглянемо принципи розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку:

1. Принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку дітей.
2. Принцип комунікативно-діяльності підходу до розвитку зв'язного мовлення. Даний принцип ґрунтується на розумінні зв'язного мовлення як діяльності, що полягає у використанні її для комунікації.
3. Принцип розвитку мовленнєвого чуття (почуття мови).
4. Принцип формування елементарного усвідомлення явищ зв'язного мовлення.
5. Принцип взаємозв'язку роботи над різними сторонами зв'язного мовлення, розвитку мовлення як цілісного утворення. Реалізація цього принципу полягає у здійсненні освоєння всіх рівнів зв'язного мовлення в їх тісному взаємозв'язку.
6. Принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності.
7. Принцип забезпечення активної мовленнєвої практики. Зв'язне мовлення засвоюється у під час мовної практики. Мовна активність одна із основних умов своєчасного мовного розвитку.

У класичній педагогічній методиці прийнято виділяти такі засоби розвитку зв'язного мовлення дітей:

- спілкування дорослих та дітей;
- культурне мовленнєве середовище;
- мовлення вихователя;

- навчання зв'язного мовлення на заняттях;
- художня література;
- різні види мистецтва (образотворче, музика, театр).

На сучасному етапі виділяють також ще один інноваційний засіб розвитку зв'язного мовлення – арт-терапію. Витоки арт-терапії йдуть углиб століть – ще з давніх-давен, мистецтво функціонувало і з лікувальною метою. Приклад того – Стародавня Греція, Індія, Китай, Єгипет. Пройшовши довготривалий шлях від емпіричного пізнання до наукового осмислення, становлення арт-терапії як галузі наукового знання відбулося в середині ХХ століття – саме у цей період консолідуються устремління вчених до формування професійної спільноти та виділення арт-терапії у незалежний напрям.

Вже в другій половині ХХ ст. арт-терапія стала одним із професійних інструментів у роботі західних фахівців в галузі психології та медицини і починає активно впроваджуватися в освіту та соціальну сферу.

Арт-терапія – це сукупність психологічних методів впливу, що здійснюються в контексті образотворчої діяльності індивіда та психотерапевтичних відносин, що використовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними порушеннями, емоційними та психічними розладами, засобами художньої діяльності [5, с. 23].

У широкому розумінні, арт-технології – це технології, що реалізовується за допомогою різних засобів художнього творчості. Арт-технологічні методи та прийоми представляються нам новим явищем, що виникло в результаті консолідації накопиченого досвіду арт-терапевтів, арт-педагогів, мистецтвознавців, психоаналітиків, фізіологів тощо.

Арт-терапевтичні заняття сприяють більш ясному, тонкому вираженню своїх переживань, проблем, внутрішніх протиріч. У процесі творчості, дитина старшого дошкільного віку набагато яскравіше і наочніше може проявити себе. Виділяють такі види арт-терапії, які використовуються у роботі з дітьми старшого дошкільного віку під час формування зв'язного мовлення:

- ізотерапія, під час якої діти малюють фарбами, олівцями;
- квітковотерапія, під час якої завдяки впливу та вивченню квітів, дитина краще пізнає навколишній світ;
- пісочна терапія;
- ігротерапія, під час якої проводять спеціальні ігри, кожна з яких спрямована на пізнання певної емоції, дії тощо.
- музикотерапія;
- казкотерапія [3, с. 155].

Існують такі арт-терапевтичні методи для розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку:

- малювання сюжету розповіді з наступним поданням свого малюнка;
- малювання на певний сюжет сприяє кращому осмисленню та підвищує якість переказу: його зв'язність, послідовність, повноту, інформативність;
- заняття з розфарбуванням, де діти можуть спочатку розфарбувати малюнок, а потім розповісти казку чи розповідь, пов'язану з лексичною темою;
- використовуючи малювання різними способами (пальчиками, долоною, ватяними паличками, друкуванням різних предметів), розвивається дрібна моторика рук, необхідна для розвитку зв'язного мовлення.

Також ефективним буде спільне використання ігрової терапії з ізотерапією. Наприклад, дитина, намалювавши українську народну казку

«Колобок», може програти з педагогом або з іншою дитиною будь-який сюжет із казки, де буде присутня діалогічна чи монологічна мова дітей.

Коли вихователь поєднує у своїй роботі техніки арт-терапії, він може швидко досягти позитивних результатів. Така діяльність незвичайна, цікава та захоплююча, що допомагає дітям старшого дошкільного віку налагодити взаємодію та досягти бажаного ефекту розвитку зв'язного мовлення.

Арт-терапія є міждисциплінарним підходом, що поєднує у собі різні галузі знання – психологію, педагогіку, медицину тощо. Є переваги, які роблять її висококонкурентною:

1. По-перше, це те, що арт-терапевтичне середовище психологічно безпечне, безоцінне, вільне.
2. По-друге, продукт творчості дитини дає можливість дати ретроспективну оцінку, простежити динаміку розвитку зв'язного мовлення дитини старшого дошкільного віку [4, с. 73].
3. По-третє, арт-терапія створює можливості усвідомлення власної цінності. Важливим є те, що арт-терапія є засобом невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє зв'язною мовою, кому складно висловити свої думки у словах.

Практично кожна дитина може брати участь у арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї будь-яких здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок. Крім того, продукти образотворчої творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок дитини старшого дошкільного віку, що дозволяє використовувати її і як діагностику. Арт-терапія дозволяє пізнавати себе та навколишній світ. Найчастіше арт-терапевтична робота викликає позитивні емоції, допомагає подолати

пасивність і безініціативність, сформулювати активнішу життєву позицію.

Висновки. Таким чином, арт-терапія є новим напрямом в українській педагогічній практиці. Цей напрям має потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-мистецької діяльності педагога та вихованця. Спільна діяльність, що включає арт-педагогічні технології, дає більший виховний, розвиваючий та навчальний ефект у розвитку зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванча І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Редакційна колегія*. 2022. С. 49.
2. Кардаш І. М. Зв'язне мовлення як складник комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №. 70. С. 64-68.
3. Кравченко, А. І. Застосування артпедагогіки в логопедичній роботі з розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2019. С. 155-157.
4. Ленів З. П. Арт-терапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників. *Психолінгвістика*. 2014. №15. С. 73-84.
5. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. Київ : Знання, 2010. 23 с.
6. Літвінова Г. В., Чекан О. І. Проблема розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників в лінгвістичній літературі. *Мукачівський державний університет*. 2020. С. 156-157.

УДК 376-056.264-053.4:398(=161.2)

Наталія ОМЕЛЬЧЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті подано аналіз національного фольклору як одного з пізнавальних і мотивуючих засобів для розвитку мовлення дітей.

Авторами запропоновано класифікацію національного фольклору, коротку характеристику основних його різновидів; описано переваги застосування даного засобу для логокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: розвиток мовлення, порушення мовлення, діти старшого дошкільного віку, національний фольклор.

Постановка проблеми. Основним завданням логопедичної роботи з дошкільниками є розвиток їхніх мовленнєвих умінь і навичок. При цьому логопеди використовують різні методи, прийоми, засоби.

Одним із сучасних та ефективних засобів є національний фольклор як важлива складова народної та національної культури, що завдяки цікавому та пізнавальному змісту, долученню до національної спадщини та формуванню етнічної ідентичності, може стимулювати пізнавально-мовленнєву активність дошкільників і покращувати їхній рівень володіння усним мовленням.

Різні види національного фольклору, особливо малі форми фольклорних жанрів: колискові, прислів'я, приказки, ігри-забави, казки – мають у собі великий потенціал, що створюють сприятливе середовище для розвитку мовленнєвих навичок, а

також емоційного вираження мови й умінь використовувати різні засоби мовленнєвої комунікації у дошкільників. Вони допомагають дітям вчитися обирати потрібні слова та поступово опановувати образну систему мовлення, насичують процес розвитку мовлення позитивними емоціями.

Отже, вивчення національного фольклору для його застосування у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку є актуальним питанням сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку мовлення і вдосконалення мовленнєвої культури досліджували такі вчені, як Л. Алексеєнко-Лемовська, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Водолага, Н. Гавриш, О. Леонтєв та інші.

Означене питання – організація процесу з розвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами національного фольклору не є новим в освітньому просторі. Різні його аспекти висвітлювались і продовжують вивчатися у працях М. Боголюбського, А. Богуш, Є. Водовозової, Н. Гавриш, Н. Дзюбишиної-Мельник, Л. Журавльової, Н. Лисенко, В. Пабат, С. Русової, І. Руснак, М. Стельмахович, В. Сухомлинського, В. Тарасун, Л. Фесенко, В. Шевченко та інших дослідників).

Мета статті – схарактеризувати можливості використання національного фольклору для логокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усне мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) має характерні особливості. *Загальний недорозвиток мовлення* – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мовленнєвої системи: лексика, фонетика, граматики, зв'язне мовлення [6].

Мовленнєвий недорозвиток може

бути виражений в різному ступені тяжкості: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення, з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку. У дітей із ЗНМ спостерігаються труднощі з артикуляцією та вимовою звуків, обмежений словниковий запас, неправильне використання граматичних правил і труднощі формулювання речень; їхнє мовлення може бути нечітким, незрозумілим для інших людей і мало зрозумілим згідно контексту [6].

Дошкільники з ЗНМ, можуть мати різного ступеня мовленнєві труднощі щодо вираження своїх думок і потреб, установлення контакту з оточуючими, розуміння інструкцій при виконанні завдань, які вимагають мовленнєвих навичок. Це може впливати на успіхи в навчанні, їхню соціальну взаємодію, психоемоційний розвиток загалом. Також при ЗНМ дітям складно знаходити та формувати зв'язки між різними частинами мовленнєвого висловлювання. Для них може бути характерна відсутня послідовність думок, недостатня здатність до логічного мислення і структурування інформації; короткі фрази та повторення є специфікою зв'язного мовлення дітей із ЗНМ [6].

У корекційній роботі логопеди використовують різні засоби педагогічного впливу. Одним із ефективних засобів навчання і виховання здавна був і є на сьогодні *національний фольклор*.

Національний фольклор – це набір традиційних музичних, літературних, танцювальних, народних звичаїв та інших проявів культури, що передаються від старших поколінь до своїх нащадків. Цей засіб відображає історію і культуру народу, його погляди на життя та світогляд. Національний фольклор є важливою складовою культурної спадщини кожної країни і

його вивчення та збереження є важливим завданням для захисту ідентичності та культурного розвитку суспільства [5].

Національний фольклор можна розглядати як важливий елемент культури кожної нації. Він містить традиційні пісні, казки, легенди, обряди, танці та інші види народної творчості. Ці елементи фольклору допомагають зберігати та передавати культурну спадщину наступним поколінням, а також формують національну самосвідомість та ідентичність.

У дослідженнях Ірини Руснак знаходимо, що загально-вживаною є наступна класифікація фольклору:

- *народний епос* – розповідні фольклорні твори, до яких належать: загадки, прислів'я та приказки, анекдоти, історичні пісні, балади, казки, легенди, перекази, байки, притчі, казки;
- *народна лірика* – поетичні фольклорні твори, у яких життя зображується через відтворення думок, почуттів і переживань героїв, трудові пісні, календарно-обрядові пісні, родинно-побутові пісні, соціально-побутові пісні;
- *народна драма* – фольклорні твори, в основі яких лежить конфлікт, а сюжет розгортається через поєднання словесних, музичних і сценічних засобів;
- *народний ліро-епос* – фольклорні твори, що містять ознаки як народного епосу, так і народної лірики (балади, думи) [5, с.9-10].

На сьогоднішній день національний фольклор залишається одним із важливих виховних засобів для дітей і дорослих. Використання народних пісень, казок й інших творів у навчальному процесі допомагає залучити увагу дітей, розвивати їхні творчі та мовленнєві здібності. Крім того, заняття народними танцями й іншими рухливими іграми сприяє розвитку фізичної активності та здоров'я дітей.

Також національний фольклор можна використовувати як засіб формування особистісних цінностей у дітей. Багато елементів народної творчості передають такі цінності як: сімейність, терпимість, дружба, повага до старших тощо. Використання цих творів у виховному процесі допомагає генерувати позитивне світосприйняття та етичні принципи у молоді [5].

Національний фольклор має потужний потенціал для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Малі форми фольклорних жанрів, такі як прислів'я, приказки, загадки, колискові пісні, народні пісеньки, утішки, пестушки, відіграють важливу роль у розвитку мовлення дітей. Вони є продуктивними когнітивно-семантичними категоріями, без яких неможливе формування мовленнєвої компетенції у дитини.

Приказки є короткими, часто віршованими прямими зверненнями до тварин, птахів, комах, які передражують їхні голоси. Вони передають ставлення народу до різних предметів або явищ за допомогою особливої організації, інтонаційного забарвлення та використання мовних засобів виразності, таких як порівняння та епітети [3].

Використання прислів'їв і приказок у мовленні сприяє формуванню умінь лаконічно та виразно висловлювати свої думки й почуття, інтонаційно забарвлюючи думку, образно описуючи предмети та надаючи їм характеристики. Вони використовуються в мовленні без прикрас, передаючи думку лише найнеобхіднішими та точно підібраними словами.

Коліскові пісні – це вагомий внесок для розвитку лексичної складової усного мовлення дітей, оскільки вони містять широкий спектр інформації про навколишній світ, образи, предмети і явища, що близькі до дитячого розуміння та привертають їх зовнішнім виглядом, наприклад, «зай-

чик», «кошеня». Граматична різноманітність колискових сприяє засвоєнню граматичної структури мови. Використання різних слів (наприклад, «коток», «котик», «котя») у піснях спонукає дітей розуміти однокореневі слова та способи їх утворення. Позитивні емоції, що викликають колискові пісні, сприяють успішному та стійкому засвоєнню вивченого матеріалу. Особлива інтонаційна організація (виділення голосом голосних звуків, повільний темп), наявність повторюваних фонем, звукосполучень і звуконаслідувань сприяють розвитку фонематичного сприйняття, запам'ятовуванню слів, їх форм та словосполучень, а також засвоєнню лексичної складової мовлення [4].

Використання народних пісень, утішок і пестушок у роботі з дітьми допомагає введенню поняття про однокореневі слова та способи їх утворення. Це може бути корисним для розвитку словникового запасу та формування вміння розрізняти і використовувати слова з подібними коренями [4].

Загадки є фольклорним жанром усної народної творчості, в якому коротко і образно описуються найяскравіші та характерні риси предметів або явищ. Відгадування загадок сприяє розвитку аналітичних навичок, умінь узагальнювати і зробити висновки. Вони навчають дітей чітко виділяти найбільш виразні ознаки предметів або явищ, а також передавати їх образи яскраво й лаконічно, розвиваючи «поетичний погляд на дійсність».

Відгадування і створення загадок також впливає на різні аспекти мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку. Використання різних засобів виразності (таких як: уособлення, багатозначність слів, визначення, епітети, порівняння та особлива ритмічна організація) у створенні образів у загадках сприяє

використанню образності в дитячих висловлюваннях. Завдяки загадкам діти розширюють свій лексичний запас шляхом помічання вторинних значень слів і формування уявлень про переносне значення слів.

Загадки також сприяють засвоєнню звукового та граматичного аспектів рідної мови, оскільки дитина зосереджується на мовленнєвій формі та її аналізі. Використання різних художніх засобів у загадках, таких як уособлення, багатозначність слів, визначення, епітети, порівняння та особлива ритмічна організація, сприяє формуванню образності в мовленні дітей дошкільного віку та надає йому українського колориту [2].

Казки як різновид фольклору, часто містять повторювані фрази, звуко-наслідування та ритмічні структури, що сприяють формуванню фонематичного сприймання у дітей. Це допомагає їм розрізняти й розпізнавати звуки мовлення, а також розвивати навички фонематичного аналізу та синтезу. Вони надають можливість знайомитися із новими словами, «відчувати» їх контекст та значення, а також використовувати ці слова у власних мовленнєвих висловлюваннях [4].

У народних казках часто використовуються граматичні структури, що допомагають дітям формувати навички коректного синтаксичного оформлення мовлення. Вони можуть бути використані для тренування правильного вживання часових форм, речень у різних модальних формах, а також для вивчення відмінювання слів і правильної послідовності слів у реченні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Національний фольклор є важливим елементом національної культури. Серед його різновидів особливо мотивуючим для навчання, корекції та виховання є використання малих форм фольк-

лорних жанрів (колискові, прислів'я, приказки, ігри-забави, казки); вони мають великий потенціал для розвитку мовлення дошкільників, створюючи комфортне середовище для розвитку мовленнєвих навичок дітей.

Враховуючи такі характеристики малих фольклорних форм, як точність та лаконічність подачі інформації, цікаве представлення найбільш виразних ознак предметів чи явищ, позитивні емоції через етнічний аутентичний зміст, специфічну інтонаційну та проблемну організацію сюжету, вважаємо за доцільне використовувати означений засіб для розвитку усіх компонентів усного мовлення дітей із ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. К. : Видавничий Дім «Слово». 2011. 704 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посібн. К. : Вища школа. 2002. 407 с.
3. Журавльова Л. Вплив усної народної творчості на формування культури мовлення дітей дошкільного віку. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 16. С. 71-77.
4. Особливості використання малих фольклорних жанрів у роботі з розвитку зв'язного мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-vikoristanna-malih-folklornih-zanriv-u-robotiz-rozvitku-zvaznogo-movlenna-111121.html>. (дата звернення: 10.05.2023).
5. Руснак І. Є. Український фольклор. К. : ВЦ «Академія». 2010. 304 с.
6. Шеремет М.К. Логопедія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

УДК 376-056.26-053.2:[615.85:82-34]

Альона ПЕРВУШКІНА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник –

Вікторія ГАЛУЩЕНКО кандидат

педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

РОЛЬ КАЗКОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються теоретичні погляди щодо застосування засобів казкотерапії у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: казкотерапія, мовленнєві порушення, творча діяльність дошкільників.

Постановка проблеми. Розвиток художнього мовлення є однією зі складових державного стандарту дошкільної освіти. Ресурсом у продуктивній діяльності для розвитку творчості дошкільників є розвиток художнього мовлення, варіативна його частина – ознайомлення з жанром усної народної творчості – казкою. Казки – це вигадка, створена людьми. Передаючи їх з вуст в уста, люди створили справжнє творіння, в якому відбилися мрії про краще життя, щоб казка ніколи не вмирала. «Казка завжди була для українського народу способом збереження своєї культури» [1; 3; 8].

Казка для дітей – розуміння сенсу казкових уроків, перенесення казкового життя в дійсність, вчить розмірковувати: «Навіщо герою даються такі випробування?» – і дає відповідь, що випробування даються тільки людині-герою з сильним духом. Як жанр усної народної творчості казка містить у собі моральне спрямування: добро, красу, чесність, працьовитість і здобуте кохання. Українські народні казки – це «мовна школа», яка навчає дітей правильного усного зв'язного

мовлення, що відповідає нормам рідної мови. Немає жодної дитини, яка б не любила слухати казку, незалежно від рівня її мовленнєвого розвитку. Слухаючи, дитина чує гарне мовлення з усім багатством образних засобів, які є в мові української народної казки [4; 6].

Дошкільнята не тільки люблять слухати казки, а й намагаються їх переказувати в процесі спілкування, ігор. В окремій групі дітей (від 3 до 7 років) при самотійному переказі змісту казки виникають труднощі: втрачається послідовність у передачі сюжету, речення бідні за будовою, лексико-граматична будова. висловлювань порушується, тобто має місце порушення рівня мовленнєвого спілкування, який би відповідав віковим нормам усного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання казкотерапії у корекційній роботі з дітьми було відображено у роботах багатьох авторів (О. Білан; О. Бондарчук; М. Гуменюк). Особливо це важливо для дітей дошкільного віку, оскільки ігротерапія з залученням казкових героїв, сюжетів є провідним напрямком розвитку дітей-дошкільників. Залучення засобів казкотерапії у своїх роботах відображали А. Голуб, В. Галущенко, В. Кисліченко, Ю. Рібцун тощо.

Мета статті – розкрити зміст теоретичних аспектів щодо застосування засобів ігротерапії в корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. В даний час кількість дітей з патологією мовлення різного походження зростає. Більшість дітей дошкільного віку потребують корекційно-педагогічної допомоги, в тому числі для подолання недоліків мовленнєвого розвитку. Дослідження показують, що 20 % дітей, які вступають до початкової школи, мають той чи інший вид порушення мов-

лення, оскільки не отримали своєчасно корекційно-логопедичну допомогу [2; 4; 6].

При обстеженні дітей дошкільного віку 3-7 років виділяють групу дітей з різною патологією мовлення. Дитячі неврологи дітям з патологією мовлення до 3-х років ставлять діагноз «розлад мовлення в часі». Логопеди, які займаються корекційною роботою з дітьми, для характеристики мовленнєвої патології використовують термін «загальне недорозвинення мовлення», що визначається порушенням фонетико-фонематичної сторони мовлення, словникового запасу і недостатністю граматичного оформлення речення в усному мовленні, з нормою інтелекту [1; 4].

Рівень мовленнєвої недостатності визначається глибиною прояву цих порушень у мовленнєвій діяльності та співвідноситься з нормою поетапного розвитку мовлення дитини, розробленою вітчизняними вченими А. Лурія, О. Гвоздєв, А. Лаврентєва та ін. Велику групу дітей з патологією мовлення становлять діти з вадами мовленнєвого розвитку, для яких засвоєння вікових мовленнєвих норм представляє певні труднощі [1; 4; 7; 8].

Професор О. Мастюкова, розкриваючи клінічну картину цієї мовленнєвої патології, вказала на вторинні причини її прояву. Зберігаються всі основні ділянки мовно-моторного апарату, відзначаються лише незначні неврологічні порушення регуляції м'язового тону і мовного праксису. Дослідження вказують, що незважаючи на відсутність виражених нейроклінічних розладів у дошкільному віці, діти цієї групи потребують тривалої корекційно-логопедичної допомоги для подолання системних порушень мовлення. Корекційна логопедична робота з дітьми з порушеннями мовлення, визначеними як вторинний фактор мовленнєвої патології, базується на психолого-педа-

гогічному підході до розуміння, прояву та змісту цієї мовленнєвої патології, яка проявляється як вторинний дефект у дітей з нормальним фізіологічним слухом. та інтелекту. але зі специфічним проявом мовної аномалії різного ступеня вираженості, при якій сформованість усіх компонентів мовного апарату відстає від норми. До цієї групи відноситься найбільша кількість дітей дошкільного віку, які мають загально-оформлене словосполучення, але в мовленні є елементи фонетико-фонематичного, лексико-граматичного та семантичного недорозвинення. Зв'язне усне мовлення створює труднощі: порушується послідовність висловлювань, у спілкуванні переважають прості за будовою речення, важко зрозуміти часові та просторові відношення, виражені прийменниками, труднощі виникають при ускладненні речень з кількістю «включених» елементів (слів) і різноманітність зв'язків цих елементів між собою», що порушує «... можливість вираження і розуміння змісту мовлення» [2].

У практичній діяльності при роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення використовують засіб корекції за допомогою залучення народних казок. Логопеду важливо знати етіологію мовленнєвого порушення. В онтогенезі перед початком роботи з дитиною необхідно обрати психолого-педагогічний вплив, побудувати індивідуальний корекційний маршрут, що визначає види, засоби, методи, форми роботи та мовленнєвий матеріал (у даному випадку народні казки). У корекційно-виховній діяльності також важлива опора логопеда на збережені психічної функції дитини, які визначають вибір і домінуючий спосіб сприйняття сенсорної інформації з метою переведення її в мовленнєву функцію: зорову (зорову), аудіальну (слухову) або

кінестетичну (тактильну). В цьому випадку найбільш ефективним засоби є саме залучення ціуавих стимулюючих казок. [2; 4; 5; 7]

Важливість визначення основного шляху сприйняття дитиною інформації відзначав А. Семенович, говорячи про єдність способів сприйняття і поєднання інших з метою отримання інформації, «не всі психічні функції дитини дані їй спочатку. Вони проходять великий шлях спільного створення цілого комплексу розумової діяльності...» (А. Семенович, 2012). Відповідно до принципу єдності розгляду, у виникненні та сутності мовленнєвої патології у дітей з порушеннями мовлення, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення, є зв'язок із недостатньо сформованими сенсорною, інтелектуальною та афективно-вольовою сферами діяльності: легка збудливість, мінливість настрою, швидка зміна оціночних суджень, нерозуміння мовленнєвого повідомлення дорослою дитиною викликає спалахи афективної поведінки. Іноді спостерігаються порушення в комунікативній соціальній сфері: дитина замикається, відмовляється від спілкування, з'являються мовленнєві фобії - проявляється момент депривуючої поведінки, яка «...є загальною закономірністю аномального розвитку, тому що мовленнєва діяльність формується в тісному зв'язку з усією психікою дитини» [2;5;7].

У компенсуючому вихованні дітей з порушеннями мовлення ефективним є комплексний вплив на подолання мовленнєвої патології, що включає діяльність психолога, який при необхідності працює над зняттям мовленнєвих фобій, попередженням прояву депривуючих форм поведінки у цієї групи дітей шляхом включення в програму роботи логопеда з казкою як засобом корекції та виховання мовлення дітей, програму розвитку їх

когнітивних здібностей (мислення, пам'ять, сприймання). Методичною основою комплексного впливу на подолання мовленнєвих патологій у дітей з мовленнєвими порушеннями на матеріалі народних казок є вчення Л. Виготського про те, що корекція завжди полягає в розвитку всіх сторін діяльності. Роль і значення народної казки в навчанні та проведенні корекційних занять цієї групи дітей має важливе значення для формування мотивації до мовлення [1; 3].

Розглядаючи причину загального недорозвинення мовлення як вторинного прояву порушення вищої психічної діяльності дитини, не можна забувати про суб'єктивний соціальний чинник, який посилює цей дефект мовлення – це соціальне оточення і найближче суспільство. в якому виховується дитина – сім'я, яка має свій рівень культури мовлення.

Діти з порушеннями мовлення часто вчаться спілкуватися, слухаючи спрощену вербальну комунікацію оточуючих їх дорослих. На відміну від дітей, у яких мовлення розвивається нормально, неправильне мовленнєве наслідування призводить до «блокування» і не спонукає дітей до оволодіння правильним мовленням з усіма компонентами, що визначають культуру мовлення, оскільки наслідування – процес дуже тривалий і наполегливий. І наступна причина – надмірне захоплення гаджетами, тактильними ігровими дошками для ігор у дитячому дозвіллі – все це не сприяє виникненню у дітей із загальним недорозвиненням мовлення мотивації до правильного зв'язного усного мовлення. Л.Виготський відзначав важливість формування у дитини мотивації, потреби в оволодінні знаннями, уміннями, культурними навичками, в тому числі мовленнєвими, через активну діяльність шляхом засвоєння культурного досвіду та історичного [1; 6].

Для логопеда народна казка в корекційній роботі з дітьми цієї групи ефективна в досягненні результатів, оскільки казка, як ресурс у художньому сенсі, акумулює культурно-історичний досвід, не просто подію, а й мовлення.

Актуальність використання казки як фактора інтересу, формування потреби в правильному мовленні та мотивації до її використання у дітей з мовленнєвими порушеннями в корекційно-логопедичній роботі пояснюється її виховним і моральним значенням: дитинство будь-якої дитини має супроводжувати розумна і добра казка, красиве слово. Це усвідомлення світу казки, закладеного в змісті казки, і передача казкового життя в реальній сфері. Українські народні казки виконують роль вчителя – вчать правильно і дбайливо ставитися до природи. Діє як живий предмет: дерево, що говорить, місяць, вітер; річка тощо; казка вчить моральних вчинків: що добре, а що ні; честь і безчестя; героїзм і боягузтво. Діти дізнаються, що моральні якості, притаманні позитивним героям казки, завжди допомагають перемогти зло – тому казка як фольклор, не вмирає. Дитина інтегрує все найкраще в собі і їй треба навчити використовувати це найкраще в суспільстві [2; 5; 8].

Важливою ланкою корекційно-виховної роботи – оволодіти правильним усним зв'язним мовленням як засобом вільного спілкування; виховання мотивації дотримання культури мовлення та мовленнєвого етикету. Для дітей означеної категорії дуже важливим є активізація мовленнєвого розвитку за допомогою засобів казкотерапії.

Висновки. Проаналізувавши дослідження теоретичних джерел щодо розкриття основних складових застосування засобів казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, нами окреслено завдання подальшого

вивчення та удосконалення теми дослідження через підбір цікавих ігрових та казкових завдань з застосуванням елементів емотивної лексики та активізації творчого потенціалу дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. Богуш, Н. Гавриш. Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя : схвалено для використання в дошк. навч. закладах. Київ : Генеза, 2017. 184 с.
2. О. Бондарчук. Виховний потенціал народних казок. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 2(15). С. 17-23.
3. М. Внукова, О. Мартиненко. Як розвинути мовлення вашої дитини. Х. : Вид-во «Ранок» (Сімейна психологія), 2009. 128 с.
4. Л. Живицька, О. Горська. Підготовка майбутніх вчителів до роботи над казкою в початкових класах. Професійна підготовка вчителів початкових класів в умовах входження України в Європейський освітній простір: збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дрогобич : Просвіт, 2007. С. 11-18.
5. М. Лавренова. Казка як ефективний засіб збагачення морального досвіду дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (26 жовтня 2017 р., Мукачево). С. 75-77.
6. І. Логвінова, Ю. Кучеренко. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (корекція особистісного розвитку) для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ, 2016.
7. Т. Сак. Особлива дитина : від народження до 6 років : поради батькам. К. : Літера ЛТД, 2008. 144 с.
8. Н. Сулаєва, Л. Федорович. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними й фізичними можливостями : навчальний посібник. Кременчук : Християнська Зоря, 2010. 164 с.

УДК 376-056.29-
053.2:796.012.2:81'234(1-87)(091)

Юлія САЄНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДИСПРАКСІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті представлені історичні аспекти становлення і розвитку поняття диспраксії за кордоном. Висвітлено погляди багатьох зарубіжних неврологів, психологів, педагогів-дефектологів, логопедів, педагогів та інших фахівців щодо даної проблеми.

Ключові слова: диспраксія, порушення мовлення, моторна слабкість, труднощі рухового навчання, сенсомоторна дисфункція

Постановка проблеми. Диспраксія – це так званий синдром «незграбної дитини», відхилення у координації рухів, які можуть бути спричинені порушенням функцій нервової системи, травми головного мозку або наслідками інших захворювань. Також не треба забувати, що цей розлад може бути спричинений негативними факторами, включаючи генетичні чинники.

Цей комплекс порушень (диспраксія) вивчався і продовжує вивчатися різними фахівцями, зокрема, неврологами, психологами, педагогами-дефектологами, логопедами, педагогами і т.д. Вони досліджують причини і механізми розвитку диспраксії, розробляють методики діагностики та лікування цього порушення, а також рекомендують підходи до роботи з людьми, які мають диспраксію.

Порушення координації руху було описано під різними назвами, включаючи мінімальний церебральний

параліч, мінімальну мозкову дисфункцію, синдром незграбної дитини, диспраксію розвитку, сенсорну інтегративну дисфункцію та легкі моторні проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Диспраксія вивчалась багатьма вченими з різних галузей наук: нейрології, психології, психотерапії та інші, а також включаючи логопедів та педагогів. Вони вивчали причини та механізми диспраксії, а також розробляють методи діагностики та лікування цього розладу.

Мета статті – більш детально дослідити історичні аспекти становлення і проблеми вивчення диспраксії за кордоном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлади нервової системи, безсумнівно, були присутні у людини здавна і, також, були описані багатьма науковцями та лікарями. Перший хто описав порушення координації розвитку був Кольєр, який у 1900 році опублікував свої дослідження у звіті про «врожену поганість розвитку». Він вперше описав концепцію моторного розладу розвитку та використовував термін «congenital maladroitness» – «врожена поганість», щоб описати проблеми розвитку моторики. З 1925 року лікарі та терапевти Франції помітили, що багато дітей з обмеженими можливостями демонструють рухову незграбність. Вони називали цей стан «моторною слабкістю» або «психомоторним синдромом».

Ортон у 1937 році дослідив аномальну незграбність, як одне з шести найбільш поширених розладів розвитку і дав визначення як «одне з шести найпоширеніших розладів розвитку, що демонструє явне порушення праксису».

У своїй книзі «Проблеми читання, письма та мовлення у дітей» він підсумовує десятирічне інтенсивне дослідження, розпочате в Психопатичній

лікарні штату Айова та продовжене у Фонді Рокфеллера, а також під час Проєкту вивчення мови Неврологічного інституту Нью-Йорка. У розділі I «Втрата мови у дорослих як ключ до розладів розвитку у дітей», Ортон розглядає проблему одностороннього домінування головного мозку, різні етапи функціонування головного мозку та згадує про алексію, слухову афазію, моторну аграфію, моторну афазію, апраксію.

Матеріали II розділу «Окремі порушення розвитку мови у дітей» зацікавили нас там, що допомагають визначити форми розвитку перерахованих вище синдромів, заїкання в дитячому віці, комбіновані або змішані синдроми, спадкові фактори, а також емоційні реакції та моделі поведінки, що розвиваються через мовні труднощі.

У розділі III «Інтерпретація та лікування деяких розладів мови у дітей» йдеться про чітку інтерпретацію різних синдромів, необхідність правильного клінічного спостереження та глибших нейроанатомічних, нейрофізіологічних і нейропатологічних досліджень, а також про методи лікування кожного з різних синдромів.

Ортон доводить, що дефекти в розвитку мовних функцій можуть виникнути через відхилення в процесі встановлення односторонньої переваги мозку в окремих областях, а також, що використання спеціальних методів навчання може сприяти покращенню стану хворого і у 1966 році ним був запропонований термін «мінімальна мозкова дисфункція» для напевно неврологічно-нормальних дітей з дефіцитом уваги або координації [11].

Анна Джин Айрес (1972) (американський ерготерапевт, психолог) припустила, що порушення координації рухів може бути результатом неефективної організації сенсорної

інформації в центральній нервовій системі («розлад сенсорної інтеграції»), і розробила діагностичні тести та протоколи лікування. Вона визначала диспраксію як розлад сенсорної інтеграції, що перешкоджає здатності планувати та виконувати кваліфіковані або незвичні рухові завдання. Айрес стверджувала, що діти з диспраксією можуть досягти високого рівня навичок у певних видах діяльності, якими вони займаються; однак ці навички були дуже специфічними і не поширювалися на інші подібні види діяльності. [1; 12].

Видатний лікар того часу Гіббс у 1978 році описав синдром «незграбної дитини», при якому головною причиною є диспраксія, нездатність виконувати рухові дії, незважаючи на нормальну силу і відчуття. Він описав дітей з диспраксією як дітей, у яких виявлені порушення виконання рухів, незважаючи на нормальний інтелект і нормальні результати під час звичайного неврологічного обстеження. Іншими термінами, запропонованими для цього поняття, є апраксія розвитку, розлад уваги та моторного сприйняття, диспраксія розвитку, перцептивно-моторна дисфункція, труднощі рухового навчання та сенсомоторна дисфункція. [4].

Лише у 1980-х роках уперше було використано термін диспраксія, а також були створені благодійні організації, щоб допомагати людям і привертати увагу суспільства до цього захворювання. Фонд Dyspraxia, тоді був відомий як Dyspraxia Trust, і був заснований у 1987 році, а у 1989 році, завдяки петиціям активістів цього фонду, термін «синдром незграбної дитини» був назавжди скасований.

Диспраксію також вивчали такі вчені-лікарі, як Харольд Левітан, Джеймс Кеннер, Марі-Жозе Гросс та інших спеціалістів у галузі психології та неврології.

Саме Харольд Левітан (американського невролог та психіатр) зробив величезний внесок у дослідження та лікування диспраксії. Він вивчав різні форми диспраксії, включаючи апраксію, атаксію та агнозію руху. Левітан також дослідив ефективність різних методів лікування диспраксії, в тому числі фізичної терапії та психотерапії.

У своїх наукових роботах Харольд Левітан досліджував причини диспраксії, надавав рекомендації з діагностики та лікування цього розладу, а також описував різні методи і техніки, які можуть допомогти людям, з диспраксією, покращити свої навички комунікації, навчання та поведінки. Крім того цінними є його нариси та рекомендації для педагогів, батьків та інших професіоналів, які працюють з дітьми та дорослими з диспраксією.

На думку Харольда Левітана причини виникнення диспраксії можуть бути різними і багатоплановими. Він виділяв кілька факторів, які можуть сприяти розвитку диспраксії, це включає в себе: генетичні відхилення, проблеми в розвитку мозку під час вагітності або пологів, а також несприятливі умови розвитку дитини в ранньому віці, а саме відсутність уваги з боку батьків та оточуючих. Він також відзначав, що диспраксія може бути пов'язана з іншими розладами, такими як дислексія або аутизм.

Книга Харольда Левітана «Диспраксія: причини, діагностика та лікування» є однією з найбільш вагомих досліджень в області диспраксії того часу. Вона містить опис різних типів диспраксії, такі як дисграфія, дислексія та дискалькулія, і пояснює, як хвороба впливають на навчальний процес, життя людини, а також детальну інформацію про причини цього розладу, методи діагностики та лікування. У своїх наукових нарисах Левітан запропонував рекомендації для навчання дітей з диспраксією, включаючи використання різних

методів і технік, які допомагають їм подолати труднощі в навчанні.

Нашу увагу привернула наукова монографія Харольда Левітана «Диспраксія: теорія, діагностика та лікування», яка присвяченою проблемі диспраксії – порушенням координації рухів, які можуть виникнути у дітей і дорослих. У книзі автор розглядає основні теоретичні аспекти диспраксії, методи діагностики та лікування цього розладу. Книга призначена для фахівців в галузі медицини, психології та педагогіки, а також для всіх, хто цікавиться проблемами розвитку та здоров'я дітей і дорослих.

Американський психіатр Джеймса Кеннера був одним із перших, хто описав аутизм як окремий розлад в 1943 році. Він зробив значний внесок у дослідження аутизму та інших розладів пов'язаних з розвитком мозку і розробив шкалу для діагностики аутизму, яка стала використовуватися в медичній практиці.

Але нас зацікавили його дослідження саме в області диспраксії, в яких використовувався комплексний підхід до оцінки та лікування цього розладу. Він розробив методи, які допомагають дітям з диспраксією поліпшити свої навички комунікації, моторики та соціальної адаптації. Кеннер також вивчив вплив середовища, стресу, нестача сну та харчування на розвиток диспраксії.

Марі-Жозе Гросс (французький нейропсихолог) розробила методiku оцінки та лікування диспраксії у дітей і дорослих, засновану на аналізі рухів і координації. Її дослідження та висновки допомогли краще зрозуміти патогенез захворювання і розробити більш ефективні методи лікування.

«Методика Гросс» – включає в себе різні вправи та ігри, які допомагають дітям поліпшити свої навички координації рухів і моторики. Вона заснована на принципі «рух – це ключ до навчання» і стверджує, що рух є

основою для розвитку когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять і мислення.

Методика Марі-Жозе Гросс стверджувала, що диспраксія – це не відсутність інтелекту, а порушення координації рухів, що може призвести до проблем при спілкуванні, письмі, читанні та інших аспектах життя дитини. Її методика враховує індивідуальні потреби кожної дитини та пропонує індивідуальний підхід до лікування диспраксії. Методичні розробки включають в себе ігри з м'ячами та іншими предметами, масаж, вправи на балансування, вправи на координацію рухів, а також різноманітні активності, які допомагають розвивати моторику та координацію у дітей з диспраксією. Під час занять за допомогою цієї методики використовуються такі елементи, як музика, ігри, різні предмети та матеріали, які допомагають дитині розвивати свої моторні навички та покращувати сприйняття навколишнього світу. Ця методика враховує індивідуальні потреби кожної дитини і може бути адаптована під його конкретні потреби. Вона може бути використана, як в домашніх умовах, так і в спеціалізованих центрах. Ці розробки отримали широке використання в світі та вважаються одними з найбільш ефективними при лікуванні диспраксії у дітей.

До вчених, які займалися дослідженням диспраксії також відноситься доктор Мел Левін – професор педіатрії в медичній школі Університету Північної Кароліни в Чапел-Хілл, штат Північна Кароліна. Він є співзасновником All Kinds of Minds, некомерційного Інституту з вивчення особливостей процесу навчання. Крім того, він є автором багатьох книг, у тому числі «Розум за часом» і «Міф про лін». У цих книжках він підтверджує думку про те, що диспраксія не є проявом ліні або небажання вчитися, а

скоріше фізіологічний розлад, який вимагає спеціального підходу до навчання і підтримки батьків та вчителів.

У книзі «Розум за часом» автор стверджує, що низька продуктивність – у школі чи на роботі – може бути спричинена справжньою проблемою, дисфункцією нервового розвитку. Незважаючи на це, незліченна кількість людей була стигматизована несправедливими звинуваченнями в ліні і багато з них дорослі, які все ще несуть емоційні шрами зі шкільних років [9].

У «Міфі про лін» доктор Левін описує, як ми можемо помітити, дисфункції нервового розвитку, які можуть спричинити «провал», як він це називає, у школі чи на роботі. Автор виділяє сім форм дисфункції, які перешкоджають продуктивності. Він описує методику за допомогою якої можна вчасно виявити проблеми і це веде не до звинувачень у лінощі та моральних поразках, а до покращення якості роботи. Левін дав практичні поради і описав, як розвивати сильні сторони людей з дисфункцією і підвищувати їх продуктивність у навчання та роботи [10].

Розкриваючи питання історії розвитку та вивчення диспраксії ми не маємо оминути таких вчених, як: Дороті Бішоп (британський психолог, яка досліджувала мовні порушення, включаючи диспраксію); Кейт Леннокс (британський педагог, яка досліджувала методи навчання дітей з диспраксією); Маргарет Сембл (шотландський медик, яка досліджує диспраксію та інші порушення розвитку у дітей).

Бішоп проводила дослідження в галузі диспраксії, включаючи її діагностику та лікування, а також вивчала порушення мови, пов'язані з аутизмом та дитячий церебральний параліч. Вона також є відомим автором багатьох наукових статей та

книг у галузі мовного розвитку та мовних порушень.

Дороті Бішоп проводила дослідження в галузі диспраксії, яка є одним із видів мовних порушень, досліджувала причини та наслідки диспраксії, а також розробила методики діагностики та лікування цього порушення. Вона також звернула увагу вплив спадкових і середовищних факторів на розвиток диспраксії [2; 3].

Нашу увагу також привернула Кейт Леннокс, яка є засновницею «The Dyspraxia Foundation» – благодійної організації, яка поширює інформацію про диспраксію та надає підтримку дітям та дорослим з цим порушенням.

Леннокс також є автором книги «Розуміння моторних навичок у дітей з диспраксією, аутизмом та іншими порушеннями навчання: Посібник із покращення координації», дає корисні поради і перелік прави для дітей з диспраксією та іншими порушеннями розвитку. Авторка звертає увагу на те, що проблеми з координацією часто ускладнюють повсякденну діяльність для дітей із вадами навчання. Цей доступний посібник пропонує практичні стратегії та поради, як допомогти дітям із проблемами координації.

Вона пояснює, як розпізнати нормальний і ненормальний моторний розвиток, а також пропонує конкретні навчальні стратегії, які допоможуть дітям із проблемами координації досягти успіху в навчанні, на ігровому майданчику та вдома. Леннокс описує широкий спектр терапевтичних методів і надає повний перелік рекомендацій щодо практичної роботи з дітям із порушеннями моторики.[8]

Ще одна книга цієї авторки заслуговує на увагу. Це практичний посібник «Як допомогти незграбній дитині: стратегії для маленьких дітей з порушеннями моторики» який розроблений для батьків і спеціалістів,

які працюють з дітьми із затримкою координаційного розвитку. Ліза Курц пропонує замість того, щоб зосереджуватися на одній конкретній системі лікування, різноманітні способи вирішення проблем координації рухів і розвитку, а також обговорює суперечливий характер терапії для цих дітей. У посібнику надані конкретні навчальні стратегії, які підходять як для батьків, так і для фахівців вузької направленості [7].

Під час дослідження наукових нарисів ми звернули увагу на роботи Френсіс Бомонт, яка досліджувала диспраксію та нейро-різноманітності. Вона заснувала Dyspraxia UK у 2010 році, щоб задовольнити потребу дослідження та діагностики дорослих із диспраксією (також відомим як розлад координації розвитку). Фахівці центру Dyspraxia UK надають практичні рекомендації вчителям і ерготерапевтам, а також допомагають краще зрозуміти реальні проблеми, з якими стикаються діти та дорослі з диспраксією.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналізуючи дослідження зарубіжних науковців, які займалися вивченням диспраксії, ми зробили висновок, що порушення координації розвитку також називають «мінімальною мозковою дисфункцією», або використовують інші назви: апраксія, диспраксія, диспраксія розвитку, «труднощі рухового навчання», перцептивно-моторна дисфункція та сенсомоторна дисфункція.

В даний час Всесвітня організація охорони здоров'я визначає порушення координації розвитку як «Специфічний розлад розвитку рухових функцій» [6].

Диспраксія (або розлад координації розвитку) – це складний неврологічний стан, який впливає на координацію м'язів або усвідомлення того, де ваші кінцівки знаходяться в просторі. Можуть бути затримки розвитку

в одних сферах, але підвищена чутливість або здібності в інших. Диспраксія існує як стан самостійно, але часто зустрічається разом із гіперрухомістю суглобів, дислексією, дискалькулією або синдромом Аспергера. Діагностика та корекція на ранніх стадіях розвитку людини дуже важлива, тому вивчення цієї хвороби є дуже актуальною в наш час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ayres A.J. Types of sensory integrative dysfunction among disabled learners. The American Journal of Occupational Therapy? 1972. 26 (1). P.13-8.
2. Bishop, D. V. M.; North, T.; Donlan, C. Nonword Repetition as a Behavioural Marker for Inherited Language Impairment: Evidence from a Twin Study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1996. 37 (4) P. 391-403.
3. Bishop, D. V. M.; Snowling, M. J. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? Psychological Bulletin. 130 (6): 2004 P. 858-86.
4. Gibbs J, Appleton J, Appleton R Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma. Archives of Disease in Childhood. 92 (6), June 2007. P. 534-539
5. Gillberg C, Kadesjö B Why bother about clumsiness? The implications of having developmental coordination disorder (DCD). Neural Plasticity. 10 (1-2) P. 59-68.
6. Henderson S.E., Henderson L Toward an understanding of developmental coordination disorder: terminological and diagnostic issues. Neural Plasticity. 10 (1-2), 2003. P. 1-13.
7. Lisa A. Kurtz How to Help a Clumsy Child: Strategies for Young Children with Developmental Motor Concerns(Paperback), 2003.
8. Lisa A. Kurtz Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination (JKP Essentials), 2007.
9. Mel Levine A Mind at a TimeReprint 2002.
10. Mel Levine The Myth of Laziness 2004.
11. Willoughby C, Polatajko H.J. «Motor problems in children with developmental coordination disorder: review of the literature». The American Journal of Occupational Therapy. 49 (8), September 1995. P. 787-94.

УДК 376-056.264-053.4:81'233:37.015.3

Альона СИЛКА

здобувачка вищої освіти СО Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкривається сутність і значення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, психологічні та педагогічні погляди на його розвиток у закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: зв'язне мовлення, розвиток, діти старшого дошкільного віку, психологічні та педагогічні погляди.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиріччя в центрі пильної уваги багатьох досліджень у галузі дошкільної освіти є розвиток зв'язного мовлення, адже мова – явище суспільно унікальне – виступає засобом спілкування, пізнання і впливу, осередком духовної культури народу, основною формою виявлення національної та особистісної самосвідомості. Дослідження актуальних питань зв'язного мовлення сприятиме розробленню ефективних програм і методик розвитку зв'язного мовлення у дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новою. Її розглянуто класиками наукової думки і сучасними науковцями у різних аспектах: у психологічному (С. Рубінштейн, Г. Леушина, І. Синиця, О. Леонтьєв, П. Блонський, А. Бородич та ін.); педагогічному (С. Русова, Г. Хріпкова, А. Павлова, В. Яшина, Г. Беленька, О. Богініч та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Гавриш, Ф. Сохіна та ін.).

Проблему зв'язного мовлення у психології найбільш докладно розглядають С. Рубінштейн і Г. Леушина. Так, С. Рубінштейн визначає сутність цього поняття, умови його формування, розкриває процес онтогенезу мовленнєвого спілкування і дає йому комплексну характеристику. На думку вченого, поняттю зв'язності рівнозначна мисленнєва завершеність як визначальна ознака висловлювання. «Психологічно в певному розумінні передусім для самого мовця, усіляке справжнє мовлення, яке передає думку, бажання мовця, є зв'язним мовленням (на відміну від окремого залежного слова, вилученого із контексту мовлення)» [5, с. 468].

Водночас, проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей потребує конкретизації стосовно старшого дошкільного віку, що вимагає дослідження відповідних психологічних і педагогічних праць.

Мета статті – розкрити сутність і значення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, психологічні та педагогічні погляди на його розвиток у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова є найважливішим засобом спілкування та порозуміння між людьми. Від уміння ними користуватися залежать внутрішня культура людини, її моральні принципи, соціальні та естетичні ідеали.

Зв'язне мовлення – це процес і результат мовлення, а не просто «думки вголос». Таким чином, досягнення мовної узгодженості вимагає не тільки вміння вибирати те, що передається мовою, але й вміння використовувати для цього необхідні мовні засоби. Уміле використання інтонації та логічного (фразового) наголосу (підкреслення найважливіших ключових слів), добір найдоцільніших слів для вираження певної думки, утворення складних речень, утворення речень і речень

необхідно використовувати різноманітні мовні засоби, що використовуються для зв'язку. Від одного речення до іншого [4, с. 49].

Оволодіння рідною мовою є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці. Дошкільний вік особливо чутливий до засвоєння мови. Тому процес розвитку мови в сучасній дошкільній освіті розглядається як загальна основа виховання і навчання дітей. Засвоєння понять і оволодіння граматичною правильною мовлення сприяє розвитку логічного мислення або «логіки мови», за К. Усінським.

На думку А. Богуш, мовленнєві навички дитини потрібно тренувати з раннього віку. Ще в дошкільному віці дітям необхідно набутися відповідних мовних знань, умінь і навичок, необхідних для спілкування. Для цього необхідно підібрати відповідні методи і прийоми розвитку мови та навчання дитини рідної мови [2, с. 25].

На думку А. Сбруєвої, дітей раннього віку важливо вчити сприймати різні знаки з навколишніх предметів, підкреслювати ці знаки в спеціально конспектованих навчальних матеріалах і в життєвих ситуаціях. Важливо привчати дітей до самостійного і цілеспрямованого навчання. Важливо організувати виховний процес як систему вільної діяльності, побудовану на основних рисах української духовності [6, с.137].

По-перше, сенсорний розвиток мови набуває особливого значення в практиці дошкільного віку. Важливим напрямком її досліджень є формування зв'язного мовлення дітей: інтерактивно-монологічний.

Ми розглядаємо мову діалогу як засіб спілкування, який дозволяє нам досягти зв'язку та спілкуватися один з одним. Їх оформлення спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування. Послі-

довне монологічне мовлення вимагає більш складних навичок порівняно з інтерактивним мовленням. За допомогою розвиненого, монологічного, зв'язного мовлення дитина вчиться чітко й легко мислити, легко встановлює контакт з іншими.

Виходячи з того, що ми вважаємо розвиток зв'язного мовлення засобом спілкування, який дозволяє нам досягати і спілкуватися один з одним, діти мають основи використання мови в різноманітних життєвих ситуаціях. Пізнання, особливо засвоєння мови як засобу спілкування з людьми, є найважливішим досягненням дошкільного віку. У своїх працях Г. Бєленька та О. Богініч наголошували на тому, що у дітей слід заохочувати інтерес до спілкування з однолітками різними видами діяльності. Сприяти оволодінню етичними методами побудови відносин з партнерами. З цією метою ми навчаємо творчого та відповідного використання різних методів спілкування, таких як вербальне, пантоміма та пантоміма залежно від ситуації. Розвивати вміння підтримувати бесіду та будувати різні форми діалогу [1, с. 160].

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення комунікативної здібності. У цьому контексті загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування і умінь їх застосовувати на практиці. Крім цього, саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення.

Тяжкі мовленнєві порушення (такі як алалії, загальний недорозвиток

мовлення, дизартрія, заїкання) можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього.

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що мають нормальний слух та збережений інтелект, притаманне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Такі діти мають неповноцінний мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування зовсім неможливе. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самостійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складного становища дітей у колективі: вони цілковито або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, у контактах з дорослими. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких випадках мінімальним. Тому, незважаючи на достатні можливості розумового розвитку, у дітей виникає вторинне відставання психіки, що іноді дає привід неправильно вважати їх неповносправними у інтелектуальному відношенні. Це враження посилюється труднощами у оволодінні грамотою та математичними знаннями.

Внаслідок неповноцінності як звукової, так і лексичної, граматичної сторін мовлення, а також зв'язних висловлювань у більшості дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається обмеженість мисленнєвих процесів, мовленнєвих узагальнень, специфічні труднощі оволодіння читанням, письмом. Усе це ускладнює засвоєння шкільних знань, незважаючи на первинну збереженість

розумового розвитку (Г. А. Волкова, Т. О. Власова, Р. Є. Левіна, В. І. Селіверстов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун та ін.).

Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні нашарування, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності) (Л. С. Волкова, Л. Є. Гончарук, Л. А. Зайцева, І. І. Мамайчук, І. В. Мартиненко, С. Ю. Конопляста, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, В. І. Селіверстов, О. С. Орлова, В. М. Шкловський та ін.). Саме тому окреслене питання набуває особливого значення при вивченні дітей з мовленнєвими порушеннями та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

Загальна риса особистості дітей з порушеннями мовлення, на думку дослідників, полягає в тому, що мовленнєва вада створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають, перш за все, порушення в комунікативній діяльності, мовленнєвому спілкуванні.

Відомо, що мовленнєве спілкування – це такого роду активність взаємодіючих людей, у ході якої вони за допомогою мовних засобів організують сумісну діяльність. Мовні та комунікативні здібності, у свою чергу, розглядаються як вищі психічні функції, які знаходять своє вираження в мовленнєвій та комунікативній компетентності. При низькому рівні мовної здібності дитини із мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатність комунікативної здібності, що, у свою чергу, ускладнює

процес комунікації, мовленнєвої взаємодії у процесі сумісної ігрової, навчальної, трудової діяльності.

У дошкільних навчальних закладах дитина з мовленнєвими вадами піддається глузуванням, образливим зауваженням, вихователі стараються таких дітей не залучати до участі у дитячих святах та концертах, активній діяльності на заняттях та поза ними. Дитина ображена, вона не відчуває себе рівною серед інших дітей. Поступово така дитина віддаляється від колективу, замикається в собі. Вона старається відмовчуватися, не брати участі в іграх з активним мовленнєвим супроводом.

У дітей з тяжкими мовленнєвими розладами відмічаються відхилення у емоційно-мотиваційній та вольовій сферах, оскільки саме в них відображаються особистісні та психічні зміни. Гармонія чи дисгармонія цієї сфери визначають усе життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, діяльність. Часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні порушення, а деформація особистості призводить до відставання у розвитку когнітивної сфери.

Дітям з тяжкими розладами мовлення притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення відмічаються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю.

За віковим поділом до старшого дошкільного віку відносяться діти 5-6 років. Мовленнєвий розвиток дитини визначається, насамперед, розвитком розуму і розвитком мислення, яке яскраво проявляється в мисленнєвомовній діяльності. Діти цього віку здатні до індуктивних і дедуктивних міркувань.

Мовлиннева діяльність дітей старшого дошкільного віку складається з різних видів говоріння та аудіювання для розвитку мовних умінь і навичок. Одночасно дитина вчиться думати: Дитина розвиває розумові операції, такі як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, абстрагування, узагальнення та класифікація. Завдяки мові діти фактично засвоюють операції дедукції та індукції [2, с. 10].

Мовлення у дітей старшого дошкільного віку може досягати високого рівня розвитку. Дитина чітко і точно вимовляє всі голосні і приголосні звуки, оволодіває технікою звукового аналізу слова. У цьому віці діти досягають усвідомлення фонетичної культури рідної мови і повного фонологічного розпізнавання фонетичної будови мови. Діти оволодівають монологічним і ситуативним мовленням [3, с. 29].

Місія вчителя – створити умови для розвитку кожної дитини з урахуванням її здібностей. Наприклад, однією з причин неувважності дітей старшого дошкільного віку є швидка стомлюваність, яка виникає під час виконання дітьми важких і нецікавих завдань. Причиною розсіяної уваги може бути перевантаження мозку від великої кількості вражень. Важливим засобом попередження неувважності є манера мовлення вчителя. Жива, емоційно-виразна манера мовлення вчителя сповнена довіри та поваги до дитини, жартів і гумору, які не можуть залишити дитину байдужою та привернути увагу.

Ефективний розвиток зв'язного мовлення дошкільників відбувається через ігри, конструювання, малювання тощо. Коли діти граються, вони позначають свої дії словами, щоб надати їм значення, і не тільки супроводжують їх, але й виражають свої думки та почуття. Ви матимете можливість створювати слова, фрази та тексти (формулювати висловлювання,

репліки діалогу, судити самотійно, перефразувати супровід вірша, щоб створити власну версію, інші учасники гри спілкуються та створюють діалог тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, підсумовуючи можемо зазначити, що проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників є одна з найактуальніших у дошкільному вихованні.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що зв'язне мовлення – це змістовне, розгорнуте висловлення (ряд логічно побудованих речень), що забезпечують спілкування та взаєморозуміння дітей і дорослих. Розглядають два типи зв'язного мовлення: діалогічне і монологічне. Серед якостей зв'язного мовлення дітей дошкільного віку учені називають такі: точне, логічне, образне, стисле, виразне, багате, чисте, емоційне мовлення. Провідну роль у процесі мовного розвитку у дітей відіграє розвиток зв'язного мовлення.

Сучасні дослідники вважають, що мовлення старших дошкільників може досягати високого рівня розвитку, якщо педагог створює умови для розвитку кожної дитини з урахуванням її можливостей. Ефективний розвиток зв'язного мовлення дошкільників відбувається у грі, конструюванні, малюванні тощо. У процесі такої діяльності діти супроводжують свої дії словами, висловлюють власні думки та почуття, будують висловлювання, ведуть з ними діалог з іншими учасниками діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г., Богінч О., Вертутіна В. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 352 с.

2. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і доп. Х. : Вид-во «Ранок», 2013. 192 с. (Сучасна дошкільна освіта).
3. Богуш А. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 136 с.
4. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. К. : Профосвіта, 2003. 243 с.
5. Сбруєва А., Рисіна М. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник. Суми : СумДПУ, 2000. 208 с.
6. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта. К., 2009. 133 с.

УДК 376-056.264-053.5/.6

Марія СМАГЛЮК

здобувачка вищої освіти

2 курсу факультету спеціальної освіти,
психології та соціальної роботи

Науковий керівник–

Оксана Константи́нів

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості використання наочних методів у роботі з дітьми шкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: методи навчання, наочні методи, демонстрація, ілюстрація, діти з порушенням мовлення.

Постановка проблеми. З кожним роком чисельність дітей, які мають порушення мовлення зростає. Паралельно з цією проблемою постає питання якісної організації освітнього процесу та правильності застосування різних методів навчання для дітей з

порушенням мовлення. Діти з порушеннями мовлення під час навчального процесу мають певні проблеми з недостатньо сформованих психологічних передумов до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності. Тому педагог повинен полегшити дитині з порушенням мовлення сприймати інформацію, розуміти інструкції. Наочні методи активізують сенсорні можливості, уявлення, пам'ять, краще засвоюється навчальний матеріал. Тому наочність є ефективним способом полегшити сприймання і розуміння інформації.

Шеремет М. підкреслює, що наочні методи спрямовані на збагачення змістовної сторони мовлення та забезпечують взаємодію двох сигнальних систем. Белова О. зауважує, що наочні матеріали мають відповідати дидактичним, ергономічним та методичним вимогам, від дотримання яких може залежати швидкість сприйняття навчальної інформації, її розуміння, засвоєння та закріплення отриманих знань. В. Тарасун зазначає, що умовами підвищення ефективності наочних методів у спеціальній школі для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку є: підготовка учнів до сприйняття ілюстрацій та демонстраційних засобів; забезпечення умов для спостережень (повідомлення мети та способів спостереження) та сприймання засобом максимального залучення учнем органів чуття; активізація розумової діяльності школярів (аналіз явищ, порівняння, співставлення, узагальнення спостережень, демонстраційних та ілюстративних матеріалів); оформлення результатів спостережень та огляду ілюстративно-демонстраційних матеріалів [5].

Мета статті – визначити особливості використання наочних методів у роботі з дітьми шкільного віку з порушеннями мовлення.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення молодших шко-

лярів займає використання наочності, за допомогою якої педагог має можливість перетворити мовленнєву діяльність у цікавий та доступний дітям вид діяльності. *Методи навчання* – це упорядковані способи взаємозв'язку діяльності вчителя й учнів, що спрямована на досягнення мети навчання: передачі знань і умінь та розвиток пізнавальних здібностей [5].

Методи та прийоми характеризують із різних точок зору (в залежності від використаних засобів, характеру пізнавальної і мовленнєвої діяльності дітей, розділу мовленнєвої роботи). У загальній дидактиці методи навчання переважно класифікують за джерелом знань: наочні, словесні, практичні. Такий розподіл є дещо умовним, між ним немає чіткої межі.

Принцип наочності є одним із найбільш вживаним у педагогіці; особливо часто його застосовують в освітньому процесі початкової школи. Наочні методи навчання умовно можна поділити на дві великі групи: ілюстрацій і демонстрацій [1].

Метод ілюстрація – допоміжний метод при словесному методі, її значення полягає в яскравішому викладенні та показі власної думки [3].

Цей метод передбачає показ школяру ілюстративних посібників: плакатів, карт, рисунків на дошці, картин, портретів видатних особистостей та ін. Ефективність засвоєння дітьми знань, формування повноцінних уявлень, розвиток таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, мислення і на цій основі формування та розвиток мовлення, великою мірою залежить від того, наскільки широко в пізнавальну діяльність включаються різні форми чуттєвого сприймання.

На заняттях виділяються наступні функції ілюстративного методу:

1) повчальна (використовується для введення в навчання і пізнавальної інформації);

2) контролююча (для контролю і самоконтролю характеру формованих знань, навиків, вмінь);

3) організуюча (використовується при відборі учбових матеріалів для занять і способів їх вистави).

Метод демонстрації – це метод, який передбачає ознайомлення школярів із предметами, явищами, процесами у їх «природному» вигляді [6].

Зазвичай метод демонстрація пов'язаний з приладами, дослідами, технічними установками, різними препаратами. До демонстраційних методів належить також показ відео, мультфільмів. На сьогоднішній день з'явилося ще декілька сучасних методів демонстрації – це відео, навчальні канали на You Tube, презентації, 3D анімація, моушен-графіка, мультимедійний проєктор.

Застосування методу демонстрації навчального відео стало досить звичайним явищем в практиці навчання. На сьогоднішній день пошук навчального відео не займає багато часу. Основним ресурсом по пошуку навчальних відео є інтернет платформа You Tube. На цій платформі можна знайти навчальні відео, фільми на різну вікову категорію дітей. Практика показує, що при вивченні нової теми особливо ефективні анімаційні фрагменти або фрагменти з мультфільмів. Для закріплення всієї теми ефективно використовуються повні відео по темі. Звичайно, можливий варіант фрагментарного застосування повних відео під час вивчення нової теми.

Перед використання навчальних відео, анімації, презентації чи моушен графіки в навчальному процесі вчитель повинен попередньо переглянути його, скласти основні питання, які будуть ставитися перед учнями під час демонстрації, вичленувати фрагменти відео, які будуть показані у відповідний момент уроку. Корисно відмітити місця, де будуть дані

репліки, що акцентують увагу на найголовнішому. Також треба відмітити і план заключної бесіди по відео чи презентацію.

Використання навчальних каналів на різних інтернет платформах. Новим наочним методом, який прийшов в школу в останні роки, є масове використання навчально-пізнавальних You Tube каналів. На сьогодні класи в школах оснащені всіма сучасними обладнаннями, які дають змогу використовувати навчально-пізнавальні You Tube канали. Навчально-пізнавальні You Tube канали суттєво розширює поле творчої діяльності учнів та об'єднує їхні зусилля з набуття знань. Робота у шкільних проєктах багатосторонньо активізує пізнавальну мотивацію учнів, без якої неможливе успішне навчання і самореалізація.

Варто також пам'ятати, що методика і техніка демонстрування наочності й ілюстрування вимагає від педагога чіткої організації спостереження, визначення його мети, ознак, предметів і явищ, які будуть подані учням для вивчення [4].

При використанні наочних методів навчання необхідно дотримуватися таких вимог:

- 1) наочність повинна відповідати віковим особливостям учнів;
- 2) використовувати її слід в міру і показувати тільки у відповідний момент уроку;
- 3) спостереження треба організовувати так, щоб усі учні могли добре бачити предмет, який демонструється;
- 4) необхідно чітко виділяти головне, істотне під час показу ілюстрацій;
- 5) детально продумувати пояснення, які дає учитель у ході демонстрації;
- 6) наочність, що демонструється, має точно відповідати змісту навчального матеріалу;
- 7) варто залучати самих учнів до пошуків важливої інформації в

наочному посібникові або демонстраційному пристрої.

У дітей з порушеннями мовлення зазвичай спостерігається низький рівень довільної уваги (зосередження на мовленнєвій інформації); мисленнєвих операцій (планування дій, контроль за мовленнєвою діяльністю, формування: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування); вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій) [2].

Тому дітям з порушеннями мовлення для розуміння інструкцій, пояснення, подання нового матеріалу необхідно використовувати наочні матеріали, які забезпечуються методами наочності.

Використання наочності допомагає дітям поетапно перейти від наочно-дієвого і наочно-образного до словесно-логічного мислення. Тому на початкових етапах необхідний наочний матеріал (картинки, предмети, піктограми), як опора на наочно-образне мислення. Таким чином, у дітей формується здатність до аналізу і класифікації. Далі формується здатність до більш складних розумових операцій – узагальнення, абстракції. На даному етапі наочні моделі спираються і на образне, і на словесно-логічне мислення, тобто мовленнєву інструкцію.

Наочні засоби необхідно демонструвати всім дітям для огляду та обстеження; підбирати наочні засоби потрібно з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей, завдань логопедичної роботи на певному етапі корекції; супроводжувати показ точним та конкретним поясненням; словесний опис об'єкта має сприяти розвитку аналітико-синтетичної діяльності, спостережливості, мовлення.

Спеціальними умовами застосування наочних методів у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення є:

- використання наочності з небагатьма ознаками, особливо другорядними;
- мовленнєве опосередкування кожної перцептивної дії учнів;
- задіявання максимально можливої кількості аналізаторів при демонстрації наочності;
- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід: від конкретного до абстрактного;
- від одиничного до загального; від дій з предметами до дій подумки.

Також існують кілька методичних умов, виконання яких забезпечує успішне використання наочних засобів навчання:

- це чітке виокремлення, основного в ході показу ілюстрацій, оскільки вони часом містять і відволікаючі елементи;
- детальне продумування пояснень (вступних, основних (по ходу показу) і заключних), необхідних для з'ясування сутності демонстраційних явищ, а також для узагальнення засвоєної навчальної інформації;
- залучення самих школярів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику чи демонстраційному пристрої, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру.

Отже, правильне застосування наочних методів у навчанні сприяє збагаченню активного словника; закріплює навички словотворення, формує та вдосконалює вміння використовувати в мовленні різні синтаксичні конструкції, розвивати зв'язне мовлення, полегшує сприймання мовних інструкцій та нової інформації для дітей з порушенням мовлення. Успішність навчання та розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями великою мірою залежить від знання педагогами їхніх психологічних особливостей та вмілого застосування відповідних методів та прин-

ципів педагогічної роботи при організації навчально-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базильчук Л. Дидактичні методи навчання образотворчому мистецтву в загальноосвітніх навчальних закладах. Проблеми підготовки сучасного вчителя № 12, 2015. С. 6-14.
2. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3 С. 6.
3. Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація. *Початкова освіта. Методичний порадник. Випуск 6. (42)*. № 24 (552). 2010. С. 28-31.
4. Остапівська І., Побережний П. Використання наочних методів навчання на уроках інформатики в початкових класах. Л. : 2018. С. 11.
5. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. К. : «Каравела», 2017. 316 с.
6. Чайка В. М. Основи дидактики : навчальний посібник Володимир Мирославович Чайка. К. : Академвидав, 2011. 240 с. (Серія «Альма-матер»).

УДК 376-056.264-053.4:81'233'37

Наталія СТРИЖАК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Олена ЛАСТОЧКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

СТАН ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описана проблема розвитку мовлення, зокрема загального недорозвинення мовлення (ЗНМ), подана коротка класифікація порушень мовлення, зокрема, види порушеного мовлення при ЗНМ; запропоновано характеристику стану лексичної сторони мовлення дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: порушення мовлення, дошкільний вік, лексика, словник, розвиток.

Постановка проблеми. Стан лексичного розвитку дітей із порушен-

нями мовлення є актуальним питанням. Труднощі розвитку пасивного й активного словника чинять серйозний негативний вплив як на мовлення у цілому, так і на інші складові психічної сфери особистості дитини, включаючи її соціальну адаптацію, навчання та розвиток загалом. Лексичний розвиток є важливим етапом у формуванні мовленнєвої компетенції дитини. Цей процес передбачає набуття дитиною нових слів, їх значень і використання у мовленні. Дослідження стану лексичного розвитку дітей із порушеннями мовлення може допомогти виявити конкретні труднощі під час процесу формування цієї компоненти усного мовлення та розробити ефективні методи для їх корекції. Крім того, такі дослідження можуть допомогти батькам і вчителям краще зрозуміти потреби дітей з порушеннями мовлення і надати вчасну фахову, логопедичну допомогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема порушень мовлення досліджується у багатьох наукових дисциплінах, тому список науковців, які займалися дослідженням порушень мовлення, дуже широкий. Дослідження стану та розвитку лексичної сторони мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) різного ґенезу є актуальною проблемою для вітчизняних і зарубіжних теоретиків та практиків. Багато років науковці вивчають цю проблему, зокрема Н. Жукова, Є. Мастюкова, Т. Філічева, О. Грібова, Б. Гріншпун, Ю. Коломієць, Н. Трауготт, Н. Чередніченко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, І. Марченко, В. Тищенко, Н. Січкачук та інші.

З урахуванням сучасних досліджень у галузі психології, лінгвістики, психолінгвістики та логопедії, проблема сформованості та розвитку лексичної складової усного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення має багато нових варіантів для

оптимально ефективного її вирішення. Нові наукові дослідження приносять новації в діагностику та корекцію лексичної складової мовлення при ЗНМ. Таким чином, ця проблема є важливою для освітньо-розвивального простору та вимагає додаткового вивчення.

Нині в науковому просторі України цією проблемою займаються такі науковці, як Ю. Коломієць, І. Марченко, Н. Січкачук, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та багато інших.

Мета статті – описати стан лексичного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння лексичним складом усного мовлення (словником) є найважливішою умовою розумового розвитку дитини. Це дозволяє накопичувати й уточнювати смислові уявлення, формувати словесні поняття, розвивати змістовний аспект мислення, сприяє повноцінному спілкуванню, та, відповідно, загальному розвитку особистості.

О. Лурія визначав слово, як основний елемент мови, що позначає предмети, виділяє їх ознаки, виконувані дії, відношення тощо. Слово об'єднує об'єкти у відомі системи, тобто кодує наш досвід. Слово – це особлива форма відображення дійсності [3].

Як один з елементів мовлення, слово має складну семантичну будову та складається із лексичного та психологічного значень (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та інші). Під *лексичним значенням слова* розуміють зміст слова, що відображає та закріплює у ньому уявлення про предмет, якість, явище, процес тощо. Цей етап засвоєння слова формується у процесі активної мовленнєвої діяльності дитини, він відіграє значну роль у її пізнавальній діяльності та безпосередньо пов'язаний зі такими розумовими процесами, як узагальнення,

порівняння, класифікація. *Лексичне значення слова* складається з *речового значення*, носієм якого є корінь слова та *дериваційного значення* (морфологічний компонент мовленнєвої діяльності), що виражається словотвірними афіксами [3].

Старші дошкільники, які зазвичай є дітьми у віці від 5 до 6 років, вже мають значні успіхи з розвитку лексичної сторони мовлення. У цьому віці вони зазвичай володіють обсягом більш ніж 2000 слів, які можуть вживати в мовленні і в той же час діти постійно поповнюють свій словник [1].

Діти старшого дошкільного віку зазвичай здатні вживати слова з правильною граматиною і синтаксисом, хоча можуть робити помилки в складних формах або довгих словах. Вони можуть вживати слова для вираження абстрактних концепцій, таких як «любов», «шана» або «справедливість» і вони можуть розуміти значення слів в різних контекстах [6].

Зазвичай старші дошкільники володіють навичками активного слухання, що дає їм змогу зрозуміти нові слова, що вони чують у соціальному середовищі. Вони також можуть використовувати власний словник, щоб з'ясувати значення незнайомих слів.

Отже, розвиток лексичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку в нормі є значним і дає їм можливість вільно спілкуватися з оточуючими людьми та виражати свої думки та почуття.

Але через низку біологічних та/або соціальних причин можлива поява вроджених чи набутих порушень мовлень. Порушення мовлення – це відхилення від нормального розвитку мовлення, що виявляються у труднощах сприйняття, розуміння, відтворення та використання мовлення. Це можуть бути проблеми на фонетико-фонематичному, граматино-синтаксичному, семантико-лексичному рівні та рівні усієї системи усного мовлення загалом [8].

Порушення мовлення розмежовують за такими ознаками, як [8]: *вид порушення, причина виникнення, вік прояву, ступінь вираженості, характер прояву*.

За видом порушення: фонетичні, фонематичні, лексичні, синтаксичні, семантичні, прагматичні.

За причиною виникнення: органічні (ураження центральної та/або периферичної частини мовленнєвого, сенсорного та когнітивного відділів) та функціональні (порушення, що не пов'язані з органічними причинами, – затриманий розвиток мовлення у зв'язку з мовленнєвою депривацією, іншими психологічними факторами тощо).

За віком прояву: порушення мовлення у дітей раннього віку, у дітей дошкільного віку, у дітей шкільного віку, у дорослих.

За ступенем вираженості: легкі, середні та тяжкі порушення мовлення.

За характером прояву: дислалія, дизартрія, алалія, афазія, ринолалія, заїкання, дисграфія, дислексія, дискалькулія.

Кожна з цих класифікацій має свої підтипи та особливості, що детальніше розглядаються у мовознавчих, дефектологічних і медичних дослідженнях.

Згідно з дослідженнями Ю.Рібцун, близько 5-10% дітей мають порушення мовлення; вони потребують допомоги логопеда або інших спеціалістів. Частота прояву може значно варіюватися у залежності від багатьох факторів, таких як вік дітей, стать, стан здоров'я, етнічна та соціальна приналежність, а також рівень розвитку мовлення їхніх батьків. Значне місце серед порушень мовлення займає загальне недорозвинення мовлення [4].

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – це порушення мовленнєвого розвитку, що характеризується відставанням у розвитку мовленнєвої

діяльності від норми, пов'язаним із розумінням мовлення, формуванням і використанням мовленнєвих засобів для комунікації з іншими людьми. ЗНМ характеризується розладами в усіх аспектах мовлення, таких як фонетика, лексика, граматики та зв'язне мовлення [3].

Під загальним недорозвиненням мовлення у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони. Загальне недорозвинення мовлення виявляється на різних рівнях.

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується відсутністю загальноновживаного мовлення у дітей; таких дітей називають немовленнєвими.

На другому рівні мовленнєвого розвитку діти володіють початковими елементами загальноновживаного мовлення, але мають бідний словниковий запас з наявністю аграматизмів.

На третьому рівні мовленнєвого розвитку діти мають розгорнуте фразове мовлення, проте з недорозвиненням звукової та смислової сторін мовлення.

На четвертому рівні мовленнєвого розвитку діти мають залишкові пробіли у лексико-граматичній та фонетико-фонематичній сторонах мовлення [7].

Далі пропонуємо дещо розширену характеристику лексичного розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

На першому рівні ЗНМ лексичні уміння у дітей відсутні. Мовленнєві навички дітей на цьому рівні розвитку є дуже обмеженими. Їх активний словник складається із невеликої кількості нечітких повсякденних слів, звуконаслідувань і звукових комплексів. Часто діти використовують

вказівні жести та міміку для спілкування. Вони використовують одні й ті ж слова та жести для позначення різних предметів, дій, якостей і інтонацій, що використовуються для відтворення різних значень. У залежності від ситуації, лепітні слова можна розглядати як однослівні речення. Диференційоване позначення предметів і дій майже відсутнє. Назви дій часто замінюються назвами предметів. Характерною особливістю є багатозначність вживаних слів. Обмежений запас слів прямо відображає предмети і явища, що сприймає дитина. Діти не використовують морфологічні елементи для передачі граматичних відношень. У їхньому мовленні переважають основи слів, позбавлені інших морфем. «Фраза» складається із лепітних елементів, що послідовно відтворюють ситуацію, і доповнюється пояснючими жестами. Кожне слово, що діти використовують у такій «фразі», може мати різні значення і може бути не зрозумілим поза конкретною ситуацією [8].

На другому рівні ЗНМ діти проявляють збільшену мовленнєву активність. Вони використовують обмежений запас загальноновживаних слів, хоча це вживання може бути спотвореним. На цьому рівні дитина вже може: розрізняти назви предметів, дій та окремі ознаки; використовувати займенники, а іноді навіть сполучники та прості прийменники у простих значеннях; відповісти на запитання за допомогою картинок, що зображують сім'ю та події оточення. Проте на цьому рівні мовленнєві труднощі проявляються в усіх аспектах: дитина використовує прості речення, що складаються з 2-3, рідше 4 слів: її словниковий запас значно відстає від вікових норм, вона може не знати багатьох слів, які означають частини тіла, тварин та їх малят, одяг, меблі, професії та інше; дошкільник має обмежені можливості використання

предметного словника, словника дій та ознак – не знає назв кольору предмета, його форми, розміру, і може замінювати значення слів близькими за змістом [8].

На третьому рівні ЗНМ у дітей спостерігається зростання фразового мовлення з елементами лексико-граматичних і фонетико-фонематичних труднощів: дитина має розгорнуте мовлення, але її звуковимова є недиференційованою (особливо свистячі, шиплячі, африкати, сонорні звуки); іноді дитина замінює один звук декількома звуками цієї ж чи близької фонетичної групи. Незважаючи на розгорнуте мовлення, дитина використовує слова неточно, не розрізняючи їх багатозначності. В її активному словнику переважають іменники та дієслова, проте вона має обмежений запас слів, що позначають якості, ознаки та стани предметів і дій. Дитина також має труднощі у використанні способів словотворення, не вміючи підібрати спільнокореневі слова або створити нові слова за допомогою суфіксів та префіксів. Часто вона замінює назву частини предмета назвою цілого предмета або використовує схожі за значенням слова. У вільних висловлюваннях дитини переважають прості речення і вона майже не вживає складних конструкцій [8].

На четвертому рівні ЗНМ спостерігається значне збагачення лексичного запасу дітей: вони володіють широким спектром слів, що охоплюють різноманітні тематичні групи (предмети, дії, якості, ознаки, взаємовідносини тощо); використовують багато різних лексичних одиниць, що допомагає їм точно й чітко виражати свої думки та ідеї. На цьому рівні спостерігається також розвиток синонімічних відношень між словами: діти можуть використовувати різні слова з однаковим або близьким значенням для передачі того самого поняття;

вони починають розуміти синоніми та вміють варіювати своє мовлення, використовуючи різні вирази для одного й того ж смислового змісту. На четвертому рівні діти також починають розуміти вживання ідіоматичних виразів і фразеологізмів. Вони можуть використовувати ці вирази відповідно до ситуації та виражати свої думки з більшою точністю та виразністю [8].

Отже, діти з загальним недорозвиненням мовлення мають обмежений і неповний словник порівняно з дітьми, які мають нормальний мовленнєвий розвиток. Аналіз словникового запасу дошкільників із ЗНМ дозволяє виявити наступні специфічні особливості лексичних помилок.

Так, діти не можуть самостійно використовувати слова, що є в їхньому пасивному словнику, наприклад «циферблат», «бінокль», «шпаківня», «берлога». Дошкільники також неправильно використовують слова в контексті мовлення. Спостерігаються різноманітні заміни слів у їхньому власному мовленні, зокрема: *неправильне називання предметів, що подібні за зовнішніми ознаками* (майка – сорочка, фонтан – душ); *заміна назв предметів, які подібні за призначенням* (миска – тарілка, графин – пляшка); *заміна назв предметів на інші, що ситуативно пов'язані з ними* (марка – конверт, ковзанка – лід); *заміна частини предмету його назвою* (стовбур – дерево, шнурки – черевики, пелюстки – квітка); *заміна слів, що позначають родові поняття, словами, які позначають видові поняття і навпаки* (береза – дерево, посуд – тарілки); *замість одного слова використовують словосполучення або речення* (душ – кран з дірочками, шланг – воду лити); *заміна назв дій словами, що близькі за ситуацією і зовнішніми ознаками* (вишиває, плете – шиє; вирізає – рве; клює – стукає); *нерозуміння, плутанина, неможливість назвати деякі*

дії (підстрибувати, латати, зазирати тощо) [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Безперечно, що проблема розвитку лексичної сторони дітей із загальним недорозвиненням мовлення потребує уваги та подальших деталізованих досліджень. Існуючі наукові розвідки показують, що діти з порушеннями мовлення частіше мають проблеми з формуванням необхідного словникового запасу, який може впливати на їхні академічні досягнення та соціальну адаптацію.

Перспективи подальшого вивчення обраного питання полягають у дослідженні різних методів та стратегій допомоги дітям із порушеннями мовлення розвивати свій лексичний запас і збагачувати усне та у подальшому писемне мовлення. Ефективним засобом для вирішення питання оптимального розвитку лексики дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ вбачаємо інтерактивні ігри та вправи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». К. : Світич, 2009. 160 с.
2. Заплатна С. М. Особливості формування лексичної поєднуваності слів у дітей з ЗНМ. Матеріали II з'їзду Товариства психологів України. К., 1996. С. 97-99.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М.; СПб.: ПИТЕР, 2008. 624 с.
4. Рибцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. Логопед. 2011. № 8 (8) серпень. С. 4-11.
5. Січкачук Н. Д. Напрямки корекційно-розвивальної роботи з формування лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. *Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 19. С. 164-168.
6. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 15-19.
7. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей

дошкільного віку : монографія. Київ, 2012. 144 с.

8. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і Доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.

УДК 376.42-053.2

Наталія ТУТУК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

АРТТЕРАПІЯ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА

У статті висвітлено можливості використання арттерапевтичних технік в логопедичній роботі. Розкрито визначення поняття та окреслено основні напрями арттерапії.

Ключові слова: арттерапія, напрями арттерапії, логопедична робота, мовленнєва діяльність, розвиток.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні актуальним є питання всебічного гармонійного розвитку дітей з особливими потребами. У роботі з такими дітьми дуже важливо використовувати гнучкі корекційні методи, зокрема арттерапію.

Спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості за допомогою арт-терапії, можна пізнати її життєві цінності та інтереси, зрозуміти її особистість і відчувати її настрій. У такій творчій діяльності гармонійно поєднуються навчальний, розвивальний, діагностичний та корекційний процеси для створення довірливих емоційних стосунків з дитиною, ефективною соціальною взаємодією та якісного створення передумов для здійснення корекційного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наш час виділяють наступні види арттерапії: імаготерапія, бібліотерапія, казкотерапія, музикотерапія, кінезіотерапія, пісочна терапія, ляль-

котерапія тощо. Опис їх використання міститься в роботах D. Henley, A. Кравченка, В. Литвиненко, К. Зелінської, О. Лапченко, Ю. Рібцун та багатьох інших.

Сучасні дослідження арттерапії розглядають різні її аспекти. На особливостях практичного застосування арттерапевтичних засобів з дітьми з обмеженими можливостями наголошено в роботах З. Ленів, В. Литвиненко, К. Зелінської-Любченко та ін.

Зміст технології, історія розвитку та новітні можливості розглянуті в працях О. Вознесенської, О. Копитіна, Л. Терлецької та ін. Можливості використання різних форм і методів арттерапії в психологічній практиці досліджували О. Копітін, К. Рудестам, В. Соловійова та ін. Педагогічні аспекти використання арт-терапії (арт-педагогіки, педагогіки творчості) аналізуються в працях О. Деркач, Л. Лебедевої, В. Литвиненко та ін.

Мета статті – висвітлити можливості використання засобів арт-терапії в логопедичній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Допомога дітям з особливими освітніми потребами може мати різний характер. Вона здійснюється, насамперед за допомогою традиційних форм і методів навчання та виховання. Проте в спеціальній педагогіці також використовуються й методи альтернативної педагогіки, такі як артпедагогіка і арт-терапія [2, с. 25].

Арт-терапія – терапія за допомогою мистецтва, що включає індивідуальні методи терапії, такі як ізотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музикотерапія, кольоротерапія тощо.

Зокрема, найпоширенішим визначенням арт-терапії є: «арт-терапія – терапія мистецтвом», тобто пластична творчість, спрямована на вираження психоемоційного стану людини.

Корекційні методики з використанням арттерапії базуються на нас-

тупних науково-теоретичних знаннях:

1. Розвиток мовлення знаходиться в прямій залежності від наочно-образного мислення, синтезу сформованих зорових образів і можливостей їх довільної реалізації.
2. Формування усного мовлення, яке виникає і розвивається в результаті взаємодії особливостей психічного розвитку, вимагає комплексного підходу: розвиток предметної поведінки, сприйняття, відтворення, ігрової та творчої діяльності.
3. Поступовий розвиток мовленнєвих навичок та здатності сприймати, відтворювати та осмислено використовувати набуті знання і користуватися власним мовленням відповідно до поставленого завдання.
4. При встановленні режиму навчання різною мірою враховуються психолого-педагогічні та вікові особливості дітей із мовленнєвими порушеннями, навчання реалізується з диференційованим підходом.
5. Інтелектуальний розвиток дитини полягає у зміні індивідуальної форми тієї чи іншої діяльності, ускладненні її структури та збагаченні психологічних процесів, що розвиваються в рамках цієї діяльності.
6. Характер дитини формується у відповідних для цього віку видах діяльності: гра, творчість, мовлення.
7. Пізнавальний розвиток активізує діяльність, пов'язану зі спілкуванням, обговоренням творчого процесу, розповіданням за образами, іграми, співом, малюванням, слуханням казок та їх створенням, а драматизація відбувається ефективніше в процесі перетворення.
8. Вплив артеріальних методів відбувається на мультисенсорній основі за активної участі всіх сенсорних аналізаторів.

9. Навчальний процес дітей зазначеної категорії має бути спрямований на корекцію та згладжування вторинних відхилень у розвитку.
10. Корекційно-виховний вплив на дітей у процесі арттерапії залежить від умов формування складових частин усного мовлення [1, с. 41 – 42].

У роботі з дітьми що мають мовленнєві порушення можна використовувати такі форми арт-терапії:

Бібліотерапія (від грец. «книго-терапія») – це психологічна допомога, зниження психологічного стресу та лікування людей на основі читання книг певного змісту чи тематики [2, с. 35].

Художня література є засобом, який сприяє естетичному розвитку людини і найкраще засвоюється дітьми шкільного віку. Читання художніх творів (оповідань, казок, поезій, особливо ліричних), організація самостійного читання, написання оповідань і творів, різноманітні творчі роботи (наприклад, за малюнками) сприяє формуванню естетичного розуміння. Ціннісне ставлення, розвиток естетичних почуттів тощо.

Одним із найефективніших методів корекції мовленнєвих порушень у дітей є казкотерапія. Казкотерапія – це напрямок психотерапевтичного впливу на людину з метою модифікації поведінкових реакцій і вирішення страхів і фобій [2, с. 41].

Цей засіб допомагає дітям збільшити словниковий запас, знизити агресивність у спілкуванні з іншими, розвинути пам'ять, навчити співпрацювати з дорослими та однолітками, стимулювати розвиток уваги та уяви.

Корекції емоційно-особистісного та вербального дефіциту у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями сприяє кінезіотерапія. Цей вид арт-терапії заснований на поєднанні

музики та руху і включає в себе: танцювальну терапію, хореографічну терапію, корекційну ритміку (логритміку, фонетичну ритміку), гімнастику [2, с. 44].

Використання образотворчого мистецтва має великий потенціал у логопедичній роботі з дітьми з естетичної точки зору. Це зумовлено як пізнавальним характером образотворчого мистецтва, так і тим, що воно є одним із найдоступніших видів творчості.

Заняття образотворчим мистецтвом (ізотерапія) ефективно розвивають в дітей естетичні почуття, допомагають здобути уявлення про мистецтво, усвідомити роль мистецтва в житті людини, асоціювати образи різних видів і жанрів мистецтва, дозволяють виховувати позитивні емоції та почуття, естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу, творів мистецтва, інтерес до художньої творчості, здатність сприймати, осмислювати і відтворювати художні образи [2, с. 54].

Великий вплив на естетичний розвиток дитини мають живопис, художня ілюстрація, зразки декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, скульптури.

Пісочна терапія – це форма терапії, яка використовує пісок для надання терапевтичного ефекту у роботі з дітьми. Його основний принцип – використання піску, води та спеціальних атрибутів (коробка чітко визначених розмірів, пісочниця, набір дрібних іграшок) [2, с. 126].

Гра з піском активізує самовідновлювальні сили дитячої психіки, які проявляються за певних умов. Пісок поглинає негативну психічну енергію дитини, стабілізує емоційний її стан, гармонізує психічне та емоційне самопочуття дитини.

Заняття музикотерапією можуть принести користь дітям з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі й з мовленнєвими. Це

своєрідний психокорекційний напрям у медицині та психології, заснований на кількох аспектах впливу: психосоматика, психотерапія, психологія. Рецептивний, модулюючий і катартичний (очисний) вплив музики дає можливість використовувати її в психокорекційній діяльності з дітьми різного віку [3, 83].

Музика відіграє чи не найважливішу роль в управлінні емоціями та настроєм дитини, оскільки музика та спів є природними бажаннями людини, які виникають з раннього дитинства. Музичне виховання створює об'єктивні умови для розвитку музичного сприймання та художніх здібностей. Цей факт дуже важливий для дітей із мовленнєвими порушеннями. Їх мовленнєві здібності досить обмежені, а емоційна реакція на музичні композиції звичайна, тобто нічим не відрізняється від реакції дітей цього ж віку із нормою мовленнєвого розвитку. Тому цим можна скористатися у ході корекційної роботи.

Під впливом систематичних і цілеспрямованих занять у дітей, як правило, формується естетичне відчуття музики, уміння її слухати й розуміти, уявлення про музичний твір, його характер, структуру, засоби виразності, емоційний рівень, формується або підвищується сприйнятливість і розвивається музичний слух. Згодом діти розвивають свої улюблені вокальні та інструментальні твори та хорові навички.

Добираючи музичний матеріал, особливу увагу слід звернути на найважливішу частину духовної культури українського народу – народну пісню. Знайомство з народною творчістю сприяє розвитку в дітей любові до рідного краю.

Імаготерапія – вид арт-терапії, заснований на театралізації психічного процесу [4, с. 138]. Комунікативні акти в театральній діяльності відбуваються

у ході гри, проте така діяльність може бути досить ускладнена у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями. Дітей із мовленнєвими порушеннями слід залучати в роботу з театралізації, не зважаючи на те достатній у них розвиток мовлення для цього, чи ні. Не обов'язково грати самому, можна спостерігати за грою акторів, виконувати ролі, що не потребують безпосереднього промовляння фраз, тощо. Імаготерапія має надзвичайно позитивний ефект у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями головним чином тому, що в процесі імаготерапії діти вчаться автентичному спілкуванню.

Роль гри – зовнішня підтримка, яка допомагає дітям контролювати свою поведінку. Ця роль виявляє приховані комунікативні навички дитини. Разом із головними героями гри-драматизації діти реалістично й суб'єктивно переживають різні емоційні стани та змінюють їх за допомогою вербальних і невербальних засобів. Крім того, процес спілкування з театром дарує дитині сильні позитивні емоції.

Оскільки фантастичні ситуації є основою театральної (фантазійної) драматургії, то виявляється також взаємозв'язок між уявою та емоціями. Безсумнівно, що розвиток емоцій і їх виникнення тісно пов'язані з розвитком уяви і її залученням до структури емоційних процесів.

Театральна діяльність дає дітям більший контроль над своїми емоціями та допомагає регулювати свою поведінку в майбутньому.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукової та навчальної літератури показує, що оздоровча функція мистецтва у залученні дітей з мовленнєвими порушеннями сприяє всебічному розвитку особистості. Подібна діяльність приносить естетичну насолоду, відкриває безмежні можливості для творчості, підвищує розумову активність і

впевненість у собі, сприяє усвідомленню своїх потреб і розвитку комунікативних навичок, компенсаторних процесів організму, спрямованих на розвиток розуму. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у висвітленні можливостей використання арттерапії в роботі з безмовними дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Henley D. Facilitating socialization within a therapeutic camp setting for children with attention deficits utilizing the expressive therapies. *American Journal of Art Therapy*. 1999. № 38. Р. 40-50.
2. Кравченко А. І., Литвиненко В. О., Зелінська К. О. Застосування засобів арттерапії у логопедичній роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 184 с.
3. Лапченко О. В., Зелінська-Любченко К. О. Подолання передумов дисграфії у дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 року, м. Суми)*. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С 82-85.
4. Світлична О. В., Зелінська-Любченко К. О. Стимуляції мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією засобами ігор-драматизацій на початкових етапах корекційної роботи. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 року, м. Суми)*. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С 134-138.

УДК 37.013.82:616.89-008.434.3-053,4(045)

Дар'я ЧЕРНІЙЧУК

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта»

Науковий керівник – **Ольга ФОРОСТЯН**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ МОВНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИЗАРТРИЄЮ

У статті розглядаються актуальні питання вивчення мовних та рухових процесів у дітей з дизартрією, організація їх комплексного виявлення та ефективних методів, прийомів та технологій подолання. Наведено аналіз результатів дослідження мовних та рухових процесів, який суттєво уточнює та розширює сучасні наукові відомості про структуру дизартричних розладів мови.

Ключові слова: дизартрія, технології, мовні та рухові процеси.

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається тенденція зростання кількості дітей дошкільного віку з проявами дизартричних розладів. Це пов'язано не тільки із впливом несприятливих екологічних, демографічних, економічних та соціально-побутових чинників, але й з труднощами якісної диференційної діагностики. Отже, проблема мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених.

Ознаки несформованості мовленнєвої функції при дизартрії мають негативний вплив на протікання розвитку інших компонентів мовленнєвої діяльнісної системи, гальмують процес формування комунікативної компетентності дітей, перешкоджають налагодженню ефективного мовленнєвого спілкування, утруднюють опанування дитиною навичок читання, писемного мовлення та негативно впливають на психо-

емоційний розвиток індивіда загалом. Для досягнення позитивної динаміки в розвитку мовлення дітей з дизартрією слід використовувати комплексний підхід в корекційній роботі. Сучасний аналіз вивчення мовних та рухових процесів у дітей з дизартрією у вітчизняних та зарубіжних науках зумовлює наявність тісних взаємозв'язків логопедії з дисциплінами різного профілю (медичними, психологічними, лінгвістичними та і т.д.). Сукупність даних досліджень дозволяє визначити найперспективніші напрями вивчення дітей з дизартрією та проблеми сучасної науки та освіти, позначити оптимальні методи та прийоми подолання вербальних та невербальних розладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницька діяльність вивчення проблеми дизартрії в логопедичній науці проводилася такими фахівцями, як неврологи, психіатри, психологи, педагоги, нейрофізіологи О. М. Винарської, О. М. Мастюкової, Л. М. Шипіциної, І. І. Мамайчук, І. І. Панченко, Л. В. Лопатіної, О. Ф. Архіпової, Л. І. Белякової, Н. М. Волоскової, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Н. Г. Пахомової та ін. [1].

Питаннями пошуку технологій корекції та розвитку мовлення дітей із дизартрією займалися О. В. Правдіна, О. М. Мастюкова, М. В. Іпполітова, О. Ф. Архіпова, Л. В. Лопатіна, В. В. Тарасун та ін. [2].

Л. В. Лопатіна, Є. Ю. Румянцева, Н. В. Серебрякова в цих працях визначена послідовність у роботі над формуванням просодики при дизартрії [2].

Вивченням процесів сприйняття та обробки інформації займалися видатні нейропсихологи Т. Г. Візель, Є. Д. Хомська та П. К. Анохін.

Мета статті – висвітлити сучасні технології корекції мовних процесів в корекційно-розвивальній роботі вчителя-логопеда при дизартрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Це важкий розлад усієї мовленнєвої діяльності. При дизартрії порушується не тільки звуковимова майже всіх груп звуків, але й просодична сторона мовлення: голос, інтонація, темп, ритм [3].

Комплексний підхід передбачає спільне вивчення мовних та рухових розладів, їх детальний аналіз фахівцями різного профілю, зіставлення виявлених мовнорухових недоліків. Ключове значення в етіології та патогенезі звукових розладів відводиться наявності та ступеня вираженості артикуляційної апраксії (диспраксії), аферентної та еферентної імпульсації. У практиці дошкільної логопедії найчастіше зустрічається псевдобульбарна дизартрія, що виникає при ураженні двосторонніх під'язичних кортико-нуклеарних шляхів та пов'язаних з іннервацією трійчастого, лицьового та під'язичного нервів, а також з церебральними паралічами та парезами у скелетній мускулатурі [1, 3, 5].

Аналіз наукових досліджень мовних та рухових процесів демонструє широкий спектр варіабельності та неоднорідності цих порушень, наявності їх комбінаторності [1, 2, 3]. Крім цього, в логопедії залишаються актуальними питання розробки методів диференціальної діагностики та ефективних технологій усунення варіативних мовних та рухових розладів. Поряд з традиційними прийомами діагностики, корекції та реабілітації вербальних та невербальних недоліків у вітчизняній науці розроблено та впроваджено в практику роботи сучасні наукомісткі технології, що дозволяють найточніше виявити спектр зазначених порушень, визначити ефективні способи їх усунення. В

останні роки в практику роботи установ різних відомств увійшли комп'ютерно-апаратні технології, що функціонують на основі біологічного зворотного зв'язку та дозволяють максимальною точністю визначити структуру досліджуваного порушення.

У практиці роботи установ різного профілю (освіта, охорона здоров'я) широко апробовано ігрові інтерактивні технології, що сприяють здійсненню комплексного впливу на всі компоненти мовної системи та психіки загалом. Можливості сучасних наукових наук досліджень дозволяють вивчити функціональні стани головного мозку в умовах онто- та дизонтогенезу, виявити особливості порушень та розробити ефективний план корекційно-розвивальних впливів. Дослідження нейроакустичних, нейрофізіологічних, нейробіологічних технологій діагностики свідчать про наявність та взаємозв'язок локальних, дефіцитарних порушень у корі головного мозку та їх вплив на подальший розвиток та формування мовних процесів, становлення особистості, емоційно-вольової сфери, рухових процесів та поведінки.

У сучасній теорії та практики логопедії виникає необхідність проведення принципово нових досліджень поглибленого вивчення мовних та рухових процесів у дітей з дизартрією, виявлення варіативних взаємозв'язків та взаємозалежностей у дошкільнят з різним ступенем виразності дизартрії. Програма була заснована на традиційних методах та прийомах обстеження мовних та рухових процесів, достатньо широко викладені в теорії логопедичної науки [2, 4].

Наше дослідження мовних та рухових процесів охопило дітей із дизартрією віком 5-7 років. У процесі були широко використані сучасні інтерактивні технології (Пабло Систем), що дозволяють виявити нові якісні та кількісні особливості вер-

бальних та невербальних процесів. Статистичний аналіз результатів дослідження проводився за загально-відомим коефіцієнтом кореляції Кендала, а також у процесі проведення кластерного аналізу. Результати нашого дослідження представлені у вигляді підсумкових рівнів коморбідності (співзалежності): мікро-, мезо- та макрокоморбідності. Варіативність сполучуваності досліджуваних процесів мала різний ступінь виразності – (коморбідність): рівень мікрокоморбідності – характеризується незначними, легкими руховими порушеннями рухових процесів у поєднанні з окремими порушеннями мовних (фонетичне оформлення мовного висловлювання) та мовних процесів (фонологічних, лексичних); рівень мезокоморбідності – зачіпає стійкі, порушення мови (фонетики) та інтонаційного оформлення мовного висловлювання у поєднанні з окремими мовними труднощами, що стосуються переважно фонологічних процесів у поєднанні з недостатністю навичок морфологічного та синтаксичного оформлення мовного висловлювання. У структурі даного порушення простежується взаємозв'язок мовних та мовних (переважно фонологічних процесів) з нестійкими порушеннями рухових процесів (Кистяного та артикуляційного праксису); рівень макрокоморбідності свідчить про наявність системних порушень всіх компонентів мови та мови у поєднанні з руховими труднощами, виявляються в результаті проведення програми констатуючого експерименту.

Результати експериментальної частини стали ключовими методичними висновками для проектування та реалізації логопедичної роботи з формування мовленнєвих процесів у дітей з дизартрією. Загальною ознакою у дітей з'явилися особливості інтерпретації та перенесення навичок самостійного виконання параметрів

дослідження на принципово новий лінгводидактичний матеріал у процесі різних видів діяльності. Крім цього, у дітей були виявлено недоліки кінестетичної та пропріоцептивної стимуляції, особливості розбірливості та виразності мови, моторні проблеми виконання заданих артикуляторних програм тощо. Недоліки мовних, мовних та рухових процесів у дошкільнят експериментальної групи широко варіювалися і відрізнялися якісною своєрідністю та стійкістю проявів порушень у структурі досліджуваного розладу, що стало істотним внеском у вивчення та розширення наукових даних етіопатогенезу дизартричних розладів мови у дітей. До загальних труднощів дітей з дизартрією проблем були віднесені проблеми зовнішнього (фонетичного) оформлення мовного висловлювання, інтонаційного забарвлення мови. Специфічні недоліки припускали наявність помилок у складовому оформленні слів, проблеми диференціації опозиційних фонем і т.д. Резюмуючи результати, можна констатувати необхідність подальших розробок та впровадження у практику логопедичного впливу сучасних технологій корекції мовних та рухових процесів, заснованих на методі поетапного формування контролю та самоконтролю виявлених порушень.

Вибір сучасних технологій корекції виявлених порушень був обумовлений також необхідністю активізації у дітей міжаналізаторної взаємодії, особливостей наявності коморбідних зв'язків та взаємозв'язків мовних та рухових процесів, усуненням виявлених загальних та специфічних недоліків досліджуваних параметрів експериментальної програми. Організація комплексного корекційно-розвивального впливу передбачала складання та реалізацію на практиці персоніфікованих програм для дітей з різним ступенем вираженості дизартрії, за-

снованих на вібраційно-тактильно-акустичній полімодальності та передбачають облік виявлених індивідуальних, загальних та специфічних особливостей мовленнєвих та рухових процесів у дітей з дизартрії. До таких технологій інтерактивного впливу та взаємодії були віднесені багатофункціональні комплекси Пабло Систем, Хабілект, Інтон-М, Дельфа-М та ін. Застосування даних технологій у логопедичній роботі передбачали розробку окремих ігрових персоніфікованих прийомів логопедичного впливу всередині кожного напрямку корекційно-розвивального впливу, що враховують загальні та специфічні особливості мовних та рухових процесів дітей із дизартрією. Відповідно, в експериментальній роботі поетапно відпрацьовувався кожен елемент руху, його фіксація, аналіз та сукупність серії рухів. Логопедична робота з даного напрямку здійснювалася за допомогою комп'ютерно-апаратної програми Пабло Систем «Pablo System», що функціонує за принципом аудіовізуального та тактильного зворотного зв'язку, що дозволило підтримувати мотивацію та стійку увагу протягом усього заняття. Вказана апаратура містить емоційно значущі ігри, цікаві деталі обладнання та модально різноманітне супровід ігор (музичний, звуконаслідувальний, анімаційний), що допомагає у формуванні навичок самоконтролю та орієнтовно-практичної діяльності дітей. Ігрові вправи проводилися на основі інтерактивної сенсорно-інтегративної організації рухів, що надавало сприятливий вплив на формування вищих психічних функцій (увага, пам'ять, мислення, уяву), обсяг та амплітуду заданих рухових проб, оволодіння логічними операціями та інтерпретацію одержаних результатів у самостійній практичній діяльності. Дошкільнята тренувалися у виконанні заданих рухів, базисом яких стала

зорово-моторна координація, у словесному позначенні різних частин тіла, навичок утворення порівняльних конструкцій, диференціації простих та складових прийменників та в орієнтуванні у найближчому просторі.

Вибір ігрової вправи, заданої моторної програми та рівня складності відпрацьовувався дітьми послідовно залежно від індивідуальної динаміки та просування кожної дитини. Для дітей модулі були орієнтовані формування швидкості і точності рухової реакції, організації навичок самоконтролю, активізації пізнавальної діяльності у процесі реалізації закладеної рухової програми. Так, у дошкільнят з дизартрією були виявлені варіативні коморбідні труднощі функціональних рухів кистей та пальців рук та вимови слів зі складною складовою структурою, освоєння просторових орієнтувань. Відповідно, ігрові персоніфіковані прийоми були розроблені на основі особливостей сполученості та співзалежностей векторів досліджуваних процесів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати експериментальної частини дослідження стали ключовими методичними висновками для проектування та реалізації логопедичної роботи з формування мовних та рухових процесів у дітей з дизартрією. Матеріали вищевикладеного дослідження є найважливішими методичними досягненнями для сучасної теорії логопедії, що розширюють межі світових наукових інновацій, практик вивчення та методів ефективного усунення мовних та рухових розладів у дітей з дизартрією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб А. В. Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Nchnpu_019_2011_17_14 (дата звернення:17.05.2023).

2. Дідкова Л. М. Корекційна робота при стерій дизартрії. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_21 (дата звернення:18.05.2023).
3. Конопляста С. Ю. Дизартрія у систематизації мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2019_66_28 (дата звернення:18.05.2023).
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
5. Шеремет М. К. Логопедія : підручник, третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2014. 672 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'34

Вікторія ШЕВЯКОВА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Лариса СТАХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ

У статті висвітлено результати обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із дислалією.

Ключові слова: обстеження мовлення, дислалія, фонетико-фонематичне недорозвинення, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Існує низка мовленнєвих порушень у дітей, що суттєво впливають на продукування й розуміння мовлення. Дислалія, що представляє дефіцит під час виробництва звуків є одним із найсерйозніших комунікативних порушень, описаних у працях із мовної патології.

З кожним роком кількість дошкільників, які мають порушення мовлення, у тому числі і дислалію значно збільшується. Вагомою проблемою в корекційній педагогіці є вивчення особливостей розвитку мовлення таких дітей та корекції цих

порушень. Велика увага звертається на розвиток фонетико-фонематичних процесів, сюди відносять: фонематичний слух, фонематичне сприймання, складову структуру слова, порушення звуковимови, несформованість фонематичного аналізу та синтезу [3]. Це впливає на подальший розвиток мовлення, навчання читання та письма дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий внесок в дослідження проблемних питань, які розкривають особливості мовленнєвого розвитку, діагностики та корекції мовлення дітей із дислалією внесли Н. С. Гаврилова, О. Б. Белова, О. П. Мілевська, К. П. Беккер, Л. С. Волкова, Р. Є. Левіна, О. В. Правдіна, Є. Ф. Рау, М. Шофак, Т. Б. Філічева, М. Ф. Фомічова, М. Є. Хватцев, Ю. Пінчук, В. Тищенко, С. Міронова, М. Шеремет, Ю. Рібцун та інші [2].

Особливостями розвитку фонетико-фонематичних процесів займалися Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Орфінська, А. Кравченко, Л. Стахова, К. Зелінська-Любченко та ін. [1].

Мета статті – висвітлити результати обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із дислалією.

Виклад основного матеріалу. Обстеження дітей із дислалією було проведено на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсного центру» Великописарівської селищної ради.

Для виявлення рівня розвитку фонетико-фонематичних процесів у дітей цієї категорії обрано методику Л. І. Трофименко [4]. Дана методика включає 5 основних блоків:

I блок завдань застосовується для перевірки стану звуковимови та звукової структури слова, включає в себе 4 завдання:

1. дитині пропонується назвати картинку з заданим звуком, який стоїть в різних позиціях у слові;

2. повторити ряд складів: *па-пта, то-кто, ста-сва-сма-ства*;

3. повторити ряд слів: *акваріум, міліціонер, настрій, портфель; тролейбус-гімнастка-контролер-хокеїст*;

4. повторити ряд речень: *Бібліотекар видає книги. Фізкультурники їдуть на змагання. Контролер перевіряє квитки.*

II блок спрямований на дослідження фонематичного сприймання. Цей блок включає завдання на розрізнення звуків за артикуляційними, сенсо-розрізнявальними та акустико-артикуляційними ознаками.

III блок передбачає дослідження фонематичних уявлень. Дитині пропонуються картинка із зображенням (лаку, качки, тачки, супу, зуба), та задаються відповідні запитання (Це рак?, Це зуб?, Це качка?)

IV блок містить завдання для дослідження рівня розвитку фонематичного аналізу, який включає вісім завдань:

1) впізнавання ізольованого звука зпоміж інших: голосний серед приголосних, приголосний серед голосних, приголосний серед звуків, далеких за акустико-артикуляційними ознаками, приголосний серед звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками;

2) впізнавання звука на фоні складу: голосний на початку складу, голосний у кінці складу, приголосний у кінці складу, приголосний на початку складу;

3) визначення наявності звука у слові: голосний на початку слова в наголошеній позиції, голосний на початку слова в ненаголошеній позиції, приголосний у кінці слова, приголосний на початку слова;

4) визначення місця заданого приголосного звука у слові в різних позиціях, (до цього моменту дитина має правильно вимовляти задані

звуки), наприклад, виділення першого звуку в слові;

- 5) визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова з опорою на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень;
- 6) визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова без опори на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень;
- 7) виявлення спроможності здійснити звуковий аналіз слова без опори на слухове сприймання, дитині пропонується картинка без її називання, наприклад, *ліс, жаба, чашка, ворона*. Дитина без промовляння повинна визначити послідовність звуків та їх кількість, тобто спираючись на власне уявлення;
- 8) для визначення рівня розвитку фонематичного аналізу дитині пропонується самостійно вибрати картинку, у назвах яких є звук, наприклад, [ш] з-поміж інших картинок.

V блок передбачає дослідження розвитку функції слухового контролю. Обстеження відбувається у процесі розповідання дитиною казки, з опорою на картинки або казку яку вона добре знає. При цьому педагог слідкує, чи контролює дитина власне мовлення, чи звертає увагу на свою вимову.

- 1) вивчення рівня розвитку слухової уваги. Дітям пропонуються завдання, виділити заданий звук (голосний, приголосний) серед інших звуків, виділити задане слово з ряду названих слів, виділення «випадкового» речення з пропонованого тексту. Дитині пропонується послухати невеличке оповідання, в яке включене речення, далеке за змістом.
- 2) визначення рівня розвитку операції слухової пам'яті. Дитині пропонується послухати, запам'ятати і відтворити: ряди звуків з трьох, чотирьох, п'яти, шести звуків, ряди

слів з трьох, чотирьох, п'яти, шести слів, якщо дитина знайома з буквами, можна запропонувати ряд звуків з подальшим його відтворенням за допомогою літер.

Результати виконання завдань оцінюються за рівнями: низький, середній та високий.

Високий рівень: діти майже завжди правильно розрізняють звуки за артикуляційними та акустичними ознаками, розрізняють картинки, назви яких містять схожі звуки, та слова зі схожими звуками; впізнають ізольований звук серед інших та звук на фоні складу; без помилок визначають місце звука в слові та виконують звуковий аналіз слів; самостійно підбирають картинки на заданий звук з інших; під час переказування казки слідкують за своїм мовленням та мовленням інших; стан звуковимови відповідає віку дітей.

Середній рівень: діти з помилками розрізняють звуки за артикуляційними та акустичними ознаками, плутають картинки, назви яких містять схожі звуки. Впізнають ізольований звук серед інших та впізнають звук на фоні складу та не можуть визначити місце звука в слові; з помилками здійснюють фонематичний аналіз та майже не спроможні здійснити звуковий аналіз слова; дітям важко визначити послідовність звуків та їх кількість, звуковимова порушена, зустрічається відсутність шиплячих та сонорних звуків.

Низький рівень: діти не розрізняють звуки за артикуляційними та акустичними ознаками, не впізнають ізольований звук серед інших, якщо вони близькі акустичними ознаками; не визначають наявність певного заданого звука в слові та його місця; звуковий аналіз діти не виконують взагалі, вони не визначають послідовність звуків та їх кількість; діти не можуть вибрати картинку, назви яких містять певний звук, серед інших;

звуковимову порушена, відсутні свистячі, шиплячі та сонорні звуки.

Результати обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей із дислалією представлені на (рис.1).

Як видно з результатів виявлення стану сформованості фонетико-фонематичних процесів у дітей із дислалією, низький рівень виявляє 30% – 40 % дошкільників, середній рівень – 40 % - 50 %. Високий рівень виявився у однієї дитини (10 %). Обстеження стану звуковимови та звукової структури слова показало, що у дітей із дислалією відсутні або спотворені деякі групи звуків. Деякі діти самостійно не виконують артикуляційні вправи та з помилками виконують їх з опорою на зразок. Фонематичне сприймання та уявлення сформоване не у всіх дітей. Діти не можуть розрізнити звуки близькі за артикуляційними ознаками (зуб – суп, миска – мишка, каска – казка, коза – коса). Більшість дітей, яким пропонувалася картинка (лак) та задавалося питання «Це рак?», діти відповідали з помилкою, що говорить про не сформованість фонематичних уявлень. Під час виконання завдань для визначення рівня розвитку фонематичного аналізу діти з помилками впізнавали певні звуки серед близьких за

акустико-артикуляційними ознаками. Важким завдання було визначення місця звука в слові, більшість дітей не справилися з ним, особливо під час знаходження заданого звука в середині слова. Та половина дітей змогли вибрати картинку з заданим звуком серед інших. Також діти не змогли зробити правильно звуковий аналіз слова. Під час визначення рівня розвитку слухового контролю дітям було запропоновано розповісти знайому казку, увага зверталася на те, чи контролюють діти власне висловлювання, чи слідкують за власною звуковимовою. Обстеження показало, що частина дітей не звертає уваги на правильність свого мовлення, їм складно почути свої помилки, але більш краще вони чують помилки під час мовлення інших дітей.

Висновки. Отже, під час проведення обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення виявлено, що діти мають проблеми з розвитком звуковимови, фонематичного сприймання, уявлення, аналізу, слухового контролю та слухової пам'яті. Тобто діти старшого дошкільного віку із дислалією потребують ґрунтовної роботи з корекції фонетико-фонематичних процесів.

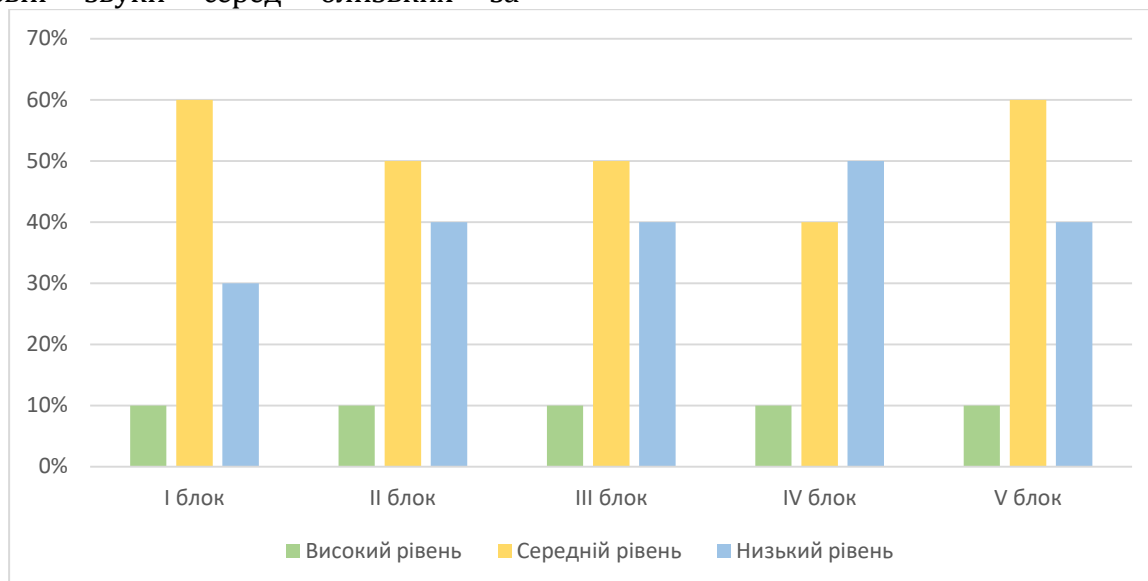


Рис.1. Рівні сформованості фонетико-фонематичних процесів у дітей із дислалією

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.
2. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 219-222.
3. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник : зб. наук. пр.* 2011. Вип. 2. С. 36-53.
4. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: Навчально методичний посібник. 2014. С. 72.

СЕКЦІЯ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

УДК 376.2-056.4:159.953

Анастасія АНТОНЮК

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Олена БЕЛОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені І. Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОРОТКОЧАСНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

У цій статті розглядаються наукові погляди щодо фізіологічних основ пам'яті, особливостей розвитку короткочасної пам'яті у дітей дошкільного віку з типовим розвитком та з порушеннями мовлення. Охарактеризовано короткочасну пам'ять та її особливості у дошкільників з логопатологією.

Ключові слова: короткочасна пам'ять, типовий психофізичний розвиток, порушення мовлення, діти дошкільного віку з логопатологією.

Постановка проблеми. У сьогоденні в галузі педагогіки набуває актуальності питання щодо організації навчального, корекційного та виховного процесу дітей з порушенням психофізичним розвитком. Вивчення процесів пам'яті дає можливість розробити нові методи для її діагностики та корекції, а також модифікувати методики для розвитку даного психічного процесу. Перед усім це стосується дітей з логопатологією. Адже недорозвинення пам'яті впливатиме на формування у дошкільників низької пізнавальної діяльності, а згодом стає однією з причин неуспішності у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пам'ять, як психічний процес найкраще була описана у дітей

дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком – А. Семеновою, Ю. Ходикіною, І. Цимбалюк та іншими вченими; у межах вивчення психічних процесів й мовлення, зокрема особливості розвитку короткочасної пам'яті у дошкільників з логопатологіями було висвітлено у наукових працях О. Белової, В. Кисличенко, С. Коноплястої, Г. Соколової та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості розвитку короткочасної пам'яті у дітей дошкільного віку з логопатологією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пам'ять належить до вищих пізнавальних процесів, виступаючи необхідною стороною будь-якої діяльності людини. Процес її виникнення та розвиток вивчався з різних наукових теорій: фізіології, психології та педагогіки.

Роль пам'ять в розвитку дитини важко переоцінити, адже за допомогою її вона засвоює нові знання про навколишній світ та про саму себе, набуває різні навички та вміння, опановує норми поведінки. Також, слід зазначити, що у дошкільному віці дитині легше запам'ятовувати те, що привертає її увагу своєю яскравістю, а також те, що справляє найбільше враження та цікаве [6, с.104].

На думку Л. Виготського, пам'ять у дітей дошкільного віку за своїми показниками випереджує мислення. Недоліки сприйняття також виявляються в результаті його недостатнього осмислення: дитина, передусім, вирізняє ті ознаки предмету, які «впадають в очі», тобто привертають мимовільну увагу, не помічаючи інших, не так зовні виразних, але суттєвих, виділення, яких пов'язане із мис-

ленням, а не увагою. Відсутність єдиної смислової основи досвіду дошкільника призводить до фрагментарності, неузгодженості, розірваності окремих образів. Він прагне пізнати весь світ, а узагальненою схемою для цього не володіє [5, с. 106].

Ю. Ходикіна у своїй статті зазначила, що за рахунок формуючих впливів у дошкільників істотно збільшилася точність моторної короткочасної пам'яті, а також відбулося помітне зрушення в напрямку підвищення оперативності моторної короткочасної пам'яті. Статистично підтверджені зміни на краще відбулися у відтворюванні рухів по пам'яті, а саме за просторовим, силовим і особливочасовим параметрами. Підвищився рівень володіння початковими конструктивно-технічними навичками та вміннями [3, с. 78].

У своєму дослідженні О. Белова вказала, що пам'ять у дітей з дизартрією страждає в різній степені. Ця категорія дітей характеризується низьким рівнем продуктивного запам'ятовування серій геометричних фігур, рухова пам'ять розвинена краще за слухову, тобто дошкільники часто забувають складні інструкції, а під час виконання завдань пропускають важливі елементи, міняють послідовність дій. Особливо страждає вербальна пам'ять – довільна, опосередкована, що включає пам'ять на слова, фрази, цілісні тексти. При зоровому підкріпленні діти запам'ятовують матеріал легше, мовно-рухова пам'ять виявляється більш розвинутою. Труднощі спостерігаються під час відтворення слів, що обмежують можливості довільного висловлювання [1].

В. Кисличенко у своїй праці доводила, що у дітей з логопатологією у процесі пригадування сюжетної лінії, послідовності подій, недостатня активність спостережливості, таке враження, що діти ніби ковзають поглядом по малюнку, непомічаючи сут-

тєвих деталей. А ще у дітей з фонетичним недорозвитком мовлення може спостерігатися легка пасивність, нестійка увага, загальмоване сприймання, що призводить до ослабленого процесу запам'ятовування порушення процесів і різних видів пам'яті у дітей з порушенням мовлення. Це все залежить від сформованості у них мовленнєвих навичок та пізнавальних функцій [2].

Г. Соколова доводила, що дошкільникам з логопатологією притаманний середній рівень короткочасної пам'яті, тому виникають труднощі під час запам'ятовування навіть невеликого об'єму інформації. Тобто, це свідчить про необхідність розвитку пам'яті як важливого когнітивного компоненту, котрий впливає на соціалізацію дитини [4].

Висновок та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукових джерел показав, що пам'ять у дітей дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком розвивається під час ігрової та навчальної діяльності; визначено, що у цей період формується конкретність, наочність, яскравість та емоційність образів; під впливом навчання розвивається образна, довільна, словесно-логічна пам'ять; дитина оволодіває різними прийомами запам'ятовування. А у дошкільників з логопатологією характеризується зниженим обсягом усіх видів пам'яті та меншою продуктивністю порівняно з дітьми з типовим мовленнєвим розвитком. Наступним етапом нашої наукової роботи є розробка навчально-корекційних занять, які б сприяли покращенню розвитку короткочасної пам'яті у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. У подальшому, це допомогло б дітям запам'ятовувати більший обсяг інформації, у навчанні вільно висловлювати свої

думки, граматично правильно будувати речення, складати розповіді за картинками, переказувати твори тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Б. Особливості розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Психолого - педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*. 2022. С.13–15.
2. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип.7 (1). С. 176–184.
3. Ходикіна Ю.Ю. Програма розвитку моторної пам'яті дошкільників. *Харківський осінній марафон психотехнологій*. Харків: Діса плюс, 2018. С. 77–79.
4. Соколова Г. Б. Особливості когнітивної сфери дітей з порушеннями мовлення. *Наука і освіта*. 2021. Вип.1. С. 5 – 12.
5. Семенова А.В., Гурін Р.С., Осипова Т.Ю. *Основи психології і педагогіки*. Київ: Знання, 2007. 341с.
6. Цимбалюк І. М. *Психологія*. Київ: Видавничий Дім «Професіонал», 2006. 576с.

УДК: 376-056.264-053.4:159.923.2

Альона БЕЛІК

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Тамара ХАРЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлений теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень науковців з проблеми формування особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: особистість, дошкільний вік, загальний недорозвиток мовлення.

Постановка проблеми. У сучасному світі значно зростає кількість

дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, особливо із загальним недорозвитком мовлення. Тому актуальним стає питання формування особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Важливо розуміти, що порушення мовленнєвого розвитку може впливати на всі аспекти життя дитини, в тому числі на соціальну адаптацію та психічний стан. Такі дошкільники мають певні особливості у особистісному розвитку, про які педагогічні працівники повинні знати і враховувати в навчальному та виховному процесі. Дослідження даної проблеми є значним поштовхом для успішного розвитку особистості дитини із загальним недорозвитком, її вольової та мотиваційної сфери, адже на сучасному етапі розвитку спеціальної психології дана проблема є ще недостатньо вивченою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування особистості дошкільників із загальним недорозвитком у своїх працях досліджували: О. В. Вінокурова, Т. Н. Волковська, О. М. Грінцова, А. І. Захаров, О. Є. Керик, С. Ю. Конопляста, С. І. Корнєв, С. В. Лауткіна, І. Ю. Левченко, І. І. Мамайчук, І. В. Мартиненко, І. С. Марченко, О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, Т. В. Сак, В. І. Селівестров, О. А. Слинько, О. П. Таран, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна, Г. Х. Юсупова.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питання особливостей формування особистості дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. С. Ю. Конопляста у своєму підручнику зазначає інформацію про дослідження розвитку особистості дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, які були виявлені І. Ю. Левченко, І. С. Марченко, Г. Х. Юсуповою [5]. Науковиця зазначає, що вченими було виявлено

ряд особливостей, серед яких вчені вказують на: занижену самооцінку, комунікативні порушення, тривожні й агресивні поведінкові прояви. За ступенем комунікативної недостатності та ставленням до мовленнєвих порушень, таких дошкільників вищезазначені науковці класифікують за трьома групами: 1) діти байдужі до власного мовленнєвого дефекту, в них відсутні труднощі під час мовленнєвого контакту; відзначається активна взаємодія з дорослими і однолітками, вони користуються переважно невербальними засобами спілкування; 2) діти, які мають проблеми під час процесу встановлення комунікації з іншими людьми, такі діти не бажають спілкуватись, оминають ті ситуації, де необхідно використовувати мовленнєві навички; під час ігор використовують невербальні засоби спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий дефект; 3) діти, яким притаманний мовленнєвий негативізм – відмовляються від спілкування, замкнені, часто проявляють агресію, мають занижену самооцінку.

Більшість дітей з ускладненою формою загального недорозвинення мовлення, відзначає О. Є. Керик, спираючись на роботи О. М. Мастюкової, схильні до надмірної розгальмованості поведінки [4]. Таким дошкільникам притаманна імпульсивність, зазвичай виникають труднощі у передбаченні, що дитина може вчинити через хвилину. Дитина, якій притаманна гіпердинамічність не запам'ятовує образи, не злопам'ятна, проте має часті конфлікти з однолітками, але швидко мириться з ними. У деяких випадках вона може бути надмірно запальною, забіякуватою, занадто агресивною, жорстокою. Часто така поведінка простежується у дитини, яка має ураження головного мозку та судомну готовність, що є підвищеною.

Дошкільник із загальним недорозвитком мовлення у більшості ситуацій, зазначають О. В. Вінокурова і С. М. Вінокурова, стає об'єктом глузування серед ровесників [1]. Вихователі іноді не дають можливості такій дитині виступати на концертах та святах у закладах дошкільної освіти, тому вона починає думати, що гірша за однолітків, стає відстороненою від дитячого колективу, мовчазною, навіть коли вихователь проводить бесіди та опитування під час занять або відповідає одним словом, у дитини відсутнє бажання грати в мовленнєві ігри. Як результат, може початися формування усвідомлення своєї неповноцінності, заниження самооцінки.

О. П. Таран і А. С. Лісайчук, досліджуючи емоційну сферу дошкільників із ЗНМ, наголошують, що дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційної сфери як для нормотипових дітей, так і для дітей з порушеннями мовлення, він в значному ступені впливає на розвиток дитячої особистості, на опанування новими видами діяльності [6]. У цей віковий період функція регулювання емоцій перебуває на стадії формування, виходячи з цього компетентність емоційної сфери дошкільника відзначається можливістю: до упізнавання емоцій, проговорення емоційного стану, а також з'ясування експресивно-мімічних прийомів емоційного прояву, відповідність емоцій з потенційними варіантами певних ситуацій із життя, відтворення емоцій. У дошкільників, що мають загальний недорозвиток мовлення, вчені відмітили труднощі, коли вони намагаються зрозуміти чи виразити емоції. Недостатньо сформована емоційна компетентність таких дітей часто призводить до негативного впливу на якість їх навчання, а також на формування міжособистісних стосунків у групі однолітків.

Мотиваційна сфера дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, відзначають О. М. Гріньова і О. С. Гроза, у порівнянні з однолітками із нормотиповим мовленнєвим розвитком відстає у своєму становленні, у цих дітей несформована саморегуляція, відзначається затримка формування навчальних мотивів, характер цих мотивів нестійкий, поверховий [3]. Вчені зазначають, що одним із головних структурних компонентів розвитку особистості дитини є мотиви. Формування пізнавальних мотивів – це одне з ключових новоутворень періоду старшого дошкільця, їх становлення, значний крок для майбутньої успішності дошкільника в навчальній діяльності та опануванні навчальною діяльністю, як провідною діяльністю. Вищезазначені дослідники провели методику «Послухай казку», автор Н. І. Гуткіна, і результати проведення методики показали, що у переважної кількості дошкільників із ЗНМ пізнавальні мотиви мають низькі показники, переважають ігрові мотиви. Третина обстежених, мають середній рівень розвитку пізнавальних мотивів, високого рівня сформованості пізнавальних мотивів не мала жодна дитина. Вчені стверджують, що даний результат зумовлений взагалі розвитком комунікативних потреб та потреб в активній міжособистісній комунікації, особливо в ігровій у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Проте це показує переважання у таких дошкільників, саме ігрової, але не пізнавальної мотивації та цікавості. Тож, проведене дослідження вказує на необхідність проведення спеціальної роботи із залученням психологів у закладах дошкільної освіти для дітей з загальним недорозвитком мовлення задля активізації формування у них пізнавальної мотивації.

До особливостей вольової сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, В. В. Воробйова і

В. А. Кисличенко, відносять: недостатню саморегуляцію і самоконтроль та словесну регуляцію дій, а також труднощі здійснення всіх етапів вольової дії [2]. Через це діти мають проблеми, під час визначення мети своєї діяльності, планування цієї діяльності, виконання, оцінювання та перевірки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши наукову літературу із питання особливостей формування особистості дошкільників із загальним розвитком мовлення можна відзначити, що дітям із даним мовленнєвим порушенням притаманні такі особливості: надмірна розгальмованість поведінки; імпульсивність; дитина може бути надмірно запальною, забіякуватою, занадто агресивною, жорстокою. Діти із ЗНМ часто уникають комунікації, намагаються відповідати однослівно або зовсім намагаються не використовувати мовлення у бесіді. Вони уникають будь-яких мовленнєвих ситуацій, більшість дітей занадто переживають через свої мовленнєві порушення. В значному ступені страждає і мотиваційно-вольова сфера: навчальні мотиви затримуються у розвитку, переважають ігрові мотиви; дітям притаманні недостатня саморегуляція, самоконтроль, що спричиняють проблеми, при плануванні своєї діяльності, виконанні, оцінюванні її та перевірки. Проблема формування особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення не достатньо вивчена і потребує нових досліджень і теоретичних опрацювань, тому на майбутнє ми ставимо для себе за мету більш ґрунтовно дослідити дане питання і вивчити ширший спектр особливостей формування особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінокурова О. В., Вінокурова С. М. Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. *Науковий часопис НПУ імені*

- М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 37-41.
2. Воробйова В. В., Кисличенко В. А. Особливості психічного розвитку дітей. *The 11th International scientific and practical conference «Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects»* (April 24-26, 2022) MDPC Publishing, Berlin, Germany. 2022. 460 p. С. 209-213.
 3. Грінцова О. М., Гроза О. С. Особливості особистісного розвитку старших дошкільників з ЗНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Випуск 17. С. 322-326.
 4. Керик О. Є. Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). С. 165-175.
 5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 293 с.
 6. Таран О. П., Лісайчук А. С. (2019) Особливості емоційної компетентності дітей раннього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 14 / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова (14). С. 313-323.

УДК 364-786:[364-322+314.151.3-054.73-053.2](477)

Ксенія БОЙКО

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Зоя БОНДАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

ДНУ імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВОЛОНТЕРІВ ТА ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розглядаються підходи та методики, які застосовують волонтери у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Велику увагу приділено різним видам терапії, що психологічно допомагає дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах, пристосуватися до нового соціального середовища.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, психологічна допомога, арт-терапія, звукотерапія, глинотерапія, волонтери, воєнний стан.

Постановка проблеми. Взаємодія осіб, які знаходяться в надзвичайних умовах, відіграє основну роль у процесі комунікації та зв'язку людей. Беручи до уваги ключове твердження Конвенції ООН про права дитини, що дитині для її гармонійного розвитку необхідно зростати в сімейному оточенні в атмосфері щастя, любові і розуміння, особливо у період воєнного стану, то наголошуємо на тому, що дитина має право на повноцінне спілкування в соціумі з дітьми та дорослими й гармонійну участь у різноманітних видах діяльності, включаючи ігрову та навчальну. Діяльність волонтерів, яких ще називають доброчинцями або благодійниками, є надзвичайно важливою на сучасному етапі розвитку суспільства. Сьогодні переважна кількість студентської молоді займається волонтерською роботою.

Зусилля й підтримки волонтерів потребують багато категорій населення й особлива увага має приділятися вразливим сім'ям з дітьми (різнобічна підтримка сімей з дітьми, у тому числі активізація їх життєвої позиції, ініціативності, партнерської взаємодії з фахівцями соціальної сфери, волонтерами тощо).

На нашу думку, забезпечення найкращих інтересів дитини означає, що в усіх питаннях стосовно підтримки дитини мають бути враховані її індивідуальні потреби, соціальна ситуація, ресурси родинного середовища дитини, ресурси громадських організацій, центрів волонтерської допомоги тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна наука за останній час має нові вектори досліджень, які полягають у висвітленні різних питань життєдіяльності осо-

бистості, колективів, особливо у воєнний час.

Так дослідниця З. П. Бондаренко акцентує увагу на дослідженні формування і трансформації ціннісно-сміслової сфери молоді в час війни, що стає важливою і актуальною науковою проблемою загалом, тому вимагає залучення представників різних наукових дисциплін, у першу чергу психології, педагогіки, політології та інших, проведення ґрунтовних спеціальних досліджень [1, С. 108].

Дійсно, що кризові події в країні впливають на становлення самої системи цінностей молоді, стимулюють пошук і знаходження особистісних смислів, намірів та перспектив їх реалізації. Одним з важливих питань щодо об'єктивації ціннісно-сміслової сфери молоді є її розгляд з точки зору самореалізації в діяльності загальнодержавного контексту, важливості особистої участі людини у подіях державного значення, захисту суверенітету країни тощо.

Про функції педагогічної арт-терапії, яка є певним ресурсом у роботі з дітьми ВПО знаходимо в науковому дослідженні Т. Яковишиної та ін. [6].

Для молоді у час небезпеки для країни вкрай важливо долучитися до будь-якої діяльності, яка б була корисною для перемоги. Прикладом стає волонтерський рух у різних куточках країни, до якого долучаються переважно молоді люди. Це дає можливість реалізувати свої гуманні орієнтири у житті, бути корисним суспільству і людям. Саме через волонтерську діяльність розвивається зрілість, автономія у прийнятті власних рішень і відповідальності за них. Така діяльність дає людині право власності на свої особисті цінності, а також стратегії, які вона може використовувати для досягнення цілей у своєму житті. Про це дослідження у наукових працях [1; 3; 4; 5; 6].

Мета статті. Теоретико-практичне дослідження змісту діяльності волонтерів з дітьми внутрішньо переміщених осіб у воєнний час.

Виклад основного матеріалу дослідження. З початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну у лютому 2022 року волонтерська діяльність у країні зазнала значних змін та викликів. Тепер студенти-волонтери допомагають не тільки притулкам і дитячим будинкам, а й дітям внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО). В умовах бойових дій діти є однією з найвразливіших груп. Переміщення, втрата домівки, розлука з рідними мають довготривалий вплив на їхній фізичний та психічний розвиток.

Під час переселення найбільше страждають діти, адже отримують психологічну травму через зміну середовища, друзів, особливо, якщо це було спричинене війною. Вони досить глибоко сприймають події, навіть якщо не проживають на території військових дій, адже такі події порушують дитячу свідомість та сприйняття життя. В дитини є компенсаторні механізми психіки, завдяки яким вони швидко долаються стресові ситуації. Такі зміни можуть спричинити малювання, фантазування, гра з однолітками. Волонтери, які працюють з дітьми-переселенцями зазначають, що їхні батьки виявляють до них надмірну увагу та турботу, тривожність та жалібність. Все це спричиняє формування у дитини образу жертви, який впливає на формування життєвих цілей в майбутньому.

На думку дослідників Н. Кальки, Т. Яковишиної [3; 6], психологічна допомога дітям з тимчасово переселених родин передбачає три напрями роботи: робота з середовищем; робота з близькими людьми; робота з самою дитиною.

Робота з середовищем має на меті створення відчуття безпеки, ритміч-

ності, константності. Почуття безпеки є базовим за пірамідою А. Маслоу. Відчуття загрози може спричинити повторні переживання, що негативно позначається на відновленні переселенців.

Варто зауважити, що діти, які були переселені із зони тимчасово-окупованих територій стали надзвичайно чутливими до підсиленних звуків, таких як, посилення шуму літака, збільшення частоти шуму, перегляду військових фільмів та телевізійних новин, велике скупчення людей та багато іншого.

Для покращення психологічного стану дітей важливо, щоб їхні умови життя були стабільними. Константність полягає у тому, що створити для переселених дітей постійність умов, щоб вони часто не змінювали місця проживання, повторювали одні й ті самі види діяльності, зустрічалися з одними й тими ж людьми. Ритмічність полягає у виконанні зрозумілих та простих дій, а саме, прогулянки, харчування, режим сну, ранкова зарядка. Всі ці умови допомагають швидше пережити стрес та адаптувати до нових умов життя. Робота з близьким оточенням передбачає врівноваження стану батьків, адже між ними та дітьми тонкий психоемоційний зв'язок, який впливає на почуття як дорослих так і дітей [2].

Психологічна допомога дітям, на думку вітчизняних дослідників [1; 4; 5; 6], передбачає такі етапи:

- Відновлення відчуття безпечності – відновлення емоційної та тілесної рівноваги, зниження захисних механізмів, які виникають у кризових ситуаціях.
- Відновлення та зміцнення психологічних ресурсів дитини полягає у сприянні активізації природних ресурсів психіки дитини, на тлі яких можливий вихід із кризових станів.
- Реакція на негативні переживання, які пов'язані зі стресовими чин-

никами, полягає у створенні умов для прямого чи символічного прояву та копіювання сильних негативних переживань, які можуть впливати на розвиток ПТСР.

- Активація природних механізмів самовдосконалення, адаптація до нових обставин – характеризується заохоченням та зміцненням позитивних змін дитячих станів, підсилювання природного середовища (відвідування гуртків залежно від інтересів, заняття творчістю, спілкування з однолітками).

Вищезгадані показники враховувалися нами в процесі організації практичної взаємодії з дітьми ВПО.

На адаптацію дитини значно впливає її позитивний настрій, відчуття готовності перед можливими труднощами. Значний вплив при психологічній допомозі дітям має батьки, адже від їхньої підтримки залежить, як швидко дитина стане відчувати себе безпечно та впевнено, адаптується до нового оточення та умов життя. Також дуже впливовими на стан дитини є різні види терапії.

Арт-терапія – це відмінний метод самопізнання завдяки творчому підходу. На практиці (Rehab-Center) волонтери громадської структури «Центр соціальних ініціатив і волонтерства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара» використовують такий вид терапії [4].

Прийнято вважати, що у нашому повсякденному житті арт-терапія як техніка впливу на емоційний стан дітей з низькою самооцінкою, або які перебувають в стресовому стані тощо, здатна зменшити стрес і допомогти справлятися з тривожністю, краще розуміти власні бажання та емоції, підвищити впевненість у собі. Особливо вона корисна, якщо хтось не може чітко формулювати свої почуття: дітям, людям із психологічними проблемами, а також тим, хто перебуває в ізоляції від суспільства.

Ще про один вид терапії згадаємо – це: *звукотерапія*. У дитячому просторі звукотерапія відіграє значну роль. Звук є розповсюдженою методикою грою з дітьми. А якщо діти мають змогу познайомитися з новими для них інструментами, то це не тільки цікаво для них, а й пізнавально.

Саме для нашого центру Rehab-Center таку терапію регулярно проводить волонтерка Віолетта Сумарокова. Її діяльність не тільки вражає, а ще й дає відпочити як фізично, так і морально дітям усіх вікових груп.

Існує безліч методик і практик звукотерапії, одним з яких є і *співаючі чаші*. Цей метод має сильний вплив як на тіло, так і на людську свідомість, він знімає больовий синдром, сприяє досягненню спокою, гармонізує всі енергетичні центри організму. Встановлено, що діапазон хвилових чаш відповідає альфа-хвилям, які випромінює мозок людини при медитації. Сприйняття альфа-хвиль ззовні сприяє збільшенню нейронних зв'язків у мозку людини, тобто буквально розширює свідомість.

На нашу думку, ефективним у роботі з дітьми ВПО є метод *глинотерапії*. З метою гармонізації емоційного стану дітей на практиці ми використовуємо цей ефективний арттерапевтичний метод – метод глинотерапії.

Зрозуміло, що глина дуже необхідна дітям ВПО, бо вона є заспокійливим, релаксаційним впливом на дитину. Властивості глини допомагають дітям, діючи з нею, виплескувати свої емоції, позбуватися тривоги, м'язового напруження, занепокоєння, гніву. Крім того вона має здатність загоювати ранки та подряпини. Також глина дає можливість побачити і розвинути в кожній дитині, особливо в дитині з проблемами розвитку, творця, художника, маленького генія.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідивши тему

взаємодії студентів-волонтерів і дітей, які знаходяться в складних життєвих ситуаціях, наприклад, діти ВПО, зробимо узагальнення та підсумки.

У спілкуванні з дітьми ВПО волонтери стикаються з труднощами, але знайшовши підхід, можна все подолати. Наші психологи і волонтери знайшли його через групові тренінги та різні види терапії. Найефективнішою є арт-терапія, бо вона є актуальною для різних вікових категорій дітей. Арт-терапією послуговуються представники значної кількості психотерапевтичних напрямів у роботі з максимально широким колом тем та категорій людей. Це породжує і закономірне зростання числа різноспрямованих арт-терапевтичних технік, структурування і презентація яких стануть у нагоді педагогам, психологам, консультантам та психотерапевтам, а також здобувачам вищої освіти.

З огляду на висвітлені питання, можна припустити, що участь студентської молоді у волонтерському русі в сучасних українських реаліях потребує наявності у них високих гуманістичних ідеалів, які обумовлюються ціннісними орієнтаціями особистості й наявністю відповідних soft-skills. У зв'язку з цим, можемо впевнено стверджувати, що ціннісно-смыслова сфера й особистісні компетентності сучасних молодих людей, сформовані під впливом героїчної діяльності всього українського народу, їх патріотичному духу, вмотивованості щодо надання допомоги тим, хто сьогодні потребує, зміцнює надію на те, що саме українська молодь у подальшому перетворить Україну на розвинену, обороноздатну і найпривабливішу європейську державу.

Темою наступної наукової розвідки може бути дослідження формування soft-skills у волонтерській діяльності майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко З. П. Особливості формування ціннісно-сислової сфери молоді у час війни. *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 15 лютого 2023 року / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Ануфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. С. 105-108.
2. Горяня Л. Г. Інтеграція підготовки педагогічних працівників до управління створенням здоров'язбережувального середовища в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вища освіта України : ризики, сподівання, успіхи* : монограф. / редкол.: Євнух М. Б., Горяня Л. Г., Терентьєва Н.О.-К. : Інтерсервіс, 2015. С.167-199.
3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Менеджмент волонтерів від А до Я : навч.-метод. посібник / за ред. Т. Л. Лях ; авт.-кол.: З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. К. : Версо-04, 2012. 288 с.
5. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми) / А. В. Аносова, О. В. Безпалько, Т. П. Цюман та ін. / За заг. ред.: Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. К. : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.
6. Яковичина Т. Функції педагогічної арт-терапії. *Зб. наук. праць ЛОГОС*, 2020. С. 115-117. URL: // <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.47>

УДК: 376-056.264-
053.4:81'234:37.015.3

Валерія ВАХАБОВА

здобувача вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Тамара ХАРЧЕНКО**

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовані наукові роботи присвячені дослідженню психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність до навчання, старший дошкільний вік, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. До майбутніх першокласників пред'являються сучасні освітні вимоги, що передбачають, як достатній рівень фізіологічної підготовки, так і психолого-педагогічної та мовленнєвої готовності до оволодіння знаннями у школі. Порушення мовлення в дітей впливає на їх психолого-педагогічну готовність до навчання, що згодом призводить до проблем у взаємовідносинах з однолітками і дорослими, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Такі старші дошкільники мають парціальне відставання у розвитку тих психічних функцій, які найбільш задіяні саме у процесі навчання, вони мають утруднення у швидкості та міцності створення умовних зв'язків, що містяться в основі навічання.

Успішно впоратися з навчальним навантаженням дитина може лише тоді, коли вона володіє здатністю синтезувати і аналізувати отриману інформацію, має достатньо високий рівень сприйняття та розуміння мовлення. Важливе значення для успіш-

ного оволодіння шкільною програмою має розвиток експресивного мовлення самого старшого дошкільника і розвиток його довільної регуляції психічної діяльності, а діти з порушенням мовлення мають стосовно цього розвитку низькі показники. Тому, вступивши до школи у них найбільш слабкою ланкою у психічному регулюванні виявляється саме контроль за виконанням поставленого перед дитиною навчального завдання. Тож, своєчасне виявлення фахівцями проявів характерних порушень розвитку даної категорії дошкільників, їх механізмів і причин, що призводять до труднощів соціалізації та навчання, і відповідна психокорекційно-розвивальна робота забезпечать зменшення вірогідності переростання труднощів у дошкільному навчанні в шкільну неуспішність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми готовності дітей до школи присвячено багато наукових робіт, як зарубіжних, так і вітчизняних педагогів та психологів: Л. Божович Л. Венгер, Л. Виготський, Г. Кравцов, Д. Ельконін, Л. Іщенко, В. Котирло, О. Запорожець, І. Любарська, С. Максименко, Е. Панько, Т. Поніманська. У спеціальній педагогіці та психології дану проблему досліджують наступні вчені: Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Л. Фомічова. Психолого-педагогічну, мовленнєву готовність до навчання у школі дітей з порушеннями мовлення вивчають: О. Белова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Н. Шиліна, А. Яковенко.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Під готовністю до шкільного навчання, зазначає Т. Філімонова розуміється достатній і необхідний рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків [8]. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання, важливий підсумок психічного розвитку особистості в дошкільному дитинстві. Під готовністю до школи, вчена розуміє морально-вольовий, психологічний, емоційний розвиток дитини, сформоване бажання вчитися та елементи навчальної діяльності. Готовність дошкільника до школи складається з певного рівня розвитку пізнавальних інтересів, розумової діяльності, готовності до довільної регуляції поведінки. Центральним моментом, що визначає готовність до навчання є саме довільність поведінки молодшого школяра, тому що вона проявляється, як у довільності пізнавальних процесів, так і в системі його відносин до однолітків, вчителя (дорослого) і самого себе. Сам феномен шкільної готовності розглядається як багатокомпонентне утворення: дитина старшого дошкільного віку повинна володіти розчленованим і планомірним сприйняттям, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, смисловим запам'ятовуванням.

Науковці до основних компонентів психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання відносять: інтелектуальну, психомоторну, емоційно-вольову, соціально-психологічну, особистісну, мовленнєву готовності [2, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Кожен із вказаних компонентів структури готовності, як і вся структура в цілому, важливі для того, щоб навчальна діяльність була успішною для дитини, щоб учень швидко адаптувався до нових умов,

без особливих труднощів входив в нову систему відносин.

Але Л. Виготський відзначав, що наявність дозрілих психічних функцій на момент вступу дитини до школи не є обов'язковою, а недозрілі психічні функції не є перешкодою для навчання письму і арифметики [3]. Він пояснював це тим, що незрілі функції не являються тим нижчим порогом навчання, на який опираються шкільні програми, тому їхня незрілість не заважає навчанню дітей. Ідея відомого вченого про навчання, яке йде попереду розвитку, що воно стимулює розвиток, веде його за собою дуже важлива. Лев Семенович підкреслює, що між навчанням та розвитком не має однозначної відповідності: один крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку, а навчання може дати для розвитку більше, ніж те, що міститься в його безпосередніх результатах.

До моменту вступу в школу, зауважує В. Тарасун, дитина з ОПФР повинна бути достатньо зрілою не тільки у соціальному та фізіологічному відношенні, але і досягти певного рівня емоційно-вольового та розумового розвитку [7]. Майбутня навчальна діяльність потребуватиме від неї необхідного запасу знань про оточуючий світ; оволодіння мисленнєвими операціями; сформованість елементарних понять; вміння диференціювати і узагальнювати предмети і явища, що її оточують; вміння планувати свою діяльність та здійснювати самоконтроль. Сформованість позитивного ставлення старшого дошкільника до учіння та здатність до саморегуляції поведінки і появи вольових зусиль для виконання поставлених завдань також є дуже важливими. Тож, науковиця підготовністю до школи дитини з ОПФР розуміємо рівень функціонального, морфологічного, інтелектуального та психосоціального розвитку дитини,

який дозволяє стверджувати, що різноманітні навантаження, вимоги систематичного навчання, новий режим життя виявляться для неї посилюючими.

Досліджуючи когнітивну і особистісну сфери дітей з системними порушеннями мовлення, Л. Андрусишина свідчить про недостатню сформованість у цих старших дошкільників передумов для успішного оволодіння навчальною діяльністю, а це [1]:

- затримка у розвитку словесно-логічного мислення, внутрішнього мовлення зокрема;
- парціальна недостатність вищих психічних функцій, інтелектуального розвитку;
- недостатня сформованість учбової мотивації;
- уповільнений темп виконання діяльності;
- недостатність саморегуляції та самоконтролю, довільності загалом, неадекватна самооцінка.

О. Белова в своїй статті наголошує на важливості мовленнєвої готовності старшого дошкільника до шкільного навчання, що передбачає: оволодіння дитиною цього віку граматику і лексику, засвоєння форм мовлення (внутрішнє, зовнішнє, діалогічне, монологічне), функцій мовлення (спілкування, узагальнення, планування, оцінювання) [2]. Проаналізувавши наукові дослідження в галузі логопедії та логопсихології, вчена зазначає, що тяжкі мовленнєві порушення в дітей впливають на цілісне формування мовленнєво-пізнавальної сфери, у них: низький рівень мисленнєвих операцій (планування дій, контроль за мовленнєвою діяльністю), формування мовленнєво-мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення); довільної уваги; вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій); комунікативної та регулювальної функцій; зорового сприйняття (ціліс-

ного образу, геометричних фігур, простору, буквенного гнозису); за-
своєння елементів письма та читання.
Тому підготовка до школи даної
категорії старших дошкільників має
охоплювати комплексний корекційно-
навчальний вплив за допомогою фор-
мування пізнавальних процесів та
мовленнєвих складових (словника,
граматики, лексики, звуковимови,
фонематичного сприйняття).

І. Мартиненко описуючи особли-
вості мотиваційно-вольової готовнос-
ті шестирічних дітей із мовленнєвими
порушеннями до шкільного навчання
вказує на те, що в ієрархії мотивів
таких дошкільників домінуючими
виявляються соціально-ігрові мотиви,
які притаманні дітям молодшого віку
з нормотиповим мовленнєвим розвит-
ком [5]. Такий рівень розвитку моти-
вації не відповідає вимогам шкільного
життя та не є достатнім стимулом до
здійснення учбової діяльності. Не-
сформованість мотиваційного компо-
нента готовності до шкільного нав-
чання також виявляється у затримці
формування учбових мотивів, їх
поверхневості, нестійкості, недостат-
ній усвідомленості, змістовній зрідне-
ності. Ці діти мають труднощі у визна-
ченні мети діяльності, її плануванні,
виконанні, оцінці та перевірці, особ-
ливо в умовах дотримання кількох
правил, у них недостатня саморегу-
ляція та дії самоконтролю, словесна
регуляція дій.

М. Шеремет і Ю. Коломієць, наголо-
шують, що саме контроль є найслаб-
кішою ланкою в регуляції діяльності
дитини з тяжкими порушеннями мов-
лення, який проявляється у недове-
дені дії до логічного завершення, зі-
сковзуванні на побічні дії або асоціації,
відсутності перевірки після закін-
чення виконання завдання [9].

**Висновки та перспективи по-
дальших розвідок.** Отже, здійснивши
теоретичний аналіз наукових праць,
присвячених дослідженню особли-

востей психолого-педагогічної готов-
ності до шкільного навчання старших
дошкільників із мовленнєвими пору-
шеннями, можемо констатувати: у да-
ної категорії дітей недостатньо
сформовані всі компоненти психо-
логопедагогічної готовності до шкіль-
ного навчання: інтелектуальний,
психомоторний, емоційно-вольовий,
соціально-психологічний, особистіс-
ний, а особливо, мовленнєвий. По-
дальші перспективи вивчення даної
проблеми вбачаємо в практичному
дослідженні кількісних та якісних
особливостей компонентів психолого-
педагогічної готовності до шкільного
навчання у старших дошкільників із
мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Психологічні характе-
ристики сформованості операції класи-
фікації у дітей із загальним недорозви-
ненням мовлення. Л. Андрусишина.
Дефектологія. 2003. № 4. С. 37–40.
2. Белова О. Мовленнєва готовність до шкіль-
ного навчання дітей старшого дошкільного
віку з тяжкими порушеннями мовлення.
*Педагогічні науки : теорія, історія,
інноваційні технології : науковий журнал /*
МОН України, Сумський державний
педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка;
Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021.
№ 3 (107). С. 3–11.
3. Выготский Л. С. Психология развития
ребёнка. Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2003.
1136с.
4. Коноплята С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія :
навч. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф.
М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с.
5. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс
лекцій : навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і
доповн. Мартиненко І. В. К : ДІА, 2019. 120 с.
6. Пахомова Н. Г. (2005). Закономірності та
умови формування мовленнєвої готовності
до навчання дітей старшого дошкільного
віку із дизартрією. *Дефектологія*, 1, 43–44.
7. Тарасун В. В. Морфофункціональна готов-
ність дітей з особливостями у розвитку до
шкільного навчання (нейропсихологічний
супровід). Київ : Вид. Нац. пед. ун. ім.
М. П. Драгоманова. К., 2008. 294с.
8. Філімонова Т. В. Психолого-педагогічна
підготовка дітей до школи : навчально-
методичний посібник. Миколаїв : СПД
Румянцева, 2020. 218 с.
9. Шеремет, М. К., Коломієць, Ю. В. (2016).
Нейропсихологічний аспект готовності до

шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 240–247.

УДК 376-056.264-053.4:159.952

Ольга ВЕГЕРА

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник – **Олена БЕЛОВА**
кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені І. Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються наукові погляди щодо фізіологічних основ уваги, особливостей розвитку уваги у дітей дошкільного віку з типовим розвитком та з порушеннями мовлення. Охарактеризовано види та властивості уваги і їх особливості у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: увага, типовий психофізичний розвиток, порушення мовлення, діти дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Постановка проблеми. У сьогоденні в галузі педагогіки та психології набуває актуальності питання щодо організації навчального, корекційного та виховного процесу дітей з порушенням психофізичного розвитку. Вивчення процесів уваги дає можливість модифікувати наявні методи для її діагностики та корекції, а також модифікувати методики для корекції та розвитку даного психічного процесу. Перед усім це стосується дітей з порушенням мовленнєвим розвитком. Адже недорозвиток уваги призводить до низької пізнавальної діяльності, а згодом стає однією з причин неспішності у навчанні.

Аналіз останніх досліджень. Увага, як форма психічної діяльності вивчалась у дітей дошкільного віку з нормотиповим психофізичним роз-

витком (Т. Дуткевич, 2019; Р. Павелків, 2015; М. Савчин, 2021 та ін). Вона стає предметом вивчення в дітей з порушеннями мовлення під час дослідження: специфічних розладів мовлення (С. Конопляста, 2016, Н. Пахомова, 2013; Є. Соботович, 2015; В. Тищенко, 2021; А. Яковенко, 2018 та ін.); мовленнєвої готовності до умов загальної середньої освіти (О. Bielova, 2021); стійкості зорових та слухових слідів (D. Finneran, A. Francis, L. Leonard, 2009; C. Murphy, L. Pagan-Neves, H. Wertzner, & E. Schochat, 2014).

Мета статті – теоретично дослідити та визначити особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Увага не відноситься до психічних процесів, оскільки це форма та умова спілки свідомості і успішного перебігу психічних положень та процесів, вона виявляє свою дію у зв'язку з іншими психічними процесами. І. Павлов визначав, що увага виокремлює об'єкт з поміж усіх інших. З точки зору фізіології це означає що, пробуджуються одні нервові центри, а інші притуплюються. Тут діє установлений вченим закон індукції нервових процесів, тобто, збуджувальні процеси, що проходять в одних ділянках мозку, призводять до сповільнюваних процесів в інших ділянках мозку [4 с. 313–314].

Т. Рібо вважав, що увага завжди поєднана з емоціями і пробуджується ними. Також, існує потужний зв'язок між емоціями та довільною увагою. Інтенсивність і довготривалість уваги визначається силою і тривалістю емоційної ситуації, пов'язаного з об'єктом уваги.

Зокрема він зауважував, що усвідомленість супроводжується перемінами у фізичному та фізіологічному положенні. Фізіологічно уважність як стан включає в себе систему судинних, дихальних, рухових та інших мимом-

вільних або довільних рефлексів. Особливу роль у цьому керівництві відіграє рух. Стан сконцентрованої уваги передбачає рухи всього тіла – обличчя, тулуба, кінцівок – які разом з природними реакціями є засновок для підтримання такого рівня уваги.

Науковець стверджував, що довільна увага – це соціологічне явище, адаптація до соціальних умов існування. Розвиток уваги дитини від мимовільної до довільної є важливою умовою її незалежності з-під влади випадкових предметів і ситуацій, що відсторонює її від предметної ситуації, пов'язаної з формуванням її волі, і формує автономію від розвитку об'єктивної ситуації на основі її реєстрації.

О. Ухтомський зробив вагомий вклад своїм вченням про доміную. Численні подразники, що зароджуються одночасно в корі головного мозку. Одна з них є домінуючою. Це фізіологічна основа умисних процесів: уваги. Інші подразники блокуються. Слабші збудження вчений назвав субдомінантою. Між домінуючою та субдомінантою триває протиріччя. Домінантне збудження буде доти доки якась субдомінанта не досягне більшої інтенсивності, ніж сила доміную. Тоді вони перемінюються місцями і субдомінанта стає домінуючою, а доміную – субдомінантою.

З позиції М. Познера, в людському мозку є незалежна система уваги, яка анатомічно відокремлена від системи обробки вхідної інформації. Увага поновлюється за рахунок діяльності різних анатомічних ділянок, які утворюють систему. Ці зони виконують різні функції, які можна описати в пізнавальних термінах. При цьому можна виділити декілька робочих підсистем уваги.

Автор виокремлює три маршрути дослідження уваги:

- методики, спрямовані на дослідження різноманітних характеристик виконавчої та пізнавальної діяльності;
 - методики, засновані на обговорення суб'єктивних переживань,
 - методики, направлені на вивчення зв'язку усвідомленого досвіду з нейронними механізмами.
- Т. Дуткевич та інші вчені описали властивості уваги:
- об'єм уваги кількість об'єктів, одночасно охоплених увагою;
 - розподіл уваги відбувається, коли одночасно виконуються два або більше видів діяльності;
 - перехід відбувається тоді, коли людина свідомо переходить від однієї діяльності до іншої, від одного об'єкта до іншого;
 - глибока зосередженість на предметі;
 - стійкість виражається в кількості часу, необхідного для зосередження на об'єкті
 - селективність пов'язана з можливістю що суб'єкт успішно адаптується до перцептивної інформації про свої усвідомлені цілі та установки.

Зокрема, об'єм уваги – це кількість об'єктів, одночасно охоплених увагою; розподіл уваги – одночасне виконання дві або більше видів діяльності; переключення уваги – свідоме перехід від однієї діяльності до іншої; концентрація – глибока зосередженість на предметі; стійкість – тривала зосередженість на матеріалі; селективність – успішне адаптування до перцептивної інформації [2].

На думку Р. Павелків, у дошкільному віці, з ускладненням діяльності дітей та вдосконаленням їх загального інтелектуального розвитку, підвищується і здатність до концентрації та утримання уваги. Увага дітей також підтримується при розгляданні картинок і прослуховуванні історій. Найважливішою зміною в увазі протягом

дошкільного віку є те, що діти вперше починають керувати своєю увагою, свідомо спрямовуючи її на певні об'єкти та явища і підтримуючи її за допомогою специфічних засобів, таких як мова.

Науковець зазначає що увага дітей дошкільного віку має особливості:

- 1) вона, як правило, короткострокова, інтенсивна та дуже мінлива. Діти постійно перемикаються з одного виду діяльності на інший за короткий проміжок часу і видозмінюють свої плани.
- 2) сприйнятливість до зовнішніх впливів. Навіть невеликі зовнішні подразники можуть відволікати дітей від діяльності;
- 3) залежність від виду діяльності: чотирирічна дитина може уважно слухати цікаву історію або дивитися мультфільм більше 20 хвилин, але вже через п'ять хвилин після початку роботи яка їх не цікавить, вони відволікаються;
- 4) без довільного психічного обумовлення вони не можуть самостійно прийняти рішення про перехід від одного об'єкта до іншого;
- 5) вік є також важливим чинником, чим молодша дитина, тим більше її увага сфокусована на яскравих і привабливих речах і тим менше уваги вона приділяє дорослому. У середньому та пізньому дошкільному віці мовлення дорослих стає більш важливою, і діти мимоволі звертають більше уваги на мовлення дорослих;
- 6) слабкий розподіл уваги та невеликий обсяг.

Зосередженість на об'єктах та увага до них відображає їх виразні можливості [5, с. 287].

О. Белова вказує, що мовленнєві порушення впливають на когнітивний розвиток дітей. Відповідно, функційна реалізація уваги в навчальному процесі в цієї категорії дітей має певні особливості: зменшення стійкості та

концентрації уваги внаслідок загальної втоми; без причинне коливання уваги; проблемність зосередитись на завданнях під час навалюючої діяльності; нетривале зосередження на вербальній інформації; низький рівень розвитку властивості уваги тощо [6].

Увага у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є нестабільною, з вираженим низьким рівнем довільності, та концентрування на вербальній інформації. Ці труднощі призводять до порушення аналізу та синтезу інформації, а також труднощів у плануванні своїх дій. Внаслідок цього виникає велика кількість помилок у розрізненні форм, розташуванні фігур, визначенні кольорів тощо. Діти з порушеннями мовлення мають недостатню стійкість уваги та обмежену здатність розподіляти увагу. Вони часто мають частково порушені або нерозвинені форми самоконтролю над своєю діяльністю. Розподіл уваги між мовленнєвою та практичною діяльністю ставить перед цими дітьми певні труднощі під час виконання завдань.

У дітей з порушеннями мовлення спостерігаються якісні відмінності в показниках уваги. Наприклад, у деяких дітей нестійка увага поєднується з достатнім рівнем когнітивного розвитку (наочно-просторового та словесно-логічного мислення, сприйняття, пам'яті), при цьому основним фактором є порушення саморегуляції. Інші мають обмежений обсяг уваги в поєднанні з уповільненим темпом активності, недостатньою короткочасною пам'яттю та недостатньо розвиненими когнітивними процесами.

Особливістю довільної уваги у дітей з порушеннями мовлення є її залежність від модальності подразників (слухових чи зорових). Дітям важче зосередитися на завданнях, коли вони отримують словесні інструкції, аніж візуальні. Їм практично

неможливо розподілити свою увагу між мовою та практичними діями.

За дослідженнями О. Белової у дітей з порушеннями мовлення недостатньо розвинені властивості вербальної уваги, що заважає їм уважно слухати завдання (концентрація), тривало на ньому зосереджуватися (стійкість), паралельно виконувати інші вправи (розподіл), опрацьовували декілька вербальних завдань протягом заняття (обсяг), переходити на інші дії (переключення), зосереджуватися на визначеному завданні (вибірковість). Невміння концентрувати увагу на навчальних заняттях призводить до порушення сприймання мовленнєвої інформації, її запам'ятовування, уявлення, обмірковування та вербального відтворення [1].

С. Коноплястою визначено, що у дітей з ринолалією спостерігається імпульсивна та нестійка увага. Під час навчальних занять спостерігається зниження їх продуктивності та ефективності. Діти із заїканням демонструють низьку концентрацію уваги та знижену пізнавальну активність. Згідно з їхніми дослідженнями, цим дітям важко виконувати дії, які потребують високого рівня автоматизації. У цій групі дітей спостерігається зниження процесу довільної уваги, що свідчить про ступінь порушення мовно-моторного компонента, оскільки існує тісний зв'язок між вираженістю мовленнєвих порушень і рівнем порушення уваги [3 с. 136–137].

Висновок та перспективи подальших розвідок. Увага – це здатність активно переробляти певну інформацію в навколишньому середовищі, одночасно ігноруючи інші подразники. Виявлено різні види уваги (мимовільна, довільна, стійка), властивості (ємність, розподіл, коливання, глибина, стійкість), форми (перцептивна, інтелектуальна, рухова), прояви яких залежать від діяльності мозку. Встановлено, що у дітей дошкільного

віку увага розвивається через навчально-ігрову діяльність. У цей період формується стійкість, зосередженість, послідовність, розподіл уваги, у дітей набувають різноманітних характеристик довільної уваги. Виявлено, що у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігаються нестійкість, низький рівень довільності, обмеженість розподілу, зниження пізнавальної активності, труднощі перемикавання, порушення аналізу та синтезу. Вони також демонструють нижчу продуктивність уваги порівняно з дітьми з типовим розвитком мовлення. Перспективою нашого дослідження є експериментальне вивчення властивостей уваги у дітей з порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О.Б. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2018. №11. С. 54–64
2. Дуткевич Т. В. *Психологія дитяча*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016, 347 с.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. *Логопсихологія*. Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Костюк Г. С. *Вікова психологія*. Київ : Атіка 2003, 468 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. *Дитяча психологія*. Київ : Академвидав, 2008, 432 с.
6. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. 1(42), 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427> (дата звернення: 02.05.2023).

УДК: 376-056.264-053.5:159.942:81'234

Лариса КАРНАУХ

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено теоретичні основи розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: емоційна сфера, емоції, молодший шкільний вік, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік – важливий період становлення особистості, формування здатності до соціально-психологічної адаптації та ефективної соціалізації. Розвиненість емоційної сфери учня молодших класів є саме тією умовою, що сприяє становленню цієї здатності та успішній соціалізації, а також розвитку міжособистісних відносин.

Діти молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями мають труднощі у диференціації емоцій інших людей, тому вони не завжди адекватно оцінюють психологічну складову взаємовідносин, орієнтуються у змісті різних соціальних ситуацій. Як наслідок, ці учні часто знаходяться в дезадаптованому стані, мають проблеми у спілкуванні з однолітками, порушують правила поведінки у школі, мають неуспішність у навчанні. Тому проблема більш досконалого дослідження особливостей розвитку емоційної сфери даної категорії дітей сьогодні є актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема емоційних здібностей та емоційного інтелекту дитини досліджувалася і продовжує досліджуватися зарубіжними і віт-

чизняними вченими: І. Андрєєвою, О. Білоконь, О. Власовою, Г. Гарднером, С. Дерев'янку, Н. Ковригою, Дж. Мейєром, Г. Юсуповою. Вивченням емоційної сфери дітей з порушеннями мовлення займаються наступні українські вчені: О. Белова, Л. Гончарук, С. Копляста, Н. Манько, І. Мартиненко, О. Пилипенко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей та розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток емоційної сфери людини, як відзначає Л. Божович, найбільшій значущості набуває в дошкільному, а особливо в молодшому шкільному віці, тому що саме в ці періоди відбувається активне емоційне становлення особистості, вдосконалення її самосвідомості, здатності до децентрації, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, враховувати її почуття і потреби та рефлексії [2]. Вчена надавала великого значення емоційним переживанням в психічному розвитку особистості, підкреслювала важливість розуміння афективного ставлення дитини до середовища. Афективні стани розглядалися нею, як тривалі, глибокі емоційні переживання, що безпосередньо пов'язані з активно діючими потребами і прагненнями, які мають для індивіда життєво важливе значення.

На думку В. Лебединського зі співавторами, емоції в процесі розвитку дитини створюють складну систему емоційної регуляції, що має багаторівневу будову [4]. Дана система швидко реагує на зовнішні впливи середовища, а також на внутрішні сигнали організму дитини. Система емоційної регуляції відповідає за тонус психічних процесів, підтримує певний рівень енергетичної актив-

ності, вона сигналізує про задоволення фундаментальних потреб дитини. Функціональна роль емоційних процесів формується в онтогенезі поступово, спочатку засвоюється предметний та соціальний зміст об'єктивної реальності, що виражається у формі ієрархічної системи конкретних емоційних явищ. Засвоєння предметного змісту дитиною навколишнього світу відбувається на основі сформованого емоційного контакту між дорослим і дитиною. Для повноцінного розвитку особистості надто важливо поєднання емоційної привабливості предметного світу і позитивної емоційної валентності дорослого. Засвоєння предметного світу не повинно здійснюватися за рахунок ослаблення емоційного контакту дитини з близьким для неї дорослим. Якщо взаємодія дорослого і дитини з якихось причин порушується, дитина стає безпорадною і в засвоєнні предметного змісту. Тоді емоційне реагування може знизитися, прийняти форму афективної поведінки: невпевненості, тривожності, конфліктності.

В дослідженнях емоційної сфери молодших школярів з мовленнєвими порушеннями науковцями відзначається: домінування негативних почуттів у цих учнів, їх недостатня самостійність, підвищена схильність до стресових станів [1, 3, 5, 6, 7]. Значний вплив на особистісне становлення молодшого школяра, наголошують вчені, мають емоції, що формуються разом з іншими психічними процесами, тому порушення мовлення суттєво впливають на емоційний стан дитини.

На сьогодні, зазначає О. Пилипенко, більш дослідженим є емоційно-психічний розвиток дітей із заїканням [6]. Психічна ознака заїкання – страх перед мовленням, логофобія, який впливає на формування рис характеру дитини, і проявляється у її байдужості, пасивності, неувважності, замкнутості,

невпевненості, сором'язливості. Заїкуваті учні переважно мають тривожно-недовірливий тип характеру, у них переважають фобічні стани, підозріливість, вони схильні до депресій, надто збудливі, розгальмовані, уперті, плаксиві, часто роздратовані, швидко втомлюються і мають пасивно-захисні та захисно-агресивні реакції на своє мовленнєве порушення.

Ю. Рібцун відзначає нестабільні емоції у молодших школярів із заїканням, які проявляються у підвищеній сенситивності цих дітей, їх пасивності та низькій працездатності на уроках, залежності від оточуючих людей, схильності до спонтанної поведінки, некритичності до себе і своїх можливостей [7].

І. Мартиненко відзначає, що дітям із загальним недорозвиненням мовлення притаманні наступні особливості емоцій: нестійкість і лабільність [5]. У них переважно домінує поганий настрій, вони капризні, невірні, важені, плаксиві, роздратовані, надто бурхливо реагують на прохання як дорослих, так і однолітків. У них відсутня критичність до свого мовленнєвого порушення, присутні труднощі в мотиваційній сфері, їх вольові якості нестабільні, слабка регуляція довільної діяльності, і вони намагаються уникати труднощів та складних завдань. Вчена зауважує, що емоційна сфера дітей з порушеннями мовлення у порівнянні з дітьми із нормотиповим мовленнєвим розвитком, розвивається менш гармонійно. Ці діти мають низьку емоційну чуйність, але дослідниця наголошує на високій значущості емпатії та емоційної чуйності для особистісного благополуччя, розвитку людських взаємин і ефективного спілкування.

С. Конопляста і Т. Сак в своєму підручнику подають дослідження С. Дмитрієвої, яка зауважує, що в класі дітей з мовленнєвими порушеннями, дитина стає популярною в тому

випадку, якщо: має високий рівень умінь і знань для налагодження спілкування з однолітками, організації цікавої гри; володіє соціальними еталонами, закладеними в основі її поведінки; їй притаманні такі якості особистості, як доброзичливість, відкритість та спрямованість на спілкування [3]. Низький статус у колективі учнів з мовленнєвими порушеннями мають діти, яким властиві наступні якості: фіксація на негативних переживаннях та ігнорування оцінки інших, емоційна центрація і холодність, агресивність, завищений рівень домагань. Науковиця зазначає, що з віком зменшується кількість високо емотивних, відкритих дітей, які позитивно ставляться до оточуючого світу; також зменшується і кількість емоційно центрованих, закритих. Але, емоційна відгородженість та раціональність дітей з мовленнєвими порушеннями зростає, збільшується їх прагнення до відокремлення або ж агресивного відстоювання свого внутрішнього світу.

О. Белова на основі отриманих даних проведеного дослідження щодо стійкості емоційних переживань у молодших школярів з порушеннями мовлення зазначає, що ці діти здатні на середньому і високому рівні переживати свої невдачі, провину, відчувати страх [1]. Вони часто переживають такі негативні емоції як: безсилля, неясність, хвилювання, розгубленість, очікування поганого до них ставлення. Вчена зазначає, що фізіологічно це проявляється у скутості, м'язовій напрузі, дратівливості, сльозливості, пасивності, тиках, заїканнях, підвищеному руховому неспокою, порушеннях сну. Також у цих дітей було виявлено високий та середні прояви переживання конфліктності: у них завищена фіксація на негативних переживаннях, прогресуюча психо-емоційна напруга, їм властиві сенситивність, пасивність, залежність від

оточуючих та схильність до спонтанної поведінки. Вивчення переживань заниженої самооцінки показало, що учням з порушеннями мовлення характерне негативне самосприйняття, загострене почуття знехтуваності, непотрібності, дезадаптація. Щодо переживань ворожості, то такі діти мали середній рівень: вони часто демонстрували невдоволеність та недружелюбність. Переживання агресії даною категорією учнів має середній та високий рівень, що виявлялося у емоційній збудливості, капризах, конфліктності, дратівливості, заздрості, безпричинної образливості, та некерованої активності, замкнутості. Також дослідницею було виявлено, що чим складніше наявне порушення мовлення, тим такі учні переживали агресію на високому рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, здійснивши теоретичний аналіз наукових праць, присвячених дослідженню особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями, можемо констатувати: у даній категорії дітей недостатній рівень сформованості для їх віку впізнавання і розуміння емоційних станів, адекватного використання власних емоцій та емоційного регулювання своїх емоційних станів. Їм притаманні: труднощі у вираженні емоцій, достатня вираженість егоцентричної емпатії, недостатність оволодіння експресивно-мімічними засобами, недостатнє усвідомлення власних емоційних станів та їх саморегуляція, знижений емоційний фон, негативізм, пасивність. Подальші перспективи вивчення даної проблеми вбачаємо в практичному дослідженні кількісних та якісних особливостей емоційної сфери молодших школярів з порушенням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Б. Особливості прояву емоційних переживань у молодших школярів з

порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 15 / за ред. В. В. Нечипоренко. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А. С., 2020. С. 5–14.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб / за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с.
4. Мартиненко І. В. Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 312 – 317.
5. Пилипенко О. М. До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 234-239.
6. Рібцун Ю. В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. С. 295–312.

УДК 376-056.264-
053.2:81'233'234:[316.45:316.77]

Яна КИРИЧЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Тамара ХАРЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовані дослідження науковців щодо особливостей спілкування дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: спілкування, порушення мовлення, дошкільний вік, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших умов розвитку особистості є спілкування з навколишнім світом і стосунки, які складаються у людини в процесі цього спілкування. Своє існування як соціальної особистості дитина може реалізувати лише у спілкуванні з іншими. Якості, що виправдовують важливу діяльність у суспільстві, це ті якості, які людина набуває в процесі спілкування впродовж всього життя. В дошкільному віці спілкування особливо важливо для становлення особистості дитини. Поведінка, діяльність, ставлення дитини до світу і до себе в значному ступені залежать від її взаємодії з однолітками та дорослими.

Вивчення особливостей спілкування у дітей з мовленнєвими порушеннями є дуже важливим, оскільки ці діти мають складнощі з розумінням та використанням мови, що може значно ускладнювати їх повсякденне життя та соціалізацію. Дослідження в цій області можуть допомогти виявити причини і механізми мовленнєвих порушень, розробити ефективні методики психологічної допомоги та підходи до навчання таких дітей, а також допомогти батькам та вчителям краще розуміти потреби і особливості дітей з мовленнєвими порушеннями та забезпечити їм належну підтримку і допомогу у розвитку мовлення та соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему спілкування досліджували такі українські психолінгвісти: Н. Бондаренко, І. Кузьменко, І. Максименко, О. Шаповалов. Різні аспекти комунікації нормотипових дітей вивчали: Д. Ельконін, С. Максименко, С. Рубінштейн, О. Смірнова; дітей з особливими потребами – В. Бондар, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова. Особливості спілкування дітей з порушеннями мовлення на сьогодні досліджують такі українські вчені: І. Ковшова, С. Конопляста,

І. Мартиненко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, М. Шеремет.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей спілкування дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Спілкування з оточуючими відбувається поступово в онтогенезі, зазначає Т. Дуткевич [2]. Спочатку воно засноване на реакції зосередження уваги, яка виникає, коли немовлята контактують з дорослими впродовж перших кількох днів життя. Однією з перших ознак цих контактів є усмішка дитини у відповідь на погладження дорослих, зазвичай з'являється на 4-му тижні життя. На другому місяці життя людини виникає специфічна соціальна потреба – потреба в присутності поряд дорослого і потреба в спілкуванні з ним, який піклується про дитину. Першим проявом цієї потреби є реакція пожвавлення – прямий емоційний обмін з партнером. У цьому повідомленні свого ставлення до партнера діти використовують різноманітні експресивно-наслідувальні засоби (погляди, посмішки, міміку, вокалізацію). Дитина може стати людиною лише тоді, коли росте разом із дорослим і активно з ним спілкується.

Н. Пахомова дає наступне визначення спілкуванню – це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності та містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [6]. Пізнати в собі справжню людину, відзначає вчений, в цьому щастя, а корінь нещастя – в неправильному розумінні своїх здібностей, самого себе.

Л. Виготський зазначає, що мовленнєве спілкування – це такого роду активність взаємодіючих людей, під час якої вони за допомогою мовних засобів організують сумісну діяль-

ність [1]. Науковець акцентує увагу на ролі мовлення у розвитку дитини та взаємодії між людьми. Він розглядає мовлення як основний інструмент соціальної комунікації, через який відбувається передача знань, утворення суспільних зв'язків та організація спільної діяльності. Мовленнєве спілкування виступає як активна процесуальна діяльність, де взаємодіючі особи конструюють спільну діяльність, використовуючи мову як засіб її організації. Лев Семенович підкреслює, що мовлення не лише передає інформацію, а й впливає на мислення та розвиток особистості.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зауважує Л. Соловйова, простежуються серйозні труднощі в організації власної комунікативної поведінки та негативно позначаються на їхньому спілкуванні з оточуючими людьми [9]. Взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних вмінь у даної категорії дітей призводить до того, що такі особливості мовленнєвого розвитку, як бідність і не диференційованість словникового запасу, недостатність дієслівного словника, своєрідність зв'язного спілкування, перешкоджають здійсненню повноцінного спілкування, наслідком цих труднощів є зниження потреби в спілкуванні, не сформованість форм комунікації (діалогічного і монологічного мовлення), певні особливості поведінки, незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм.

Академік М. Шеремет найпоширенішими причинами порушення комунікативної поведінки у дітей із ТПМ називає наявність: порушень фонації, артикуляції, плавності мовлення (заїкання); афазії (трудність вживання слів); а також особливості навколишнього мовного середовища [10].

С. Конопляста в своєму підручнику подає найбільш характерні особливості вербальної та невербальної

комунікативної поведінки молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, виділені О. Грибовою і Н. Єришевою, це: недостатня увага до мовлення співрозмовника, нерозуміння його комунікативних намірів; стислість діалогів; шаблонність, використання заздалегідь вивчених фраз; наявність необґрунтованих пауз у мовленні; повторення фраз, повернення до раніше вимовленого; просте повідомлення про свою потребу без звернення до конкретної особи («безадресність» звернень); нездатність оцінювати висловлювання інших; недостатнє використання формул залучення уваги, підтримки інтересу до теми розмови, емоційної лексики; переважно невербальна реакція на похвалу; рідше використання елементів адекватної невербальної поведінки в спілкуванні з однолітками, батьками, вчителями; слабка інтенсивність міміки, жестикуляції [3].

В роботі Н. Пахомової описується дослідження О. Мاستюкової та А. Іполітової, в якому науковці наголошують, що характеристика комунікативного розвитку дітей з ТПМ є важливим фактором становлення їхніх міжособистісних відносин, а тяжкі мовленнєві порушення негативно впливають на спілкування школярів з однолітками [6]. Одні діти з тяжкими порушеннями мовлення прагнуть до спілкування, в інших переважають нестійкі форми спілкування, у третіх – спостерігалася негативна і аутистична поведінка. Вчені зазначають, що діти з нестійкими формами спілкування на початку охоче вступають в контакт, здатні проявити інтерес до партнера по спілкуванню, але надалі інтерес зникає, вони стають пасивні, байдужі до подальшої розмови, з великими труднощами вступають в проблемну ситуацію спілкування, а при ускладненнях відмовляються продовжувати взаємодію. Діти з негативним став-

лення до співрозмовника – замкнуті, сором'язливі, а іноді проявляють агресивну поведінку; необхідність виконати прохання, завдання партнера по спілкуванню викликає в них невротичні реакції, а залучення в колективну діяльність викликає опір.

Загальна риса особистості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, на думку багатьох дослідників полягає в тому, що мовленнєве порушення створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення [3, 4, 5, 6, 7, 8]. Відхилення у розвитку викликають, перш за все, порушення в комунікативній діяльності, що значно ускладнюють їх мовленнєве спілкування та гальмують реакції у психотравмуючих ситуаціях. Мовні та комунікативні здібності, у свою чергу, розглядаються науковцями як вищі психічні функції, що знаходять своє вираження в мовленнєвій та комунікативній компетентності. При низькому рівні мовної здібності дитини із мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатність комунікативної здібності, що, у свою чергу, ускладнює процес комунікації, мовленнєвої взаємодії у процесі сумісної ігрової, навчальної, трудової діяльності.

У дошкільних навчальних закладах дитина з мовленнєвими порушеннями, зазначає Н. Пахомова, часто піддається глузуванням, образливим зауваженням, вихователі переважно намагаються таких дітей не залучати до участі у дитячих святах та концертах, активній діяльності на заняттях та поза ними [6]. Тож, така дитина ображена, не відчуває себе рівною серед інших однолітків, поступово вона віддаляється від колективу, замикається в собі, намагається частіше відмовчуватися, не брати участі в іграх з активним мовленнєвим супроводом.

У дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, вказує І. Мартиненко

відмічаються відхилення у емоційно-мотиваційній та вольовій сферах, оскільки саме в них відображаються особистісні зміни індивіда [5]. Гармонія чи дисгармонія особистісної сфери визначають усе життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, діяльність. Часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні порушення, а деформація особистості призводить до відставання у розвитку когнітивної сфери. Науковець відзначає, що дітям з ТПМ притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкування з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками, труднощі формування саморегуляції та самоконтролю.

Усвідомлення власної неповноцінності у спробах спілкування, відзначає Є. Соботович, часто призводять до змін характеру дитини з такими проявами: замкненість, негативізм, бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки – загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку та від умов, у яких виховується дитина [8]. У процесі правильної організації педагогічних умов та підходів, використання адекватних корекційних методик, у мовленні дітей відбуваються позитивні зрушення і у результаті, як правило, зникають або значно зменшуються і вторинні порушення психічного розвитку.

У підручнику Ю. Коноплястої відзначається думка Р. Левіної, яка наголошує, що не існує мовленнєвого порушення, що не пов'язане з особистістю та психікою конкретного індивідуума з усіма притаманними йому особливостями [3]. Роль недоліків мовлення в розвитку та долі дитини залежить від природи порушення,

його ступеня, а також від того, як дитина ставиться до свого порушення. Діти з мовленнєвими порушеннями, зазвичай, мають функціональні або органічні ураження центральної нервової системи. Наявність органічного ураження мозку обумовлює те, що ці діти швидко виснажуються та пересячуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудженістю, моторною розгальмованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, рухають ногами тощо. Вони емоційно нестійкі, настрій швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігається загальмованість і млявість. Ці діти досить швидко стомлюються; це стомлення накопичується впродовж дня до вечора, а також до кінця тижня. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність та довільну увагу на занятті, уроці. Діти з функціональними розладами центральної нервової системи емоційно реактивні, легко дають невротичні реакції у відповідь на зауваження, неповажне ставлення з боку педагога, дітей. Їх поведінка характеризується негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Усе це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей з мовленнєвими порушеннями та особливості їх особистісної сфери.

Ю. Рібцун підкреслює, що кожна дитина є унікальною та потребує індивідуального підходу до навчання [7]. Особливо це важливо для дітей з мовленнєвими порушеннями, вчена звертає увагу на важливість розвитку як мовлення у такої дитини з раннього віку, так і формування комунікативних навичок. Вона рекомендує батькам та вчителям проводити з дітьми багато часу в міжособис-

тісному спілкуванні та читанні разом книжок. Це допоможе дитині збагатити свій словник, розвинути мовленнєву пам'ять та легше спілкуватись у майбутньому, підкреслюється важливість терплячості та підтримки з боку батьків і вчителів. Діти з мовленнєвими порушеннями можуть потребувати більше часу та уваги, але вони можуть досягти значного успіху за умови належної підтримки та допомоги. Науковиця звертає увагу на комплексний підхід до вивчення дитячих мовленнєвих порушень, включаючи не тільки аспекти мовленнєвого розвитку, а і вплив на особистісну та психічну сферу дитини з порушенням мовлення. Такі дошкільники часто мають відхилення в емоційно-мотиваційній сфері, такі як: емоційна нестійкість, низький контроль емоцій, порушення мотивації. Крім того, вони можуть мати відхилення у вольовій сфері, що проявляються у труднощах з плануванням, організацією дій, самоконтролем та іншими аспектами вольової діяльності. Ці труднощі в емоційно-мотиваційній та вольовій сферах необхідно враховувати під час розробки індивідуальної логопедичної корекції для таких дітей, щоб підвищити ефективність логопедичного супроводу даної категорії дошкільників.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, можна зробити висновок, що спілкування дітей з порушеннями мовлення потребує особливої уваги та підтримки з боку фахівців. Забезпечення позитивного спілкування та створення сприятливих умов для розвитку мовлення допоможе дитині досягти успіху у навчанні та подальшому житті. Діти з порушеннями мовлення мають труднощі з розумінням та використанням мови, а також з розвитком соціальних навичок. Однак, раннє втручання та підтримка можуть

значно поліпшити їх спілкування. Проблема спілкування, формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення на сьогодні вивчена ще недостатньо, тому ми ставимо для себе завдання в подальшому дослідити дане питання більш ґрунтовно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. – 352 с
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 293 с.
4. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 328-295.
6. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.
7. Рібцун Ю. В. Стандартизація спеціальної дошкільної освіти дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 164–171.
8. Соботович Е. Ф. Речевое надоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М. : Классикс Стиль, 2003. – 160 с.
9. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1996. № 1. С. 62-66.
10. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. - 2012. - Вип. 3. - С. 384-393.

УДК 376-056.34-053.2:[81'233+159.91]

Людмила ЛИШЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО ТА ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті висвітлена проблема дитячого аутизму, здійснено аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців, стосовно мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей з розладами аутичного спектру. Розкрито термін «аутизм» та систематизовано основні причини виникнення аутичних розладів. Охарактеризовано найголовніші класифікації дітей з спектром аутичних порушень. Розкрито основні характерні прояви дитячого аутизму, проаналізовано особливості психічного, мовленнєвого та фізичного розвитку таких дітей. Узагальнено погляди вчених щодо методів та прийомів вирішення проблем, що виникають у дітей з розладами аутичного спектру.

Ключові слова: дитячий аутизм, розлади аутичного спектру, особливості мовленнєвого розвитку, особливості психофізичного розвитку, діти з аутизмом.

Постановка проблеми. Сьогодні у науковому просторі гостро постає проблема раннього дитячого аутизму. Відсутність єдиного методу подолання цього вкрай важкого порушення ускладнює процес корекції та реабілітації аутичних дітей, а також унеможливорює повну функціональну незалежність дитини з аутизмом у соціумі. Саме тому залишається актуальним поглиблене вивчення особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останніх дослідженнях багато вчених та науковці приділили увагу питанню дитячому аутизму. Т. Скрипник написала монографію по

феноменології аутизму. К. Островська визначила основні проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом.

Результати останніх психолого-педагогічних досліджень свідчать про те що дитина, яка має аутичні розлади швидше не може, ніж не хоче спілкуватися. Теоретичний та практичний етапи розвитку сучасної педагогіки, психології та психіатрії характеризуються посиленням уваги до поглиблених досліджень особливостей мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей з спектром аутичних порушень. Протягом багатьох років діти з аутизмом були позбавлені необхідних форм медичної психологічної та освітньої допомоги, доступних іншим дітям, оскільки аутизм – це складна проблема, як теоретично так і практично.

Проблеми аутизму досліджували та висвітлювали багато вчених у науковій, медичній, психологічній та освітній літературі. це були в основному зарубіжні науковці (М. Bristol, Н. Asperger, В. Hermelin, L. Kanner, S. Harris) [4].

Українські науковці та дослідники також вивчали проблему аутизму. С. Морозов, Т. Морозова та В. Башина дотримуються думки, що аутизм – це природжений психічний розлад, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженням всебічним дефіцитом соціальної взаємодії, обмеженим спілкуванням та повторюваними діями [6].

Мета статті – дослідити особливості мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей з розладами аутичного спектру, конкретизація та систематизація основних особливостей розвитку дітей аутистів, а також узагальнення наукових поглядів щодо цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Один із авторитетних дослідників розладів спектру аутизму

Лео Каннер вказує, що термін аутизм означає «всередині себе». Для дітей з аутизмом характерна «крайня аутична самотність», що змушує їх замикається в собі, ігнорувати зовнішній світ і відкидати все що йде від нього. Підтвердженням цього є одна нейрон-біологічна теорія - амігдальна теорія аутизму, яка стверджує, що на рівні мозкових організацій при аутичному варіанті розвитку порушується здатність мигдалеподібного тіла лімбічної системи, своєрідного емоційного центру, зосереджуватися на соціальних сигналах та переробляти їх.

Т. Скрипник запевняє, що аутизм є поширеним (первазивним) розладом розвитку, який порушує вербальна та невербальна комунікацію та соціальну взаємодію, а також ускладнює формування адаптаційних процесів. Розлад аутичного спектру зазвичай виявляється у віці до трьох років. Деякі особливості, які часто асоціюють з аутизмом, включають: стереотипні повторювані рухи, нетерпимість до навколишнього середовища та рутинних змін, а також аномальні реакції на сенсорні подразники [6].

За термінологією В. Лебединського таке поняття, як дитячий аутизм (від лат. *autos* – сам) є одним з клінічних варіантів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток. За словами деяких авторів, існують неоднозначні дані щодо частоти випадків аутизму: від 6-17 (згідно В. Кагана) до 57 за (К. Гілбертом) на 10 000 дитячого населення. Аутизм частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у дівчат. При цьому виді психічного дизонтогенезу спостерігаються складне поєднання загальної розумової відсталості у дітей, також затримка розвитку психічних функцій наслідком чого є також порушення мовлення [3].

Аутизм – це специфічний діагноз, що характеризується комплексною симптоматикою, яка проявляється у відхиленнях у мовленні, соціалізації та

стереотипних рухах, так вважає Т. Галах. Автор стверджує, що аутизм - це не хвороба, а комплекс порушень у розвитку нервової системи та порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери дітей і підлітків [2].

Розвиток рухової сфери у дітей з аутизмом протікає своєрідно. Деякі автори говорять про те, що розвиток ранніх статичних функцій відбувається у відповідні періоди, інші відмічають, розвиток моторних функцій характеризується затримкою в часі сидіння, повзання, вставання, довготривалим інтервалом між здатністю стояння та початком ходи, «несподіваність» у переході до ходіння, часто одночасно до бігу [8].

У дітей виникають певні труднощі при вираженні власних емоційних станів та розумінні людей. Труднощі також виникають під час встановлення зорового контакту та взаємодії з людьми за допомогою міміки, жестів та інтонації. Тому Т. Галах розглядає розлад аутичного спектру як розлад психічного розвитку, який характеризується вираженням дефіцитом соціальної взаємодії, втратою здатності спілкуватися та пізнавати навколишнє середовище, інтересу до реальності.

Батьків дитини з аутизмом турбує, що вона не проявляє свої емоції не притискається до своїх рідних, а навіть чинить спротив коли хтось її обіймає чи бере за руку. Також відсутній емоційний контакт з батьками, не посміхається у відповідь, уникає погляду в очі [2].

Н. Пахомова поділяє особливості психічного розвитку дітей з спектром аутичних порушень на чотири групи за вираженістю емоційної патології. Перша група – спілкування майже відсутнє. Для дітей характерні неадекватні параноїдальні страхи. У дітей спостерігається аутоагресія (агресія проти себе, самоагресія), як прояв аутичного захисту. При безцільних рухах спостерігаються висококо-

ординовані пластичні рухи, це проявляється активними формами аут остимуляції. При обстеженні предметів використовує вестибулярні, нюхові і тактильні відчуття, також такі діти потребують постійної опіки з боку сім'ї або дорослих.

Друга група – обмежене спілкування, особливо за незвичних обставин. Через підвищену гіперчутливість виникають безпідставні страхи. Діяльність є вибірковою та має тверду прихильність до сталого розвитку. Спостерігаються м'язова скутість та недорозвинення дрібної моторики. Пізнавальні процеси проявляються через символічні ігри, що характеризуються яскраво вираженою активністю. Може використовувати мову в емоційно значущих ситуаціях. Прогноз: дитина може навчатися вдома індивідуально з вчителем, оволодіти читанням та елементарним рахунком. Такі діти потребують постійної опіки, але по можливості можуть оволодіти деякими елементарними навичками самообслуговування.

У 3-ї групи дітей – спостерігається виражене вибіркоче спілкування, переважно з дорослими людьми. Можлива агресія, емоційні переживання часто проявляються у вербальних формах. Спостерігається моторна незграбність, порушення м'язового тону, знижена координація рухів. Сприйняття вибіркоче та емоційне ставлення має великий вплив на його ефективність. Високий рівень розвитку пам'яті, особливо на значущі події. Для таких дітей властивий нерівномірний темп інтелектуальної діяльності, діти узагальнюють, класифікують, але мотивування для дачі відповіді утруднене. Обмежений інтелектуальний інтерес. Прогноз: вони можуть навчитися самостійному життю, але під постійною опікою родичів. Доцільне навчання вдома чи в корекційних класах за спеціальними програмами.

4 група – діти не виявляють ініціативи при спілкуванні. Для них характерні неврозподібні розлади: надмірна повільність, за гальмованість, боязливість та сором'язливість, особливо при спілкуванні з однолітками, відчуття власної неспроможності, що збільшує соціальну дезадаптованість. Дії, як правило, цілеспрямовані. У стресових ситуаціях можуть спостерігатися стереотипії, неспокій, тривожність і відсутність концентрації. Характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, рухи сповільнені та дещо загальмовані у порівнянні із здоровими дітьми. Прогноз хороший: можливе навчання в школі за загальноосвітньою програмою [5].

Також К. Лебединська та О. Нікольська поділяють дітей на п'ять груп, але уже від стану мовленнєвої сфери. У Дітей *першої групи* відносно мовленнєвої активності відзначається пізня реалізація передмовленнєвих реакцій, але перші слова з'являються раніше ніж при типовому розвитку. Слова часто не відповідають ознакам предмета, особам чи діям, але вимовляються виразно та з інтонацією. Відставання в розвитку мовлення даної категорії дітей починається під кінець другого року від народження. В подальшому частина з них втрачає мовлення і для комунікації використовує лише звуки, бурмотання та вокалізацію.

Діти *другої групи* характеризується затримкою у мовленнєвому і розумовому розвитку. Вони користуються переважно короткими та стереотипними фразами, або фразами-штампами.

Для *третьої групи* дітей характерний високий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Але такі діти володіючи мовленнєвими формами не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування та не здатні до конструктивного діалогу (діалог не активний, такі діти не готові до мовленнєвої взаємодії з оточуючими людьми).

У четвертій групі дітей, спостерігаються порушення мовлення через психічний регрес. Мовлення на початковому етапі раннього дитинства наближається до показників їхніх однолітків із типовим розвитком. Проте вже на третьому році життя мовленнєва активність знижується. Така мовленнєва регресія призводить до збіднення активного словника. Діти з аутизмом цієї групи зосереджені на емоційній складовій мовлення і здатні чітко вимовляти звуки в словах. Їм притаманна чутливість до структури слова (правильне використання складів у словах). Темп мовлення уповільнений та можливе заїкання.

Порушення мови у дітей *п'ятої групи* пов'язані з патологією асоціативного процесу. Порушення смислового розуміння мови у вигляді незакінчених, непослідовних асоціацій. Завдяки відповідному навчально-корекційному впливу діти з аутизмом мають можливість навчитися основним функціям спілкування, комунікації та соціально-емоційним навичкам. Це значно полегшує дітям взаємодію з оточуючими [3].

Дитячий аутизм – це захворювання, проявами якого є насамперед порушення спілкування дитини з іншими людьми та її оточенням, так вважає Т. Скрипник. Така собі самоізоляція, що призводить до порушень від яких страждає емоційна сфера, мова, когнітивні функції та загальна поведінка [6].

К. Островська зазначає, що за МКБ-10 аутичний синдром входить до розділу «Загальні порушення розвитку» розділу «Розлади психічного розвитку». Вони поділяються на такі категорії:

F84 – загальні розлади розвитку. Такі розлади характеризуються якісними відхиленнями реципрокних соціальних взаємодій та способах комунікації.

Дитячий аутизм – F84.0. Цей тип генералізованого порушення розвитку визначається наявністю патологічних та/або недоліків розвитку, які вперше проявляються у віці до 3-х років, і є характерним типом порушення у всіх трьох сферах: соціальна взаємодія, комунікація та поведінка. Взаємні соціальні взаємодії, спілкування та поведінка (відстежується обмежений набір повторюваних стереотипів).

F 84.1 – атипичний аутизм. Різновид генералізованого розладу розвитку відрізняється від дитячого аутизму термінами виникнення або неповного досягнення вимог за трьома групами діагностичних критеріїв.

F84.2 – синдром Ретта. Нормальний ранній розвиток ускладнюється частковою або повною втратою мови, локомоторних навичок та навичок користування руками одночасно з уповільненням росту голови. Характерні втрата довільних рухів руками, стереотипні кругові рухи рук та посилене дихання. Соціальний та ігровий розвиток зупиняється, але інтерес до спілкування зберігається. Майже завжди відзначається важка розумова відсталість.

F84.3 – інший дезінтегративний розлад. Цей розлад характеризується початковим періодом нормального типового розвитку, але з подальшою помітною втратою раніше набутих навичок. Також характеризується вираженою втратою інтересу до навколишнього, стереотипною та монотонною руховою поведінкою та характерними для аутизму порушеннями у сфері соціальних взаємодій та функцій спілкування.

F84.4 – розлад гіперактивності, який поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами. Цей розлад невідомого патологічного походження.

F84.5 – синдром Аспергера. Розлад характеризується порушенням со-

ціальної взаємодії, що й типовий аутизм. Такі діти характеризуються обмеженим набором стереотипних інтересів і занять. Відмінність полягає в тому, що відсутня зупинка або затримка розвитку мови та пізнання. Цей розлад часто поєднується з вираженою незграбністю.

F84.8 – інші загальні порушення розвитку.

F84.9 – загальний розлад розвитку неуточнений. Ця діагностична категорія підходить для опису загальних розладів розвитку, коли через суперечливі дані або недостатню інформацію неможливо визначити, чи відповідають діагностичним критеріям для будь-якої з вищезазначених рубрик [4].

Щодо ігрової діяльності, особливо сильні зміни спостерігаються у дітей з розладами аутистичного спектру. Гра часто зводиться до одноманітності штовхання, пересування предметів, поплескування ними, торкання обличчя, нюхання, облизування. Часто звертають на себе увагу, швидко перенасичуються будь-якою грою, або зацікалюються на одній і тій же маніпуляції. Відсутність сюжетно-рольової гри. Ускладнення ігрової діяльності стереотипністю. Замість того, щоб гратися, діти можуть повзати, ходити, іноді підстрибувати та крутитися. Після 3-х років така поведінка може поєднуватися з наданням особливої цінності певним предметам (іграшкам, стрічкам, сонечкам, зірочкам, машинкам тощо) [8].

За словами В. Тарасун причинами розладів аутистичного спектру є:

- біологічна неспроможність усіх регуляторних систем, а також дефіцитарність аналізаторних систем (гностичних, мовленнєвих, рухових);
- соціальні фактори (вторинні): у таких дітей спостерігається енергетичний дефіцит, тобто дитина швидко втомлюється та перена-

сичується будь-якою діяльністю, низький сенсорний поріг з вираженим негативним фоном, який створює передумови для формування реакції страху, що призводить до хронічного дискомфорту. Тому дослідники стверджують, що аутизм у таких дітей є своєрідною компенсаторною реакцією, спрямованою на захист від травмуючого зовнішнього середовища [7].

Перші ознаки аутизму можуть проявлятися і у немовлят у вигляді відсутності комплексів пожвавлення при контакті з мамою та іншими близькими людьми. У літньому віці симптомом аутизму є «егоцентризм», обмежений контакт або повне ігнорування навколишнього світу. Зовнішній вигляд дітей з аутизмом характеризується застиглим виразом обличчя, поглядом у простір, ніби дивляться всередину та млявою реакцією погляду очі в очі. Однак для них характерна підвищена чутливість до світла, звуку та інших подразників[8].

Я. Багрій звернув увагу на те, що аутизм найбільш яскраво проявляється у віці 3-5 років, і серед його найбільш характерних симптомів можна назвати:

- діти-аутисти не фіксують погляд, особливо на обличчях, деталях обличчя інших людей, погано переносять прямий зоровий контакт;
- перша посмішка з'являється вчасно, але вона не спрямована ні на кого конкретного, не спровокована сміхом, радістю чи іншими емоційними реакціями на інших людей;
- до оточуючих дитина з аутизмом ставиться індіферентно: на руки не проситься, часто бажаючи перебувати у ліжечку, манежі чи колясці. На руках не пристосовується, не обирає зручної пози та залишається напруженою;
- своїх близьких дитина з аутизмом завжди впізнає, при цьому вони не

виявляють достатньо інтенсивної і тривалої емоційної реакції на їх появу;

- діти з аутизмом незвично реагують на прояви почуттів;
- відношення до моментів дискомфорту (наприклад, порушень установленого режиму) парадоксальне: аутична дитина або взагалі їх не переносить, або байдужа до них;
- потреба в контакті з іншими людьми (навіть близькими) теж парадоксальна. У деяких випадках дитина не відчуває такої потреби і намагається уникати контакту. У більш важких випадках до контакту (особливо дотику) вони байдужі і мляві [1].

За словами Т. Скрипник, діти з аутизмом мають великий потенціал до розвитку. Ті обмеження (відсутність соціальних компетенцій і порушення сомато-сенсорних і психомоторних процесів), які ускладнюють їх розвиток можна подолати. Наші спеціально підібрані методи навчання та розвитку на основі світового досвіду сприяють до успішного формування їх інтелектуальних здібностей та адаптаційних можливостей. На думку автора оптимальний розвиток дітей з аутизмом базується на таких взаємопов'язаних умовах:

1. Раннє виявлення розладів розвитку і залучення до дієвих корекційно-розвивальних програм.
2. Створення найсприятливіші середовища для розвитку дитини з аутизмом та позитивні перетворення в межах її родини.
3. Заплановане залучення дитини у загальноосвітній простір у відповідності до стану її розвитку та можливостей які постійне переглядаються та поновлюється з наміром перегляду умов навчання виховання та розвитку дитини.
4. Модифікація освітнього середовища та простору з потенціалом підтримки стимулювання корекції та розвитку дітей з аутизмом.

5. Здійснення індивідуального психолого-педагогічного супроводу групою фахівців із тісної співпраці самих батьків які складають індивідуальну програму розвитку дитини та послідовно її виконують.
6. Організація системної комплексної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на встановлення базових психічних властивостей дитини тонічні регуляції почуття безпеки та довіри сенсорної інтеграції.
7. Методичне забезпечення навчального процесу та корекції розвитку дітей спектром аутичних порушень, впровадження всіх складових у виховання та навчання, узгодженість цих умов між собою прямим чином впливають на позитивний розвиток дитини з спектром аутичних порушень[6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Роблячи аналіз вищезазначеного, можна зробити наступні висновки. Дуже багато вітчизняних і зарубіжних дослідників і науковців досліджували розвиток дітей з розладами аутичного спектру. Було визнано, що аутизм – це порушення мовленнєвого та психофізичного розвитку, яке впливає на комунікативні та соціальні взаємодії та ускладнює адаптаційні процеси. Причини розвитку розладу аутичного спектру можна розділити на біологічні та соціальні. Основними ознаками аутизму є затримка мовленнєвого розвитку і відсутність бажання йти на контакт, обмеженість інтересів, дефіцит спілкування, стереотипи, порушення розвитку невербального спілкування, відмова від зорового контакту та неприйняття тактильних обіймів. Такі діти не здатні дружити з іншими дітьми, розділяти захоплення та радість з товаришами. Тож подальше вивчення проблеми аутизму допоможе удосконалювати засоби та методи корекційного впливу, щоб в повній мірі допомогти таким

дітям соціалізуватися у навколишньому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. К., 2009. 200с.
2. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
3. Лебединська К. С., Нікольська О. С. Діагностика раннього дитячого аутизму. М. : Просвітництво, 1991. 96 с.
4. Островська К. О., Островський І. П., Сайко Х. Я. Особливості поведінки дітей з аутизмом у грі з ровесниками. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 41. С. 240-251.
5. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105. «Корекційна освіта» ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ«АСМІ», 2015. 357 с.
6. Скрипник Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 261-267.
7. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом / за наук. ред. Тарасун В. К., 2004. 103 с.
8. Шеремет М. К. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2015 № 5. С. 369-378.

УДК 376-056.26/.36-
053.4/.5]:[615.851:74/76]

Тетяна МОСЯКОВА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –
Юлія ПОЛІЩУК
старший викладач
Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара

МАНДОЛОТЕРАПІЯ ЯК РІЗНОВИД АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті розглядаються теоретичні дослідження та власний досвід авторів у використанні в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку, які мають психофізичні порушення розвитку, одного з видів арт-терапії, а саме мандолотерапії. Так як такі діти в процесі подальшої соціальної адаптації можуть зустрінутися із певними труднощами щодо освоєння шкільної освітньої програми, тому вони потребують особливої уваги з боку педагогів та батьків. У статті наведено авторський алгоритм арт-терапевтичної роботи з дітьми щодо подолання труднощів у навчальному процесі по формуванню та розвитку навичок свідомого читання у дітей із психофізичними порушеннями.

Ключові слова: психофізичні порушення, корекційна робота, мандоло терапія.

Постановка проблеми. Читання є одним із найбільш важливих способів отримання інформації, необхідної для освоєння шкільної освітньої програми та культурного розвитку дитини, а також успішної її майбутньої професійної діяльності. Хоча читання є рецептивним (сприймаючим) видом діяльності, проте в результаті успішного використання саме навичок читання діти здатні здійснювати цілу низку продуктивних дій, наприклад, таких як використання отриманої інформації в усному та письмовому мовленні. Тому здійснення корекційної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, які мають

психофізичні порушення розвитку, з метою формування та розвитку навичок осмисленого читання є, на нашу думку, винятково актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений авторами цієї статті аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема навчання читанню досить гостро стоїть перед учнями початкової школи. Значній частині дітей цього віку важко вчитися читати і писати, тому вони демонструють відсутність інтересу до цього такого важливого процесу. При цьому основні проблеми читання у дітей досить часто виникають через слабкий рівень розпізнавання літер та слів, що в кінцевому підсумку проводить до дефіциту розуміння прочитаного [1]. Але ще складніше ситуація з освоєнням читання дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі для дітей з психофізичними порушеннями розвитку. На думку фахівців [3], проблема полягає також в тому, що все ще немає ясності з якого віку необхідно починати навчання таких дітей читанню. На сьогодні не існує чітких доказів того, що навчання дітей з психофізичними порушеннями читанню в ранньому віці сприяє розвитку ранніх навичок їхній грамотності, як немає і доказів на користь зворотного. Але існують докази того, що маленькі діти вчаться набагато краще в ігровій формі, ніж в академічних умовах. Саме ігрова форма навчання сприяє кращій адаптації до навчальних закладів й допомагає дітям подолати труднощі засвоєння навичок читання. До того ж зв'язок звукового образу слова з графічним є суттєвих способів закріплення початкових навичок читання. Тому в даний час для цих цілей все частіше використовується деякі різновиди методу арт-терапії – особливого напрямку психотерапії та психологічної корекції, заснованому на мистецтві та творчості.

Мета статті – навести результати теоретичних досліджень та власного досвіду використання мандолотерапії, як одного із напрямків арт-терапії, в корекційній роботі з дітьми з недоліками психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія – це лікування образотворчим мистецтвом, один з найбільш ефективних методів корекційної роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення, який сприяє саморозкриттю особистості, її самовираженню, розвитку та досягненню власної гармонізації. Серед ряду напрямків арт-терапії, на нашу думку, саме мандолотерапія є одним з універсальних методів терапії, який достатньо ефективний в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку.

Слово «мандола» в перекладі з санскриту означає «коло», «диск», тобто це малюнок в колі. Разом з тим у складній геометричній композиції мандоли можуть міститися різноманітні геометричні фігури: квадрати, трикутники, овали та ін. Вперше звернув увагу на можливість використання мандоли, як інструменту психокорекційного впливу, швейцарський психолог, родоначальник психоаналітики Карл Густав Юнг. Який вважав мандолотерапію найкоротшим шляхом для проникнення у несвідоме особистості, тому що, на його думку, мандола – це ниточка, що міцно пов'язує свідомий та несвідомий пласти психіки.

Мандолотерапія – це терапія, яка здійснюється в процесі створення символічного зображення внутрішнього світу людини у формі кола (мандоли) [5]. Застосування цієї технології в освітньому просторі сприяє набуттю нових навичок взаємодії та рефлексії, саморозуміння і самоприйняття, а також прийняття і розуміння інших людей. Метод мандолотерапії в основ-

ному використовує невербальні способи самовираження і спілкування. У процесі творчості активно задіється права півкуля мозку, яка в звичайному житті досить рідко використовується людиною. У той час, як гармонійний розвиток особистості досягається саме рівноцінним розвитком обох півкуль [3]. При роботі з мандолою розвиваються тактильне сприйняття, мислення, увага, пам'ять, дитина заспокоюється, проходить агресія, збільшується словниковий запас, покращується світосприйняття, зростає здатність навчатися, освоювати нові знання [2].

Як свідчить досвід наших корекційно-розвиткових занять з дітьми, що мають психофізичні порушення, мандолотерапія, використовуючи можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному та особистому розвитку дітей, є одним із досить ефективних методів подолання їхніх недоліків. У процесі творчої роботи з мандолою у дитини на рівні несвідомого відбуваються цілющі глибинні психологічні перетворення щодо відновлення цілісності особистості та її гармонізації. Цей вид терапії допомагає дітям [4]:

- гармонізувати психологічний стан;
- створювати і реалізовувати наміри і цілі;
- розкривати їхні творчі здібності;
- наповнювати себе позитивними емоціями;
- розвинути саморегуляцію;
- збагачувати словниковий запас, розвивати мовлення;
- бути зацікавленими логопедичними заняттями;
- розвинути дрібну моторику рук;
- розвинути посидючість, акуратність;
- зрозуміти просторову симетрію та інше.

В процесі корекційної роботи з використанням мандол-розмальовок

ми дотримувалися нижченаведених основних правил [6]:

- для роботи з мандолою-розмальовкою, дитина сама вибирає її вид (наприклад, мал. 1) та матеріали для роботи з нею. Це можуть бути фарби, фломастери, олівці, крейда, зерна, макаронні вироби та деякі природні матеріали;



Мал.1. Мандали-розмальовки

- кольорову гамму щодо розфарбування мандоли дитина теж вибирає самостіно, їй не треба нав'язувати свої побажання;
- не слід висловлювати зауваження, коли дитина виходить за межі кола мандоли, не треба взагалі коментувати її роботу;
- після виконання роботи необхідно запропонувати дитині розповісти про свої почуття та переживання з приводу роботи з мандолою, придумати назву свого творіння та самостійно оцінити її результат;
- обов'язково на малюнку написати прізвище та ім'я дитини, вік і дату.

Після сеансу мандола-терапії дитина повертається в зону своїх емоцій, але вже в якійсь мірі збагаченої. Ця особливість мандола-терапії дає можливість дитині духовно заповнювати те, що бракує йому в житті, а також компенсувати за допомогою уяви задоволення деяких потреб.

Такі заняття нами проводилися з дітьми:

- 1-2 років – діти малювали в порожньому колі безпечними пальчиковими фарбами. В цьому віці важливі саме колір і форма (основні кольори: червоний, жовтий, синій);
- 3-5 років – діти самостійно вибирали та розфарбовували готові мандали. Для цього їх надавалися олівці (не менше 12 кольорів), різнокольорові гуаш й пастель, вугілля та кольоровий пісок).
- 6-7 років – діти не тільки розфарбовували готові мандоли, а й самостійно намальовані.

Доречно зазначити, що кожен колір, який використовується у створенні мандали, несе своє посилення і значення [5].

Так, наприклад, білий колір у мандоли несе зцілюючу та очищувальну енергетику. Тому що він містить у собі всі кольори веселки, то здійснює захисну функцію, спрямовану на очищення думок та почуттів дитини від негативів. Жовтий колір - несе в собі енергетику легкості, радості, щастя та бадьорості духу, що допомагає відновитись дитині при перевтомі. Зелений колір – це колір, що випромінює природність і прагнення розвитку, гармонію почуттів. Він діє відновлюючи на організм дитини та на його емоційну складову. Червоний колір – це колір, що традиційно визначається як символ енергії, та життєвої сили. Він наповнює дитину енергетикою впевненості. Синій колір – сприяє заспокоєності дитині, його часто співвідносять із мудрістю.

Нами проводилася індивідуальна корекційна робота з трьома шестирічними дітьми з психофізичними порушеннями розвитку, які на той час проходили дошкільну підготовку та мали великі труднощі у освоєнні читання. Вже через декількох сеансів, по даним педагогів, які здійснювали

їхню дошкільну підготовку, наші пацієнти стали досить впевнено називати букви, читати склади, а потім і окремі слова. А по завершенні корекційної роботи вони вже читали, хоча все ще значно повільніше своїх однолітків із нормальним розвитком.

Нижче наведено авторський алгоритм психокорекційної роботи з дітьми з психофізичні порушення розвитку.

- 1) Співбесіда психолога с батьками дитини, яка потребує психокорекційну допомогу, та укладання контракту між сторонами. Під час цієї зустрічі батькам надається інформація щодо кваліфікації психолога та наявності у нього відповідного досвіду, можливості тривалості лікування, про межі конфіденційності та умови психокорекційної роботи.
- 2) Встановлення психологом вербального та невербального контактів з дитиною та дослідження її проблем на базі партнерського підходу і досягнення довіри.
- 3) Пошук способів вирішення проблеми. На цьому етапі психолог інформує батьків дитини про можливі альтернативи вирішення проблеми, ненав'язливо допомагає вибрати найбільш оптимальне рішення.
- 4) Розробка психологом плану психокорекційної роботи (на базі зібраної діагностичної інформації та теоретичних даних щодо закономірності вікового й індивідуального розвитку дитини) та узгодження його з батьками.
- 5) Реалізація наміченого плану та доповнення до нього (якщо вони були додатково розроблені в процесі корекційної роботи та були узгоджені батьками дитини).
- 6) Оцінка психологом та батьками дитини ефективності проведеної корекційної роботи. На цій стадії психолог також надає рекомендації батькам щодо необхідності створення достатньо сприятливого

психологічного клімату для дитина як вдома, так і в школі, а також здійснення необхідних дій для її подальшого розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведені нами теоретичні дослідження та власний досвід практичної корекційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку свідчать про досить високу ефективність подолання їх методом індивідуальної арт-терапевтичної корекції та зокрема одного з її напрямків – мандолотерапії (яка була використана нами для усунення труднощів у навчанні читанню шестирічних дітей).

З метою подальшого розвитку методу мандолотерапії для подолання деяких недоліків психофізичного розвитку дітей плануємо вивчити можливість проведення групових корекційних мандолотерапевтичних сеансів з використанням комп'ютерних технологій шляхом застосування графічних планшетів та програми графічного редактора зображень Adobe Photoshop CC.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбаньова Ю. О. До проблеми навчання читанню учнів початкової школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nauka.com.ua/32-2012/Pedagogica/7429.doc> (дата звернення: 06.05.2023).
2. Калька Н., Ковальчук З. Партикум з арт-терапії [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://Rfkmrf.lviv.ua/> Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с. (дата звернення: 06.05.2023).
3. Мартиненко В. О. Типові та індивідуальні труднощі формування навички читання / В.О. Мартиненко [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31895/Martynenko.pdf> (дата звернення: 06.05.2023).
4. Полищук Ю., Храмова Ю., Андреева О. 77 чудес в сундучке : арт-терапевтические техники в работе с особым ребенком. Днепр : Герда, 2019. 186 с.
5. Практичне керівництво з трактування психоаналітичних мандол [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://unimik.com.ua/rukovodstvo-psihoanaliticheskikh-mandal> (дата звернення: 06.05.2023).

7. Харченко І. Г. Методика «Мандала» в корекційно-розвиваючій роботі з дітьми та підлітками. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 48 с.

УДК 376-056.264-047.44-048.445

Ольга Решетило

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара Харченко

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ КЛАСИФІКАЦІЙ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ

У статті розглядаються психолого-педагогічна та клініко-педагогічна класифікації мовленнєвих порушень, які використовуються у сучасній логопедії. Зроблено аналіз сучасних класифікацій мовленнєвих порушень.

Ключові слова: мовленнєві порушення, класифікації порушень мовлення, психолого-педагогічна класифікація та клініко-педагогічна класифікація.

Постановка проблеми. Коли дитина приходить у школу, мовленнєва готовність є вагомим фактором успішної адаптації та засвоєння навчальної програми. Це означає, що на дошкільному етапі дуже важливо виявляти мовленнєві проблеми та проводити їх корекцію для успішного майбутнього навчання. Мовленнєві проблеми дитини можуть обмежити її можливості у навчанні та загальному розвитку в школі, оскільки мовлення впливає на успішність навчання і спілкування з однолітками та вчителями.

Актуальність проблеми порушень мовлення у молодших школярів зростає з кожним роком. Це пояснюється збільшенням кількості дітей з недостатньо розвинутою мовленнєвою компетентністю, що є необхідною для успішного навчання в школі. Тому фахівцям, які працюють з учнями необхідно володіти знаннями щодо

існуючих класифікацій мовленнєвих порушень, що своєчасно дозволяє виявити дитину з проблемами мовлення та надати своєчасну логокорекційну допомогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців, таких як О. Жильцова, Р. Левіна, Є. Собо-тович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Тро-фименко та інші, досліджували проб-лему порушень мовленнєвого розви-тку у дітей та їх класифікацій. У своїх наукових роботах вони переважно зосереджувалися на вивченні особли-востей розвитку мовлення дітей з фонетико-фонематичним та загаль-ним недорозвиненням мовлення.

Однією з відомих та широко використовуваних класифікацій мов-леннєвих порушень є клініко-педаго-гічна класифікація, яка була запропо-нована Б. Гриншпуном, С. Ляпідев-ським, О. Правдіною, О. Рау, М. Хват-цевим. За цією класифікацією, різні форми мовленнєвої патології розпо-діляються на види з власною симпто-матикою та динамікою проявів [4, с.77-89].

Мета статті – проаналізувати кла-сифікації мовленнєвих порушень, а саме психолого-педагогічну та клініко-педагогічну класифікації.

Виклад основного матеріалу до-слідження. У своєму підручнику М. Шеремет та її співавтори зазна-чають, що в 60-х роках ХХ століття Р. Левіна розробила психолого-педаго-гічну класифікацію порушень мов-лення, яка поділяється на дві основні групи: порушення в засобах спілку-вання і порушення в використанні засобів спілкування [7, с. 73-74]. Нею були виділені такі форми недороз-винення мовлення, як фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичне недороз-винення мовлення (ФФНМ) та загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Порушення мовлення, як зазначає Л. Журавльова, – це будь-які відхи-лення від прийнятих у певному мовному середовищі норм, які можуть перешкоджати спілкуванню та обме-жувати можливості соціальної адап-тації [1, с.94-97]. Найчастіше такі пору-шення виникають через розлади психофізіологічного механізму мов-лення та потребують допомоги кваліфікованого фахівця. Згодом пору-шення вимови можуть вплинути на розвиток психіки людини. Логопеди використовують класифікацію різних видів порушень мовлення, що фор-мується на основі причин та особ-ливостей патології. У сучасній лого-педії, зазначає науковець, існує дві класифікації порушень мовлення: психолого-педагогічна та клініко-педагогічна. Обидві класифікації до-повнюють одна одну та мають загальну мету - визначення лого-педичного висновку, формування груп дітей з мовною патологією, прове-дження системного, диференційованого логопедичного впливу з урахуванням симптоматики та механізмів пору-шень мовлення.

М. Шеремет зі співавторами зазна-чають, що психолого-педагогічна кла-сифікація розроблена Р. Левіною враховує компоненти мови, які пору-шені, а також ступінь порушення, і використовується для направлення дітей у відповідні типи логопедичних груп [7, с. 73-74]. Ця класифікація включає наступні види порушень мовлення:

1. *Фонетичні порушення мовлення (ФПМ)* – це відхилення від норми вимови одного або кількох звуків або груп звуків.
2. *Фонетико-фонематичні недорозви-нення мовлення (ФФНМ)* – це пору-шення вимови одного або кількох звуків або груп звуків, а також недорозвинення фонематичних процесів (фонематичного слуху, фонематичного сприйняття).

3. *Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ)* – це системне недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової сторін мови. ЗНМ поділяється на чотири рівні відповідно до ступеня тяжкості порушення: I, II, III, IV. Класифікація використовується для формування логопедичного висновку та проведення системного, диференційованого логопедичного впливу з урахуванням симптоматики і механізмів порушень мовлення.
4. *Заїкання* – порушення комунікативної функції мови при правильно сформованих засобах спілкування (можливий комбінований дефект, при якому заїкання поєднується з ФПМ, ФФНМ, ЗНМ).

Н. Кабельнікова в своїй статті подає характеристику ступенів загального недорозвинення мовлення [2, с.84-92]:

I рівень: у дітей з I рівнем ЗНМ мовлення майже відсутнє або є невиразним дитячим лепетом, з використанням звуконаслідувань і надто потужної жестикуляції. Їх словниковий запас є мінімальним, але пасивний запас слів може бути багатим, оскільки дитина розуміє звернену мову.

II рівень: діти з II рівнем ЗНМ можуть вживати не тільки окремі слова, але і фрази з 2-3 слів. Незважаючи на спотворення та інші проблеми з вимовою, сенс слів загалом зрозумілий. Їх словниковий запас є дуже бідним, артикуляція надто порушена, що робить спілкування з ними важким.

III рівень: діти з III рівнем ЗНМ мають розгорнуте фразове мовлення, більш чітку вимову слів та розширений словниковий запас. Проте їхня артикуляція може бути неправильною, вони продовжують змінювати закінчення слів та невпадат використовують прийменники, сполучники та вигук.

IV рівень: діти з IV рівнем ЗНМ мають мінімальні прояви порушення мовлення, але можуть ще плутати близькі за значенням слова, переставляти в них літери і робити пропуски, скорочувати та неправильно вживати відмінкові закінчення. Однак їхнє мовлення є цілком розбірливим, а словникового запасу достатньо для спілкування з оточуючими.

У класифікації мовленнєвих порушень, поданої в підручнику М. Шеремет зі співавторами, (таблиця 1) порушення читання та письма розглядаються в складі ФФНМ, ЗНМ як вторинні порушення в структурі дефекту [7, с.363-368].

За клініко-педагогічною класифікацією, існує дві групи порушень усного мовлення: перша група – це порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення вимови (такі як дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія), а друга група – це структурно-семантичні (внутрішні) або системні порушення мовлення (наприклад, афазія та алалія).

Дисфонія – це мовленнєва патологія, що характеризується відсутністю або значним порушенням мовлення через незворотні зміни у будові або функціонуванні голосового апарату. У такому випадку може бути відсутнім голос або відчутно змінюються його тембр, сила та інші параметри. Порушення пов'язані з органічними або функціональними ураженнями голосового апарату і можуть з'являтися у людини у будь-якому віці.

Брадилалія – це мовленнєве порушення, характеризується уповільненням вимови з патологічними змінами в артикуляції та інтонації. У таких випадках виникає затримка руху мовних органів, яка затрудняє вимову слів та робить мовлення повільним і нечітким.

Таблиця 1

Класифікація мовленнєвих порушень

Клініко-педагогічна класифікація	Психолого-педагогічна класифікація
Порушення усного мовлення: 1) порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення вимовної сторони мовлення: - афонія, дисфонія (відсутність або порушення голосу); - тахілалія (патологічно прискорений темп мовлення); - брадилалія (патологічно уповільнений темп мовлення); - заїкання (порушення темпо-ритмічної організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату); - дислалія (порушення вимовної сторони мовлення при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату); - дизартрія (порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату); - ринолалія (порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату). 2) структурно-семантичні (внутрішні) або системні порушення мовлення: - алалія (відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку); - афазія (повна або часткова втрата мовлення, обумовлена локальними пошкодженнями головного мозку). Порушення писемного мовлення: - дислексія (алексія) – часткове (повне) порушення процесів читання; - дисграфія (аграфія) – часткове (повне) порушення процесів письма.	1. Порушення засобів спілкування: - фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними розладами, внаслідок вад сприймання і вимови фонем; - загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і смислової сторін мовлення (звуковимова, лексика, граматична будова, зв'язне мовлення), при нормальному слухові та первинно збереженому інтелекті. 2. Порушення у застосуванні засобів спілкування: - заїкання; - аутизм, - прояви мовленнєвого негативізму.

Тахілалія, натомість, є мовленнєвим порушенням, при якому вимова стає прискореною, порівняно з нормою. При цьому вимова слів не втрачає своєї якості, інтонація та граматики не порушуються. Якщо учень зробить багато пауз та затримок, то в такому випадку діагностують полтерн (спотикання у мовленні).

Заїкання (логоневроз) є патологією, що проявляється у порушенні ритму та темпу мовлення через судомне скорочення м'язів мовленнєвого апарату. Заїкання може бути функціо-

нальним або органічним. Найчастіше його розвиток пов'язують із критичними періодами у розвитку дитини.

Дислалія характеризується некооректною вимовою звуків, не зважаючи на нормативний слух та іннервацію мовленнєвого апарату. Причиною цього розладу може бути неправильне формування апарату артикуляції або порушення артикуляційних позицій внаслідок дефекту апарату артикуляції. Крім того, у деяких випадках дислалія може бути пов'язана з психолінгвістичним аспектом, тобто з

порушенням сприйняття звуків.

Дизартрія є порушенням мовлення, яке може бути спричинене мінімальною іннервацією мовленнєвого апарату або ураженням центральної нервової системи. Часто це порушення спостерігається у дітей із ДЦП, а також може виникнути у людини дорослого віку при інфекційному ураженні мозку.

Ринолалія – це порушення мовлення, що виникає через анатомічне пошкодження мовного апарату, і супроводжується зміною тембру голосу та резонансом. Як наслідок, мовлення стає невиразним, гугнявим та монотонним. Вроджене розщеплення піднебіння також може викликати це порушення.

Алалія є порушенням мовлення, яке виникає через недостатній розвиток або повну відсутність мовлення. Це пов'язано з органічним ураженням певних зон у головному мозку, яке може виникнути ще на етапі внутрішньоутробного розвитку або у дитинстві. О. Кас'яненко вважає алалію однією з найбільш складних форм порушень мовлення, оскільки мовна система в цьому випадку не формується взагалі [3, с. 41].

Афазія - це стан, при якому людина втрачає здатність використовувати мовлення. Причиною цього можуть бути інфекційні ураження нервової системи або травматичні ушкодження головного мозку.

Особливу групу серед дітей з порушеннями мовлення, зазначає вищезазначений науковець, складають діти з розладами процесів читання (дислексія) і письма (дисграфія).

Дислексія, яка характеризується труднощами сприйняття тексту, проявляється у нездатності сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати його у слова. У дітей з дислексією під час читання спостерігаються різні типи помилок, такі як зміни і змішування звуків, по

буквене читання, спотворення звуко-складової структури слова, перестановки, пропуски звуків та складів, а також порушення у розумінні прочитаного. Крім того, у дітей з дислексією може спостерігатись аграматизми, що проявляються на етапах опанування навичок читання.

Порушення процесу письма, або *дисграфія*, може включати в себе спотворення або заміну букв, порушення звуко-складової структури слова, проблеми з написанням слів і речень, а також наявність аграматизмів.

Для класифікації дисграфії використовуються різні критерії, зазначені О. Мартинчук зі співавторами [6, с. 195-196]. Наприклад, артикуляційно-акустична дисграфія проявляється в змінах та пропусках букв, які відповідають пропускам звуків у мовленні. Дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання може включати заміну букв, що відповідають фонематично близьким звукам. Дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу може проявлятися в спотворенні звуко-буквеної структури слова та поділі речень на слова. Граматична дисграфія пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення, а оптична дисграфія - з недорозвитком зорового аналізу і синтезу, що може проявлятися в змінах та спотвореннях букв у письмі, включаючи дзеркальне письмо.

Згідно з міжнародною класифікацією хвороб 10 перегляду (МКХ-10), кожен діагноз позначається латинською буквою та цифрою [5]. У медичних записах дітей з порушеннями мовлення можуть бути зазначені наступні закодзовані діагнози, такі як:

F80 – розлади мовленнєвого розвитку;

F94, F98 – мовленнєві порушення, пов'язані з емоційними та поведінковими розладами;

Q35, Q36, Q37 – порушення мовлення, пов'язані з вродженими аномаліями та хромосомними порушеннями.

Після букви та цифри, які вказують на групу захворювань, застосовується ще одна цифра, що позначає конкретний розлад. Наприклад:

F80.1 є поширеним діагнозом серед дошкільників і означає «розлад експресивного мовлення». F98.5 означає заїкання та інші.

Згідно з *психолого-педагогічною класифікацією*, наголошує М. Шеремет зі співавторами, всі мовленнєві порушення можна розділити на два типи: порушення засобів спілкування та розлад використання засобів спілкування [7, с.75-76]. Одними з форм порушень засобів спілкування є *фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) та загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ)*. Перше порушення пов'язане зі зниженим рівнем вимови та сприйняття на слух різних фонем, і може виникнути на фоні таких мовленнєвих порушень, як ринолалія, дислалія або дизартрія. У свою чергу, загальне недорозвинення мовлення характеризується системним порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи, і може спостерігатися у дітей з розумовою відсталістю, а також у дітей із риноалією, алалією, складною дислалією та дизартрією. Щодо порушень використання засобів спілкування, то до них вищезазначені вчені відносять *заїкання*, яке є порушенням комунікативної функції, *та мутизм або мовленнєвий негативізм*. При заїканні дитина може мати проблеми з вимовою деяких звуків або словесних конструкцій, хоча засоби спілкування в цілому у неї адекватно розвинені. Мутизм же означає відсутність бажання вступати у діалог із оточуючими, незважаючи на те, що дитина розуміє мовлення інших людей.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, клініко-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень передбачає деталізацію цих порушень, де фахівець переходить від загального до конкретного. Ця класифікація базується на етіопатогенетичних критеріях, які поєднуються з психолого-лінгвістичними критеріями. У рамках цієї класифікації виділяють кілька типів мовленнєвих порушень, таких як порушення вимови та письма. У психолого-педагогічній класифікації порушення групуються від часткового до загального, враховуючи різноманітні психологічні та лінгвістичні критерії. Ця класифікація описує прояви розладів у різних варіаціях порушеного розвитку. Відповідно до неї, мовленнєві порушення можуть бути класифіковані як зміна засобів спілкування та порушення у використанні засобів комунікації. В подальшому ми ставимо задачу розглянути більш сучасні класифікації мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. №8. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017> (дата звернення: 01.05.2023 р.).
2. Кабельнікова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222с.
3. Кас'яненко О. М. Вступ до спеціальності : конспект лекцій з дисципліни «Вступ до спеціальності» для студентів денної форми навчання спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Ч.І. Мукачєво : МДУ, 2020. 72 с.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : 2010. 293 с. URL: <https://pidru4niki.com> (дата звернення: 02.05.2023 р.).
5. Міжнародна класифікація хвороб 10 перегляду. URL: <https://e-mis.com.ua/mkx-10> (дата звернення: 02.05.2023 р.).
6. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

7. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю., Кондратенко В. О., Чередніченко Н. В. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

УДК: 376-056.264-053.4:81'234

Діана СВІРІДЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовані наукові роботи з формування ігрової діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: ігрова діяльність, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Важливою умовою гармонійного психічного розвитку дитини в дошкільному віці виступає гра, яка стає провідним видом діяльності та знаменує перехід особистості до нового, вищого ступеня розвитку. Наукова проблема формування гри як діяльності, навчання гри сформульована в педагогічних і психологічних дослідженнях дітей дошкільного віку з нормативним психофізичним розвитком та з порушенням.

Сьогодні в дошкільних установах значно зросла кількість дітей з порушеннями мовлення. У дошкільників даної категорії становлення гри як провідної діяльності затримується в часі, їм властиво затримуватися на предметних діях, в сюжетно-рольових іграх ролі які вони обирають одноманітні за змістом і недостатньо розгорнуті за сюжетом, присутні труднощі із зосередженням в процесі виконання дій у певній послідовності.

Даному питанню присвячено достатню кількість досліджень, але воно все одно залишається актуальним і потребує більш досконалого вивчення, адже діти з порушеннями мовлення потребують ефективного психолого-педагогічного супроводу, перебуваючи в дошкільних навчальних установах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Становлення та розвиток ігрової діяльності дітей досліджували і продовжують досліджувати такі науковці: Л. Василенко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Калініна, Н. Кудикіна, М. Савчин, О. Усова. Вивченням особливостей формування гри у дошкільників з порушеннями мовлення займалися і продовжують займатися наступні вчені: Г. Волкова, О. Жуліна, Л. Зайцева, С. Ключева, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Медведєва, О. Орлова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, О. Усанова, М. Шеремет, В. Шкловський.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей ігрової діяльності дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. А. Богуш і Н. Луцан зауважуючи на тому, що гра це провідний вид діяльності дитини у дошкільному віці, зазначають її цікавість і близькість для дошкільника, тому що вона формується і зароджується з потреб та інтересів особистості цього віку, які виникають в результаті взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, зокрема такий зв'язок відбувається через мовленнєву діяльність [1]. В процесі гри задіяна вся особистісна сфера, адже дитина сприймає, рухається, думає і говорить; в грі активно працює довільне сприйняття і увага, пам'ять і мислення, уява і мовлення, підсилюються вольові та емоційні прояви, дошкільник пізнає оточуючий світ, навчається долати труднощі, шукає вихід з проблемної ситуації. Тож потреба у застосуванні ігор у лого-

корекційній роботі надто важлива, адже у ній фахівець реалізує серйозні корекційні задуми.

Сутність гри в тому, що вона є здійсненням бажань, наголошував Л. С. Виготський, але не одиничних бажань, а узагальнених афектів [2]. Присутність цих узагальнених афектів в грі не означає також, що дошкільник розуміє ті мотиви, заради яких гра затівається, що він робить це свідомо. Моделюючи діяльність дорослих в грі дитина розширює сферу, в якій вона може діяти. Гра дозволяє відтворити в наочно-дійовій, активній формі надто ширші сфери дійсності, які далеко виходять за межі особистої практики індивіда. У грі дошкільник за допомогою своїх дій з іграшками та рухів активно відтворює працю і побут оточуючих дорослих, відносини між ними, події їх життя. Таким чином утворюються необхідні умови для усвідомлення дитиною нових областей дійсності та розвитку відповідних здібностей.

Гра виникає в ранньому дитинстві на основі маніпулятивних дій з предметами та наслідування, зауважує В. Запорожець, вона стає для молодшого дошкільника формою творчого відображення оточуючого світу, де яскраво проявляються особливості мислення і уяви, емоційність, активність, потреба в спілкуванні, креативність, волюві та моральні якості [3]. Гра виступає способом переробки отриманих з навколишнього світу знань і вражень, вона здійснюється за допомогою комплексних дій, в які обов'язково включається мовлення.

Науковці відмічають у дітей з порушеннями мовлення вторинну затримку психічного розвитку [5, 6, 7, 8, 9, 10]. Тож і їх ігрова діяльність розвивається із затримкою. Такі діти через свої особливості потребують значно більшої участі в ігровій діяльності дорослого, ніж їх однолітки

з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Вони непоступливі, тому не можуть грати колективно; їх інтерес до гри нестійкий, мають труднощі в спілкуванні з однолітками під час гри, не називають їх в процесі гри на імена. Але сама гра для всіх дітей, як для дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, так і з порушеним, сприяє виділенню і засвоєнню ними соціальних функцій, що здійснюються безпосередньо через мовлення, такі соціальні функції тісно вплітаються в систему рольових взаємовідносин між дітьми.

Ю. Рібцун відзначає, що діти з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) відстають від однолітків з нормотиповим розвитком мовлення в точному відтворенні дій з предметами, порушують послідовність ігрових дій, опускають їх основні частини [9]. Для дітей даної категорії властиві: нестійкість уваги, зниження вербальної пам'яті та продуктивності запам'ятовування, відставання в розвитку абстрактно-логічного мислення. Таким дошкільникам потрібно більше часу для включення в ігрову діяльність, в самому процесі гри спостерігається виснаженість діяльності, відзначаються паузи.

С. Конопляста і Т. Сак також зазначають, що ігрова діяльність відстає у розвитку в дошкільників з порушеннями мовлення [5]. Часто зміст їхньої гри це ознайомлення з властивостями іграшок або відображення відомих способів дій з предметами, а от щодо конкретного задуму в процесі гри з будь-якими іграшками, то він відсутній. Такі діти практично не добирають потрібних для того чи іншого сюжету іграшок, гра з сюжетними іграшками переважно має процесуальний характер, їх ігри з іграшками логічно не пов'язані.

І. Мартиненко вказує, що ігрова діяльність дошкільників із ЗНМ успішно відбувається тільки коли

дорослий впливає на їх гру [6]. Вчена відмічає – найбільша затримка формування ігрової діяльності притаманна дітям із ЗНМ I рівня. Ігри цих дошкільників мають наслідувальний одноманітний характер, тобто дії з іграшкою не мають розгорнутого ігрового характеру, в колективі з однолітками з нормотиповим мовленнєвим розвитком така дитина тримається осторонь, або, виконує допоміжні-вторинні ролі та не вступає в словесний контакт. У них порушений емоційний розвиток, тому для дітей із ЗНМ I рівня гра проходить без задуму, і дії її учасників переважно їм незрозумілі. В сюжетно-рольових іграх реалізація сюжету має нестійкий ситуативний характер, і це залежить від випадкових асоціацій; роль не визначає поведінку дошкільника в грі. Використання предметів-заміслювачів в іграх чи дії-заміщення прослідковуються надто рідко; ігрова поведінка малоемоційна. Дітям з I рівнем ЗНМ зміст багатьох ігор та їх правила тривалий час залишаються не доступними, у дидактичних іграх вони мають труднощі в дотриманні правил і в утриманні в пам'яті завдання, гублять основну мету гри, забувають правила, їм потрібно постійно про них нагадувати. Щодо рухливих ігор, то такі діти не керуються всіма ігровими правилами, що перетворює їх ігри у безцільне, хаотичне виконання окремих рухів.

Практикуючі логопеди В. Зюзіна і О. Полещук пропонують використовувати саме дидактичні ігри для корекції мовленнєвого розвитку дітей на всіх етапах надання логопедичної допомоги з моменту первинного обстеження дитини [4]. На фронтальних заняттях з лексико-граматичного розвитку у дидактичних іграх вони використовують для дітей з мовленнєвими порушеннями завдання у вигляді речень, загадок, запитань. Зауважують, що працюючи над зба-

гаченням і уточненням словника таких дошкільників потрібно навчати їх користуватися у мовленні новими словами та словосполученнями під час ігор. Використання ігрової діяльності в роботі логопеда сприяє: формування темпу, ритму та мелодики; оволодінню новим словниковим запасом; розвитку мовленнєвого дихання та граматичної будови мовлення; пропедевтики виникнення порушень формування навичок грамотного письма і застосування орфограм на письмі; корекції фонематичного слуху та розрізнення фонетично близьких звуків, закріплення уявлень про особливості вимови звуків, що змішуються.

Вчені наголошують, гра повинна бути живою, цікавою, привабливою для дошкільника, тому потрібно завжди додавати в неї елемент змагання, барвисте оформлення ігрової ситуації, нагороду за успішний виступ [1, 7, 8, 9, 10]. Використання гри-змагання на логопедичних заняттях сприяє активізації психічних процесів і мовленнєвих здібностей, допомагає навчати у мотивуючій і невимушеній атмосфері, залучати до роботи пасивних у мовленнєвому плані дітей. Дидактичною метою гри-змагання є поглиблення знань про звук, слово, встановлення правильних взаємозв'язків між звуками і буквами.

Елемент змагання, вказують В. Зюзіна і О. Полещук, міститься в основі таких ігор як: «Прочитай слово в повітрі», «Знайди предмет, назва якого складається із трьох букв», «Хто скаже більше гарних слів про осінь» [4]. Атмосферу гри-змагання потрібно створювати під час поділу на команди, вибору капітана, ігрових жеребкувань. Командні форми виконання логопедичних завдань формують у дітей позитивне ставлення до мовленнєвої діяльності, дошкільники непомітно спрямовують увагу на корекцію звуковимови, збагачення словника,

помилки під час вимови, вони сприяють створенню сприятливих умов для розвитку творчих здібностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Науковцями доведено, що гра як провідний вид діяльності у дошкільному віці активно сприяє формуванню психічних процесів, вольових якостей, вмінню керувати емоційним станом, а також формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих. Вона має велике значення для розвитку особистості, завдяки їй логопед організовує цікаве і продуктивне логопедичне заняття, а спеціальний психолог, враховуючи особливості гри дошкільників з порушеннями мовлення, повинен підбирати психокорекційні ігри, які б допомогли подолати третинні порушення психосоціального розвитку. В подальшому ми плануємо на практиці дослідити стан сформованості ігрової діяльності у молодших дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2012. 269 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С. 56-79.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
4. Зюзіна В. В., Полещук О. М. Роль гри в розвитку психічних процесів у дітей з мовними порушеннями. *Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи* : матеріали II Всеукраїнського науково-практичного семінару (20 травня 2021 р., м. Київ). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 278 с. С. 89 – 94.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. К. : Знання, 2010. 293 с.
6. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2019. 120 с.
7. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич : Посвіт. 2014. 76 с.
8. Медведєва В. Виправлення вад мовлення у дітей за допомогою ігор і вправ. *Дефектолог*. 2011. № 7. С. 36–38.
9. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2012 р). Суми : Вид-во Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.
10. Сайко Х. Я., Шаблінська Ю. В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 466-470.

УДК: 376-056.264-053.4:81'234

Катерина СЕРЕДА

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовані наукові роботи з формування конструктивної діяльності у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: конструктивна діяльність, конструктивний праксис, дошкільний вік, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Потреби та інтереси дітей в дошкільному віці забезпечуються продуктивними видами діяльності, вони використовуються педагогами для реалізації розумового, морального, естетичного виховання дошкільників. У процесі навчання дітей конструюванню, аплікації, ліпленню, формуються як технічні навички, так і узагальнені уявлення про оточуючі предмети та явища, вдосконалюються вміння їх

аналізувати, розвиваються уява, творчі здібності, самостійність, формуються важливі якості особистості. Що в свою чергу сприяє формуванню готовності до навчання майбутнього школяра.

Дошкільники з порушеннями мовлення мають труднощі у виконанні завдань з продуктивних видів діяльності та особливості формування конструктивного праксису. Тому формування у даної категорії дітей здатності до вирішення конструктивних завдань є актуальною проблемою, адже підготовка дошкільників з порушеннями мовлення до навчання в умовах Нової української школи важлива задача для спеціальних педагогів, психологів, логопедів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання впливу продуктивних видів діяльності на психічний розвиток нормотипових дітей вивчали і вивчають такі вчені: Б. Ананьєв, А. Богуш, Л. Божович, Ю. Демидова, М. Лісіна, В. Моляко, Л. Парамонова, Є. Хомська. Пізнавальний розвиток особливих дітей та особливості їх діяльності досліджували і досліджують: Л. Бадалян, Т. Візель, Л. Виготський, О. Лурія, І. Колесник, Н. Мікляєва, Ю. Мікляєва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Селіверстов, В. Синьов, Г. Урунтаєва.

Мовлення та творчі здібності дітей із порушеннями мовлення сьогодні вивчають: С. Конопляста, З. Ленів, І. Мартиненко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Н. Рижова, Т. Сак, В. Тарасун, К. Тичина, М. Шеремет.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей конструктивної діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конструктивна і образотворча види діяльності, відзначає Л. Виготський, ґрунтуються на всіх психічних процесах особистості та

оволодіння нею залежить від стану розвитку сприйняття кольору, форми, просторового орієнтування, моторики, уяви, уваги [1]. В продуктивній діяльності дошкільник здійснює моделювання предметів із навколишнього світу, що призводить до створення виробу, малюнка, іграшки чи фігурки, тобто реального продукту, в якому відображаються уявлення дитини про це явище, предмет, ситуацію. У самому процесі конструювання реалізуються технічні завдання, що передбачають створення, наприклад, будівель для гри, відбувається функціональне відтворення кожної деталі, розміщення предметів, їх частин та елементів у просторі.

Важливими передумовами продуктивних видів діяльності, як праці, так і гри, зазначає О. Попович, є потреба дошкільника в активності та самостійності, у засвоєнні предметних дій, у наслідуванні дорослого, у формуванні координації рухів руки і ока [7]. Опановуючи різні форми продуктивної діяльності, дитина набуває відповідних технічних вмінь та якостей: може регулювати силу і точність рухів, швидкість, амплітуду, ритм, окомір. Тобто утворюються умови для прояву здібностей, творчості, розвитку уяви. В процесі такої діяльності особистість навчається формулювати задум і втримувати його впродовж усієї діяльності; вона починає опановувати засобами виразності, а це – форма, колір, композиція; вчиться оцінювати свої малюнки, коли відмічає їх зміст, якість, естетичну привабливість, відповідність дійсності; у неї формуються образні уявлення про предмети та їх властивості, уміння бачити їх індивідуальні та типові ознаки. Все вищезазначене означає, що продуктивні види діяльності стають для дошкільника особливим способом пізнання дійсності.

Дитяче конструювання, зауважують Н. Мікляєва і Ю. Мікляєва,

передбачає спорудження різноманітних будівель та виготовлення іграшок з різних матеріалів [4]. У ранньому дитинстві у розвитку конструктивної діяльності важливим є сформоване вміння визначити зміст і призначення споруди, цьому вмінню, як нормотипового малюка, так і особливого малюка повинен навчити дорослий. У дошкільному віці, наголошують науковці, розвиваються дві взаємопов'язані сторони конструктивної діяльності: конструювання та зображення і будівництво для гри. Конструювання наближається до зображувальної діяльності, якщо дитину будувати спонукає інтерес до досягнення результату, а не сам результат, тобто коли вона захоплена процесом конструювання і не використовує будівлі у грі. Вагомим моментом в конструюванні є аналітико-синтетична діяльність з обстеження предметів, яка дає змогу встановити структуру об'єкта і його частин, урахувати логіку їх поєднання. За допомогою аналітико-синтетичної діяльності дошкільник обстежує не тільки основні якості предметів, таких як пропорції, форма, розмір, а насамперед, їх специфічні конструктивні якості: стійкість, рівновагу, довжину.

Вчені, які досліджують дошкільників з порушеннями мовлення, наголошують на використанні трудової і образотворчої видів діяльності з метою розвитку творчості та мовлення таких дітей [2, 3, 6, 8, 9, 10]. Науковці вказують на обов'язкове врахування в логокорекційній роботі особливостей пізнавального розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. Дітям даної категорії властиві наступні риси:

- швидка виснажуваність, недостатня стійкість і обмежені можливості уваги;
- недорозвинення загальної та дрібної моторики рук;

- слабка слухомовленнєва пам'ять;
- недостатній обсяг уявлень про оточуючий світ, про властивості та функції предметів дійсності;
- загальне психофізичне розгальмування;
- відставання у розвитку словесно-логічного мислення.

Подоланню вищезазначених труднощів у дошкільників з порушенням мовлення, у певному ступені, зазначає Ю. Пінчук, допоможе використання конструктивної та образотворчої видів діяльності в логопедичній практиці, в основі яких міститься доступний для дітей наочно-практичний підхід [5]. Така робота стверджує науковець сприятиме розвитку пізнавальних умінь і особистісних якостей та розвитку мовлення зокрема, засвоєнню дітьми соціального досвіду.

Особливості формування окремих показників конструктивного праксису у осіб з ТПМ, відзначає І. Мартиненко, це: утруднене виконання завдання на копіювання, наявні труднощі у співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі, уповільнене формування просторово-часових уявлень і оптико-просторового гнозису, неможливість скласти ціле з частин; спотворення конструкцій у вигляді різноманітних перекручень деталей, додавання зайвих матеріалів, наявності невідповідних елементів; неправильне розміщення частин обличчя на малюнку [3]. Ці труднощі можуть свідчити про наявність конструктивних диспраксій у дітей з ТПМ.

Частіше диспраксія проявляється в малюванні за інструкцією та конструюванні фігур із деталей, зазначає К. Тичина [10]. Виконуючи такі завдання діти дошкільного віку не домальовують або спотворюють елементи об'єктів, складні та неправильні геометричні фігури для них найбільш важкі для копіювання. Такі ж труднощі виникають у них і при

малюванні за інструкцією чи по пам'яті предметів та простих геометричних фігур, обличч людей: можуть неправильно розмістити органи обличчя, пропускати та перекручувати елементи зображення. У дошкільників з ТПМ виникають також труднощі під час конструювання фігур із кубиків і паличок, відтворенні фігур, що не мають словесного позначення. Характерним проявом конструктивної диспраксії є «симптом включення», тобто малювання чи конструювання відбувається дуже близько до зразка або при накладанні на зразок, а також порушення просторового орієнтування (право-лівого).

У логопедичній практиці, стверджує Ю. Рібцун, з метою подолання мовленнєвих порушень робота з різних видів діяльності застосовується до всіх категорій дошкільників з мовленнєвим дизонтогенезом і особливо до дітей із загальним недорозвиненням мовлення та заїкуватих [8]. На заняттях з образотворчої діяльності таких дошкільників необхідно знайомити з новими словами, вчити розуміти, розрізнявати їх, вживати слова в активному мовленні. Розвиваючи імпресивне мовлення на заняттях з образотворчої діяльності дитині потрібно, в першу чергу, засвоїла номінативну функцію слова, а щоб слово-назва стало словом-поняттям, необхідно виробити багато різних умовних зв'язків, і найважливіші з них – рухові. Отже, всі види продуктивної діяльності сприяють цьому, різний наочний матеріал, його постійна зміна допомагають уточнити розуміння назв дій, предметів, ознак.

Ю. Пінчук пропонує на заняттях з продуктивних видів діяльності штучно створювати проблемні ситуації, в яких буде активізуватися мовленнєва поведінка дітей з порушеннями мовлення [6]. Дослідниця стверджує, що проблемна ситуація формує комунікативну спрямованість завдання,

якщо комусь із дітей спеціально не покласти («забути») для роботи пензлик, аркуш паперу, клей, то дитина буде вимушена попросити дати їй цю річ, тобто вона проявить мовленнєву ініціативу, можливо скаже необхідне слово, використає певну граматичну конструкцію чи певний тип речення. Також необхідно пам'ятати, що дитина у продуктивній діяльності спирається на декілька аналізаторів одночасно (слух, зір, дотик), і може діяти з предметом під час обстеження перед його відтворенням. Важливо, наголошує вчена, забезпечити зв'язок слова з дією: в образотворчій та ігровій діяльності це може відбуватися природно під час виконання дошкільниками різноманітних завдань. Педагоги повинні коментувати дії дітей або свої дії в процесі предметно-практичної діяльності, частіше вживати різні форми дієслів, адже цю частину мови, наприклад, діти із ЗНМ засвоюють з великими труднощами, тому що дієслова в порівнянні з іншими частинами мови мають за морфемним складом найбільш рухливу структуру. Складну для засвоєння дітьми лексику, що позначає зорово-просторові відношення доцільно закріплювати, також спираючись на чуттєвий досвід дитини в процесі конструювання, малювання, аплікації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, здійснивши теоретичний аналіз наукових праць, присвячених дослідженню особливостей конструктивної діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, можемо констатувати: у даній категорії дітей присутні характерні труднощі у зоровому співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі, дезорієнтація у схемі зображуваного предмету, утруднення у виконанні завдань на копіювання; їм притаманне відставання в розвитку рухової

сфери у порівнянні з нормотиповими однолітками, їх рухи недостатньо координовані, чіткість і швидкість їх виконання знижені; наявна недостатня координація рухів у всіх видах моторики. Подальші перспективи вивчення даної проблеми вбачаємо в практичному дослідженні кількісних та якісних особливостей вмінь та здібностей дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями до конструктивної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Коноплята С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с.
3. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. Мартиненко І. В. К. : ДІА, 2019. 120 с.
4. Микляева Н. В., Микляева Н. В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики. /под ред. В. И. Селиверстова. М., 2008. 263с.
5. Пінчук Ю. В. Вплив продуктивних видів діяльності на розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С.184 – 187.
6. Пінчук Ю. В. Зміст та методи розвитку продуктивних видів діяльності у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 72-79.
7. Попович О. М. До питання особливостей конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 32. С. 156–158.
8. Рібцун Ю. В. Вихователь й малюки конструють залюбки : метод. посіб. для роботи з дітьми 3–6 років. Київ : Генеза, 2017. 192 с. (Серія «Помічник вихователя ДНЗ»).
9. Рыжова Н. В. Развитие творчества детей 5-6 лет с ОНР. М. : Сфера, 2009. 64с.
10. Тичина К. Шляхи формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами lego-конст-

рування. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка. Київ : ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 17. 299 с., С. 236-251.

УДК: 376-056.264-053.4

Дарія ТИМОШЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

УВАГА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено теоретичні основи розвитку уваги у старшому дошкільному віці та особливості становлення різних видів уваги у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: увага, когнітивні здібності, мислення, старший дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Навички дитини в старшому дошкільному віці, які пов'язані з увагою, розглядаються як важлива складова шкільного успіху. Навички уваги дітей при вступі до школи гарантують подальші навчальні досягнення набагато кращими. Зокрема, постійна увага – здатність спрямовувати когнітивні ресурси на стимул або ціль у середовищі та обробляти інформацію, пов'язану з цим – була визначена низкою науковців як корелянт і предиктор академічних досягнень і соціальних компетентностей [1, 6].

У шкільному середовищі здатність дітей утримувати увагу дозволяє їм обробляти поданий матеріал, зберігати інформацію та вирішувати проблеми. Постійна увага також дозволяє дітям кодувати інформацію, яка стосується соціальних сигналів, що

сприяє компетентній взаємодії з однолітками. Дослідження особливостей уваги у дошкільників із ЗНМ має велике значення для їх подальшого розвитку та навчання. Це дозволяє зрозуміти, які чинники можуть впливати на увагу дітей із особливими потребами, і розробити ефективні методики та програми, що сприяють їхньому успішному навчанню та адаптації до оточуючого середовища. Крім того, дослідження особливостей уваги у дошкільників із ЗНМ дозволяє розширити нашу загальну базу знань про функціонування людського мозку та розвиток дитини. Саме тому, вивчення особливостей уваги та її становлення важливий аспект розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Низка науковців вивчали увагу як психічний процес. Серед науковців, які вивчали увагу дітей в старшому дошкільному віці, можна назвати М. Джонс, К. МакДональд, М. Ротерт, та інші. Вони досліджували різні аспекти уваги, такі як зосередженість, перехідна увага, відволікання, взаємозв'язок між увагою і пам'яттю, та вивчали, які фактори можуть впливати на розвиток уваги в цьому віці. Результати їхніх досліджень допомагають покращити педагогічну практику та розробити ефективні методики розвитку уваги в старшому дошкільному віці. Також Л. Василенко, Р. Павел-ків, В. Поліщук, М. Савчин присвятили чимало досліджень віковим особливостям уваги старших дошкільників. В рамках вивчення особливостей уваги у дітей з порушеннями мовлення цією проблематикою займалися: Л. Андрусишина, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Р. Мартинова, Н. Пахомова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Трошин, Ю. Бугера, В. Шорохова.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей та розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолог О. Запорожець подає наступне визначення поняттю «увага» – це психічний процес, що характеризується здатністю спрямовувати свідомість людини на певні об'єкти, події або процеси в середовищі, в якому вона перебуває, та забезпечувати високий рівень уваги на тривалий період часу, при необхідності ігноруючи відволікання та інші різноманітні подразники, що можуть заважати досягненню поставленої мети [4].

Психолог і філософ У. Джеймс писав, що увага є оволодінням розумом, у чіткій і яскравій формі, одним із того, що може здатися кількома одночасно можливими об'єктами чи ходами думок [3]. Це передбачає відмову від одних речей, щоб ефективно мати справу з іншими. Тому увага відіграє вирішальну роль майже в усіх сферах життя, включаючи школу, роботу та стосунки. Це дозволяє людині зосередитися на інформації, щоб створити спогади; дозволяє уникати відволікань, щоб мати змогу зосередитися на конкретних завданнях і виконати їх.

Було проведено величезну кількість досліджень щодо того, якою саме кількістю речей ми можемо займатися та як довго [1, 7, 9]. Одним з відомих дослідників на цю тему є Дж. Міллер, який ще у 1956 році опублікував статтю під назвою «Магічне число сім, плюс-мінус два: деякі межі для нашого сприйняття та сприйняття інших» [1]. У своїй статті Дж. Міллер досліджував обмеження нашої пам'яті та уваги, стверджуючи, що людина може одночасно звертати увагу приблизно на сім об'єктів, які можуть бути усвідомлені, запам'ятовані та оброблені. Ключові змінні, які впливають на нашу здатність виконувати завдання, включають те, наскільки ми зацікавлені в стимулі та скільки присутніх відволікаючих факторів.

Одним з таких досліджень є робота І. Хміль, опублікована у 2017 році [9]. У дослідженні було вивчено обмеження кількості речей, які може одночасно обробляти людина, на прикладі запам'ятовування множин цифр різної довжини. Результати дослідження показали, що людина може запам'ятати до 7 цифр, але коли ця кількість збільшується, точність інформації знижується.

Іншим дослідженням на цю тему є робота О. Кушнір, опублікована у 2020 році [7]. У дослідженні авторка вивчала залежність обсягу пам'яті від вікових особливостей та складності завдання. Результати показали, що діти старшого дошкільного віку можуть запам'ятати більше інформації, але при цьому вони також виявилися більш вразливими до зовнішніх впливів.

У. Джеймс виділяє та послідовно описує, використовуючи яскраві приклади, шість видів уваги [3]:

- 1) мимовільна, безпосередня, чуттєва;
- 2) мимовільна, опосередкована, чуттєва;
- 3) мимовільна, безпосередня, інтелектуальна;
- 4) мимовільна, опосередкована, інтелектуальна;
- 5) довільна, опосередкована, чуттєва;
- 6) довільна, опосередкована, інтелектуальна.

Порушення мовленнєвого розвитку характеризується відсутністю мовлення у дітей, незважаючи на їхній нормотиповий невербальний інтелект, відсутністю первинних фізичних порушень, неврологічних або психічних захворювань. Це визначення порушень мовленнєвого розвитку було сформульовано Американською асоціацією психіатрії в Діагностичному та статистичному керівництві щодо психічних розладів [2].

Несвідомі механізми уваги, пов'язані з неусвідомлюваним пізнанням об'єктивної реальності, як правило,

слабші у цих дітей порівняно з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком, наголошують Т. Ярмач зі співавторами та О. Коломієць [6, 11]. Однак науковці наголошують, що незрозуміло, чи є ці гірші здібності у сприйнятті статистичних закономірностей предметно-специфічними (наприклад, навички візуального та слухового статистичного навчання); а також, якщо є різниця між вербальними та невербальними типами завдань у межах слухової області. Більш когнітивно вимогливі типи уваги дослідники вивчали менш систематично у дітей із ЗНМ, але вони стверджують, що здібності до стійкої уваги в популяції ЗНМ підтверджує, ці діти, як правило, мають дефіцит стійкої уваги саме через слухові та зорові модальності.

Увагу дітей із ЗНМ вчений Н. Шевченко характеризує низкою особливостей: нестійкістю, нижчим рівнем показників довільної уваги, труднощами у плануванні своїх дій [10]. Діти важко зосереджують увагу на аналізі умов, пошуку різних способів і засобів у вирішенні завдань. Виявляються відмінності у прояві довільної уваги залежно від модальності подразника (зорового чи слухового): дітям із порушенням мовлення набагато складніше зосередити увагу при виконанні завдання за умов словесної інструкції, ніж в умовах зорової.

Стабільність темпу діяльності у дошкільнят з загальним недорозвитком мовлення, стверджує Ю. Іванченко має тенденцію до зниження у процесі роботи [5]. Розподіл уваги між мовленням і практичною дією для дітей з ЗНМ виявляється важким, практично нездійсненним завданням. При цьому в них переважають мовленнєві реакції уточнюючого та констатуючого характеру, тоді як у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком спостерігаються складні реакції супроводжуючого характеру та реак-

ції, що не належать до дії, яка виконується на даний момент. У дітей з ЗНМ помилки уваги присутні впродовж усієї роботи і не завжди самостійно помічаються та усуваються ними.

Всі види контролю за діяльністю (випереджальний, поточний та наступний), зауважують вищезазначені науковці, часто є несформованими або значно порушеними, причому найбільше страждає випереджальний, пов'язаний з аналізом умов завдання, та поточний (у процесі виконання завдання) види контролю. Подальший контроль (контроль за результатом), його окремі елементи виявляються в основному за додаткової допомоги педагога: потрібно повторення інструкції, показ зразка, конкретні вказівки.

Особливості довільної уваги в дітей із ЗНМ, наголошує І. Литвиненко, яскраво виявляються у характері відволікань [8]. Так, якщо для дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком в процесі діяльності характерна тенденція до відволікання на експериментатора, то для дітей з порушенням мовлення переважними видами відволікання є такі: подивитися у вікно (на сторони), здійснювати дії, не пов'язані з виконанням завдання. Низький рівень довільної уваги в дітей із ЗНМ призводить до несформованості чи значного порушення структури всієї діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, здійснивши теоретичний аналіз наукових праць, присвячених дослідженню особливостей і розвитку уваги у дітей із ЗНМ, можемо констатувати, що увага – це одна з психічних функцій, яка є надзвичайно важливою для функціонування людини як біологічної та соціальної істоти, адже увага є необхідною функцією в повсякденному житті, навчанні, роботі, соціальній комунікації. Увага проходить

довгий шлях формування і саме в старшому дошкільному віці вона розвивається активно, але ще не є досконалою. Увага дітей, що мають загальне недорозвинення мовлення відрізняється від уваги дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком. До загальних відмінностей можемо віднести: нездатність зберігати тривалий час увагу, зниження вибіркової уваги, нездатність зосередитися на предметі, підвищене відволікання в ситуаціях, коли необхідно діяти самостійно. Подальші перспективи вивчення даної проблеми вбачаємо в практичному дослідженні кількісних та якісних характеристик уваги дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. George A. Miller. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *The Psychological Review*, 1956, vol. 63, Issue 2, pp. 81-97.
2. The American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* URL: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/epdf/10.1176/appi.books.9780890425596> (date of access: 04.05.2023)
3. William James *Reflections on The principles of psychology* : William James after a century URL: <https://archive.org/details/reflecti-onsonpri0000unse/page/n1/mode/2up> (date of access: 04.05.2023)
4. Запорожец А. Г. *Общая психология : учебник*. К. : Высшая школа. 1995. 222 с.
5. Іванченко, Ю. О. Особливості уваги дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник Полісся*. 2018. Вип. 1 (13). С. 83-88.
6. Коломієць Т. О., Курило О. В., Кириленко О. В. Особливості функціонування механізмів уваги у дітей з різними видами порушень розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Психологія*. 2016. Вип. 1 (28). С. 67-73.
7. Кушнір О. О. Взаємозв'язок між увагою та пам'яттю у дітей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2020. Вип. 12. С. 61-64.
8. Литвиненко І. В. Особливості уваги дітей з загальним недорозвиненням мовлення на етапі дошкільного дитинства. *Науково-практичний журнал «Освітній дискурс»*. 2018. № 2. С. 49-54.

9. Хміль І. Г. Увага як психологічний процес та її формування у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. Вип. 7 (71). С. 142-149.
10. Шевченко Н. М. Увага та її взаємозв'язок із здатністю дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку до навчання в школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 38. С. 52-57.
11. Ярмук Т. А. Несвідомі механізми уваги та їх вплив на розвиток мовлення дітей з різними видами порушень. *Психологія і особистість : зб. наук. праць*. 2017. Вип. 2(14). С. 91-98.

УДК 364-786: [364-322+314.151.3-054.73-053.2]

Вікторія ХМАРЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Зоя БОНДАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара

АРТ-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

У статті розглядається арт-терапія, яка застосовується в роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО). Велику увагу приділено різноманітним технікам та видам арт-терапії, висвітлюється її вплив на дітей ВПО.

Ключові слова: робота з дітьми ВПО, мистецтво, арт-терапія, зцілення, творчість.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах воєнного часу постало багато питань щодо надання допомоги різним категоріям людей. І особливою категорією є діти сімей ВПО, які потребують повноцінної уваги і турботи. Тому важливим є підбір таких форм корекційно-розвиткової роботи і використання відповідних методик щодо корекції дітей та їх розвитку. Розглядаємо арт-терапію як ресурс відновлення психоемоційного стану –

методику, яка має на меті проведення відновлення різними техніками. Вона є напрямом психотерапії, використовується не так давно, але стрімко розвивається і вже довела свою ефективність. Метод включає безліч підвидів, що дає можливість підібрати найбільш корисні для кожного випадку індивідуально і усунути соціально-психологічні проблеми.

На нашу думку, арт-терапія як зцілення особистості допомагає висловити почуття людини, такі як гнів, розчарування, радість, образу, вгаслідок чого вона хоче позбутися «внутрішнього тягару», відкривається для світу. Важливо розуміти, що все це проходить комфортно для клієнта, не викликає стресу, психологічної травми. І маємо вміти використовувати особистісно-орієнтований підхід у роботі з дітьми ВПО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останній період з'явилося достатньо багато досліджень щодо використання арт-терапії як засобу дієвого впливу на особистість підлітків та дорослих людей. Однак проблема досліджень щодо використання цієї методики у роботі з маленькими дітьми із родин внутрішньо переміщених осіб – недостатньо. Є праці вітчизняних учених – О. Біди, І. П. Богданцевої, В. Л. Іванової та ін., які досліджували різні підходи до визначення арт-терапії, впливу її на особистість людини та відновлення психоемоційного стану, попередження виникнення стресу тощо.

Мета статті – вивчення особливостей використання арт-терапії у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія – це терапія мистецтвом. Головна перевага цього методу роботи з дітьми є його екологічність. Ця терапія дозволяє лагідно вирішувати несвідомі конфлікти, не травмуючи при цьому дитину.

З початку повномасштабного вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року значно збільшилась кількість внутрішньо переселених осіб, яких ще з 2014 року було не мало, а з ними і збільшилась кількість внутрішньо переміщених дітей. Робота з дітьми ВПО має свої особливості та нюанси. Ми повинні пам'ятати, що це травмовані діти і в першу чергу ми як спеціалісти, повинні не завдати шкоди та ще більше не травмувати дитину, і тільки пам'ятаючи про це, можливе проведення терапії та сеансів, спрямованих на допомогу таким дітям.

Дослідники стверджують, що арт-терапія має низку переваг, а саме:

- необмеженість: вік, стать, стан здоров'я, релігія, сексуальна орієнтація тощо;
- вона є простою у застосуванні й дозволяє використовувати велику кількість матеріалів та видів діяльності;
- містить в собі завдання, які зближують людей, а саме спеціаліста з клієнтом;
- арт-терапія дозволяє дослідити невідомі процеси та переживання;
- спрямована на самовираження та самопізнання;
- дає можливість зняти напругу і знизити тривожність та стрес[1; 2; 3].

Варто пам'ятати, що очікуваним результатом від арт-терапії для дітей внутрішньо переміщених осіб є зниження рівня тривожності.

На нашу думку, арт-терапія це не лише про малювання, це і про можливість танцювати, співати, ліпити з пластиліну, тіста, глини, працювати з піском або створювати казки тощо. Творча діяльність допомагає проявити та висловити свої емоції. Фахівець або волонтер повинні створити умови, за яких дитина може самостійно обрати вид діяльності для самореалізації й самоцілення.

Підкреслимо, що арт-терапія ефективніша в роботі з дітьми, ніж бесіда,

тому що дітям легше виявити себе через творчість або гру. В такий спосіб діти знаходять внутрішній ресурс для подолання проблеми, яка їх турбує. Якщо з дорослими ми можемо проговорити якісь моменти, то з дітьми все інакше. В арт-терапії спеціалісти комунікують з дітьми невербально, часто з використанням символічних образів або метафор, це допомагає не зашкодити їм, адаптуватися до обстановки.

Якщо ми проводимо групову терапію, у нас повинні бути певні ритуали на початку та в кінці заняття. Наприклад, перед тим, як почати заняття, ми сідаємо в коло та ділимося нашим настроєм. Але основна частина заняття – це коли дитина саме творить. Дитина інтуїтивно обирає той інструмент, який їй підходить, а спеціаліст повинен довіритися дитині, її несвідомому.

В арт-терапії важливий не результат, а сам процес. З допомогою гри та творчості дитина проявляє те, що турбує її всередині: через тип фарби, кольори, сюжет, який вона хоче зобразити тощо. Коли дитина малює або працює з глиною основну увагу треба приділяти почуттям дитини, що вона вкладає в цей малюнок або скульптуру, які емоції вона відчуває, але аж ніяк не на естетичний вигляд її роботи. Терапія зцілює не результатом, а дією, яку робить дитина. Важливо зауважити, що з дитиною треба проговорювати нюанси роботи, ні в якому разі не сварити її, якщо щось не виходить, а допомоги розпочати з початку.

У нашій практиці зустрічалися деякі випадки, коли результат був взагалі не тим, на який ми очікували. Маємо досвід участі у процесі здійснення арт-терапії у Rehab-center спільно з практичним психологом. Тренери вирізали кола з паперу й пропонували дітям зробити аплікацію сніговичка та радили проговорювати, де він знахо-

диться, що відчуває й що він робить. Декілька хлопчиків вирішили зробити машинки замість сніговичка й нам довелося вже орієнтуватися по ситуації, що саме ми можемо обговорити за цими аплікаціями, але це не завадило вдало провести арт-терапію з усіма дітьми разом.

Іншим разом авторка статті допомагала в проведенні арт-терапії майбутньому психологу, яка навчається також у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара й теж проводить заняття з дітьми в Rehab-center. Ми надрукували макети парасольок і запропонували дітям розфарбувати їх з допомогою пластиліну. Створена парасолька повинна була захистити дитину від усіх проблем й переживань. Діти самі обирали колір та розмір своєї парасольки, чи буде на ній малюнок, з якого вона буде матеріалу. Після того, як діти виконали це завдання, ми сіли в коло та проговорили, за бажанням дітей, кого саме може захищати ця парасолька та коли вона може стати в нагоді.

У груповій роботі з дітьми надзвичайно важливу роль відіграють ритуали на початку та в кінці заняття. Вони допомагають познайомитись з дітьми, якщо це перше заняття і вони один одного не знають, зблизитись, зняти напругу та дізнатися щось нове про інших. Наприклад, на початку заняття ми обов'язково вітаємося та пропонуємо по черзі назвати колір свого настрою і чому він саме такий, таким чином, ми дізнаємося, хто з дітей як себе почуває та можливі індивідуальні особливості роботи з деякими дітьми. У кінці заняття ми пропонуємо поділитися своїми враженнями від нього та кольором настрою, якщо в когось він був поганим, то можна прослідкувати, чи змінився він на кращий.

Отже, зазначимо, що арт-терапія є унікальним способом встановлення відносин як з оточуючими, так із

самим собою. Завдяки мистецтву дорослі та діти можуть відкрито самовиражатись й контактувати з іншими.

Ми вважаємо, що фахівцям у своїй діяльності слід звернути увагу на такі вразливі групи дітей:

- діти, які з батьками з певних причин покинули територію, на якій ведуться бойові дії, а сьогодні сюди можна віднести також дітей, які разом з батьками покинули місце свого проживання у зв'язку з веденням там активних бойових дій, з місцем дислокації військ, тому що це – прифронтові регіони тощо;
- діти, які з родичами повернулися на звільнені території і «не впізнали» залишені місця;
- діти, які не покидали зону ведення бойових дій і разом з близькими змушені були тривалий час ховатися у занедбаних підвалах чи приватних льохах, були свідками обстрілів та загибелі людей або самі зазнали насилля. Саме арт-терапія можлива для використання у процесі корекційно-реабілітаційної роботи з ними.

Висновки та перспективи подальших розвідок. В Україні арт-терапія є новим, цікавим напрямом, який може широко застосовуватися у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб. Вона активно досліджується й розвивається щодня. Арт-терапія – це ідеальний спосіб зниження стресу та тривожності у дітей ВПО, вона дозволяє вирішувати несвідомі переживання в лагідній формі, не травмуючи дитину. Таким чином, саме творчість зацікавлює дітей і робить терапію комфортною й позитивною.

Арт-терапія дозволяє проявити себе у різних видах мистецтва, вона є різноманітною та багатогранною, тим самим дозволяючи кожного разу використовувати різні підходи та різноманітну діяльність.

Темою нашого подальшого дослідження може бути використання

соціально-педагогічного тренінгу у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біда О. Різні підходи до визначення арт-терапії. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 14-19.
2. Богданцева І. П. Становлення арт-терапії як засобу впливу на людину. *Наукові праці*. 2011. Випуск 141. Том 153. С. 74-79.
3. Іванова В. Л. Арт-терапія : проблеми становлення та розвитку. *Наукові праці*. 2009. Випуск 95. Том 108. С. 43-46.

УДК 376-053.4-056.264:159.942

Ольга ЧУМАК

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник –

Олена БЕЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості розвитку емоційної грамотності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Запропоновано методики дослідження емоційної грамотності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційна грамотність, діти з порушеннями мовлення, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі, важливе місце займає проблема розвитку емоційної сфери школяра. Емоційні механізми є важливими регуляторами поведінки та спілкування, а молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку емоційної сфери дитини, оскільки основними потребами дитини в початкових класах є необхідність у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій і вчинків, виявленні власних позицій у

ставленні до інших, світу, у дружбі, товариськості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань і вмінь для пізнання довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему емоційної сфери у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком вивчали О. Лелюх-Степанчук, О. Мельник та ін., в межах вивчення розвитку психічних процесів та мовлення зокрема це питання розглядалось у дітей з порушеннями мовлення – О. Беловою, С. Коноплястою, О. Пилипенко, Ю. Рібцун та ін.

Мета статті – теоретично дослідити та визначити особливості розвитку емоційної грамотності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційна сфера належить до вищої нервової діяльності – вищих психічних функцій, виступаючи певним регулятором діяльності людини та її поведінки, виражає її ставлення до дійсності. Проблему емоційної сфери вивчали в межах загально-теоретичних психолого-педагогічних (В. Вундт, В. Джемс, П. Екман, Е. Еріксон, Г. Костюк, Г. Ланге), та фізіологічних (Ф. Бард, В. Кенон, Д. Ліндслі, Дж. Папез та ін.) підходів.

З боку фізіології, згідно з теорією Кенона-Барда, центри емоцій знаходяться у підкірці головного мозку. Він стверджував, що за організацію емоційних реакцій відповідає таламус, тому діяльність цих центрів надає емоційний компонент корі головного мозку. Спираючись на активаційну теорію Ліндсея-Хебба, емоційні стани визначаються впливом ретикулярної формації (сітчастого утвору) нижньої частини стовбура головного мозку. Емоції виникають внаслідок порушення і відновлення рівноваги у відповідних структурах центральної нервової системи. Вчені В. Джемс та Г. Ланге, досліджуючи роль периферичних

реакцій в емоціях, вибудували периферичну теорію. Згідно з нею, емоція є усвідомленням тілесного збудження після прийняття фактора, який її викликав. Зовнішні враження спричиняють зміни в організмі навіть без участі вищих нервових центрів. На думку В. Вундта, емоції є специфічною формою взаємодії людини та навколишнього світу, яка спрямована на пізнання та пошуку свого місця через саму себе. За Г. Костюком, усю різноманітність людських переживань можна поділити на емоції (відображення ситуаційного ставлення) та почуття (стійке та узагальнене ставлення) [5, с. 49 – 53].

Виділено функції емоцій: відбиваючу, спонукальну, підкріплювальну, перемикальну та комунікативну.

- Відбиваюча функція емоцій виражається в узагальненій оцінці подій.
- Спонукальна – містить образ предмета задоволення нашої потреби і своє упереджене ставлення до нього, що і спонукає людину до дії.
- Підкріплювальна функція полягає у підтримці та посиленні процесу навчання і запам'ятовування.
- Перемикальна функція емоцій спонукає людину до зміни своєї поведінки, оскільки переживання часто керують поведінкою людини і легко можуть змінити її.
- Комунікативна функція проявляється у можливість людини передавати свої переживання іншим людям, надавати їм інформацію про своє ставлення до певних подій, об'єктів засобами міміки, жестів, поз, інтонації.

Для дослідження емоцій вчені описують різні типи класифікацій, які відрізняються за змістом та їх якістю. Наприклад, П. Екман розглядає такі позитивні емоції, як: насолода, щастя, розвага, хвилювання, подив, екстаз, гордість, захоплення, злісна радість, радість. За класифікацією цього ж

вченого, наявні шість негативних емоцій, які в житті дитини викликають дискомфортні відчуття: сум, відраза, недовіра, страх, незадоволення, гнів. О. Беловою у модернізовану методичку для дослідження «емоційної грамотності», було включено дванадцять емоцій: шість позитивних (радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття) та шість негативних (сум, відразу, недовіру, страх, незадоволення, гнів) [1].

Великий вплив на особистісний розвиток дитини молодшого шкільного віку мають емоції, які формуються разом з усіма психічними процесами [3]. Варто зауважити про цей важливий аспект розвитку дитини у молодшому шкільному віці. Порушення мовленнєвого розвитку можуть впливати на емоційний стан дитини. Емоційна сфера залежить від розвитку усіх пізнавальних процесів, а їх недорозвиток призводить до порушень самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю. Емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку пов'язаний із зміною її способу життя та розширенням кола спілкування.

Молодший шкільний вік на думку О. Мельник є періодом афективного реагування, тобто діти цього віку найбільше схильні до переживань. В дітей з'являється своє внутрішнє життя, і його поведінка змінюється. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій і вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товариськості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань і вмінь для пізнання довкілля [6].

Ю. Рібцун зазначає, що молодший шкільний вік є періодом розвитку різних емоцій, почуттів. У школярів інтенсивно формуються вищі почуття: моральні, естетичні, інтелектуальні. Дослідження свідчить, що діти з

порушенням мовленнєвого розвитку мають проблеми як із розумінням, так і з відтворенням емоцій, у них наявні прояви емоційної та поведінкової лабільності [8].

За дослідженнями О. Пилипенко емоційний інтелект у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку має свої особливості. Для дітей характерне домінування середніх та низьких рівнів сформованості базових його складових, таких як: впізнавання і розуміння емоційних станів, адекватного використання власних емоцій, емоційного регулювання власних емоційних станів. У них виникають характерні труднощі у вираженні емоцій. Вони не можуть достатньо оволодіти експресивно-мімічними засобами, у них спостерігається нестійкість гуманістичної і достатня вираженість егоцентричної емпатії; діти недостатньо усвідомлюють власні емоційні стани та їх регулюють. Також було виявлено пасивність, негативізм та знижений емоційний фон. В цілому, в дітей відмічається незрілість емоційної сфери і примітивність емоційного реагування, що свідчить про недостатню сформованість у дітей емоційного інтелекту. Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку демонструють переважно достатній і середній рівні усвідомлення власного настрою та настрою товариша, а це означає, що їх емоційне самоусвідомлення здійснюється з труднощами і неточно. Поміж дітей більша за кількістю група дітей, яка не тільки усвідомлює емоційний стан неточно, але й виражає його обмежено. Такий стан усвідомлення може зумовлювати зниження емоційної регуляції в цілому [7].

За дослідженнями О. Белової молодшим школярам з порушеннями мовлення найбільш притаманне: негативне самосприйняття, загострене почуття знехтуваності та непотрібності, дезадаптація в соціальному

оточенні. Спостерігається також підвищена дратівливість, спалахи агресії, плаксивість та неврівноваженість. Вони є надзвичайно чутливими та залежними від оточуючих. Така емоційна збудженість призводить до нервового виснаження дітей, вгаслює чого проявлялись грубість, часті зміни настрою та неслухняність, а в деяких випадках реакції істеричного типу або ж, навпаки, загальмованість та лякливість [2].

Автор зазначає, що в діти з порушеннями мовлення низький рівень обізнаності й уявлень про види емоцій та їх властивості. Не вміння правильно розпізнати емоційний фон співрозмовника провокує проблеми в соціальній (відмова від спілкування, вербально-агресивна поведінка тощо) та особистісній (страх перед мовленням, низька самооцінка) сферах; спостережено недостатньо розвинене вміння аналізувати мімічні вирази обличчя близького оточення. Це призводить до неправильного оцінювання емоційних позицій співбесідника та загострення міжособистісних стосунків, що заважатиме їхній адаптації в загальноосвітніх умовах; дітям важко аналізувати, який вид емоції може відчувати людина в різних життєвих ситуаціях. Їхні знання обмежені незначною кількістю емоцій, тому під час зміни настрою їм важко пояснити свій емоційний стан або визначити його в інших; більшість дітей з логопатологією має недостатньо сформовану емоційну врегульованість; їм частіше притаманні негативні емоції (впертість, поведінковий негативізм, тривога, страх до чогось нового, зокрема до мовлення) під час спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Матеріали дослідження вказують на несформовану готовність цієї категорії дітей до взаємодії в умовах шкільного навчання [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукових

джерел показав, що емоційна сфера це – вищі психічні функції, що виступають певним регулятором діяльності людини та її поведінки. Емоційна сфера у дітей з порушеннями мовлення характеризується слабкою регуляцією, присутністю тривожності, негативних емоційних проявів, загальною втомлюваністю та слабкістю контролю емоційної сфери. Наступним етапом нашого дослідження є експериментальне вивчення емоційної грамотності у цієї категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса : Гельветіка. Вип. 47.2022. С. 94–99.
2. Белова О. Б. Особливості прояву емоційних переживань у молодших школярів з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський. 2020. № 15 С. 5–14
3. Белова О. Б. Особливості розвитку когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у молодших школярів з ПМР. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський. 2012. № 3. С. 297–305.
4. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*. 1(40) 2023. С. 93–112. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/977> (дата звернення: 05.05.2023).
5. Кокун О. М. Психофізіологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
6. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020 р. № 73, Т. 1 С 128–132.
7. Пилипенко О. М. Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. №7 (1): С. 316–327.
8. Рібцун Ю. В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ. 2020. № 16. С. 205–222.

УДК 376-056.264-053.2:316.614-022.257

Аннастасія ШЕВЧУК

здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Логопедія. Спеціальна психологія»

Науковий керівник –

Олена СТАРИНСЬКА

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри

прикладної психології та логопедії

Бердянського державного

педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В ПСИХОТРАВМУЮЧИХ УМОВАХ

У статті представлена спроба вивчення особливостей соціалізації дитини з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), вплив на цей процес психотравмуючих обставин, зокрема військових дій та їх наслідків.

Ключові слова: соціалізація, загальний недорозвиток мовлення, психотравмуючі умови, військові дії.

Постановка проблеми. В період швидкісних світових змін, які мають гострий вплив (війна, пандемія, тероризм) на індивіда, постає питання становлення соціально адаптованої особистості. В умовах психотравмуючих подій, діти потрапляють в ситуацію постійного стресу та різкої зміни прийняттого соціального середовища на нове, що робить процес соціальної адаптації майже неможливим. Особливо гостро питання соціалізації постає, коли ми говоримо про дитину з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Напрямок соціалізації дитини має статус передової теми наукових досліджень. Одними з засновників цієї сторони наукового вивчення прийнято вважати соціологів Г. Тарда та Ф. Гіддінса, саме вони першими сформулювали емпіричне визначення соціалізації. Ця сфера

досліджень є дуже багатогранною та спрямована на розуміння процесів, за допомогою яких діти набувають соціальних норм, цінностей, знань і навичок, необхідних для комфортної адаптації до соціальних умов. Сучасні науковці (А. Богуш, В. Алфімов, Т. Алексеєнко, Н. Волік) розглядають проблематику як одночасний процес пристосування до змінюваних обставин та результат адаптації.

Крім того, великої популярності набирають дослідження специфічних особливостей дітей з ООП в напрямку своєрідності їх соціальної взаємодії. Багато дослідників займаються науковим вивченням соціалізації дітей з ЗНМ [3, 4, 7]. Вони виявили, що особливості мовлення мають безпосередній вплив на соціалізацію, дитина з порушенням мовлення може відчувати дискомфорт або мати обмеження у спілкуванні. Це призводить до почуття ізоляції, нестабільності емоційної сфери та низької самооцінки.

Тематика впливу різних психотравмуючих умов на дітей з ООП набирає популярність серед сучасних дослідників [6]. Попри велику кількість досліджень впливу особливостей мовлення на соціалізацію дітей, різнобічне вивчення впливу різноманітних умов (окрім специфіки мовлення), набуло активного розвитку протягом останнього року.

Мета статті – виявлення впливу психотравмуючих обставин на соціалізацію дітей з особливими потребами, зокрема з загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день, за даними Міжнародної організації з міграції в Україні зареєстровано близько 7 мільйонів внутрішньо переміщених осіб, з них 25 % становлять діти. Окупація, обстріли, втрати, вимушений переїзд, нове життя. Період дитинства має найбільшу вразливість до небезпеки воєнного

часу, війна спричиняє цілу низку негативних змін, які мають суттєвий вплив на соціалізацію дітей.

Багато вчених, такі як, Г. Тард, Е. Дюркгейм, А. Бандура, Е. Еріксон, Т. Парсон, займались вивченням цього поняття. Процес соціалізації складний та багатограним процес, який відбувається протягом усього життя людини. Він описує становлення та розвиток особистості в контексті соціальної взаємодії з оточуючим середовищем, включає набуття соціальних норм, цінностей, ролей та моделей поведінки, які є характерними для даного суспільства.

Соціалізація – це процес відтворення та результат засвоєння досвіду, який був сформований в процесі соціальної взаємодії.

Соціальна взаємодія - це процес, за допомогою якого люди спілкуються та взаємодіють один з одним у соціальному середовищі. Він може включати в себе розмови, обмін ідеями, співпрацю та інші форми спілкування [8].

Загальний недорозвиток мовлення – це різні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слухові й інтелекті [3].

За відсутності травматичних обставин, у дітей з ЗНМ простежуються систематичні порушення соціальної взаємодії – через низький рівень комунікативної діяльності психіки, дитина не має змоги виробити якості, які необхідні для забезпечення повноцінного спілкування, внаслідок, дитина не може об'єктивно оцінювати себе (замкненість, невпевненість) та своїх однолітків. Їх головною особливістю є невербальне спілкування: жести, міміка обличчя, тілесна поведінка завжди є головним показником потреб та намірів дитини.

Діти наслідують поведінкові особливості своїх батьків, опікунів та інших значущих дорослих. Спостерігаючи за особливостями їх соціальної взаємодії та способами спілкування, вони наслідують ці моделі та використовують їх, як свій соціальний досвід.

Згідно з дослідженнями Ю. Рібцун, діти з ЗНМ проявляють емоційну незрілість та обмеженість у своїх емоційних реакціях. Це означає, що їхня здатність розпізнавати, розуміти та ефективно виражати свої емоції обмежена. Емоційна незрілість виявляється у труднощах у розпізнаванні, інтерпретації та реагуванні на емоційні сигнали з оточуючого середовища.

За класифікацією Т. Алексеева соціалізацію можна розглядати з чотирьох позицій:

- соціальна адаптація (особливості здатності пристосування до змінюваних обставин),
- виховання (дії, які мають спеціальний та контрольований характер впливу),
- стихійні впливи,
- індивідуалізація.

Дослідження аспекту соціальної адаптації дітей з ЗНМ в період психотравмуючих обставин, зокрема воєнних дій, є важливим для розуміння їх впливу на соціалізацію та виявлення шляхів психологічної допомоги дитині в умовах війни.

Для розкриття особливостей впливу було проведено анкетування батьків та опікунів дітей на базі Благодійного Фонду «Зростає в Родині». В опитуванні прийняли участь 35 респондентів з різних областей України, які мають статус внутрішньо переміщених осіб.

Через суттєвий вплив ЗНМ на соціалізацію дитини, ми не можемо обійти його осторонь. За результатами анкетування, виявлено такі зміни:

- зміна комунікативної поведінки: в умовах змінюваних обставин, більшість дітей (85%) зазнали сталість таких ознак, як замкненість, відстороненість від оточуючих, збільшену тривогу й нервовість. Вони можуть уникати зорового контакту, що вказує на збільшену тривогу та незручність.
 - ризик стресу: кожна п'ята дитина (20%) зазнала вразливості до стресу, через розрив звичної соціальної взаємодії. Кожна дитина має індивідуальну реакцію на стрес, головною особливістю дітей з ЗНМ є обмеженість комунікативних засобів для вираження своїх емоцій та потреб.
 - невербальні прояви: після впливу психотравмуючих обставин в них з'явилась збільшена напруженість м'язів (в області шиї, плечей та обличчя), підвищена жестикуляція та тремтіння кінцівок.
- Крім того, було досліджено безпосередній вплив війни на соціалізацію:
- безпека: діти зазнали відчуття загрози своєму благополуччю та особистій безпеці.
 - обмежений доступ до спеціальних послуг: зміна місця проживання вплинула на доступність отримання корекційних послуг (робота з логопедом, психологом, реабілітологом). Це призвело до недостатності вмінь адаптації дітей до нових ситуацій соціальної взаємодії.
 - обмежений доступ навчальних послуг: знищення спеціальних закладів, які мали умови для комфортного навчання та розвитку дітей, унеможливило доступ до якісної освіти, результат якої є важливим для розвитку та формування особистості.
 - ізоляція від суспільства: внаслідок переїзду, коли люди змушені покидати свої домівки, школи, сформовані соціальні групи. Виникла ситуація соціальної ізоляції. Для дітей

з ЗНМ це стало причиною відсутності регулярного спілкування (зі знайомими та комфортними особами), та обмеження їх соціальних можливостей, що призвело до ще більшої затримки соціалізації.

- втрата можливостей та внутрішнього ресурсу: дорослі, як і діти пережили великий стрес. Нестабільність батьків (обережність, підозріле ставлення, замкненість у спілкуванні з новими людьми) призвела до недостатнього надання дитині прикладу соціальної взаємодії. Діти стали менше проявляти інтерес до однолітків та встановлення соціальних зв'язків з ними.

В стані психотравмуючої ситуації дитина потребує невідкладного психологічного втручання для відновлення якості її життя. Психологічна підтримка дитини з ЗНМ є ключовим фактором у покращенні суб'єктивного благополуччя та соціальної адаптації. Орієнтовні напрями психологічної допомоги в соціалізації дитини з ЗНМ в умовах війни:

- мовленнєва корекція та використання різних засобів спілкування: мовленнєві навички у дитини з ЗНМ мають розвиватися систематично, адже це головна особливість дитини. Корекційна робота допомагає покращити словниковий запас (паралельно формується впевненість у собі та підвищується самооцінка), розвивати навичку спілкування з оточуючими. Оскільки, мовлення дитини не є повністю сформованим, варто навчити її правильно виражати свої емоції та потреби невербальними засобами спілкування.
- індивідуальна робота з психологом: терапевтичні зустрічі мають на меті допомогти дитині з ЗНМ впоратися зі своїми новими емоціями, стресом та отриманими травмами внаслідок пережитих подій.

- групова робота в психотерапевтичній групі: спілкування з однолітками, яких об'єднує спільна проблематика та мета, може бути корисною для дитини. Вона зможе поділитися своїми переживаннями та почуттями. Робота в групах надає можливість отримання нового досвіду соціальної взаємодії.
- сімейна психологічна підтримка: терапевтичні заняття з усією родиною сприяють налагодженню комфортного середовища, як для мовленнєвого розвитку так і для соціалізації дитини.
- інтегрування дитини в соціум за допомогою соціальних активностей: залучення дитини до різних секцій (малювання, музика, спорт), сприяє відволіканню від стресу, який вона переживає та допомагає створювати новий соціальний досвід в суспільстві однолітків.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Війна – це дуже сильний психотравмуючий чинник для будь-якої дитини. Діти з ООП є категорією, що потребує особливої уваги в даних обставинах. Дітям в ЗНМ при нормальних умовах притаманні специфічні риси соціалізації, але травматизація також має суттєвий вплив на неї. В період бойових дій дитина переживає багато стресу та нервових ситуацій. Наслідком цього є погіршення того рівня соціалізації, що дитина мала раніше.

Безумовно, психологічні наслідки війни залишаються з дитиною протягом всього життя, але корекційні впливи можуть покращити їх стан. Головним аспектом шляхів психологічної допомоги є систематичність та доцільність використання. Для результативної роботи з покращення соціалізації дитини з ЗНМ в період війни, доцільно спочатку стабілізувати її психологічний стан, а потім працювати у звичайному напрямку з покращення мовлення та інтеграції у наявне оточення з однолітків.

Дослідження соціалізації дітей завжди мали актуальний характер. Через збільшення відсотку дітей, що мають порушення мовлення, зацікавленість в цьому питанні зростає. Психотравмуючі умови, в яких зараз знаходиться більшість з нас, змінює напрям дослідження. Наразі, ми можемо не розуміти масштабність впливу цих умов. Згодом, спеціалістам різних сфер (психологам, логопедам, реабілітологам, дефектологам) доведеться адаптувати свій корекційний вплив, враховуючи погіршення рівня соціалізації, саме завдяки якій формується соціально адаптована особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості : можливості і ризики : наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 152с.
2. Алексеєнко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 4. С. 4–10.
3. Андрейко Б., Дмитрів Ю. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із знм III рівня. *Psychological journal*. 2019. Т. 22, № 2. С. 213–226. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.14> (дата звернення: 19.05.2023).
4. Кулик А. С. Теоретичне обґрунтування проблеми формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : електрон. версія зб. наук. пр. 2023. С. 428–433. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10897> (дата звернення: 19.05.2023)
5. Старинська О. В., Кривунь О. В. Особливості побудови соціальної взаємодії дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. *Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education*. 2021. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-57> (дата звернення: 19.05.2023).
6. Кобченко С. Р. Труднощі комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями в період воєнного часу // Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберігаючої освіти : електрон. версія зб. наук. пр. 2022. С. 64–70. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9311> (дата звернення: 19.05.2023).
7. Лемещук М. Сутність соціалізації дітей дошкільного віку у контексті сучасних науково-педагогічних ідей. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 115–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_45_19 (дата звернення: 19.05.2023).
8. Hollander E. P., Homans G. C. Social behavior: its elementary forms. *The american journal of psychology*. 1963. Vol. 76, no. 2. P. 347. URL: <https://doi.org/10.2307/1419191> (date of access: 19.05.2023).
9. Homans G. C. Social Behavior: Its Elementary Forms, New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1961. 404 pp.

УДК: 376-056.264-
053.4:159.016.1:159.955

Ольга ШУЛЬГА

здобувача вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті представлено особливості вивчення організації розумових операцій з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня на основі теоретичного аналізу наукових досліджень.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, розумові операції, мислення, подолання вад мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що проблема особливостей розвитку мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення вимагає додаткових досліджень, адже розвиток мислення виступає визначальним фактором розвитку особистості та її місця в світі людей, а також відіграє

провідну роль у розвитку в дитячому віці. Формування мислення та розумових операцій у старшому дошкільному віці визначає можливості дитини впродовж майбутнього шкільного навчання та її успішність в подальшому дорослому житті.

Діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) страждають на уповільнення розвитку вищих форм мислення, зокрема абстрактного та дієво-образного, не зважаючи на те, що їхні емоційні та інтелектуальні ресурси залишаються неушкодженими і можуть успішно розвиватися у випадку надання дитині необхідної кваліфікованої допомоги. В даний час спостерігається розповсюдження ЗНМ серед великої кількості дітей та виникає необхідність його корекції, щоб у таких дошкільників набувалися основні навички, які необхідні для когнітивного «збагачення» у процесі пізнання світу. У старшому дошкільному віці розвиток мислення тісно пов'язаний із формуванням комунікативних навичок та соціальних компетенцій, активного спілкування з дорослими в якості стимулу розвитку когнітивних функцій. Тому для дітей із ЗНМ критично важливим є стимулювання розвитку мислення всіх його компонентів у тісному зв'язку з корекцією мовлення, як визначального фактору їхнього подальшого успішного розвитку та соціалізації.

На даний час дослідження розумових операцій в цієї категорії дітей вивчена ще недостатньо. Для того, щоб у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ формувалася саме інтелектуальна готовність до вступу в школу потрібно розвивати їх розумові операції та мислення, тому ця тема повинна бути більш ширше досліджена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження мислення та розумових операцій була представлена у різних вітчизняних та

зарубіжних концепціях та теоріях: концепція, що розглядає мислення як діяльність (П. Гальперін, О. Леонтьєв, О. Тихомиров); теорія, що розглядає мислення як внутрішній процес (А. Брушлінський, О. Матюшкін, С. Рубінштейн); концепція, що визначає мислення як вищу психічну функцію (Л. Виготський), теорії мислення в асоціативній психології (Д. Гартлі, Дж. С. Мілль, Дж. Прістлі), мислення як ланцюг специфічних операцій, які слугують методами, спрямованими на вирішення завдання (Н. Ах, О. Кюльпе, К. Марбе), концепція мислення як перетворення структури наочних ситуацій (К. Коффка), концепція мислення, в якій воно розглядається як біологічний процес (Ж. Піаже). Також вивченням розумових операцій та мислення нормотипових та особливих дітей, займалися такі вчені: Д. Брунер, Т. Дуткевич, В. Келер, М. Поддьякова, Е. Спелке, О. Степанова, Л. Тихомирова, Л. Фрідман. Різним аспектам розумових операцій дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень Л. Волкової, К. Крутій, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічевої, Г. Чіркїної, М. Шеремет.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей мислення та розвитку розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку, що мають ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. На кожному віковому етапі, відзначає Н. Токарева, формуються психічні функції, важливі для переходу до наступного етапу [8]. Навички та вміння, набуті в дошкільний період, слугують фундаментом для отримання знань і розвитку здібностей у шкільному віці і найважливішими є розумові. Дитині, що не оволоділа прийомами мислення, важче буде вчитися в школі. Це відбувається в наслідок того, що підвищується складність вирішення завдань, діти починають потребувати

набагато більших затрат часу і сил. В результаті, якщо спеціалісти не звернуть уваги на недостатність сформованості прийомів мислення, це може призвести до зниження або зникнення інтересу до навчання. Вчений наголошує, що сама пізнавальна сфера дитини охоплює наступні психічні процеси: відчуття, сприймання, пам'ять, увага, уява, мовлення і зрозуміло, що мислення, які забезпечують їй актуальний розвиток та опанування навколишньою дійсністю.

Вчена Н. Буняк наголошувала, що мислення – пізнавальний психічний процес, що характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності і дозволяє встановлювати зв'язки й відношення між предметами та явищами [1].

М. Варій, процес мислення характеризує наступними особливостями [2]:

- мислення завжди має опосередкований характер;
- мислення спирається на знання про загальні закони природи і суспільства, які є у людини;
- мислення походить з «живого споглядання», але не зводиться до нього;
- мислення завжди є відображенням зв'язків і взаємин між предметами в словесній формі;
- мислення людини органічно пов'язане з мовленням та практичною діяльністю.

Основи мислення, стверджує С. Максименко, формуються в ранньому дитинстві [5]. З часом на основі наочно-дійового мислення розвивається наочно-образне, формуються перші узагальнення, що засновані на досвіді практичної предметної діяльності та закріплені у слові. Якість засвоєння інформації про навколишній світ, перш за все, забезпечується діяльністю когнітивної сфери.

Л. Прохоренко в своїй роботі зазначає внесок вчених, які вивчали когнітивний розвиток [7]. Так, Ж. Піаже, був швейцарським психологом, відомим своєю теорією когнітивного розвитку, вивчав, як діти розвивають свої розумові операції та навички мислення від народження до підліткового віку. Лев Виготський, відомий вчений-психолог, який зосереджувався на соціальних і культурних впливах на когнітивний розвиток дітей, вважав, що мислення дітей формується за їх взаємодії з більш обізнаними іншими людьми, такими як батьки та вчителі. Д. Брунер, американський психолог, відомий своїми дослідженнями когнітивного розвитку та ролі культури у формуванні мислення, він наголошував на важливості мови в когнітивному розвитку та запропонував теорію навчання, згідно з якою більш обізнані люди підтримують учнів, коли вони отримують нові навички та знання.

Впродовж дошкільного віку, відзначає Н. Токарева, відбувається процес вдосконалення та розвитку наочно-дійового типу мислення та поступове формування словесно-логічного типу мислення [8]. До старшого дошкільного віку основною формою мислення для дитини переважно залишається наочно-образне, що може мати елементи навіть теоретичного образного мислення. Саме в старшому дошкільному віці часто особливо яскраво проявляються таланти дитини в сфері того чи іншого мистецтва, якщо вони підтримувалися і розвивалися в ранньому дитинстві. На момент закінчення умовного дошкільного періоду, приблизно до 8 років, на думку вченої, у дитини при нормативному перебігу діяльності нервової системи закінчується формування словесно-логічного типу мислення. Появу даного типу мислення можна розпізнати коли дитина здатна встановлювати відносини, що не завжди представлені

в наочній та образній формі. На цьому етапі, починаючи з старшого дошкільного віку, діти завчають та знайомляться з численними словами, що позначають різні явища та об'єкти, дії по відношенню до них та їхні властивості, але при цьому не засвоюють відразу понять, які позначаються цими словами. Таке понятійне засвоєння відбувається ще впродовж якогось часу поступово. Саме в старшому дошкільному віці виникає здатність вирізняти в об'єктах характерні для них суттєві деталі та риси, і дитина починає вміти віднести конкретний об'єкт до тієї чи іншої категорії, спираючись на наявні у неї ознаки. При цьому дошкільнята можуть правильно згрупувати предмети, якщо вони вже знають відповідне узагальнююче слово, що містить поняття про спільну ознаку угрупованих предметів.

Діти із ЗНМ, зазначає Д. Гошовська, відрізняються від дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком тим, що у них слабше розвинено узагальнення, недостатня гнучкість мислення, уповільнений темп засвоєння матеріалу, недостатньо сформована усвідомленість мислення [3]. Науковець, досліджуючи мислення цих дітей виявила, що одні діти включаються в роботу і приступають до завдання дуже повільно, а інші – дуже швидко починають виконувати завдання; але всі вони швидко втрачають інтерес до завдань, хоча можуть виконувати ці завдання правильно.

С. Конопляста, зазначає що О. Усанова і Т. Синякова, вивчаючи розвиток невербального інтелекту дітей із ЗНМ III рівня, розподілили їх на три групи [3].

1) діти, в яких розвиток невербального інтелекту трохи відрізняється від нормативного, при цьому своєрідний розвиток інтелекту не пов'язаний із мовленнєвими труднощами і не залежить від них (ця

група, за даними дослідників, становить 9 % від популяції дітей з порушенням мовлення);

2) діти, у яких розвиток невербального інтелекту відповідає нормі (27 %);

3) діти, в яких розвиток невербального інтелекту відповідає нижній межі норми, однак характеризується нестабільністю: часто діти розв'язують інтелектуальні завдання нижче норми (ця група становить 63 %).

Зокрема, у дітей із ЗНМ (а це найбільш чисельна категорія дошкільників), наголошують вищезазначені науковці, спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток мовлення призводить до порушення психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Такі дошкільники відстають в розвитку саме словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання діти із ЗНМ з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням. Складно дається дітям узагальнення понять, що відносяться до наступних категорій: фрукти, овочі, одяг, взуття, меблі, посуд, транспорт. Передбачення розвивається із значними труднощами. Їм складно сказати, що відбудеться в результаті взаємодії об'єктів, на основі їх просторового розташування.

Діти із ЗНМ III рівня, як зауважує І. Мартиненко, спроможні аналізувати об'єкти під час безпосереднього сприйняття та маніпулюючи ними [1]. Кількість ознак, які вони здатні відокремити для кожного конкретного об'єкта, в середньому менша, ніж аналогічний показник у дітей того ж віку з нормативним розвитком. Такі діти, під час виконання завдань

наочно-образного типу, зокрема, на відшукування тотожних зображень, часто не звертають увагу на дрібні деталі, важче визначають допоміжні ознаки та пасують перед завданням, якщо необхідно враховувати відразу кілька властивостей або особливості взаємного розміщення деталей малюнка. Під час відображення об'єктів на папері чи конструювання, ці діти важко орієнтуються у взаємному просторовому розташуванні різних деталей або спираються на не повністю розкреслений зразок малюнка.

Старший дошкільний вік дітей з мовленнєвими порушеннями характеризує Д. Гошовська ще однією особливістю [3]. Ці діти можуть користуватися такими розумовими операціями як аналіз та синтез, але вони виконуються на нижчому рівні чим у дітей з нормотиповим розвитком. Діти виокремлюють одну зовнішню ознаку і вважають її властивою для певного об'єкта. У цьому разі аналіз обмежується вирізненням одного елемента, і, як наслідок, синтез виявляється неповним, одноаспектним. Це спричинює помилкове узагальнення, що ґрунтується на ознаці, від якої потрібно було б абстрагуватися.

Т. Фотекова, досліджуючи особливості мисленнєвої діяльності дітей з ЗНМ, дійшла висновку, що цим дітям притаманні: повільна прогностична діяльність, несформованість раціональної стратегії, низький рівень продуктивної організації мисленнєвої діяльності, нестійкість уваги [9].

М. Шеремет зазначала, що у дослідженні Р. Лалаєвої та А. Гермаковської з вивчення особливостей симультанного аналізу та синтезу у дітей з ЗНМ, виявлено порушення у виділенні значних суттєвих ознак, зісковзування на випадкові, незмістовні ознаки [9]. Необхідність розгорнутого мовленнєвого позначення результатів зорового аналізу ускладнювало процеси симультанного аналізу.

І. Мартиненко, характеризуючи мовленнєву діяльність дітей з ЗНМ, підкреслює, що в одних, за наявності стійкої позитивної мотивації до виконання завдання, виявляється недостатність у операційній ланці розумової діяльності, в інших – деяка несформованість цільових установок при збереженні операційних можливостей [1]. Через порушення контролю за виконавчою діяльністю відсутня можливість звірення результатів із вихідними установками. Також вчена виділила два основних типи труднощів у дітей з ЗНМ у процесі розвитку пізнавальної діяльності: труднощі засвоєння символічної функції та використання знаків для заміщення реальних предметів, та труднощі утримання у пам'яті та актуалізація образів-уявлень у процесі вирішення пізнавальних завдань.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Розвиток мовлення та мислення тісно пов'язані, хоча і не можуть розглядатися як один і той же процес. Функціональні особливості мислення надзвичайно різноманітні, що виявляється в існуванні різних форм мислення, різних видів мисленнєвої активності. Формування різних видів мислення відбувається на різних етапах розвитку дитини. Першими формуються наочно-предметне та згодом – наочно-образне мислення. На момент старшого дошкільного віку відбувається формування фізіологічних та психічних передумов для формування найскладнішого, абстрактно-логічного типу мислення. Порушення мовленнєвого розвитку негативно позначаються не тільки на спілкуванні з оточуючими, а й затримують формування пізнавальних процесів, у зв'язку з цим перешкоджають повноцінному формуванню особистості.

Аналіз наукових робіт з вивчення особливостей пізнавальної діяльності дітей, які мають порушення мовлення, а саме ЗНМ III рівня, свідчать про те,

що у цих дітей мовленнєве порушення, як правило, тягне за собою певні труднощі в інтелектуальному розвитку, мисленні, розумових операціях, у них недостатній розвиток довільної уваги, пам'яті, сприйняття, погане засвоєння знань та уявлень, нестійкість емоційно-вольовий сфери, невміння підпорядковувати свої дії правилам та вимогам. Подальші перспективи вивчення даної проблеми вбачаємо в практичному дослідженні кількісних та якісних характеристик мислення, зокрема розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буняк Н. А. Загальна психологія : лекції. Тернопіль : вид-во ТНТУ імені І. Пулюя, 2017. 300 с.
2. Варій М. Й. Психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2007. 288 с.
3. Гошовська Д.Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу: навчально-методичний посібник. Волинський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2011. 265 с.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб / за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с.
5. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. пос. К. : МАУП, 2000. 255 с.
6. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. Мартиненко І. В. К. : ДІА, 2019. 120 с.
7. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко, 2020. 435 с.
8. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 283 с.
9. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1994. № 2. С. 16-24.
10. Шеремет М. К. Логопедія : підручник, третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.

УДК 376-056.264:373.2.015.31:81'234

Катерина ЯРОШЕНКО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник –

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень щодо проблеми формування та особливостей розвитку творчих здібностей старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Ключові слова: особистість, творчі здібності, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Проблема розвитку творчих здібностей дошкільників з порушенням мовлення цікавила дослідників минулого та привертає увагу багатьох науковців сьогодення. Наявність мовленнєвих порушень, зазвичай, негативно впливає на розвиток особистості дитини незалежно від його виду та ступеня тяжкості. Формування творчих здібностей є однією з умов гармонійного розвитку дитини та успішного навчання в дошкільному віці. Перед корекційними педагогами та спеціальними психологами, як теоретиками, так і практиками, постає актуальне питання дослідження особливостей формування творчих здібностей у дітей різного віку з різними мовленнєвими порушеннями.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки і психології проблема формування творчих здібностей у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) потребує ретельного вивчення та обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблеми особливостей формування творчих здібностей, креативності, обдарованості дітей представлена в дослідженнях таких вчених: Ю. Д. Бабаєва, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. В. Киричук, Н. С. Лейтеса, О. М. Матюшкіна, О. Я. Савченко, сьогодні вона досліджується: С. М. Валявко, С. Ю. Коноплястою, В. Р. Міляєвою, Ю. В. Рібцун, Ю. Ю. Руденко. Серед численних робіт, присвячених дослідженню особливостей розвитку творчих здібностей дошкільників із ЗНМ, можна виділити праці наступних учених: А. М. Богуш, Л. С. Виготського, Л. С. Волкової, Т. М. Волковської, В. В. Коржевіної, С. А. Поліщук.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі дедалі частіше висловлюється думка, що наявність порушень мовлення ускладнює повноцінний розвиток творчого потенціалу [2, 6, 8]. Творчість належить до найбільш складних соціально значущих психологічних феноменів. Творча особистість, створює, управляє, пропонує нові теорії, технології, напрямки, знаходить способи вийти зі складних нестандартних ситуацій. Забезпечення особистості розкриттям творчого потенціалу життєво необхідна реалізації.

Дослідники В. О. Моляко та А. В. Хіля розглядали творчість як процес, що має певну специфіку й призводить до створення нового, а креативність, як потенціал, внутрішній ресурс людини, як творчу здібність [7, 10]. До основних характеристик креативності вони відносять інтуїцію, фантазію, вигадку, дар передбачення, оригінальність, ініціа-

тивність, настирливість, високу самоорганізацію і працездатність. Особистість, яка володіє цими якостями, знаходить задоволення не тільки в досягненні мети, а, перш за все, в самому процесі творчості.

Т. Б. Філічева і Т. В. Туманова визначають творчі здібності як індивідуальні особливості, якості особистості дитини, що впливають на успішність під час виконання різноманітної творчої діяльності [9]. Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, що характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності та які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

У контексті дослідження проблеми розвитку творчих здібностей у дошкільному віці важливою є думка Л. С. Виготського, який зауважував, що творчість є супутником дитячого розвитку, результатом якої є ініціативність та самостійність мислення, здатність до самовираження у творчому акті [3, с. 31]. Його психологічні дослідження довели, що у процесі психічного розвитку відбувається поступове формування системи психічних якостей людини. Результати цього розвитку залежать від своєчасності формування кожного рівня цієї системи. Тому вченим було висунуто концепцію ампліфікації дитячого розвитку, що ґрунтується на знаннях про особливості кожного етапу дошкільного дитинства.

Творчі можливості (здібності) людини, зазначає І. М. Біла, можуть виявлятися в мисленні, почуттях чи інших видах діяльності, вони характеризують особистість в цілому або її окремі сторони [1, с. 128]. За сприятливих умов життя та виховання, при виконанні різних видів діяльності, відзначає вчена, у дітей інтенсивно розвивається синтетичне сприйняття простору та часу, образне мислення,

творча уява – психічні процеси, які важливі не лише у дошкільному віці, а й у дорослому житті людини. Якщо ці процеси не будуть належним чином сформовані у дошкільному віці, надалі цю прогалину буде важко заповнити. Насамперед, необхідно формувати психічні процеси та якості, що інтенсивно розвиваються на цьому віковому етапі, без яких не обійтися зрілій особистості.

Український психолог В. О. Моляко, розкриваючи сутність творчості з позицій психології, зазначає, що «творчість – це процес створення чогось нового для суб'єкта» [7, с. 4]. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «обраних», вона доступна кожному. Дошкільник, який засвоює нові знання, вирішує нове, незнайоме завдання, і працівник, який виконує нове технічне завдання – всі вони займаються творчістю, вирішують творчі завдання.

Творчість дітей, наголошує І. М. Біла, визначається в самостійному створенні дитиною системи власних взаємин з навколишнім світом, перетворенні цього середовища та себе в даному середовищі [0]. Творчі здібності сприяють швидкому оволодінню знаннями, вміннями та навичками, їх засвоєнню та ефективному застосуванню на практиці. Основу для розвитку творчих здібностей становить розвиток психічних процесів, таких як, пам'ять, увага, уява, асоціативність, швидка реакція, абстрактність мислення тощо.

За даними спеціальних психологів та педагогів, вищезгадані психічні процеси можуть бути порушені у категорії дітей із ЗНМ [3, 5, 6, 8]. Специфічність творчості цих дітей полягає в тому, що вона з'являється тільки у співдружності з творчістю дорослих, і вона має бути мотивованою. На думку цих дослідників, найсприятливішим засобом формування творчих здібностей, як для

дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, так і з ЗНМ, є ігрова діяльність. Гра розглядається як основа художньої творчості, у процесі якої природно утворюються ситуації, що збуджують творчу активність. Внаслідок того, що будь-яка творчість дитини пов'язана з емоційним відгуком на явища життя – вона найбільш корисна на початковому етапі навчання, коли закладаються основи ставлення до мистецтва.

Т. Б. Філічева і Т. В.Туманова зазначають, що для дітей із порушеннями мовлення характерні недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу; недостатній обсяг відомостей про навколишній світ; відставання у розвитку словесно-логічного мислення; загальна психофізіологічна розгальмованість; недорозвинення загальної та дрібної моторики [9]. Діти із загальним недорозвитком мовлення часто мають неповні та неточні уявлення про навколишній світ, їх практичний досвід має недостатнє узагальнення та закріплення у мовленнєвій діяльності.

На думку українських вчених логопедів М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С.Ю. Коноплястої, діти із ЗНМ мають складнощі у створенні зорового образу форми предмета, визначення його пропорцій та величини, положення в просторі [6]. Також ці діти відчують труднощі в передачі кольору, будови предмета, правильного співвідношення його елементів.

Професор С.Ю. Конопляста виділяє специфічні особливості уяви у дітей із ЗНМ: низький рівень мотивації та цілеспрямованості в процесі творчої діяльності, зниження пізнавальних інтересів, несформованість операційних компонентів, складність у створенні уявних ситуацій, недостатня сформованість довільної регуляції образної сфери [5].

Ю. В. Рібцун зазначає, що у процесі гри, діти дошкільного віку із ЗНМ, часто віддають перевагу вибору побутової примітивної тематики, стереотипному характеру гри, що недостатньо збагачена сюжетом [8]. Нерідко задум гри виявляється не стійким, що згодом призводить до її швидкого розпаду. На ігрову діяльність старших дошкільників із порушеннями мовлення прямо впливають обмежені можливості спілкування. Наприклад, багатьом дітям, які мають порушення мовлення, залишаються недоступними такі види творчої активності, як оповідання з особистого досвіду, розуміння складних мовленнєвих конструкцій, метафор тощо.

За даними Л. С. Виготського, порушення розвитку мовлення призводить до затримки розвитку уяви у даної категорії дітей [3]. Це обумовлено тим, що у старших дошкільників із порушеннями мовлення обмежений досвід спілкування, а також словниковий запас. В першу чергу, дитині, яка має порушення мовлення, важко створювати та втілювати у власній грі задум. Дітям важко виконувати творчі вправи та завдання, що поєднуються з мовленнєвим спілкуванням.

А. В. Хіля зазначає, що діти із ЗНМ погано розуміють переносні значення слів, метафор і зазнають труднощів при складанні творчих оповідань [10]. Дана категорія дітей частіше вдається до копіювання зразків та предметів найближчого оточення, вони повторюють власні малюнки, відхиляються від завдання. Уява таких дітей вирізняється стереотипністю, їм властиві одноманітність, інертність та використання штампів.

Для дітей із ЗНМ характерні недостатня рухливість, швидке виснаження процесів уяви, зазначають Т. Б. Філічева і Т. В. Туманова [9]. Ці діти мають низький рівень просторового оперування образами, недостатні уявлення про предмети, відсутній

практичний досвід, внаслідок цього формування понять відбувається із запізненням. У даної категорії дітей рідко проявляються фантазія, вигадка у різних видах діяльності. Це позначається на особливостях їхньої нервової діяльності: спостерігаються інертність, повільність, погане переключення з одного виду діяльності на інший. У них відсутні жвавість уяви, легкість при виникненні нових образів, які не вирізняються. Яскравістю та оригінальністю. Разом з цим спостерігається зниження потреби у спілкуванні з однолітками, неадекватна самооцінка, нерівномірність у формуванні мотиваційної сторони діяльності. Через швидку втомлюваність вони не можуть завершити розпочату справу, у них відзначається знижений інтерес до процесу та результату діяльності, а часто він зовсім відсутній.

Відсутність умінь планувати свою діяльність призводить до зайвих та хаотичних дій, наголошує С. Ю. Конопляста [5]. Під час виконання будь-якої діяльності діти із ЗНМ часто звертаються з уточнювальними запитаннями до педагога, але не дотримуються зазначених педагогом правил, де вони все ж таки помічають і виправляють допущені помилки. Самоконтроль у них знаходиться на низькому рівні розвитку, спостерігається некритичне відношення до результату своєї праці. Чим складніший рівень порушення мовленнєвої діяльності, тим більше обмежуються можливості дитини виявити творчість.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення, наголошують М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, спостерігаються труднощі у формуванні уявної ситуації, яка надає сенсу діям у грі [6]. В основі цих проблем, передусім, міститься бідність образної сфери: недостатня узагальненість сформованих у життєвому досвіді знань і уявлень, проблеми у

довільному оперуванні даними безпосереднього досвіду, низька емоційна забарвленість процесів. Дошкільники із ЗНМ часто відчувають труднощі у рольових іграх або творчих завданнях, пов'язаних зі створенням власного задуму. Деякі діти лише за допомогою дорослого, після вербального опису характерних рис персонажів, здатні до пошуку засобів виразності образів у рольових іграх.

Ю. В. Рібцун зазначає, що важливим напрямом розвитку творчих здібностей у дітей із порушеннями мовлення є пошук нових інноваційних шляхів, засобів і методів виховання [8]. В умовах їх реалізації, увага фахівців усе частіше звертається до інноваційних та розвивальних технологій. На процес формування творчих здібностей у дітей із порушеннями мовлення величезний вплив має образотворча та декоративна діяльність з використанням нетрадиційних технік, таких як колаж, комбінована аплікація, малювання нетрадиційними способами та предметами тощо.

На думку, М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С.Ю. Коноплястої, процес творчої діяльності, що є найвищим проявом пізнавальної самостійності, можливий за умови взаємодії знань, умінь, певного досвіду творчої діяльності та позитивних мотивів пізнання [6]. Прогресивна динаміка цієї взаємодії сприяє розвитку знань, умінь та навичок творчої діяльності. Якщо творче мислення поєднувати з високим рівнем творчої уяви, розумовими здібностями, пам'яттю, руховою активністю, то саме цей перелік становитиме структуру загальних здібностей, що в свою чергу сприяють розвитку спеціальних, творчих здібностей. Таким чином, у всіх дітей, як із нормотиповим розвитком, так і з порушеним розвитком, можна сформувати риси творчої особистості. Творча особистість є результатом способу життя дитини, результатом

спілкування та взаємної діяльності з дорослими, наслідком особистої активності та творчих дій. Саме тому, одним із першочергових напрямів діяльності дошкільного навчального закладу є створення єдиної скоординованої системи з виявлення, розвитку, сприяння та стимулювання діяльності творчо-обдарованих дітей, в тому числі і дітей з мовленнєвими порушеннями.

Творчі здібності, наголошує Ю. В. Рібцун, потрібно формувати під час навчально-практичних завдань, оскільки основою творчої діяльності є пізнавальна діяльність на рівнях уяви, мислення, фантазії та мовлення [8]. Правильно організована творча діяльність дозволяє дітям досягти такого рівня психологічної, практичної, соціальної та творчої підготовки, який в подальшому допоможе їм стати на шлях самостійного життя та праці, приносити користь собі та іншим.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема формування творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є багатоаспектною. Через наявність мовленнєвих порушень такі діти старшого дошкільного віку відчувають проблеми під час реалізації власного творчого потенціалу, помилково оцінюють зміст предметного та світу мистецтва, не належним чином ставляться до практичної та духовної діяльності. Саме тому, надалі ми ставимо завдання ґрунтовно проаналізувати теоретичні праці вітчизняних та зарубіжних вчених щодо формування творчої особистості старших дошкільнят із ЗНМ та на практиці дослідити особливості формування їх творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К. : Фенікс, 2014. 136 с.
2. Біла І. М. Технологія становлення творчої обдарованості в дитинстві: вид. Київ, № 4: Ін-т обдар. дитини, 2010. С. 107-110.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. Очерк: Книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 94 с.
4. Карабаєва І. І. Психологам про уяву дошкільників: навч. посіб. К.: Шкільний світ. 2009. 118с.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. Б. Логопсихологія : навч. посіб. С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак / за ред. М.К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 293 с.
6. Логопедія : підручник. 3-тє видання, перероб. та доп. М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін. / за ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2014. 672 с.
7. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. 6-те вид. Київ. Обдарована дитина, 2004. С. 2-9.
8. Рібцун Ю. В. Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ : навч.-метод. посіб. К. : Освіта України, 2010. 50 с.
9. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста: прог.-метод. рек. М. : Дрофа 2009. 189 с.
10. Хіля А. В. Подорож країною «Якія»: Формування ціннісного ставлення до життя у дітей через компонент «Я – особистість» засобами арт-терапії. Вінниця, 2015. 40 с.

СЕКЦІЯ 4

МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІЇ, ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

УДК 615.825:616.711-007.5]-053.8

Петро КОЦЮБИНСЬКИЙздобувач вищої освіти ОС Магістр
спеціальності

«Фізична терапія, ерготерапія»

Науковий керівник –

Олександр МІХЕЄНКО

доктор педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

**ШРОТ-ТЕРАПІЯ У ПРОГРАМІ
ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ
СКОЛІОЗІ**

У статті розглядаються актуальні питання пошуку методів у фізичній терапії з вирішення проблем, пов'язаних зі сколіозом у дорослих, а також виявлення методик, які мають достатній рівень доказової бази ефективності застосування.

Ключові слова: сколіотична хвороба, шрот-терапія, дорослі люди, фізична терапія.

Постановка проблеми. На даний час викривлення хребта є однією з поширених захворювань серед людей. Питання лікування викривлення хребта вивчає багато фахівців. Сколіотична хвороба – це захворювання, яке характеризується цілим комплексом типових морфологічних, рентгенологічних змін хребта, грудної клітки, тазу, внутрішніх органів та функціональні, оборотні зміни [2].

Якщо в положенні стоячи є бічне викривлення хребта, а в положенні лежачи його немає, йдеться не про сколіоз, а про функціональне викривлення хребта або порушення постави [1].

Дослідження у лікуванні сколіозу показують, що це захворювання може бути визначене як «тривимірна торсійна деформація хребта та тулуба». Воно викликає бокове викрив-

лення у фронтальній площині, осьову ротацію у горизонтальній, а також порушення вигинів у сагітальній площині [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Достеменно невідомі причини виникнення сколіозу, існує багато теорій щодо фізичної терапії [8]. Більшість із них не мають наукового обґрунтування та доказової бази. Тому дослідження цього захворювання має величезну актуальність. Втрата часу на використання неефективних або малоефективних методик, у більшості випадків, не запобігають його розвитку. З часом це призводить до застосування ортезування або оперативного втручання.

У світі існує два основних товариства, які клінічно займаються ідіопатичним сколіозом. Вони перевіряють якість та відповідність досліджень у лікуванні сколіозу. На основі достовірної, перевіреної та науково обґрунтованої інформації розробляють рекомендації до лікування пацієнтів. Одним з них є Товариство дослідження сколіозу (SRS), створене в 1966 р., другим – Міжнародне товариство з ортопедичного та реабілітаційного лікування сколіозу (SOSORT), засноване в 2004 році [9].

У даній статті ми спираємось на рекомендації та дослідження SRS і SOSORT, а також наукові дані, які мають найбільш високий рівень достовірності та рекомендовані до застосування у галузі фізичної терапії сколіозу. Нещодавні дослідження, проведені відповідно до критеріїв SRS показали, що також можна деякою мірою досягти і корекції викривлення [10].

Основні завдання: 1) усунути проблеми, пов'язані з больовими відчуттями; 2) зменшити до максимально можливого рівня асиметрію в роботі м'язів; 3) покращення якості життя.

Основними методами лікування сколіозу є фізіотерапевтичні специфічні вправи (PSSE), застосування корегуючого ортезу (тривимірного корсета Шено), оперативне втручання.

Мета статті – провести опис сучасних підходів у застосуванні засобів фізичної реабілітації з метою виявлення дієвих, науково доведених методик консервативного лікування у даному напрямі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Оксфордським центром доказової медицини, специфічні вправи для лікування сколіозу (PSSE) рекомендують, як перший крок у запобіганні прогресуванню (рівень B) [6]. Якщо це не допомагає, тоді необхідно застосовувати корегуючий ортез (тривимірний корсет Шено) (рівень B) [11, 12]. У випадку, коли застосування цих методів лікування виявляється недостатнім для зупинки прогресування сколіозу раніше використовували електростимуляцію, що не дало значних результатів. Тому доцільним є прийняття рішення про проведення оперативного втручання (рівень C) [7, 18, 19].

Раніше використовували електростимуляцію, що не дало значних результатів [17].

На сьогодні опубліковано мало робіт стосовно мануальної терапії в лікуванні ідіопатичного сколіозу. Більшість з них є експериментальними дослідженнями з неякісними спостереженнями та методологією. З огляду на це, неможливо достовірно оцінити ефективність неспецифічної мануальної терапії при ідіопатичному сколіозі. Необхідно провести більше досліджень відповідно до таких методів, як: рандомізовані, проспективні, контрольовані дослідження. Це дасть

змогу достовірно оцінити не специфічну мануальну терапію в лікуванні сколіозу [4, 14].

Дослідження по застосуванню міофасціального релізу разом з програмами постурального контролю з метою зменшення болю в спині не дають чіткої відповіді. Через невелику кількість досліджень та малий розмір вибірки, результати не можуть бути ретельно інтерпретовані. Тому потрібні додаткові дослідження [13, 15].

Використання вправ при лікуванні людей з ідіопатичним сколіозом є неоднозначними. Причиною цього є те, що багато хто не розуміє відмінностей між узагальненими фізіотерапевтичними вправами та фізіотерапевтичними специфічними вправами для лікування сколіозу (PSSE). Перші є загальними, вони складаються з розтягування та зміцнення з невеликим навантаженням, наприклад: йога, пілатес. PSSE складається з протоколів вправ, що стосуються конкретної кривої, які індивідуально адаптуються до місця вигину та клінічних характеристик людини. PSSE проводять для зменшення деформації, запобіганню її прогресування, стабілізації досягнутих покращень. Це сприяє меншому використанню коригувальних ортезів та необхідності хірургічного втручання [16].

Фізіотерапевтичні специфічні вправи для лікування сколіозу (PSSE) відносять всі види амбулаторної фізіотерапії, ефективність котрих була доведена. На даний час SRS та SOSORT визнають сім методик лікування сколіозу, що мають наукове обґрунтування та підкріплені доказовою базою. До них відносяться:

- Lyon, Франція;
- Functional Individual Therapy of Scoliosis – FITS, Польща;
- Side Shift, Велика Британія;
- Dobomed, Польща;
- Барселонська школа фізичної терапії сколіозу – BSPTS, Іспанія;

- Scientific Exercise Approach of Scoliosis (SEAS) (Італійський науковий інститут хребта ISICO), Італія;
- Schroth Method (Німеччина).

Schroth Method є одним з найбільш використовуваних і досліджених у науці. Успіх пов'язаний із запатентованою системою ротаційно-кутового Schroth дихання (RAB). Це тривимірне лікування сколіозу з характерною корекцією постави відповідно до системи класифікації сколіозу Шрот.

Schroth Method спрямований на навчання скорегованої постави протягом дня, для досягнення зміни звичної постави на скореговану, це дасть змогу привести тіло у збалансоване положення. Таким чином, ми покращуємо функціональність хребта, зовнішній вигляд, зменшуємо біль та прогресування. Головна перевага методу, полягає в пристосуванні до звичайної повсякденної активності, через зміну асиметричного навантаження на організм. Це скорочує кількість часу для виконання вправ і дозволяє пацієнтам проводити більше часу у дозвіллі та жити нормальним життям [3, 13].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Будь-яка методика фізичної терапії, яка має достатній рівень доказів та наукового обґрунтування базуються на застосуванні фізіотерапевтичних специфічних вправ для лікування сколіозу. Дані методики мають корекцію, що враховує зміни в трьох площинах. Головна мета – перенести корекцію в процесі виконання фізіотерапевтичних специфічних вправ у повсякденне життя. Можна використовувати додаткові методи фізичної терапії, такі як масаж, міофасціальний реліз, кінезіологічне тейпування, але лише як допоміжні інструменти.

Необхідно продовжувати детальний аналіз сучасних підходів у застосуванні фізичної терапії при сколіотичній хворобі. Це дасть змогу

визначити слабкі та сильні сторони будь-якої методики, більш ефективно здійснювати лікування сколіозу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ишал В. Физиология, асимметрия, фронтальное нарушение осанки, сколиоз и сколиотическая болезнь. *Ортопедия, травматология и протезирование*. 2000. № 5. С. 33–36.
2. Чаклин В. Д., Абальмасова Е. А. Сколиоз и кифозы. М. : Медицина, 1973. С. 255.
3. Boer WAD, Anderson PG, Limbeek JV, Kooijman MAP. Treatment of idiopathic scoliosis with side-shift therapy: An initial comparison with a brace treatment historical cohort. *Eur. Spine J*. 1999, 8, 406–410. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s005860050195> DOI: 10.1007/s005860050195.
4. Czaprowski D. Manual Therapy in the Treatment of Idiopathic Scoliosis. Analysis of Current Knowledge. *Ortop Traumatol Rehabil*. 2016 Oct 28;18(5):409–424. Available from: https://www.researchgate.net/publication/310603116_Manual_Therapy_in_the_Treatment_of_Idiopathic_Scoliosis_Analysis_of_Current_Knowledge DOI: 10.5604/15093492.1224615.
5. Grivas TB, Vasiladis ES, Rodopoulos G: Aetiology of Idiopathic Scoliosis. What have we learned from school screening? *Stud Health Technol Inform* 2008, 140:240–244. Available from: <https://ebooks.iospress.nl/publication/11855> DOI: 10.3233/978-1-58603-888-5-240.
6. Howik J. Oxford Centre for Evidence-based Medicine Level of Evidence. 2014. Last Accessed 8-2-2014. Available from: <http://www.cebm.net/?o=1025>.
7. Hawes MC, O'Brein JP. A century of spine surgery: what can patient expect? *Disabl.Rehabil*. 2008;30:808–17. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09638280801889972> DOI: 10.1080/09638280801889972.
8. Nachemson A, Sahlstrand T: Etiologic factors in adolescent idiopathic scoliosis. *Spine Asian Spine Journal*. 2019 Jun.13(3):519–526. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6547389/pdf/asj-2018-0096.pdf> DOI: 10.31616/asj.2018.096176-184.
9. Negrini S, Hresko TM, O'Brien JP, Price N. SOSORT Boards and SRS Non-Operative Committee Recommendations for research studies on treatment of idiopathic scoliosis: Consensus 2014 between SOSORT and SRS non-operative management committee. *Negrini et al. Scoliosis* (2015) 10:8. Available

- from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4360938/> DOI:10.1186/s13013-014-0025-4.
10. Negrini S, Atanasio S, Fusco C, Zaina F: Effectiveness of complete conservative treatment for adolescent idiopathic scoliosis (bracing and exercises) based on SOSORT management criteria: results according to the SRS criteria for bracing studies-SOSORT Award 2009 Winner. *Scoliosis* 2009, 4:19. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3224944/> DOI: 10.1186/1748-7161-4-19.
 11. Negrini S, Aulisa AG, Aulisa L et al. 2011 SOSORT guidelines: Orthopedic and Rehabilitation treatment of idiopathic scoliosis during growth. *Scoliosis* 2012;7:3. Available from: <https://scoliosisjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-7161-7-3>.
 12. Negrini S, Aulisa L, Ferraro C, et al. Italian guidelines on rehabilitation treatment of adolescents with scoliosis or other spinal deformities. *Eura.Medi-cophys.* 2005; 41:183-201. Available from: <https://www.minervamedica.it/en/journals/europa-medicophysica/article.php?cod=R33Y2005N02A0183>.
 13. Kwan KYH, Cheng ACS, Koh HY, Chiu AYY, Cheung KMC. Effectiveness of Schroth exercises during bracing in adolescent idiopathic scoliosis: results from a preliminary study - SOSORT Award 2017 Winner. *Scoliosis and Spinal Disorders.* 2017;12:32. Available from: https://journals.lww.com/jbjsjournal/Abstract/1997/05000/A_Meta_Analysis_of_the_Efficacy_of_Non-Operative.5.aspx DOI:10.1186/s13013-017-0139-6.
 14. Lotan S, Kalichman L. Manual therapy treatment for adolescent idiopathic scoliosis. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* [Internet]. 2018 January 19 [cited 2019 January];23(1):189-193. Available from: [https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592\(18\)30053-6/fulltext](https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592(18)30053-6/fulltext) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2018.01.005>.
 15. LeBauer A, Brtalik R, Stowe K. The effect of myofascial release (MFR) on an adult with idiopathic scoliosis. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* [Internet]. [cited 2008 October 01];12(4):356-363. Available from: [https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592\(08\)00064-8/full-text](https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592(08)00064-8/full-text) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2008.03.008>.
 16. Moramarco K, Borysov M. A modern historical perspective of Schroth scoliosis rehabilitation and corrective bracing techniques for idiopathic scoliosis. *Open Orthop. J.* 2017, 11, 1452-1465. Available from: https://www.researchgate.net/publication/322207067_A_Modern_Historical_Perspective_of_Schroth_Scoliosis_Rehabilitation_and_Corrective_Bracing_Techniques_for_Idiopathic_Scoliosis DOI: 10.2174/1874325001711011452.
 17. Rowe DE, Bernstein SM, Riddick MF et al. A meta-analysis of the efficacy of non-operative treatments for idiopathic scoliosis. *J.Bone Joint Surg.Am.* 1997; 79:664-74. Available from: https://journals.lww.com/jbjsjournal/Abstract/1997/05000/A_Meta_Analysis_of_the_Efficacy_of_Non-Operative.5.aspx DOI: 10.2106/00004623-199705000-00005.
 18. Scoliosis Research Society. Scoliosis Research Society – Adolescent Idiopathic scoliosis – Treatment.2014. Last access 8-2-2014. Available from: <https://www.srs.org/professionals/online-education-and-resources/conditions-and-treatments/adolescent-idiopathic-scoliosis>.
 19. Weinstein SL, Dolan LA, Cheng JC et al. Adolescent idiopathic scoliosis. *Lancet* 2008;371:1527-37. Available from: [https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(08\)60658-3/fulltext#:~:text=Adolescent%20idiopathic%20scoliosis%20\(AIS\)%20is,children%20at%20or%20around%20puberty](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(08)60658-3/fulltext#:~:text=Adolescent%20idiopathic%20scoliosis%20(AIS)%20is,children%20at%20or%20around%20puberty) DOI:10.1016/S0140-6736(08)60658-3.

НАШІ АВТОРИ

Софія АЛЬБОТА – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Каріна АНИЩЕНКО – здобувачка вищої освіти СО Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Анастасія АНТОНЮК – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вікторія БАНЬКА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина БЕЙ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Дарина БЕРЕЗЮК – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Альона БЄЛІК – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Олена БЄЛОВА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ксенія БОЙКО – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Зоя БОНДАРЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Лариса БУРЯК – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Богдана ВАСИЛЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Валерія ВАХАБОВА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ольга ВЕГЕРА – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вікторія ГАЛУЩЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Ірина ГОЛОБУРДА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Любов ГРИНИШИН – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Оксана ДОВГОПОЛ – логопед закладу дошкільної освіти № 33 «Маринка» Сумської міської ради.

Олена ДОВГОПОЛ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК; заступник директора з виховної роботи ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наталія ЗИМІВЕЦЬ – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наталія КАБЕЛЬНИКОВА – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Лариса КАМЕНЄВА – логопед логопедичного пункту Управління освіти і науки Сумської міської ради м. Суми, Сумської області.

Дар'я КАПРАН – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Лариса КАРНАУХ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Дар'я КАСЬЯНЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Яна КИРИЧЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Поліна КОЛБАСЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Тетяна КОМЕНДАТЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Оксана КОНСТАНТИНІВ – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Аліна КОСТЮК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Петро КОЦЮБИНСЬКИЙ – здобувач вищої освіти ОС Магістр спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія» ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Анатолій КРАВЧЕНКО – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Ірина КРАВЧЕНКО – старший викладач кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Карина КРИВОНОС – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Єлизавета КРИКУН – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Юлія КРИКУН – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.

Валерія КУЗЬМЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Олена ЛАСТОЧКІНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Анна ЛЕЛЮХ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Людмила ЛИШЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ірина ЛОЙЧЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Олена ЛУБЕНСЬКА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Людмила МАЛІНІНА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Юлія МАЛЬЦЕВА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Тетяна МАТВІЄНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ірина МАГЕЙ – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Валерія МЕЛІХОВА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Олександр МІХЕЄНКО – доктор педагогічних наук, професор кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Ольга МОВЧАН – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Людмила МОРОЗ – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Тетяна МОСЯКОВА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наталія НІКОЛАЄВА – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Людмила НІКОЛЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Яна НОВИК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наталія ОМЕЛЬЧЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Альона ПЕРВУШКІНА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 (Спеціальна освіта) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Олена ПЕРЕВОРСЬКА – кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Анастасія ПОВОРОЗНЮК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Юлія ПОЛИЩУК – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Ярина ПРИЩЕПА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина РАДІОНОВА – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.

Ольга РЕШЕТИЛО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта. Логопедія ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Юлія САЄНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Діана СВІРІДЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина СЕРЕДА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Альона СИЛКА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Марія СМАГЛЮК – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Тетяна СНЕЖКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ганна СОКОЛОВА – доктор психологічних наук, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Олена СТАРИНСЬКА – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Лариса СТАХОВА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наталія СТРИЖАК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Анастасія ТЕМЕЦЬ – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Дарія ТИМОШЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наталія ТУТУК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ольга Форостян – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри дефектології та фізичної реабілітації Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Тамара ХАРЧЕНКО – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Вікторія ХМАРЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Тетяна ЧЕПЕЛЬ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Дар'я ЧЕРНІЙЧУК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр за спеціальністю Спеціальна освіта (Логопедія) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Ольга ЧУМАК – здобувачка вищої освіти 2 курсу факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Аннастасія ШЕВЧУК – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Бердянського державного педагогічного університету.

Вікторія ШЕВЯКОВА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вікторія ШТАГЕР – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 «Спеціальна освіта (за спеціалізацією 016.01 Логопедія)» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Ольга ШУЛЬГА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Світлана ЯНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина ЯРОШЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ**

*МАТЕРІАЛИ
VII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ*

25 травня 2023 року

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.
Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи
основного змісту.

Секретар редакції збірника: *Руденко А. А.*

Комп'ютерний набір: *Руденко А. А.*
Комп'ютерна верстка: *С. П. Цьома*