

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії
Наукове товариство аспірантів, докторантів та молодих учених
Управління освіти і науки Сумської міської ради

ISSN 2524-0587



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ



17 листопада
2023 року



м. Суми



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

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

*ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
XI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
ЗАОЧНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ)*

17 листопада 2023 року, м. Суми



УДК 376-056.264+615.8] (06)

С91

*Рекомендовано до друку згідно рішення Вченої ради
Навчально-наукового інституту фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 5 від 20.12.2023 року)*

Редакційна колегія:

Ю. О. Лянной – доктор педагогічних наук, професор;
М. О. Лянной – кандидат педагогічних наук, професор;
С. О. Коваленко – доктор біологічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор 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, старший викладач;
К. О. Зелінська-Любченко – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. В. Кравченко – старший викладач;
О. В. Ласточкіна – кандидат педагогічних наук, старший викладач;
Т. Г. Харченко – кандидат психологічних наук, старший викладач;
В. А. Литвиненко – 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;
Г. О. Латіна – кандидат біологічних наук, доцент;
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.

Рецензент:

М. К. Шеремет – доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

С91 **Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:** збірник наукових праць
ХІ Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (17 листопада 2023 року,
м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2023. – 303с.

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

УДК 376-056.264+615.8] (06)

© Колектив авторів, 2023
© ФОП Цьома С. П., 2023
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023



ЗМІСТ

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

Анна ГОЛУБЧЕНКО, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ	7
Тамара ХАРЧЕНКО, Ольга РЕШЕТИЛО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ..	11
Анна ЛИННИК ЕФЕКТИВІСНІСТЬ ЛОГОРИТМІКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	16
Марина САСІНА СЕНСОРНІ ІГРИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП.....	21
Світлана ЯНКО, Людмила МОРОЗ МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	26
Тетяна ЧЕПЕЛЬ, Анатолій КРАВЧЕНКО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
Олександра КУДРЕЙ, Людмила МОРОЗ АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ	34
Олена ЛАСТОЧКІНА, Світлана ГАЛУТІНА НАУКОВІ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЩОДО СТАНУ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ІЗ ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	41
Анатолій КРАВЧЕНКО, Олена ЛУБЕНСЬКА КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	46
Ольга ПРИХОДЬКО, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.	49
Людмила МОРОЗ, Дар'я ЗУЙ ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	57
Людмила МОРОЗ, Олександра КУДРЕЙ МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ	62
Анатолій КРАВЧЕНКО, Юна ДОМБРОВСЬКА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБОМ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	67



СЕКЦІЯ 2 ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І ДОРΟΣЛИМ	
Тетяна СНЕЖКО, Людмила МОРОЗ	
СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРУ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	72
Наталія ДЗЮБА	
КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ І НАВИЧКИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	80
Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Яна КИРИЧЕНКО	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	85
Анатолій КРАВЧЕНКО, Валерія КУЗЬМЕНКО	
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	94
Людмила МОРОЗ, Яна НОВИК	
ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	99
Катерина РАДІОНОВА, Валерія МЕЛІХОВА	
РЕСУРСНА ПІДТРИМКА МІЖНАРОДНОЇ СПІЛЬНОТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ	105
Людмила МОРОЗ, Катерина БЕЙ	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	111
Карина КРИВОНОС, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В НІМЕЧЧИНІ	117
Ірина ГОЛОБУРДА, Лариса СТАХОВА	
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЛОГОРИТМІКИ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	122
Тетяна КОМЕНДАТЕНКО, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО	
ПОДОЛАННЯ МОВЛЕНЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ХВОРИХ НА АФАЗІЮ ВНАСЛІДОК ПЕРЕНЕСЕНОГО ІНСУЛЬТУ	128
Марина СОЛОДОВНИК, Ірина БЕЗВЕРХА, Ольга ТЕНИЦЬКА	
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ	132
Вікторія ШЕВЯКОВА, Лариса СТАХОВА	
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА БАЗІ ІРЦ	138
Людмила МАЛІНІНА, Анатолій КРАВЧЕНКО	
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	142



Людмила ЛИШЕНКО, Анатолій КРАВЧЕНКО СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	147
Олена ЛАСТОЧКІНА, Наталія СТРИЖАК ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	156
Лариса СТАХОВА, Анна ЛЕЛЮХ РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	161
Тамара ХАРЧЕНКО, Наталія ОМЕЛЬЧЕНКО ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	167
Ярина ПРИЩЕПА, Анатолій КРАВЧЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ТА ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	174
Лариса СТАХОВА, Олена ДОВГОПОЛ РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ	180
Людмила МОРОЗ, Дар'я ЗУЙ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ	188
Наталія ІЛЬІНА, Олена БАСАЙ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СЛУХОВОЇ АГНОЗІЇ У ДІТЕЙ	193
Тетяна ГРОДСЬКА, Олена МІЛЕВСЬКА ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ	198
Лариса СТАХОВА, Тетяна МАТВІЄНКО ЛОГОРИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	202
Катерина ОСАРЧУК, Олена МІЛЕВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	207
Дар'я ФІЛІПЕЦЬКА, Анастасія КРИВОРОТЬКО ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ	214
Каріна АНІЩЕНКО, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ	218
Вікторія БАНЬКА, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО ЗМІСТ ТА УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ	224
Ірина ЛОЙЧЕНКО, Лариса СТАХОВА КОРЕКТУРНА ТАБЛИЦЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	231
Альона СИЛКА, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	236



Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Наталія ТУТУК	
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	242
Любов ГРИНИШИН, Лариса СТАХОВА	
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	250
СЕКЦІЯ 5 ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ	
Олена ЛАСТОЧКІНА, Наталія МАТУЗНА	
СУЧАСНІ ЗАСОБИ ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ	254
СЕКЦІЯ 6 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ	
Лариса КАРНАУХ, Тамара ХАРЧЕНКО	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	262
Тамара ХАРЧЕНКО, Катерина ЯРОШЕНКО	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	266
Тамара ХАРЧЕНКО, Ольга ШУЛЬГА	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	272
Тамара ХАРЧЕНКО, Дар'я ТИМОШЕНКО	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	276
Тамара ХАРЧЕНКО, Валерія ВАХАБОВА	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	281
Тамара ХАРЧЕНКО, Катерина СЕРЕДА	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	285
Юлія МАЛЬЦЕВА, Анатолій КРАВЧЕНКО	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ, ЩО ГОТУЮТЬСЯ ІТИ ДО ШКОЛИ	289
Тамара ХАРЧЕНКО, Діана СВІРІДЕНКО	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	296
НАШІ АВТОРИ.....	300



СЕКЦІЯ 1

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

УДК 376-056.26/.34:364-786]:355.48(477-651.2:470-651.1)

Анна ГОЛУБЧЕНКО

здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті висвітлено теоретичні засади проблеми сприяння підтримці дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Окремлені методи підтримки дітей із ООП педагогами та батьками. Зазначено роль громадських організацій у налагодженні корекційно-розвивальної роботи з дітьми із психофізичними порушеннями під час війни в Україні.

Ключові слова: підтримка, діти з особливими освітніми потребами, воєнний стан, психоемоційний стан, методи підтримки.

The article highlights the theoretical foundations of the problem of supporting children with special educational needs in wartime conditions. The methods of supporting children with SEN by teachers and parents are outlined. The role of public associations in establishing correctional and developmental work with children with psychophysical disorders during the war in Ukraine is indicated.

Key words: support, children with special educational needs, martial law, psycho-emotional state, methods of support.

Постановка проблеми. Більшість населення України нині потребує психологічної підтримки фахівців, причина цьому – військова агресія росії проти України. Діти, як і дорослі, зіткнулися з багатьма проблемами, серед яких втрати рідних і близьких, домівок, брак спілкування з однолітками, освітні труднощі (починаючи зі скасування занять через повітряні тривоги й закінчуючи зруйнованими будівлями закладів освіти), брак дозвілля та вимушений переїзд (нова школа, нові педагоги й однокласники). Внаслідок цього діти отримали травматичний досвід різного ступеня переживши первинний шок з гострим стресовим розладом (ГСР) з часом все частіше стали проявлятися симптоми ПТСР.

Однак діти з особливими освітніми потребами є особливо чутливими до психологічних травм під час війни. Вони відчують страх, тривогу та незахищеність, особливо якщо вони не можуть повністю розуміти або реагувати на небезпеку. Відчуття розгубленості, тривоги, здригань від вибухів, не розуміння нового переміщення в безпечне місце (бомбосховище), опиняються в стані ступору або мають істерики, можливий розвиток інших негативних психічних проявів під час сирен повітряної тривоги. Через вище перераховані фактори можливе повернення до попереднього етапу розвитку, шкідливих звичок яких вдалось позбутися за допомогою плідної роботи.

У кризових ситуаціях дорослі стають опорою для дітей і допо-

магають контролювати їх психоемоційний стан. В умовах кризи вчителі несуть на собі не лише роль поширення знань, але і стають джерелом психологічної підтримки та корекційної допомоги. Вчителі можуть здійснювати низку дій, таких як заспокоєння, переключення уваги дітей від тривожних новин, надання відчуття безпеки, створення психологічного комфорту, зменшення напруги та стресу. Одним із способів досягнення відчуття стабільності та безпеки є повернення до навчання, підтримка від педагогів та однокласників, і повернення до знайомої атмосфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження та публікації вітчизняних вчених, таких як В. Засенко, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, С. Максименко, Л. Прохоренко, С. Сисоєва, М. Слюсаревський, О. Топузов та інші, активно вивчають питання впливу військових подій на освітній процес в Україні. Значна увага в наукових працях сучасних дослідників, таких як О. Бабяк, Н. Баташева, Г. Блеч, І. Гладченко, В. Засенко, А. Душка, І. Калініченко, А. Міненко, І. Недозим, Л. Прохоренко, І. Омельченко, О. Орлов, С. Трикоз, О. Чеботарьова та інших приділяється питанням підтримки дітей із особливими освітніми потребами в умовах війни [3; 4; 6;].

Ці дослідники аналізують різні аспекти, включаючи особливості психолого-педагогічного супроводу дітей і розробку відповідного контенту для підтримки як дітей із порушеннями психофізичного розвитку, так і фахівців, які працюють з такими дітьми в різних формах навчання (наприклад, очна, дистанційна, змішана). Вони також надають консультації та поради батькам дітей

з особливими освітніми потребами, які потребують підтримки та допомоги фахівців.

Зарубіжні дослідження звертають увагу на наслідки воєнних конфліктів для психічного здоров'я дітей, зокрема на публікації таких авторів, як Lustig et al., Barenbaum et al., Betancourt & Williams, Betancourt & Khan. Вони досліджують вплив травматичних подій, пов'язаних із війною, на психіку дітей, що призводить до порушень психічного здоров'я і, у деяких випадках, до тривалої психопатології. Ці дослідження акцентують увагу на емоційному стані дітей, включаючи стрес, депресію, тривожність, страх, фобії, поведінкові проблеми, та розробляють методи психологічної корекції для подолання цих негативних станів [9, с. 42].

Метою статті є висвітлити особливості підтримки дітей із особливими освітніми потребами в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. У найскладніші для нас часи кожен переживає зміни в настрою і відповідно поведінки під час воєнних подій. У психології здатність людини зосереджуватись на важливому, контролювати свої думки говорить про внутрішній баланс, завдяки стабільному емоційному стану який залежить від зовнішніх умов і обставин. Здатність залишатися спокійним тримаючи внутрішню рівновагу, контролювати себе та свої думки у неприємних ситуація можуть лихеті, хто повністю приймають ситуацію.

Характер стосунків дитини з оточенням має значний вплив на її розвиток і виявляється протягом усього життя. Дорослі відіграють важливу роль у формуванні світогляду та сприйняття дітьми оточуючого світу завдяки своєму ставленню



до них. Особливо важливими виявляються відносини з дорослими в період дитинства дошкільного та початкової школи [8, с.18].

У ситуаціях військових конфліктів у країні важливо знати, як підтримувати психоемоційний стан дітей для зменшення стресу та надання їм позитивних життєвих стратегій. Важливо враховувати, що обставини війни можуть викликати різні реакції у дітей, такі як порушення сну та харчування, дратівливість, тривожність і інші. Отже, підтримка психологічного благополуччя дітей у кризових ситуаціях включає в себе створення безпечного фізичного та емоційного середовища, встановлення контакту з дитиною, створення рутини, активностей, які сприяють саморегуляції та допомагають зменшити стрес [9 с. 44.].

Методи підтримки психоемоційного стану дітей включають:

- Бесіду, під час якої обговорюються теми війни, при цьому залежно від віку та індивідуальних можливостей дітей використовуються відповідні способи комунікації. Важливо говорити правду, застосовуючи позитивну риторику та уникати надійних обіцянок, яких неможливо виконати.
- Вираження емоцій. Дорослі повинні навчити дітей висловлювати свої емоції і допомагати в цьому.
- Врахування тілесного рівня, включаючи фізичну активність та способи виразу фізичної близькості, такі як обійми та масаж.
- Використання образного мислення та ігор для висловлення емоцій та думок.
- Встановлення розкладу дня з урахуванням фізичних та психологічних потреб дітей.

- Активне використання ігор та вправ, спрямованих на розвиток соціальних, комунікативних та когнітивних навичок.
- Використання психокорекційних технік та вправ, які сприяють зняттю емоційного напруження та саморегуляції, такі як дихальні вправи та арт-терапія.

Ці методи допомагають дітям зміцнити своє психологічне благополуччя та зменшити стрес під час кризових ситуацій [7].

Для швидкого відновлення психологічної стабільності в стресових ситуаціях можна використовувати прості міні-практики, такі як ігри з долоньками (наприклад, обведення долоні по контуру, відбитки на піску або папері, або навіть вирізання та розмальовування долоней) і створення ляльок з ниток, поролону, чи тіста, тощо. Однак важливо зауважити, що будь-яка творча діяльність може сприяти подоланню стресу, тому, якщо можливо, варто малювати, ліпити, конструювати, шити і так далі.

Для батьків корисно ознайомитися з медіапроектom сімейної дитячої психологині Світлани Ройз та Міністерства освіти і науки України, який називається «Психологічна турбота від Світлани Ройз». Цей проєкт включає п'ять інформативних відео, які надають поради та інструкції батькам у таких ситуаціях, як перебування в укритті з дітьми, ситуації, коли батьки залучені до захисту країни, евакуація з дітьми, переселення та адаптація [5].

Для надання підтримки та екстреної допомоги дітям з особливими освітніми потребами розроблено пам'ятки з рекомендаціями, які містять конкретні кроки для надання допомоги в стресових ситуаціях та нервово-психічних розладах.

Батькам слід пам'ятати про власний психоемоційний стан і використовувати техніки подолання тривожності. Важливо дбати про своє фізичне та емоційне здоров'я та зберігати свої ресурси. У цей важкий час важливо мати витримку і терпіння в наданні допомоги дітям, які пережили психотравматичні впливи. Батьки мають бути сильними, щоб відповісти на запитання дітей та зняти їх занепокоєння, навіть якщо вони виражені болем та страхом.

Провідну роль у підтримці дітей із психофізичними порушеннями під час воєнного стану відіграє громадськість. Громадські організації та волонтери можуть активно сприяти в різних аспектах, таких як:

1. Надання гуманітарної допомоги: Громадські організації можуть постачати дітям із особливими освітніми потребами та їх родинам продукти харчування, одяг, медикаменти та інші необхідні матеріали.
2. Проведення освітніх заходів: Громадські організації можуть організовувати навчальні заходи для дітей із ООП, їх родин та спеціалістів, які працюють з цими дітьми.
3. Залучення до благодійних акцій: Громадські організації можуть мобілізувати громадян до участі в благодійних акціях, спрямованих на допомогу дітям із ООП.
4. Захист прав дітей: Громадські організації можуть виступати як адвокати та захисники прав дітей із ООП, включаючи їхнє право на освіту та доступ до корекційних послуг.
5. Сприяння інклюзивності: Громадські організації можуть допомагати в підвищенні рівня інклюзивності в суспільстві, сприяючи інтеграції

дітей із ООП та борючись із стигмою [1, с. 26].

Діяльність громадських організацій грає важливу роль у налагодженні корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ООП під час воєнного стану в Україні. Вони можуть надавати таку допомогу, як:

1. Фінансова підтримка: Громадські організації можуть надавати фінансування для придбання обладнання, матеріалів і інших ресурсів, необхідних для корекційно-розвивальної роботи.
2. Підготовка фахівців: Громадські організації можуть організовувати навчання та підвищення кваліфікації фахівців у галузі спеціальної освіти.
3. Розробка нових методів корекційної допомоги: Громадські організації можуть залучати експертів з різних галузей для створення нових методів корекційної допомоги, які враховують особливості дітей з особливими освітніми потребами та умови воєнного стану.
4. Інформаційно-просвітницька діяльність: Громадські організації можуть інформувати громадськість про права дітей з особливими освітніми потребами та необхідність надання їм корекційно-розвивальної допомоги [2, с. 71].

Прикладами громадських організацій, які сприяють підтримці дітей з ООП в Україні є: асоціація батьків дітей з аутизмом України, яка надає психологічну підтримку, навчання для батьків та доступ до корекційно-розвивальних послуг; фонд «Дитячий Світ», який допомагає дітям з особливими освітніми потребами у доступі до освіти, медичної допомоги та соціальної підтримки; Всеукраїнська асоціація фахівців з інклюзивної освіти, яка підтримує фахівців у галузі



спеціальної освіти через підвищення кваліфікації та обмін досвідом; ВГО Українська асоціація корекційних педагогів, яка сприяє проведенню заходів інформаційно-просвітницького характеру серед фахівців спеціальної освіти та інші.

Діяльність громадських організацій є ключовою для забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Війна це страшні реалії, в умовах якої нам і нашим дітям доводиться зараз жити. Наслідком війни є збільшення ризику порушень психофізичного розвитку серед дітей через травми та стрес. Висвітлення особливостей підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни є надзвичайно важливим для подальшої розробки та впровадження ефективних методик корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Т. В., Крикун В. В. Роль громадських організацій у забезпеченні доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Освіта.ua*, 20, 2022, 25-28.
2. Козлова І. О., Шевчук Т. В. Роль громадських організацій у забезпеченні доступу до корекційно-розвиткових послуг для дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Наукові записки Національного університету «Чернігівська політехніка»*. Серія: Педагогічні науки, (2), 2022, 70-78.
3. Кремень В. Г. (2022). Віроломне вторгнення Росії в Україну: виклики і перспективи: Виступ на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>
4. Методичні та навчальні посібники, методичні рекомендації, підручники, монографії та інша література URL: [https://bogoduhiv.irc.org.ua/metodichni-ta-](https://bogoduhiv.irc.org.ua/metodichni-ta-navchalni-posibniki-metodichni-rekomendacii-pidruchniki-monografii-ta-insha-literatura)

[navchalni-posibniki-metodichni-rekomendacii-pidruchniki-monografii-ta-insha-literatura-09-31-51-25-10-2021/](https://bogoduhiv.irc.org.ua/metodichni-rekomendacii-pidruchniki-monografii-ta-insha-literatura-09-31-51-25-10-2021/) (дата звернення: 01.11.2023).

5. Міністерство освіти і науки України - Психологічна турбота від Світлани Ройз. Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/psihologichna-turbota-vid-svitlani-rojz> (дата звернення: 03.11.2023).
6. Прохоренко Л. І. (2022). Наука і освіта в умовах війни: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes>
7. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко Царенко Л. Г.; за ред. З. Г. Кісарчук. К.: ТОВ «Видавництво «Логос». 207 с.
8. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. м.Харків: ТОВ Вид-во «РАНОК», 2018. 40 с.
9. Чеботарьова О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Діагностика і корекція*, м. Київ. 2022р, 41-51с.

УДК 376-056.264:[159.955+159.922.72]:81'233'234

Тамара ХАРЧЕНКО

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

Ольга РЕШЕТИЛО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються психологічні особливості мислення та розвитку розумових операцій у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: мислення, мовлення, розумові операції, молодші школярі, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей мислення і розумових операцій у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями дозволяє краще розуміти природу порушень мовлення та їх вплив на когнітивний розвиток учня. Це сприяє розробці індивідуальних підходів до навчання та корекційно-розвиткової роботи з такими школярами. Знання про труднощі, які мають діти з мовленнєвими порушеннями, у застосуванні порівняння, аналізу, синтезу, абстагуванні, дозволяють педагогам і психологам враховувати їх особливості мислення при плануванні та організації навчального процесу, для ефективного психологічного супроводу цих учнів.

Розвиток мислення та корекція труднощів розумових операцій молодших школярів з мовленнєвими порушеннями сприяє їх успішній соціалізації та кращій адаптації в нових соціальних групах, поліпшує успіхи в навчальній діяльності. Саме забезпечення спеціалістами належного розвитку мислення і розумових операцій у цих дітей вагомо вплине на формування їхньої комунікативної компетентності, самостійності та на їх можливості у досягненні навчальних та соціальних успіхів. Дослідження психологічних особливостей мислення та розвитку розумових операцій у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями є надзвичайно актуальним і важливим для забезпечення їхнього успішного навчання та соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням розвитку мовлення і мислення у дітей молод-

шого шкільного віку цікавилися видатні психологи і науковці, такі як А. Валлон, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, М. М. Кольцова, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Ж. Піаже та М. Х. Швачкін. Вони присвятили свої дослідження вивченню різних аспектів розвитку мовлення та мислення у дітей цього вікового періоду. Зокрема, розумові операції та їх роль у навчальній діяльності дітей з порушеннями мовлення були і є об'єктом досліджень таких науковців, як: Л.Є.Андрусишиної, В.О.Калягіна, С.В.Коноплястої, І.В.Мартиненко, О.М.Мастюкової, Т.В.Овчиннікової, Т.В.Сак, В.І.Селіверстова, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Л.М.Шипіциної.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових робіт щодо особливостей мислення та розумових операцій у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. А. А. Колупаєва і Л. О. Савчук визначають мовленнєві порушення, як загальний термін, що використовується для опису відхилень від прийнятої норми мовлення в певному мовному середовищі, які можуть повністю або частково перешкоджати мовленнєвому спілкуванню та обмежувати соціальну адаптацію людини [4, С. 39 – 41]. До порушень мовлення належать: дислалія, дисфонія або афонія, ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія, дислексія, дисграфія, дисорфографія, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) та загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Мислення відображається у мовленні, оскільки це психічний процес, який дозволяє людині узагальнено відтворювати предмети та явища об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях і зв'язках, відзначають



С. Ю. Конопляста і Т. В. Сак [5]. Це особливо помітно у взаємозв'язку мислення і мовлення. Хоча мислення і мовлення є двома різними процесами, вони взаємопов'язані. Мислення без мовлення неможливе, оскільки саме у мові виражаються думки. Мислення і мовлення, зауважують дослідниці, взаємодіють у когнітивних процесах, таких як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява. Мовлення допомагає, як нормотиповій дитині, так і дитині із порушенням мовлення, орієнтуватися у світі, надає засоби для обробки інформації та формування мислення. Зі свого боку, мислення активно впливає на мовлення, допомагаючи організувати і структурувати інформацію перед висловлюванням. Розвиток мовлення та мислення взаємопідсилюються через процес комунікації. Коли дитина спілкується з оточуючими людьми, вона використовує мову для висловлення своїх думок і отримання інформації. Цей процес стимулює розвиток мислення, оскільки вимагає аналізу, синтезу, визначення та вираження своїх думок у зрозумілій формі. Отже, мовлення і мислення взаємопов'язані та взаємозалежні процеси. Розвиток мовлення допомагає розширювати кругозір дитини, сприяє розвитку її когнітивних та комунікативних навичок. У свою чергу, розвинене мислення допомагає дитині аналізувати, розуміти та виражати свої думки більш точно й об'єктивно.

На розвиток і функціонування мислення у дітей молодшого шкільного віку, відзначає Н. В. Кабельнікова, негативно впливають порушення мовлення, що проявляються у бід-

ності логічних операцій, зниженій здатності до узагальнення і абстракції, низькому рівні мисленнєвого аналізу, синтезу та абстрагування [2, С. 83 – 93].

Особливості мислення молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення і молодших школярів з нормотиповим мовленнєвим розвитком відрізняються через обмеження та відмінності у розвитку мовленнєвих навичок та комунікативних здібностей, наголошує С. І. Самаріна [6, С. 60 – 61]. Нижче ми представили порівняльний аналіз особливостей мислення молодших школярів із нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР) та із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) (табл. 1).

Тож, можемо констатувати, що молодші школярі з НМР та учні із ЗНМ мають деякі відмінні особливості у мисленні, які можуть впливати на їх навчання та розвиток мовлення. Молодші школярі з НМР розуміють різницю між реальним і уявним, та можуть легко розділяти фантазію від реальності. Їх здатність до абстрактного мислення поступово розвивається, а це означає, що вони краще розуміють конкретні поняття та ситуації, ніж абстрактні ідеї, таким чином навчаючись аналізувати інформацію, робити висновки та формулювати власні думки. Також в своєму віці вони можуть розпізнавати суперечливість та задавати запитання, якість їх пам'яті та уваги сприяє більш успішному засвоєнню інформації та виконанню завдань, ніж у молодших школярів із ЗНМ.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика особливостей мислення молодших школярів з НМР та із ЗНМ

Типи мислення	Учні з НМР	Учні із ЗНМ
Вербальне мислення	Мають достатньо розвинене вербальне мислення і здатні виражати свої думки та ідеї словами. Діти вміють утворювати розгорнуті речення, аналізувати і синтезувати інформацію, висловлювати абстрактні поняття.	Мають обмежене вербальне мислення і труднощі з вираженням своїх думок та ідей словами.
Абстрактне мислення	Здатні до абстрактного мислення, розуміють абстрактні поняття, створюють логічні зв'язки, працюють з символами та метафорами.	Мають обмежене абстрактне мислення і, як наслідок, труднощі з розумінням абстрактних понять та символів.
Просторово-орієнтоване мислення	Мають достатньо розвинене просторово-орієнтоване мислення, здатні до розпізнавання взаємозв'язків між об'єктами, аналізу просторових відношень і розуміння картин та схем.	Мають достатньо розвинене просторове мислення, але можуть бути більш уважними до деталей, ніж до загальної картини.
Соціальне мислення	Мають достатньо розвинене соціальне мислення і здатні сприймати соціальні ситуації, розуміти емоції та взаємодіяти з іншими людьми. Розуміють норми поведінки, використовують соціальні навички і виявляють емпатію (співчуття).	Мають обмежене соціальне мислення, наявні труднощі з розумінням соціальних сигналів, виявленням емоцій та взаємодією з оточуючими.
Креативне мислення	Можуть проявляти креативне мислення, генерувати нові ідеї, розв'язувати проблеми за допомогою нетрадиційних підходів.	Мають обмежене креативне мислення, але, водночас, вони можуть мати свої унікальні способи розв'язування задач і схильні до прояву творчості.

Молодші школярі із ЗНМ мають обмежену лексико-граматичну здатність, недостатню здатність до утворення речень, у них часто присутні помилки в звуковому та артикуляційному аспектах мовлення. Ці учні часто мають труднощі з розумінням і застосуванням абстрактних понять, логічних відношень та аналітичного мислення, переважно оперують конкретними фактами, ситуаціями або конкретними правилами. Також, вони більш уважніші до деталей, ніж до загальної картини, тобто більш зосереджуються на окремих деталях,

ніж на повному контексті чи сутності ситуації.

На думку багатьох науковців, загальні особливості мислення молодших школярів із ЗНМ включають: обмеженість вербального та абстрактного мислення, проблеми з розвитком соціального мислення та когнітивних функцій, проте мають розвинене просторове мислення і прояви творчості [1, 2, 3, 4, 5]. Враховуючи ці особливості, важливо застосовувати психолого-педагогічному супроводі таких учнів спеціальні підходи та методики, що сприятимуть



розвитку їх мислення та комунікативних навичок, і кращому формуванню розумових операцій.

Н. В. Кабельнікова пропонує можливі шляхи розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ [2, С. 139 – 178]. Саме розвиток вербального мислення дітей можливий при активному застосуванні комунікативних стратегій (запитань, пояснень, описів), збагаченні словникового запасу (вивчення нових слів, активного використання слів у контексті, групування слів за семантичними категоріями), виконання вправ на розвиток мовлення (усні оповідання, описи, розповіді, розмовні діалоги), використання візуальних засобів підтримки (ілюстрацій, діаграм, схем та моделей). Для розвитку абстрактного мислення бажано використовувати конкретні приклади і візуальні матеріали (ілюстрації, моделі, схеми) та візуальні організатори (діаграми, Mind map), формуючи при цьому метакогнітивні навички (само-рефлексію, планування, контроль та оцінку) та мовленнєві навички (надаючи словесні завдання, групові обговорення, відповіді на запитання). Розвиток просторово-орієнтованого мислення здійснювати шляхом використання наступних візуальних матеріалів (мап, схем, моделей і планшетів) та геометричних головоломок (пазлів і конструкційних наборів), проведення рухових ігор та вправ, які вимагають орієнтації у просторі, що сприятиме розвитку навичок планування та орієнтації (робота з мапами, навчання дітей читати та розуміти орієнтири). Здійснювати розвиток соціального мислення шляхом створення для дітей можливостей із соціальної взаємодії з ровесниками та дорослими (групові ігри, спільні проекти, рольові ігри або спілкування

в невимушеній атмосфері), що посприяє розвитку навичок розпізнавання та вираження емоцій (ігри, картки з емоційними обличчями або історії для підтримки їхнього розуміння емоцій і відчуттів інших), розвитку співчуття (наведення прикладів співчуття та доброти з власної поведінки та взаємодії з іншими людьми; давати завдання уявити, як би діти самі почувалися на місці когось, хто переживає радість, сум чи страх), навчання розумінню потреб інших (спостереження за поведінкою інших людей, розмірковування про можливі причини їхньої поведінки та формування розуміння, що інші люди можуть мати власні потреби і прагнення), все це повинно розвинути навички ефективного спілкування (слухання, вираження власних думок та почуттів, розуміння точки зору інших людей і взаємну повагу), сформувати навички групової співпраці (надавати групі проекти або завдання, де діти мають співпрацювати з іншими, адже робота в команді розвиває вміння спілкуватися, слухати інших, приймати рішення в колективі та вирішувати конфлікти). Розвиток креативного мислення вчена пропонує здійснювати шляхом стимулювання уяви дітей (ігри, творчі завдання, малювання, моделювання або конструювання), виконувати завдань з відкритими відповідями (де не існує єдиної правильної відповіді), сприяти виразності (через малювання, письмо, розповіді, музику, танець або драматичну діяльність), заохочувати до самовираження (навчати дітей висловлювати свої ідеї без страху перед критикою), стимулювати учнів до колективної роботи (застосовуючи груповий проект, виготовлення колективної іграшки, театральну постановку або музичний ансамбль), ство-

рювати сприятливе та позитивне середовище для розвитку креативності (надавати дітям відчуття впевненості в своїх творчих здібностях та підтримку в їх подальшому розвитку).

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку можуть негативно впливати на розвиток і функціонування мислення. Таким учням властива: бідність логічних операцій, знижена здатність до узагальнення і абстракції, знижений рівень мисленевого аналізу, синтезу та абстрагування. В корекційно-розвитковій роботі з такими дітьми науковці пропонують використовувати індивідуалізований підхід до кожної дитини, застосовувати візуальні засоби і матеріали та переважно групову роботу з учнями, формувати комунікативні навички, стимулювати творчість та критичне і креативне мислення, використовувати інтерактивні технології. Подальші перспективи вивчення даної проблеми вбачаємо в практичному дослідженні кількісних та якісних особливостей мислення і розумових операцій молодших школярів з порушенням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О.Б. Особливості розвитку особистості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць*. Вип. II. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. С. 6-15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_3 (дата звернення: 18.05.2023).
2. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навч. посіб. Херсон: Борисфен-про, 2017. 222с.
3. Козир М.В., Грабовська М.О. Уміння

доводити власну думку в процесі розвитку критичного мислення молодших школярів. Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Київ, 2019. № 31. С. 46-53. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/246/341> (дата звернення 19.05.2023)

4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та їх навчання: наук.-метод. посіб., доп. Київ: «АТОПОЛ», 2011. 274с.
5. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ: Знання, 2010. 293 с.
6. Самаріна С. І. Теоретико-методологічні аспекти навчання дітей молодшого шкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного простору. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин, 2018. № 3. С.59-63. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/952/1/12.pdf>

УДК 376-056.313-053.4:81'233

Анна ЛИННИК

вчитель-логопед

Комунальна установа

Сумський обласний

Центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

ЕФЕКТИВІСТЬ ЛОГОРИТМІКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У науковій статті викладено основні методичні аспекти впровадження логопедичних ритмічних засобів у корекційно-педагогічний процес роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного та молодшого віку. Проаналізовано мовленнєві порушення, аграматичність та спотворення слів; порушення просодичної сторони мовлення; труднощі спілкування; нездатність пра-



вильно зрозуміти інструкції. Відзначено, що логопедичні ритми позитивно впливають на корекцію вторинних вад розвитку: сприяють покращенню мовленнєвого дихання, рухливості, активності мовленнєвої моторики, координації діяльності кожного відділу периферичного мовного апарату, плавності мовлення.

Ключові слова: діти з особливими потребами, логоритміка, корекційно-педагогічна робота.

The scientific article describes the main methodical aspects of the introduction of logopedic rhythmic tools in the correctional and pedagogical process of working with children with intellectual development disorders of preschool and younger age. Speech disorders, ungrammaticality and distortion of words were analyzed; violation of the prosodic side of speech; communication difficulties; inability to understand instructions correctly. It was noted that speech therapy rhythms have a positive effect on the correction of secondary developmental defects: they contribute to the improvement of speech breathing, mobility, activity of speech motility, coordination of the activity of each department of the peripheral speech apparatus, fluency of speech.

Keywords: children with special needs, logorhythmic, correctional and pedagogical work.

Актуальність дослідження. Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується поєднанням наукових досліджень і зусиль, посиленням уваги до поглибленого вивчення аспектів загального, психічного та мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це потребує фахівців у всіх сферах супроводу дитини, пошуку нових ідей, методик і технологій для ефективної допомоги,

підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального та особистісного розвитку.

У працях П.К. Аонгін, В.І. Бондаря, Л.С. Виготський, С.Ю. Коноплястого, В.В. Лебединський, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, І.І. Мамайчук, В.Г. Петрова, В.М. Синьова, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічов, М.К. Шеремета та інших вчених комплексне вивчення порушень розвитку стає загальною проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей з порушеннями психофізичного розвитку внаслідок впливу негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних та внутрішньо-біологічних факторів, які ускладнюють або унеможливають їх розвиток.

Ця проблема є актуальною для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із серйозними порушеннями мовлення. Цей факт потребує перегляду методів і форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей (С.Ю. Конопляста, З.П. Ленів, Л.В. Лопатіна, Н.В. Манько, І.С. Марченко, Н.Г. Пахомова, О.Г. Приходько, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко), М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.). Сьогодні досить гострою проблемою логопедичної науки є проблема порушення мовлення та рухової системи дітей, корекція якої має важливе медико-педагогічне, психологічне та соціальне значення.

Мета статті охарактеризувати ефективність використання методів логоритміки для дітей з особливими потребами.

Виклад матеріалу. Логопедична ритміка розглядається як складова лікувальної ритміки, як засіб ко-

рекційного впливу на дітей з особливими потребами, особливо з мовленнєвими, інтелектуальними, психомоторними порушеннями, як методика, що використовується в лікувальних, виховних, пізнавальних, розвиваючих цілях, а також як в інклюзивних навчальних закладах, такі масових.

У педагогіці під ритмікою розуміють систему фізичних вправ під музику, побудовану на зв'язку рухів з музикою. Змістом роботи з дітьми на заняттях з ритміки є організація їх рухової діяльності під музику, де вивчаються ті елементи музичної діяльності, які найбільш природно і логічно проявляються в рухах (танцях).

Слово «логоритміка» складається з двох частин: «логотип» – термін, що означає «виховання правильного мовлення» та «ритміка» – термін, що означає «рівний, розмірений». Тому логоритми мають цілий комплекс різноманітних засобів, основу яких складають слова, рух і музика. У логоритміці ми вважаємо важливим значення слова, особливо його вживання в поетичних формах, що в поєднанні з рухами значно полегшує не тільки засвоєння правильної вимови, але й оволодіння цими рухами, оскільки ми розуміємо, що ритм поетичного звучання, як правило, характеризується значущим значенням мова – це теж рух [1, с.17].

Рухова активність дитини сприяє більш інтенсивному розвитку її мовлення, а з іншого – створення рухів відбувається за участю мовлення. А посилення віршованого ритму музичним супроводом сприяє ще

більшому вдосконаленню вимови дитини, яка має ці самі помилки, розвитку мовного слуху, темпу мови [3].

Педагогам закладів інклюзивної дошкільної освіти необхідно орієнтуватися на такий алгоритм дій з використанням логарифмів.

Немає твердої думки про особливості проведення занять з логоритмі в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу. Науковці виділяють елементи логоритмічного навчання, такі як: логопедична гімнастика, артикуляційні вправи, вправи на розвиток м'язів обличчя та пантомімічної виразності, ритмічні вправи під музику, фонопедичні вправи за методикою [2].

Тому важливими методичними показниками відповідності використання логопедичних засобів особливостям психофізичного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю слід враховувати:

- зміст завдань і дидактичних посібників має бути наближеним до дитячого;
- переживання, зрозумілі, не перенасичені зайвими подробицями та поясненнями;
- мова вчителя – повільна, виразна, не містить незрозумілої дітям термінології, зміст не виходить за рамки завдання;
- вказівки вчителя повинні супроводжуватися наочністю або зразком, який допомагає дітям краще зрозуміти завдання;
- завдання необхідно пояснювати два і більше разів, при цьому стежачи, щоб діти його зрозуміли [4].

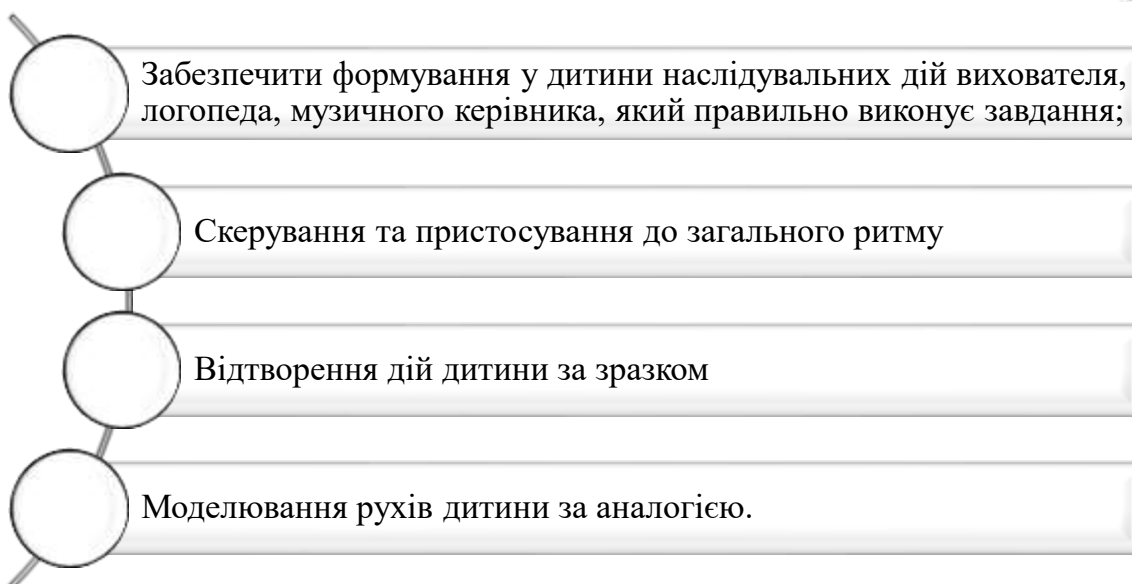


Рис.1 Алгоритм дій з використанням логарифмів

Принцип системності, лінійності та концентричності використання логопедичних ритмічних засобів. Цей дидактичний принцип відіграє важливу роль у реалізації засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічному процесі. Вона вимагає від учителя послідовності в подачі матеріалу, логічного переходу від засвоєння попередньої інформації до нової, щоб дитина могла уявити реальні відношення, зв'язки між предметами і явищами. Застосування логопедичних ритмічних засобів необхідно включати в календарно-навчальну програму за принципом лінійності (нові види роботи передбачають повторення попереднього матеріалу) і концентричності з урахуванням рівня мислення дітей [9].

Принцип емоційності. У дитини з порушеннями інтелектуального розвитку внаслідок незрілості емоційно-вольової сфери вже в шкільному віці спостерігається слабко виражена потреба в нових враженнях, допитливість, знижені пізнавальні інтереси і майже відсутнє бажання залучатися до різноманітної діяльності [7].

Тож цілком зрозуміло, що домінуючим і вирішальним фактором використання логоритмічних засобів у корекційній роботі з цією категорією дітей є обов'язкова емоційність процесу. Під емоційністю в даному випадку розуміють певні умови, які позитивно впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини та емоційну атмосферу навчального закладу в цілому.

До таких умов належать:

- встановлення емоційного контакту з дитиною: доброзичливе багаторазове звертання до дитини з обов'язковим називанням, тактильний контакт;
- емоційна поведінка та особиста зацікавленість педагога в завданні (відповідна інтонація, міміка, жести);
- формування у дитини позитивного ставлення до ситуації: спонукання до переживання спільних позитивних емоцій (радість, здивування);
- розвиток умінь і навичок дитини емоційно виразного виконання логоритмічних завдань [5].

Принцип розвитку та корекції розумових операцій. Враховуючи провідне порушення в структурі розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, до цілей і завдань лого-ритмічної роботи з ними слід віднести такі позиції:

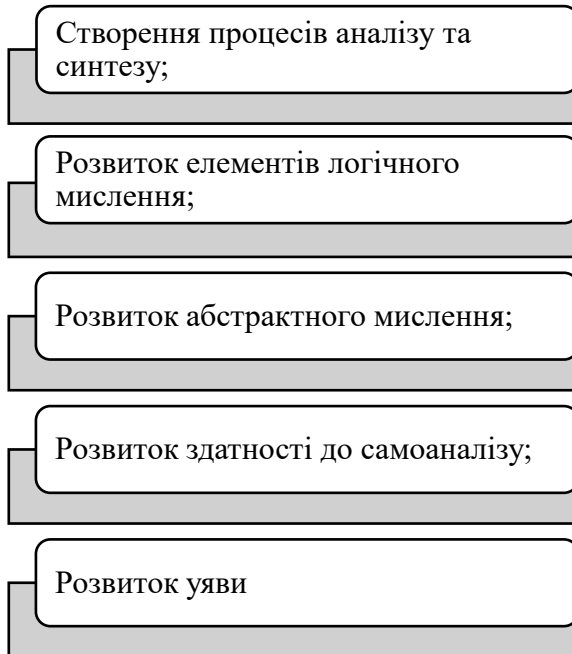


Рис.2 Принцип розвитку та корекції розумових операцій

Визначення та фіксація позитивних зрушень у психофізичному розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю. Для забезпечення ефективності впровадження логопедичних ритмічних засобів у корекційно-педагогічний процес важливим є виявлення та фіксація успіхів і проблем дитини. Така робота дозволить педагогу з'ясувати, яких результатів уже досягнуто, а над чим ще потрібно попрацювати, спланувати роботу, поставити подальші корекційно-виховні цілі, поділитися результатами з іншими фахівцями, які працюють з дитиною [7, с.40].

Висновки. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що мовлення є одним із основних показників нормального

розвитку дитини. Встановлено, що своєчасне усунення мовленнєвих помилок допоможе запобігти проблемам з оволодінням навичками читання та письма. Доведено, що мова безпосередньо пов'язана з руховою сферою.

Логоритміка – це той елемент корекції, який поєднує виправлення мовленнєвих порушень з розвитком сенсорних і моторних здібностей дітей. Тому включення засобів логоритмії в освітній процес дошкільного закладу є надзвичайно важливим. За даними сучасних досліджень встановлено, що кількість дітей з порушеннями психолінгвістичної системи постійно зростає. Щоб зафіксувати ці функції, часто використовують логарифми. Як показала наша робота, логопедичні ритми необхідні для цілісного розвитку дитини, оскільки мають великий вплив на її психологічний, фізичний і психічний розвиток.

Звернення до розглянутих методичних особливостей планування та впровадження логопедичних ритмічних засобів у корекційно-педагогічному процесі з дітьми з вадами інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку сприятиме значному покращенню не тільки показників розвитку мовлення, дихання, а й у моториці, а й удосконалення діяльності таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява, а також формування позитивних якостей особистості. У перспективі – розробка та затвердження загальних та окремих методичних рекомендацій щодо використання логоритмічних вправ у корекційно-педагогічній роботі з розвитку мовлення та рухів дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бухало О.Л. Робоча програма «Лого-ритміка» для студентів ОПП. Дошкільна освіта, 2019. 31 с
2. Гвоздецька С.В. Методика проведення корекційних занять з фізичного виховання з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. 52 с.
3. Гладченко І.В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання та основи здоров'я»: методичні рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 152 с.
4. Котломанітова Г. Упровадження лого-ритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка». 2018. Вип. 27. С. 84–93.
5. Найдич В.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі / В.М. Найдич, І. Конюк. Логопед : науково-методичний журнал. 2014. № 3. С. 28–30.
6. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2017. № 9(2). С. 205–214.
7. Хілько Г.О. Логоритміка для дітей-логопатів дошкільного віку. Логопед : науково-методичний журнал. 2013. № 8. С. 40–45.
8. Ahmed, I., & Chao, T. (2018). Assistive learning technologies for students with visual impairments: A critical rehumanizing review. *Investigations in Mathematics Learning*, 10(3), 173–185.
9. Chen, Y.-W., Cordier, R., & Brown, N. (2015). A preliminary study on the reliability and validity of using experience sampling method in children with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(6), 383–389

УДК 376-056.2 (477)

Марина САСІНАучитель-дефектолог,
ЗДО №12 «Олімпійський» СМР**СЕНСОРНІ ІГРИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП**

У статті визначені особливості використання сенсорних ігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти. Визначено зміст та умови проведення зазначеної діяльності. Подано поради щодо залучення батьків до спільних сенсорних ігор з дітьми.

Ключові слова: сенсорні ігри, корекційна робота, діти з особливими освітніми потребами, сенсорна зона, заклад дошкільної освіти.

The article defines the features of using sensory games in working with children with special educational needs in the conditions of a preschool education institution. The content and conditions of the specified activity are defined. Advice is given on involving parents in joint sensory games with children.

Key words: sensory games, correctional work, children with special educational needs, sensory zone, preschool education institution.

Постановка проблеми. В Україні, за інформацією Громадської Спілки «Освіторія», кожна третя сім'я виховує дитину з особливими освітніми потребами, і ця статистика постійно зростає. За даними досліджень в країні нараховується 165 000 дітей із особливими освітніми потребами, хоча точний показник невідомий. Загальна ж кількість інклюзивних закладів освіти в Україні складає 7%.

Дослідження показали, що майже 80% сімей розпадаються протягом перших 2-3 років після народження дитини із інвалідністю. Тому не лише педагоги, але і батьки потребують підтримки та доступу до передових

освітніх, реабілітаційних та корекційних методик, які використовують фахівці у багатьох країнах світу.

На сучасному етапі наявні наступні загрози успішному впровадженню інклюзивної освіти: непристосованість педагогічного середовища до ефективного впровадження практик інклюзивної освіти, опір соціального співтовариства та учасників освітнього процесу стосовно змін в освітній політиці в галузі інклюзивної освіти, відсутність розвинутої інклюзивної культури у закладах освіти, а також введення в Україні воєнного стану, що ще більше пригнічує стан дітей із ООП [4, с. 1].

Одним із доступних та дієвих, на нашу думку, засобів корекції відхилень психофізичного розвитку у дошкільників із ООП на сьогодні є використання сенсорних ігор, адже це ефективний спосіб розвитку сенсорної чутливості, дрібної моторики, мовлення, пізнавальних процесів у дітей з ООП. Ці ігри прості у використанні та не потребують великих матеріальних затрат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями використання сенсорних ігор із дошкільниками цікавилася багато українських дослідників, зокрема:

Матвеева Л., яка розробила методику використання сенсорних ігор для розвитку сенсорної чутливості у дітей дошкільного віку. У своїй роботі «Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку» автор показала, що сенсорні ігри є ефективним способом розвитку сенсорної чутливості у дітей дошкільного віку.

Сорокіна Н., яка вивчала вплив сенсорних ігор на розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку. У своїй роботі «Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку» вона

довела, що сенсорні ігри сприяють розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку [6].

Швайко Г., яка розробила комплекс сенсорних ігор для розвитку мовлення у дітей дошкільного віку [9].

Ушакова О., яка вивчала вплив сенсорних ігор на розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку [8].

Ткаченко Т., яка розробила програму сенсорного розвитку дітей дошкільного віку, що включає в себе різноманітні сенсорні ігри [7].

Бойченко О., яка розробила методику використання сенсорних ігор для розвитку сенсорної чутливості у дітей з ООП [2].

Войтович Н., яка вивчала вплив сенсорних ігор на розвиток дрібної моторики у дітей з ООП [2].

В. Гаврилук Т., яка розробила комплекс сенсорних ігор для розвитку мовлення у дітей з ООП [2].

Кондратенко О., яка вивчала вплив сенсорних ігор на розвиток пізнавальних процесів у дітей з ООП [2].

Мельник Л., яка розробила програму сенсорного розвитку дітей з ООП [2].

Ці дослідження показали, що сенсорні ігри є ефективним способом розвитку дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами. Вони сприяють розвитку сенсорної чутливості, дрібної моторики, мовлення та пізнавальних процесів.

На нашу думку, використання сенсорних ігор у роботі з дітьми із ООП значно полегшить для них освітній процес, створить умови для гармонійного розвитку особистості та активізує компенсаторні можливості дітей. Крім того, в сенсорні ігри з дитиною можуть бути включені й



батьки. Саме тому такий вид діяльності є актуальним та продуктивним.

Мета статті – висвітлити особливості використання сенсорних ігор у корекційній роботі з дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тема використання сенсорних ігор у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами є актуальною на сьогодні, так як подібна діяльність є ефективним способом розвитку сенсорної чутливості, моторики, мовлення та інших сфер розвитку дітей із ООП.

Сенсорні ігри – це ігри, які спрямовані на розвиток сенсорної чутливості, тобто здатності людини сприймати навколишній світ за допомогою органів чуття. До сенсорних ігор відносяться ігри з різними матеріалами та текстурами, з музикою та звуками, з запахами та смаками, з кольорами та формами [9, с. 122].

Актуальність використання сенсорних ігор у роботі з дошкільниками із ООП досліджується через декілька ключових аспектів:

1. Соціальна активність та якість життя дітей з ООП: Діти з особливими освітніми потребами можуть зазнавати обмежень у щоденному житті та мати знижену активність. Застосування сенсорних ігор допомагає підвищити їхню соціальну активність та покращити якість життя, роблячи навколишній світ більш доступним і захопливим.
2. Розвиток рухових навичок. Сенсорні ігри сприяють розвитку рухових навичок та координації. Це особливо важливо для дітей з ООП, які можуть потребувати додаткової підтримки у цьому аспекті.
3. Сенсорна інтеграція та відчуття комфорту. Для багатьох дітей із ООП сенсорні стимуляції допома-

гають знизити напругу та покращити сенсорну інтеграцію. Вони можуть допомагати дітям з ООП відчувати більше комфорту у своєму тілі та оточуючому середовищі.

4. Корекція порушень. Сенсорні ігри можуть бути використані як частина комплексної корекційної роботи для вирішення окремих проблем дітей із ООП. Вони можуть допомагати вдосконалити рухові функції, покращити м'язовий тонус та розвивати баланс.
5. Індивідуалізація та мотивація. Сенсорні ігри можуть бути спеціально підібраними для конкретних потреб кожної дитини з ООП. Індивідуальний підхід підвищує мотивацію та результативність корекційної роботи.
6. Доступність та низька інвестиція. Багато сенсорних ігор можуть бути виконані зі звичайних матеріалів та зовсім не вимагають значних фінансових витрат. Це робить їх досить доступними для застосування у різних умовах та групах дітей з ООП [2, с. 22].

Сенсорні ігри допомагають дітям із ООП:

- Розвивати сенсорну чутливість: допомагають дітям краще відчувати навколишній світ, розвивати тактильну, слухову, зорову, дотикову та інші види чутливості.
- Покращувати моторику: допомагають дітям розвивати дрібну та загальну моторику, а також координацію рухів.
- Розвивати мовлення: допомагають дітям розвивати словниковий запас, граматичну складову мовлення, а також зв'язне мовлення.
- Створювати позитивні емоції: допомагають дітям отримувати позитивні емоції, що сприяє

їхньому загальному розвитку та навчанню [3, с. 23].

Сенсорні ігри є ефективним способом розвитку сенсорної чутливості, моторики, мовлення та інших сфер розвитку дітей дошкільного віку. Їх можна використовувати в різних освітніх ситуаціях, як у групі, так й індивідуально.

Існує безліч різноманітних сенсорних ігор, які можна використовувати у роботі з дітьми із ООП в умовах дошкільного закладу освіти. До таких ігор відносяться:

- Ігри з піском і водою. Діти можуть грати з піском і водою, створюючи різні форми і конструкції.
- Ігри з музичними інструментами. До таких ігор відносяться ігри з музичними інструментами, шумовими іграшками тощо. Діти можуть грати на музичних інструментах, розвиваючи слухову чутливість.
- Ігри з ароматичними маслами. Діти можуть нюхати ароматичні масла, розвиваючи нюхову чутливість.
- Ігри з кольоровими матеріалами. До таких ігор відносяться ігри з кольоровими кубиками, пірамідами тощо. Діти можуть розфарбовувати, сортувати та рахувати кольорові матеріали, розвиваючи зорову чутливість.
- Ігри з м'якими та твердими предметами. Діти можуть відчувати різні текстури, розвиваючи тактильну чутливість [7, с. 12].

Вибір сенсорних ігор для дітей із ООП залежить від їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Ігри повинні бути безпечними, цікавими та викликати позитивні емоції у дитини.

Є певні вимоги до організації сенсорної зони в закладі дошкільної освіти:

- Слід облаштовувати зону так, щоб діти могли вільно пересуватися та досліджувати матеріали.
- Використовувати різноманітні матеріали та текстури.
- Переконатися в безпеці куточку для дітей із ООП [1, с. 6].

Щоб сенсорні ігри були корисними для дітей, слід дотримуватись наступних правил їх застосування у закладі дошкільної освіти:

- Враховувати індивідуальні потреби дітей. Сенсорні ігри повинні бути безпечними та цікавими для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб і можливостей.
- Створювати позитивну атмосферу. Сенсорні ігри повинні викликати позитивні емоції у дітей.
- Використовувати різноманітні матеріали та текстури. Це допоможе дітям краще відчувати навколишній світ.
- Заохочувати дітей до спілкування. Сенсорні ігри можна використовувати для розвитку мовленнєвих навичок [9, с.77].

Робота з сенсорними іграми у роботі з дітьми із ООП проводиться під керівництвом фахівців, таких як логопед, дефектолог, психолог тощо. Фахівці допомагають дітям правильно використовувати сенсорні ігри, а також оцінюють їхню ефективність.

Одним із актуальних завдань сучасних педагогів, що працюють в інклюзивних групах, є ефективна організація взаємодії з батьками своїх вихованців. Взаємодія ця включає в себе співпрацю, взаємну підтримку і розподіл відповідальності в процесі навчання та виховання дітей у навчальному закладі. Батьки є важливими партнерами для педагогів, оскільки вони грають ключову роль у навчанні, вихованні та соціалізації дітей. Тому їм повинно бути надано



можливість брати активну участь у прийнятті важливих рішень щодо розвитку та адаптації своїх дітей.

Згідно з думкою фахівців, таких як Захарова А., Ісаєва Д., Піроженко Т., Радченко М. тісна співпраця між сім'єю та педагогами, психологами і лікарями впливає на формування та розвиток особистості дітей з особливими освітніми потребами. Для родин, що виховують дітей з особливими потребами, важливо виконувати функції корекційно-розвивальної, компенсуючої та реабілітаційної. Ці функції передбачають визначення психофізичного та соціального статусу дитини, забезпечення її матеріальної незалежності та соціальної адаптації. Сім'ї, що виховують дітей із особливими потребами, повинні бути відкритими до інших сімей і груп підтримки, які стикаються із схожими проблемами [5].

Фахівці в інклюзивних закладах освіти в Україні експериментують і впроваджують різноманітні технології, які сприяють повному включенню батьків у освітній процес та сприяють розумінню і розподілу відповідальності між педагогами і батьками. Це стосується не лише батьків дітей з особливими освітніми потребами, але також батьків дітей з типовим розвитком, оскільки без їхньої підтримки неможливо створити атмосферу «повного включення», розвивати відносини співпраці та співтворчості.

Співпраця з батьками є необхідною складовою процесу включення дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітню систему. Взаємодія між родинами та педагогами має на меті забезпечити успішну адаптацію та розвиток цих дітей. Педагоги та батьки є спільними вихователями і партнерами у процесі

навчання та виховання дітей [1].

Оскільки сенсорні ігри є ефективним способом розвитку дітей, тому важливо залучати до них і батьків. Батьки також можуть підтримувати розвиток своїх дітей, проводячи з ними сенсорні ігри вдома.

Ось кілька порад, як педагогу залучити до сенсорних ігор з дітьми батьків:

- Поясніть батькам важливість сенсорних ігор. Розкажіть їм, як сенсорні ігри допомагають дітям розвиватися.
- Запропонуйте батькам ідеї для сенсорних ігор. Поділіться з ними своїми знахідками та порадами.
- Організуйте спільні сенсорні заняття для дітей та батьків. Це допоможе батькам побачити, як їхні діти грають, і навчитися проводити з ними сенсорні ігри.

Ось кілька конкретних заходів, які педагог може вжити, щоб залучити батьків до сенсорних ігор з дітьми:

- Надішліть батькам лист або електронний лист із інформацією про сенсорні ігри та їхню важливість.
- Організуйте батьківські зустрічі, на яких ви можете обговорити сенсорні ігри.
- Створіть веб-сайт або блог для батьків, де ви можете ділитися ідеями для сенсорних ігор.
- Створіть групу в соціальних мережах для батьків, де вони можуть обмінюватися ідеями та досвідом [2, с. 67 – 69].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже за результатами аналізу науково-педагогічних літературних джерел та власного педагогічного досвіду можна стверджувати, що використання сенсорних ігор у роботі з дітьми із ООП є



ефективним способом розвитку їхніх сенсорних, моторних, мовленнєвих та інших сфер розвитку. Сенсорні ігри стають важливим інструментом у корекційній роботі з дітьми з ООП, забезпечуючи їм можливість активного розвитку та покращення якості життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блакитна Т. Технологія розвитку Школа життєтворчості в дії // Завуч. 2000. № 3. С. 14.
2. Бойко О. В., Войтович Н. Г., Гаврилюк Т. В., Кондратенко О. М., Мельник Л. В.. Сенсорний розвиток дітей з ООП. К.: Освіта, 2023. 320 с.
3. Матвеева Л. П. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку. К.: Рад. шк., 1980. 104 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2022 р. № 855 [Електронний ресурс]. URL: http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planudii-shodo-zaprovadzhennjainklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya_osvita/301_38 (дата звернення: 15.10.2023).
5. Радченко М. І. Особистісна саморегуляція дорослих у сім'ях з розумово відсталими дітьми-інвалідами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2006. 18 с.
6. Сорокіна Н. М. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 1994. 128 с.
7. Ткаченко Т. А. Програма сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 2008. 64 с.
8. Ушакова О. С. Розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 2001. 144 с.
9. Швайко Г. С. Дидактичні ігри в дошкільному вихованні. К.: Рад. шк., 1986. 208 с.

УДК 376-056.313-057-
053.5:81'233:[615.851:7]

Світлана ЯНКО

асистент вчителя
з інтегрованого та інклюзивного
навчання Лохвицької
ЗОШ I-III ступенів №3

Людмила МОРОЗ

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

МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті висвітлено методику вдосконалення зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії. Представлено результати впровадження методики.

Ключові слова: зв'язне мовлення, інтелектуальні порушення, учні середнього шкільного віку, дослідження, методика, арттерапія.

The article deals with the methodology of improving coherent speech in middle school children with intellectual disabilities by means of art therapy. The results of the methodology implementation are presented.

Keywords: coherent speech, intellectual disabilities, middle school students, research, methodology, art therapy.

Постановка проблеми. На сьогодні спостерігається тенденція збільшення числа дітей з інтелектуальними порушеннями. Недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення – одна з особливостей мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії. Щоб досягти необхідного рівня



розвитку зв'язного мовлення школярів з порушеннями інтелектуального розвитку потрібна дієва методика його вдосконалення, якою є методика вдосконалення зв'язного мовлення засобами арттерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні спостерігається тенденція збільшення числа дітей з інтелектуальними порушеннями. Недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення – одна з особливостей мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії. Питанням формування та розвитку зв'язного мовлення займалися такі науковці, як Л. Виготський, Л. Стахова, С. Конопляста, М. Шеремет, Л. Мороз, А. Кравченко, В. Тарасун, А. Запорожець та ін. Вчені О. Деркач, І. Євтушенко, О. Мастюкова, К. Зелінська, М. Тарасевич, В. Засенко, О. Хохліна, які вивчали питання використання арт-терапії для корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями сходяться в думці, що використання арт-терапевтичних технологій дозволяє стабілізувати емоційний стан, виховує здатність до самовираження та самопізнання, розвиває комунікативні навички, сприяє формуванню прийнятних форм регулювання негативних емоцій, гармонізує особистість дітей зазначеної категорії [11].

Ось чому використання арт-терапевтичних засобів – музики, танців, драматичного мистецтва, інсценізацій, театралізацій, в процесі навчання та виховання дітей із проблемами інтелектуального розвитку є дуже актуальним.

Але питання розвитку зв'язного мовлення засобами арттерапії потребує глибокого дослідження і подальших розробок [11, 25].

Мета статті – висвітлити ефективність створеної нами методики вдос-

коналення зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арттерапія відкриває значні перспективи по підвищенню ефективності логопедичної роботи з вдосконалення зв'язного мовлення, особливо при роботі з школярами, які мають порушення інтелектуального розвитку. Ефект катарсису – очищувальної дії мистецтва сприяє ефективності методики [11, 24]. Методика вдосконалення зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає зростання пізнавального розвитку та розвитку всіх сторін мовлення, збагачення словника дітей, розвиток вміння переказати почуте, скласти розповідь, описати побачене. Вона базується на дидактичних принципах: систематичності (щотижня), системності (розвиток всієї мовленнєвої системи), індивідуального підходу (врахування мовленнєвих особливостей кожної дитини), наочності (робота з ляльками, виліпленими літерами), наступності (поступове ускладнення) та ін.

Корекційно-розвивальні заняття за методикою – є інтегрованими, адже включають музичні, логоритмічні заняття, заняття з розвитку усного і писемного мовлення, інсценізації життєвих сюжетів та фольклорного матеріалу.

Кожне корекційно-розвивальне заняття традиційно включає три частини – вступну, основну і заключну.

Основними завданнями занять арт-терапією були:

1. Корекція поведінки та емоційно-вольової сфери.
2. Корекція пізнавальної діяльності [12].

3. Вдосконалення зв'язного мовлення.

Складові методики:

- 1) вивчення фольклору та усної народної творчості;
- 2) корекція різних сторін та форм мовлення;
- 3) переказування;
- 4) музикотерапія;
- 5) імаготерапія;

На кожному занятті використовувались декілька складових, об'єднаних однією темою.

Перша складова методики ознайомлення дітей з народною творчістю та музикою, керуючись тим, що засвоєння народної культури дає змогу опановувати узагальнений досвід життя, який передається саме у фольклорі.

Друга складова методики передбачає корекцію всіх сторін та форм мовлення. особливий акцент на вдосконалення зв'язного мовлення.

Третя складова - переказування прослуханих творів з метою засвоєння зразків літературної мови для вдосконалення зв'язного мовлення.

Головними вимогами до вибору творів для переказування були наступні:

1. доступність за змістом;
2. чітка композиція творів для переказу;
3. зразковість мови у написаних;
4. виховна цінність творів;

У процесі навчання дітей переказуванню, ми виділили такі головні завдання:

1. Навчання відтворенню змісту легенд, казок та оповідань.
2. Переказування творів за допомогою навідних запитань логопеда

та ілюстрацій.

3. Самостійне переказування творів із використанням поданого плану.

4. Вибірковий та творчий переказ.

Четверта складова - заняття музикотерапією. Ця складова нашої методики проводиться як інтегроване заняття з музичного мистецтва та розвитку мовлення. **П'ятою складовою методики** стало застосування імаготерапії: інсценізація, театралізація вибраних творів (ляльковий та пальчиковий театр).

Для обстеження рівня сформованості зв'язного мовлення до і після впровадження методики скористалися модифікованою методикою В.Глухова[2] Порівняння отриманих результатів свідчать про позитивну динаміку вдосконалення зв'язного мовлення.

Бачимо, що 50% учасників обстеження мали низький рівень розвитку зв'язного мовлення до впровадження методики. Ще 50% дітей мали дуже низький рівень розвитку зв'язного мовлення. Після впровадження нашої методики 50% учасників обстеження перейшли з дуже низького на низький рівень розвитку зв'язного мовлення, а 50% дітей, що мали низький рівень розвитку зв'язного мовлення перейшли на середній рівень розвитку зв'язного мовлення.

Отже, під час проведення формульованого етапу експерименту, ми застосовували розроблену нами методику вдосконалення зв'язного мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями засобами арттерапії, що включала в себе: використання засобів літератури і мистецтва, музикування, спів, театралізацію вибраних творів.

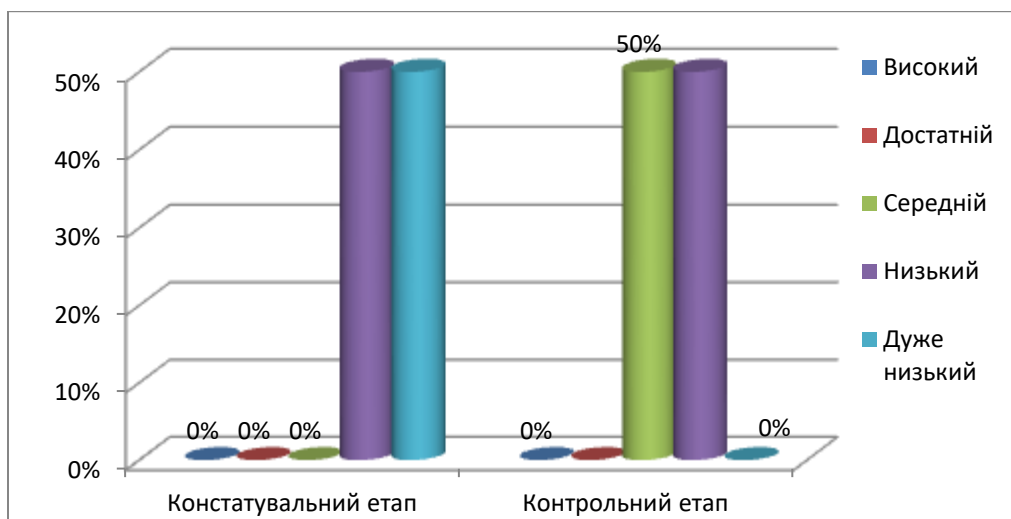


Рисунок 1 Порівняльні результати констатувального та контрольного етапів дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення у школярів 5 інклюзивного класу із порушеннями інтелектуального розвитку

На нашу думку, дана методика оптимізувала і вдосконалила зв'язне мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями, розширила кругозір, збагатила активний і пасивний словник дітей, покращила саморегуляцію та їх комунікативні вміння і навички, етичні уявлення учениць (зокрема вміння співчувати, бачити взаємозв'язок своєї поведінки з реакцією навколишніх і нести за нього відповідальність), що є дуже важливим для розвитку дитини, для її виховання, як морального і відповідального члена людського суспільства, для подальшого розвитку дитини і формування навичок її поведінки у соціумі.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, використання висвітленої методики у корекційній роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей середнього шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку є ефективним та доцільним та потребують подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.

2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : монографія. АРКТИ, 2002. 144 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. К. : ВД «Слово», 2011. 704 с.
4. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.03. Київ, 2009. 20 с. URL :<http://www.allbest.ru/>.
6. Ласкова А. О. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови як одна з передумов розвитку комунікативної компетентності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12 (31). С. 9-11.
7. Савчук Н. Б. Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Педагогічний дискурс. 2012. Вип. 11. С. 274-276.
9. Чупріна О. В. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. Науковий вісник Мукачівського державного університету :серія «Педа-

- гогіка та психологія». 2018. Вип. 2 (8). С. 170-173 8. Марущак В. С. Про деякі особливості розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 4 (51).
11. Хома О. М. Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. III(25), Issue: 49. URL : www.seanewdim.com
12. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами засобами арттерапії // К. О. Зелінська зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І. Співака. Вип XXII. В двох частинах. Частина I. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори 2006, 2013., С. 173 – 181
13. Кравченко А.І., Зелінська К.О. Застосування засобів арттерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають відхилення інтелектуального розвитку / А.І. Кравченко, К.О. Зелінська - Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013.- 178с.
14. Чобанян А.В. Передумови мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Т. 2, № 2. С. 11-16

УДК 376-056.264-053.4:81'322.5'234

Тетяна ЧЕПЕЛЬ

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Анатолій КРАВЧЕНКО

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються особливості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в процесі ігрової діяльності. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: ігрова діяльність, загальне недорозвинення мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. У сучасній дошкільній освіті досить актуальною є проблема розвитку зв'язного мовлення. Будь яка дитина формуючи себе як особистість, для успішної соціалізації, повинна спілкуватися, розуміти та взаємодіяти з іншими людьми загалом і найближчим оточенням зокрема. Одним із видів комунікативної діяльності людини, яка використовує засоби мови для спілкування з іншими людьми є саме мовлення. Велике значення в розвитку дітей старшого дошкільного віку має саме зв'язне мовлення, що дає можливість висловлювати свої враження і переживання, вміти змістовно висловлювати свої думки



[2]. На сьогоднішній день зустрічаються діти в яких порушено фонематичні процеси, звуковимова, збіднений словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення, що характеризує загальне недорозвинення мовлення. Дошкільники часто плутають звуки, міняють склади, «ковтають» закінчення, не мають змогу зв'язно, послідовно й зрозуміло передати зміст тексту або самостійно скласти зв'язну розповідь. Існують дослідження щодо становлення і розвитку мовлення дітей із ЗНМ, зокрема, зв'язного висловлювання, але дана проблема все ж таки на сьогодні потребує більш глибокого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток зв'язного мовлення вивчали в різних аспектах: логопедичному (В. П. Глухів, А. В. Ястребова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, В. К. Воробйова та ін.), психологічному (С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський) та психолінгвістичному (А. А. Леонтьєв, Т. В. Ахутина і ін.) [5]. Дослідники А. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, В. П. Глухів вважають, що первинна за походженням форма мови є саме «діалог», що виникає при безпосередньому спілкуванні двох або кількох співрозмовників і складається в основному обміні репліками. Досить важливим засобом розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах сучасних педагогів (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. І. Жуковська, В. Г. Захарченко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджерицька, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, Г. С. Швайко, К. І. Щербак та ін.).

Мета статті – вивчення особливостей зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найпоширенішим мовленнєвим порушенням серед дітей старшого дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і форм мовлення. Обмеженість словникового запасу, відставання в оволодінні граматичною будовою рідної мови ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення [3]. За дослідженнями В. Тищенко, І. Марченко, М. Шеремет відомо, що у дітей з ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає ігрова діяльність [4].

Ігрова діяльність є різновидом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування з оточуючими [1]. Гра – це провідна діяльність дітей старшого дошкільного віку, як засіб всебічного розвитку, виховання та пізнання навколишньої дійсності. Для того щоб ігрова діяльність позитивно та продуктивно впливала на розвиток дитини треба створити належні, сприятливі умови. Підібрати іграшки або наочний матеріал враховуючи вікові особливості та закономірності розвитку ігрової діяльності дітей. Сформувати ігровий інтерес, вдало взаємодіяти з дитиною у процесі гри, чітко визначити структуру гри, встановлювати акцент на іграх, що

розвинути творчість старших дошкільників.

З метою вивчення особливостей зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення нами було проведено експериментальне дослідження на базі дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №1 «Орлятко» міста Конотоп. Дослідження проводилося в спеціальній групі для дітей з мовленнєвими порушеннями «Грайлик», наповнюваність якої складало 14 осіб. Нами було проведено обстеження зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, що було запропоновано В.П. Глуховим [5].

Основну увагу звертали саме на сформованість у дітей навичок фразового мовлення. Часткового розуміння текстів або розуміння наочного матеріалу. Використання в мовленні іменників, дієслів, прикметників, прислівників, прийменників, лексичних категорій. Як вміло дошкільник дає коротку та розгорнуту відповідь на запитання педагогу або одноліткам.

Спостереження за мовленням дітей здійснювалась в процесі ігрової діяльності та на індивідуальних заняттях. Для комплексного дослідження зв'язного мовлення дітей використовували серію завдань:

1. Складання пропозицій по окремим ситуаційним картинкам.

Мета: визначити здатність дитини складати закінчене висловлювання.

Наприклад: « Дівчинка поливає квіти». «Хлопчик малює картину».



Рис. 1



Рис. 2

2. Складання пропозиції за трьома картинкам, пов'язаних тематично.

Мета: визначити здатність дитини встановлювати логічні дії між предметами і передавати їх у вигляді закінченої фрази.



Рис. 3

3. Переказ тексту (знайомої казки або короткого оповідання).

Мета: визначити знатність дитини відтворювати невеликий за обсягом і простий за структурою літературний текст.



Рис. 4

4. Складання розповіді за картинкою або серії сюжетних картинок.

Мета: визначити здатність дитини складати зв'язну сюжетну розповідь на основі наочного змісту послдовних фрагментів-епізодів.



Рис. 5

5. Твір оповідання на основі особистого досвіду.

Мета: визначити індивідуальний рівень і особливості володіння зв'язним мовленням і монологічного



промовою під час передачі своїх життєвих вражень.

6. Складання розповіді-опису.

Мета: визначити вміння дитини складати розповідь по даному питальному плану.

Наприклад: Що це? Де росте? Який на смак? Який на дотик? Якої форми? Якого кольору?

7. Закінчення розповіді по заданому початку.

Мета: визначити можливості дитини в рішенні поставленого мовленнєвого та творчого завдання.

Для оцінки виконання завдань використовували бали відповідно до рівня їх виконання: високий рівень – 4 бали, середній рівень – 3 бали, недостатній рівень – 2 бали, низький рівень – 1 бал. Сумарна оцінка в межах від 28 до 22 балів характеризує досить високий рівень навичок розповідання, сума балів від 23 до 15 відповідає середньому рівню, від 16 до 9 балів – недостатній рівень, від 8 до 1 низький рівень.

За результатами проведеної методики виявилось, що 3 особи (21%) старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, показали низький рівень зв'язного мовлення, 7 осіб (50%) – недостатній рівень, 4 особи (29%) – середній рівень. Жоден із дітей не показав високий рівень зв'язного мовлення, щоб могло схарактеризувати розгорнутий виклад певного матеріалу, який здійснювався б логічно, послідовно, граматично правильно та точно. Діти, які показали середній рівень використовували тривалі паузи з пошуком потрібного слова. Будуючи фразу виникали труднощі у побудові інформативного висловлювання відповідної ймовірної предметної ситуації. Складання переказу, з

деякою допомогою педагога, дали змогу, повністю передати зміст тексту без наявності помилок та повторів, з дотриманням логічної послідовності викладу. Розповідь-опис складено недостатньо інформативно. Діти з недостатнім рівнем припускалися помилок, складаючи фразу за трьома картинками дошкільники спиралися тільки на предметний зміст двох картинок, що не дало змогу правильно за змістом побудувати предметну ситуацію. Відзначалися перепустки окремих моментів дій або цілого фрагмента тексту. Складаючи самостійно оповідання діти перераховували предмети дій які не були логічно пов'язані. Діти, що отримали низький рівень виконання завдань висловлювалися за допомогою додаткових питань. При переказі та складанні тексту зв'язна та логічна послідовність значно порушена, відзначається перепустка суттєвих моментів дії та цілих фрагментів, що порушує сюжет та логічно обумовлену послідовність оповідання.

Отже, за одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, дають нам змогу стверджувати, що більшість дітей має недостатній рівень (50%) сформованості зв'язного мовлення. Виходячи з аналізу отриманих даних, ми бачимо, що діти припускаються значних помилок при складанні розповіді за сюжетними та предметними картинками. Мають обмежений словниковий запас, не оволодівають лексичною та граматичною будовою рідної мови, що значно ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення.



Рис.6 Результати емпіричного дослідження особливостей зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

На основі проведеного дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ можемо сказати, що більшості дітей виникають значні перешкоди, причиною яких є порушення фразового мовлення, труднощі при описі предметних малюнків, висловлюванні власних думок та міркувань. У подальшому ми ставимо завдання запропонувати методичні рекомендації щодо розвитку особливостей формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти : науковий керівник: А. М. Богуш. (нова редакція) // Дошкільне виховання. 2012. - 26 с.
2. Йолкіна Н.В. Формування зв'язності мовлення у дітей старшого дошкільного віку.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М, 2004. - 107 с.
3. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії:

Збірник наукових праць: Вип. 3. – К. : Актуальна освіта, 2006. – С. 136–144.

4. Шеремет М.К. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та доповн. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 856 с
5. [Електронний ресурс]: Методика обстеження зв'язного мовлення по Глухову В. П – http://ni.biz.ua/12/12_11/12_11269_metodika-obsledovaniya-svyaznoy-rechi-po-gluhovu-v-p.html#google_vignette

УДК 376-056.22-053.4:81'233-043.84

Олександра КУДРЕЙ

здобувач освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Людмила МОРОЗ

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

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті охарактеризовано особливості мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Обґрунтовано особливості активізації мовлення в дітей раннього віку. Визначено сучасні підходи до активізації мовлення дітей раннього віку.

Ключові слова: активізація мовлення, активний словник, експресивне мовлення, імпресивне мовлення, ранній вік.



Постановка проблеми. Повноцінне і своєчасне опанування мовленням є найважливішою умовою як мовленнєвого, так і психічного розвитку дитини. За допомогою мовлення дитина пізнає світ, накопичує знання, розширює свій кругозір, висловлює свої думки.

Останнім часом дослідженню мовлення дітей раннього віку приділяється найпильніша увага з боку медиків, психологів, педагогів, дефектологів. І це не випадково, оскільки ранній вік є унікальним, стратегічно важливим для всього подальшого розумового, фізичного, мовленнєвого та емоційного розвитку.

Ранній вік – це період становлення функціональних систем, формування вищих кіркових функцій. Функції кори головного мозку розвиваються в результаті взаємодії дитини з довкіллям і особливо інтенсивно це відбувається в період раннього віку. У цей час удосконалюються можливості мозку сприймати сигнали із зовнішнього світу, обробляти і зберігати інформацію, формуються процеси сприймання, наочно-дієвого й наочно-образного мислення, пам'яті, уваги, що створює основу подальшого психічного розвитку.

Розвиток мовлення є найважливішим завданням цього вікового періоду. Оскільки опанування мовленням перебудовує процеси сприймання, уваги, пам'яті, мислення, сприяє вдосконаленню всіх видів діяльності, соціалізації дитини. Розвиток мовлення дитини раннього віку відбувається у двох напрямках. Це розвиток розуміння мовлення та «активного», власного мовлення як можливості говорити, тобто імпресивного та експресивного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема активізації мовлення дітей раннього віку є складною і багатоаспектною. До неї зверталися лінгвісти, психолінгвісти, логопеди, педагоги, дефектологи: Н. Бабич, Н. Бердар, А. Богуш, І. Брушнеська, Н. Бібік, Н. Гавриш, Т. Гужанова, С. Івах, Г. Кулешова, Т. Мамічева, Н. Манько, І. Паласевич, Н. Русин, О. Сприкіна, А. Тригуб, С. Хоменко, М. Шеремет та ін.

Т. Піроженко зазначає, що активне мовлення дітей раннього віку швидко і якісно перетворюється: обсяг вживаних слів у мовленні серйозно збільшується, але все одно поступається загальному обсягу слів, що майже не використовуються в мовленні [12].

Згідно з дослідженнями А. Богуш, тільки за умови активного позитивного, емоційно наповненого, адекватного та неперевантаженого спілкування дитини з її близьким дорослими можливий легкий перехід на новий, більш значний етап мовлення [4].

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості активізації мовлення в дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення – одне із найважливіших чинників загального психічного розвитку. Тільки в контакті з дорослими людьми можливе засвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду людства. Перші три роки життя, коли діти здебільшого виховуються вдома, є вирішальними для розвитку мовлення. Уже з грудного віку малюки прислухаються до звуків, спостерігають за рухами губ матері та батька, радіють, впізнаючи знайомі голоси. Із першого дня вони вбирають звуки мови, збирають і накопичують слова. Поступово дитина розвиває

свій пасивний запас слів, яким пізніше починає активно користуватися.

Раннє дитинство є сенситивною стадією засвоєння мови. Автономне мовлення дитини здатне різко виявлятися, значно розширюватися в короткий термін і взагалі зникати. У цей час «складові» та незвичайні за значенням та звучанням слова активно замінюються їх грамотними еквівалентами та еквівалентами близьких дорослих.

Аналіз наукових досліджень (Ю. Рібцун, М. Савченко та ін.) дає змогу прослідкувати послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів у дітей в онтогенезі. З'ясовано, що в дітей раннього віку фонематичні процеси формуються послідовно, від простішого до складнішого: фонематичне сприймання, фонематична увага, слуховий (фонематичний контроль), фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і синтез [13].

На підготовчому етапі (до року) створюються передумови для опанування компонентами мовленнєвої системи. Перші голосові реакції, такі як крик, плач, сприяють розвитку дихального, голосового та артикуляційних відділів.

До кінця першого року фізіологічний розвиток голосового апарату дитини закінчується і вона переходить до усвідомленого наслідування мовлення, але здатність розуміння мови проявляється раніше, ніж здатність її використовувати. Отже, на першому році життя в дитини відбувається розвиток переважно імпресивного мовлення, тобто слухання, розуміння.

З огляду на те, що найчастіше в рік діти вимовляють ще мало слів, але буде вірним вважати, що в цьому віці більшість слів дорослих вони добре

розуміють. Для джерела мовлення дітей необхідно зв'язати доступні їм образи з поєднаннями звуків, що відтворюються дорослими в їх присутності, якщо в полі зору конкретні предмети чи явища [16].

Перший етап формування мовлення здійснюється у віці від 1 до 1,5 років. У цей період починається активне формування експресивного мовлення дитини – висловлювання. Цей етап характеризується недостатнім формуванням граматичних конструкцій та вживанням дітьми слів у незміненому вигляді.

Другий етап формування мовлення реалізується в період від 1,5 до 2,5 років. Діти у віці двох років починають засвоювати мовленнєві позначення оточуючих предметів, потім імена дорослих, назви іграшок, потім – частини тіла та обличчя. У віці двох років діти знають значення багатьох слів, які обумовлені оточуючими предметами, типовими взаємодіями та образом життя сім'ї. У віці двох років активний словниковий запас дітей значно збільшується. До півтора року діти загалом засвоюють від 30-40 до 100 слів, але застосовують їх рідко. Потім починається різке зростання рівня сформованості мовлення. У віці двох років діти вже знають близько 300 слів [11].

Процес становлення фонематичного слуху завершується переважно до двох років, коли дитина може розрізняти слова, які відрізняються лише однією фонемою. Подальшого розвитку набуває процес опанування мовленням, який складається з наступних аспектів: семантичний, морфологічний, синтаксичний і прагматичний.

У цьому віці також підвищується інтерес дітей до оточуючого світу. Діти хочуть дізнатися, відчувати, поба-



чити, почути. Особливо їх цікавлять назви предметів та явищ, і вони задають дорослим відповідні, часом дуже нав'язливі і найчастіше повторювані однотипні питання: Що це? Хто це? та ін. Діти, як тільки отримують відповідь, відтворюють її самостійно. Пасивна лексика дітей від 1,5 до 2,5 років не відрізняється від активної.

Друга стадія формування мовленнєвої діяльності полягає в розвитку граматичної структури речення. Окремі слова є частинами речення та їх закінчення узгоджені. У трирічному віці діти частіше правильно застосовують відмінки та числа, узгоджують рід певного слова з формою залежних від нього слів; будують багатослівні поширені (з погляду наявності другорядних членів) речення, у межах яких спостерігається правильна граматична взаємодія всіх слів. Приблизно в цей час здійснюється і свідоме регулювання правильності своїх мовленнєвих висловлювань. У цьому віці діти здатні навмисно формувати граматичні помилки в реченні, вказуючи тим самим, на свою здатність до їх виявлення та виправлення.

Ж. Піаже вважає, що наступний (третій) етап розвитку мовлення здійснюється, коли дитині виповнюється 3 роки. Як правило, до трьох років діти засвоюють основні граматичні форми та синтаксичні конструкції. У мовленні дітей трапляються практично всі частини мови (як самостійні, так і службові), різні типи речень (прості та складні; односкладні та двоскладні; поширені та непоширені) [10]. На третій стадії формування мовленнєвої діяльності значним є те, що слово дітей набуває об'єктивного сенсу. Діти називають одним словом усі ті предмети, які

мають різні властивості, але мають схожість за якоюсь головною ознакою або способом дії з ними. До трьох років діти засвоюють 1200-1500 слів. На цьому етапі формування мовлення діти починають використовувати складні граматичні основи речень.

На третьому році життя в розвитку мовлення дітей відбуваються значні ускладнення: вони засвоюють граматичний лад мовленнєвої діяльності, здатні легко засвоювати багато звуків та закріплювати їх вимову в своєму мовленні. Розуміння мовлення дорослих стає якісно новим: дитина починає прислухатися до того, про що говорять між собою дорослі, їй подобається слухати казки, вірші, оповідання. Важливо, що в цьому віці батьки мають активно сприяти будь-якому спілкуванню своєї дитини з її однолітками. З огляду на те, що дитина в цьому віці ще не може самостійно організувати гру з іншою дитиною, але під керівництвом дорослих вона може отримати можливість активної комунікації з однолітком. Така комунікація буде дуже корисною для розвитку її мовлення дитини [4].

Якщо на другому році життя в активному словнику переважали іменники, рідше дієслова, то на третьому – присутні всі частини мови водночас іменники складають 50% усіх слів, дієслова приблизно 30%. Прикметники, які дитина вживає в мовленні, здебільшого характеризують розмір та колір [14].

Р. Заззо, В. Штерн переконані, що спочатку діти завжди застосовують односкладові, однаково граматично оформлені речення, що висловлюють якусь закінчену думку. Ці речення виникають у зв'язку з якоюсь конкретною, що візуально сприймається та викликає яскраву емоцію ситуацією. Уже після цього в

активному мовленні дитини з'являються речення з двох слів, що складаються з підмета і присудка. Сенс цих двослівних речень схожий: певна думка, або повний вираз. Також це часто суб'єкт та його дія, дія та об'єкт дії, або дія та простір дії [17].

Проаналізувавши дослідження Т. Гужанової, можна зазначити, що приблизно до трьох років діти починають уважно прислухатися до того, що говорять між собою дорослі. Крім цього, вони люблять слухати казки, байки, вірші. У 2-3 роки в дітей виникає осмислення мовлення-розповіді, вони легше сприймають розповіді про речі та явища, що їх оточують [5].

Виявлені в ранньому віці та своєчасно скориговані відхилення мовленнєвого розвитку є невід'ємною частиною нормального мовленнєвого становлення дитини.

Нормальному розвитку мовленнєвої активності сприяють соціальні та біологічні передумови мовленнєвого розвитку. Тільки цілеспрямований вплив чи стимулювання окремих мовленнєвих компонентів з урахуванням динаміки їх розвитку сприяє цілісному розвитку мовлення дітей раннього віку. Такий вплив є невід'ємним чинником розвитку мовлення дітей раннього віку, а його ефективність безпосередньо залежить від створеної системи мовленнєвої активності дітей 1-3 років.

Мовленнєву активність можна віднести до однієї з форм активності. Поняття «мовленнєва активність» часто можна зустріти в психолого-педагогічній літературі, але підходи авторів до цього поняття дуже різні.

На думку Н. Базими, мовленнєва активність – це наявність мотиву до мовленнєвого висловлювання і безпосереднє мовленнєве висловлю-

вання, яке виникає як реакція на репліку співрозмовника, або бажання висловити свої думки, емоції та переживання [1, с. 8].

У педагогіці мовленнєва активність окреслює властивість особистості, що проявляється в умінні розповідати і розуміти мовлення іншої людини, а також як кількісно-якісна властивість мовленнєвої діяльності [8]. Діти вкладають у свої слова власний сенс, який часто стає незрозумілим для оточуючих, але водночас зазначається, що діти до трьох років дуже добре можуть зрозуміти інструкцію дорослого та виконати її без помилок.

Активізація мовлення – це розвиток компонентів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння), що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами [3].

Активізація мовлення розглядається не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в мовленнєвому акті, а і як процес розвитку мовленнєвих навичок в онтогенезі, тобто як розвиток мовлення.

Варто зазначити, що наявність у дитини низького рівня мовленнєвої активності не дозволяє їй вільно спілкуватися, гальмує її пізнавальний та особистісний розвиток, заважає саме реалізовуватися, опановувати новий рівень уявлень про об'єкти довкілля. Але науковці та практики говорять про те, що процесом розвитку мовленнєвої активності можна керувати, спрямовуючи та коригуючи окремі її сторони. Особливо виділяється період другого року життя дитини, коли починає інтенсивно розвиватися власне мовлення дитини, наростає його темп, розширюється словник, мовлення набуває можливості ставати основним засо-



бом спілкування [9].

У ранній період життя провідним видом діяльності дитини є предметна діяльність, саме вона здійснює найбільший вплив на її розвиток. На думку А. Тригуб, в ранньому віці діти починають використовувати предмети відповідно до їх функцій (наприклад, ложка для їжі, чашка, щоб пити воду, рушник для витирання рук) [15]. Набутий досвід діти переносять на інші предмети, супроводжуючи мовленням. У цей період дуже змінюється розуміння мовлення. Дитина добре розуміє окремі слова, виконує предметні дії за інструкцією дорослого. Слухання і розуміння повідомлень, які не стосуються безпосередньої ситуації, є важливим набуттям цього етапу життя. Вони створюють передумови для використання мовлення як основного засобу пізнання недоступної без посереднього досвіду дитини дійсності. Враховуючи це, вихователь цілеспрямовано супроводжує розвиток здатності дитини слухати, розуміти і продукувати мовлення.

У процесі спільної предметної діяльності в дитини виникає потреба в спілкуванні, що зумовлює розвиток активного мовлення – найважливішого новоутворення раннього віку. Психологічними умовами появи активного мовлення є спрямованість дорослого на спілкування з дитиною та його активна позиція відносно потреб дитини в комунікативних контактах. Але позиція дорослого має передбачати мовленнєву активність самої дитини.

О. Сприкіна зазначає, що постійна участь дорослого в цій активності дає дитині як необхідні еталони, так і необхідний зворотній зв'язок у діяльності, що організується. Основним інструментальним забезпе-

ченням цієї взаємодії поступово стає мовлення, яке на кінець раннього дитинства стає основним засобом спілкування [14].

Для забезпечення належного та своєчасного розвитку мовлення в дітей раннього віку сучасна педагогічна наука пропонує цілий набір засобів та інструментів навчання і виховання. Розглянемо найбільш значущі з них.

Особливу увагу в розвитку мовлення найменших дітей І. Єнгаличева пропонує приділяти колисковим, народним потішкам та пестушкам, віршам-забавлянкам (табл. 1) [7].

Таблиця 1

Характеристика засобів фольклору для активізації мовлення дітей раннього віку (за І. Єнгаличевою) [7]

Засоби фольклору	Роль в активізації мовлення
Коліскові	Сприяють розширенню словника за рахунок того, що містять відомості про довкілля. Сприяють розвитку фонематичного сприймання через особливу інтонаційну організацію, повторювання фонем, звукосполучень. Допомагають освоювати лексичну сторону мовлення
Вірші-забавлянки	Через осмислення значення мовних образів спонукають дитину до усвідомлення інтелектуального, логічного завдання. Діти з радістю їх сприймають через поетичні жарти
Народні потішки, пестушки	Сприяють розвитку фонематичного слуху, інтонації, темпу мовлення через повторення тексту декілька разів у різному темпі та з різною інтонацією

На важливості колискової для розвитку мовлення дітей перших років життя наголошують також А. Богуш та Н. Лисенко [2, с. 11], вказуючи, що використовувати засоби фольклору потрібно з перших днів життя. На їх думку, в дитячих колискових містяться мовленнєві моделі дитячої мови, які стимулюють мовлення дитини, полегшують її спілкування з дорослими.

Також досить популярною для розвитку мовлення дітей є система М.Монтессорі. Педагогіка Марії Монтессорі – це чудовий приклад вільного виховання. Монтессорі-кімната – це кімната розділена на 4 зони, одна з яких мовленнєва, в кожній із них вирішують певні завдання: унікальне розвиваюче середовище, яке має чітку логіку побудови та відповідає віковим психологічним потребам дитини.

Займаючись у сенсорній зоні, дитина використовує та розвиває всі органи чуття. Займаючись із різними матеріалами діти знайомляться із сенсорними зразками, вчаться визначати колір, розмір, висоту, вагу, водночас активізуючи мовлення [6].

Відповідальним моментом у роботі з дітьми є робота над створенням потреби в наслідуванні слова дорослого. Мовленнєві наслідування є природним періодом у розвитку будь-якої дитини. І якщо перескочити цей етап розвитку та почати з правильного вимовлення слів чи звуків, мовленнєва робота зведеться до мінімуму. Отже, існують різні засоби активізації мовлення для дітей раннього віку.

Висновки. Таким чином, активізація мовлення дітей раннього віку полягає не тільки у засвоєнні слова, його розуміння, а й обов'язково у вживанні, використанні в мовленні. Активізація мовлення – система

роботи з переведення пасивного словника в активний. Слово вважається активізованим, якщо дитина його використовувала, хоча б один раз у вільному, самостійному мовленні без підказки дорослого. Створення умов для активізації мовлення дитини раннього віку є дуже важливим аспектом у профілактиці мовленнєвих порушень. Педагогічні умови розвитку мовлення дітей раннього віку полягають у підтримці внутрішньої чутливості (сенситивності) дитини від 1 до 3 років, розвитку вміння орієнтуватися в оточенні та володіти своєю моторною системою; характері взаємодії дорослого з дитиною, у спільній діяльності, предметно-розвиваючому середовищі, безпосередня взаємодія дитини з предметами, речами та явищами оточуючого світу. Організація системи активізації мовлення дітей раннього віку створює всі необхідні передумови для активізації мовлення дітей та попереджує наступні відхилення в мовленнєвому розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Вища шк., 2002. 407 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
4. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку. Вид. 2-ге. Київ : Слово, 2017. 392 с.
5. Гужанова Т. С. Педагогічні умови своєчасного розвитку мовлення дитини в перші роки життя. *Наукові*



- записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2017. Вип. 15 (58). С. 93–95.
6. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с.
 7. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2014. Вип. 50. С. 87–91.
 8. Іншаков А. Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях. Педагогіка вищої та середньої школи. 2016. № 3 (49). С. 240–247.
 9. Кулешова Г. Т., Мамічева О. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Перспективні питання психології: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життя-здійснення». Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. Вип. 1. С. 86–89.
 10. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
 11. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
 12. Піроженко Т. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ: Главник, 2005. 112 с.
 13. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. № 22. С. 219–222.
 14. Сприкіна О. В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності: дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: 13.00.02. Луганськ, 2007. 235 с.
 15. Тригуб А. О. Розвиток мовлення дітей раннього віку в предметній діяльності. Інноваційні технології в дошкільній освіті: збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 28–29 березня 2019 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2019. С. 158–159.
 16. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир: ФОП Левковець, 2022. 313 с.
 17. Zazzo R. Les Jumeaux Le Couple et la Personne. Paris: Presses Universitaires de France, 1960. 560 p.
- УДК 376-056.264-053.4: 1'322.5'234
- Олена ЛАСТОЧКІНА**
кандидат педагогічних наук,
доцент СумДПУ імені А. С. Макаренка
- Світлана ГАЛУТІНА**
здобувачка освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
- НАУКОВІ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЩОДО
СТАНУ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ
ІЗ ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**
- У статті подано опис наукових узагальнень щодо стану вивчення звуковимови дітей із фонетико фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ); представлені думки видатних вчених про особливості прояву порушень звуковимови при дислалії, ринолалії, дизартрії.
- Ключові слова:** фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, звуковимова.
- Постановка проблеми.** Сьогодні початок навчання у школі для дітей є не простим етапом їхнього освітнього старту, адже соціальні та політичні фактори сучасності чинять додатковий до навчальної інформації вплив. Тому важливим завданням

дошкільної підготовки є створення оптимальних умов для синхронно/гармонійного формування усіх компонентів інтелектуально-когнітивної та емоційно-вольової сфери розвитку дошкільника.

Особливо важливим є виконання цього завдання з дітьми, які мають порушення мовлення. Загострюється це питання для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ): через великий обсяг сукупності дітей із загальним недорозвитком мовлення більшість контингенту логопедичних груп становлять особи саме цієї категорії, в той же час частка не охоплених послугами логопеда дошкільників із ФФНМ також є великою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень Р.Левіною було виділено групу дітей із мовленнєво-фонематичним недорозвитком мовлення. До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом та інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і особливо – фонематичний слух [4].

Мовлення дітей з ФФНМ характеризується неправильною вимовою, включаючи пропуски, спотворення та заміни звуків; кількість звуків, з порушеним вимовлянням сягає до 16-20 звуків, що вказує на проблеми фонематичного слуху. Поряд із порушенням звуковимови у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення спостерігаються помилки звукової структури складів і звукової цілісності слів. Деякі діти з ФФНМ часто відчують труднощі у вимові слів зі складною структурою складів, узгодженні приголосних і вимові речень, що складаються із подібних слів (в основному це сто-

сується незнайомих слів або складних слів).

Недорозвиток фонематичного слуху може бути зумовлений трьома причинами [4]:

- неадекватним розпізнаванням і розвитком лише тих звуків, вимова яких порушена;
- недорозвиненням значної кількості звуків із різних фонемних груп, вимова яких відносно добре сформована;
- глибокий фонематичний недорозвиток: коли дитина практично не може виділити звуки зі слів і не може визначити порядок звуків у слові.

Г.Каше, В.Коноваленко, С.Коноваленко, Т.Філічева, Г.Чірка та інші науковці стверджують, що фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення має три ступені прояву:

- *перший ступінь – легкий*, при якому спостерігаються: недостатнє розрізнення фонем, труднощі звукового та складового аналізу, особливо у для звуків однієї фонетичної групи;
- *другий ступінь – середній*, що характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові;
- *третій ступінь – тяжкий*, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами [5].

У недорозвитку фонематичного слуху Г.Каше виокремлює ряд особливостей щодо вимови звуків та їх використання у мовленні [3]:

- аморфна і нечітка вимова великої кількості звуків;
- недиференційована вимова пар або груп звуків; наприклад, звуки «с» і



- «ш» замінюються м'яким звуком «ш»; при цьому дитина вимовляє, наприклад, «сапка» замість «шапка» і «шани» замість «сани»;
- заміна звуків більш простими артикуляціями: наприклад, вимовляється «л`» замість «р», «ш»-»ф» замість «ш»-»с» – «тапка» замість «шапка», «тани» замість «сани», «дук» замість «жук» тощо;
 - нестійке вживання різних звуків: у цьому випадку дитина вимовляє або повторює одне і те ж слово в різних контекстах;
 - змішування звуків у мовленні: в одних випадках звуки вживаються правильно, в інших – звуки замінюються.

У дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення спостерігаються й такі порушення вимови звуків: одноударна вимова звука «р»; щічна або губна вимова «ш» і «ж»; близька до норми або порушена вимова звука «л». Всі ці особливості часто є показниками незавершеної артикуляційної адаптації. Крім загального фонематичного недорозвитку, часто спостерігаються порушення вимови навіть при формуванні окремих звуків. Наприклад, звук «р» може бути горловим, бічним, щічним, а вимова свистячих або шиплячих звуків – бічною чи міжзубною. Особливості вимови у дітей з фонематичним недорозвитком свідчать про те, що вони не здатні адекватно розрізняти звуки на слух [3].

Рівні труднощів, із якими стикаються діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, виділено у роботах О.Правдіної [4]:

- *перший рівень* – невміння правильно вимовляти один звук або групу звуків;
- *другий рівень* – невміння правильно вимовляти звук у мовленні, хоча

він може правильно вимовлятися в окремих або простих словах;

- *третій рівень* – два звуки, що можуть бути вимовлені правильно, але схожі за звучанням чи артикуляцією і недостатньо диференційовані (змішані).

Вивченню порушень у структурі ФФНМ присвячено роботи науковців В.Литвиненко (2013 р.) та С.Коноплястої (2016 р.). Так, С.Конопляста описує, що «...при таких мовленнєвих порушеннях одночасно з фонетичними труднощами (звуковимова, складова структура слова, просодика) спостерігається недорозвиток фонематичних процесів (фонематичне сприймання, слухова диференціація, аналіз, синтез, уявлення». У теоретичних висновках В.Литвиненко відмічено, що: «...для дошкільників із ФФНМ характерним є незавершеність процесу формування фонематичного сприймання, відносно відставання лексико-граматичного розвитку» [2].

Мовленнєві порушення у вигляді ненормативного відтворення звуків через неправильне формування окремих артикуляційних позицій (за Ф.Рау) спричиняють спотворення звуковимови дітей; це стає очевидним, коли є схожість між звуком і нормативним звучанням. Спотворення в основному спостерігаються у групах звуків зі схожими артикуляційними особливостями. Так, у дітей старшого дошкільного віку спостерігаються такі спотворення, як: ротацізм – звуки [p`], [p]; ламдацізм – звуки [л`], [л]; сигматизм – свистячі та шиплячі; йотацизм – звук [й]; капацізм – звуки [к], [к`]; гаммацізм – звуки [г], [г`], [г]; хітизм – звуки [х], [х`] [5].

Згідно з дослідженнями О.Лурія, Є.Хомської, Л.Цветкової та інших представників, заміщення й обмін

тональних і близьких за звучанням звуків спостерігається при порушеннях у скроневій частці лівої півкулі головного мозку, тоді як тональні далекі, але близькі за звучанням звуки – порушення у тім'яних частках обох півкуль. Дані функціональних тестів мозку свідчать про нейрофізіологічні зміни в діяльності лобової, скроневої та тім'яної кори обох півкуль у дітей дошкільного віку з ФФНМ, що вказує на необхідність проведення спеціальної корекційної роботи для активізації взаємодії між півкулями головного мозку [5].

Порушення вимови звуків (фонем) найчастіше зустрічаються при різних формах дислалії, ринолалії, дизартрії; для таких випадків характерні: різко підвищена загальна стертість (змазаність) мовлення, недостатня виразність і чіткість, стисненість артикуляції. При ФФНМ поєднується порушення вимови звуків, складової структури слова, просодичних компонентів, інтонації, фонематичних процесів [2].

До дислалії М.Хватцев відносив випадки «порушення вимови фонем зумовлені ураженням периферійних відділів артикуляційного апарату». Б.Гріншпун характеризує дислалію як «порушення фонетичної складової усного мовлення, що зумовлені патологіями будови органів артикуляційного апарату та іншими причинами, що не чинять видимі органічні ураження артикуляційного апарату (загальна фізична ослабленість дитини через соматичні хвороби; затримка психічного розвитку, через мінімальну мозкову дисфункцію; пізній розвиток мовлення; вибірккові порушення фонематичного слуху, що чинить несприятливе соціальне оточення – наслідування неправильного мовленнєвого зразка тощо)». Також в

окремих наукових працях маємо, що до групи дітей-дислаліків дослідники (Т.Філічева, Н.Чевельова, Г.Чиркіна, Л.Волкова та інші) відносяться усі випадки порушень звуковимови, зумовлені анатомічними порушеннями в артикуляційному апараті, порушеннями слуху, інтелектуального розвитку, а також специфічними умовами сімейного виховання [1, С.10].

Порушення звуковимови також зустрічаються при ринолалії (за М.Зеєманом – «ринофонія», 1955 р.) і супроводжуються гнусавістю; сигматизм шиплячих може виявлятися у вигляді різних порушень тембру голосу: перший тип порушення, при якому струмені повітря проходять через носові ходи – так званий *«відкритий носовий голос»* або *«відкритий хрипкий голос»*; другий тип – розлад, при якому струмінь повітря не проходить через носову порожнину – *«закритий носовий голос»* або *«закритий хрипкий голос»*; третій тип визначено було терміном *«змішаний носовий голос»* – випадок, коли ці обидва порушення наявні одночасно (присутній *відкритий* та *закритий носовий голос*). Діти з відкритим або закритим носовим голосом належать до групи осіб із фонематичною дизартрією та власне дизартрією [1, С.12]. Власне термін «ринолалія» було визначено у роботах Г.Чиркіної (1989 р., 2004 р.) наступним чином – це «порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатомофізіологічними дефектами мовленнєвого апарату» [1, С.12].

Порушення вимови фонем також зустрічаються при дизартрії. М.Поваляєвою запропоновано розрізняти три ступені тяжкості мовленнєвих порушень при дизартрії (лише випадки зі спастичністю м'язового тону органів артикуляції):



- *при легкому ступені недорозвитку фонематичної вимови експресивне мовлення дитини добре розуміється оточуючими, але вимова нечітка в потоці, вимова фонем злегка розмита у всіх групах фонем;*
- *середній ступінь* характеризується наявністю спотвореної, на залізваної та розмитої вимови всіх фонем в експресивному мовленні (мовлення дітей недостатньо зрозуміле для оточуючих, фразове мовлення також відсутнє);
- *при тяжкому ступені* експресивне мовлення складається із окремих слів, вимова більшості фонем спотворена так, що вони не сприймаються оточуючими як єдине ціле [1, С.25].

Значна кількість випадків порушень звуковимови при дислалії, ринолалії, дизартрії зумовлена руховими розладами, а також функціональною слабкістю артикуляційного апарату (окремі випадки дислалії, ринолалії), особливостями анатомічної будови (дислалія, ринолалія), специфікою іннервації мовленнєвого апарату (дизартрія) [1, С.26].

У наукових доробках сучасних вітчизняних і закордонних авторів запропоновано погляди щодо етапів реалізації логопедичної корекції. Українські логопеди-практики виділяють два напрями роботи для корекції ФФНМ, що здійснюються паралельно: перший – формування вимовних навичок на етапі підготовки, етап постановки звука, етап автоматизації та (за необхідності) етап диференціації; другий – розвиток фонематичного сприймання і навичок звукового аналізу і синтезу (М.Савченко, 1983; М.Шеремет, О.Ревуцька, 2009; Ю.Рібцун, 2014; І.Марченко, 2015). У напрацюваннях амери-

канських вчених, зокрема, С. Ван Райпера (С. Van Riper, 1978), виокремлено наступні етапи: навчання розрізняти на слух правильну та порушену звуковимову, стимулювання звука, стабілізація звука, етап узагальнення та підтримки. Підходи до корекції близькі по суті, хоч і мають відмінності в назвах звуків [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Наукові дослідження питання фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення на сьогодні показують існування вагомого теоретичного та практичного підґрунтя, що пропонує чітке визначення даного порушення, класифікації проявів його тяжкості у випадку дислалії, ринолалії та дизартрії, а також запропоновані вітчизняними та зарубіжними ученими етапи реалізації логопедичної корекції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 95
2. Загородня Л., Марєєва Т. Формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри. Дошкільна освіта: Світові Тенденції. 2022. Т. 2. С. 122.
3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 207 с.
4. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К., 2012. 258 с.

УДК 376-056.

Анатолій КРАВЧЕНКОкандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А. С. Макаренка**Олена ЛУБЕНЬСКА**здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта
Логопедія»

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено умови, яким має відповідати навчально-розвивальне середовище, яке має бути створено для ефективної корекційно-розвиткової роботи; зазначено необхідність впровадження інтерактивних методів навчання, які сприяють покращенню ефективності корекційної роботи; представимо інтерактивні методи навчання, які можна використовувати у процесі корекції порушень писемного мовлення в учнів початкової школи, а саме – методи «Броунівський рух», «Ток-шоу», «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Мікрофон»

Ключові слова: порушення письма і читання, діти початкової школи, інтерактивні межі навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в літературі висвітлено питання механізмів порушення письма та читання, їх симптоматики, структури даного мовленнєвого порушення, розроблені загальні методичні підходи, визначені напрями, зміст корекції різних видів дисграфії та дислексії.

Попри велику кількість досліджень з розкриття теми порушень писемного мовлення, їх особливостей та корекції, проблема подолання порушень письма та читання в молодших школярів залишається актуальною та потребує нових

досліджень і напрацювань, що зумовлені сучасними реаліями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз причин виникнення функціональних мовленнєвих труднощів, підходів щодо класифікацій порушення письма та читання в учнів початкової школи здійснюють Н. Боднар, Д. Горбачова, Л. Журавльова, К. Зелінська-Любченко, С. Конопляста, І. О. Логінова, Олійник, В. Тарасун, Л. Тищенко, Н. Чередниченко, М. Шермет, Л. Яценюк та ін. Автори звертають увагу на проблему існування різних поглядів щодо визначення, патогенезу, механізмів, симптоматики дисграфії, важливість визначення форми порушення писемного мовлення, ступеня прояву, складання і формулювання логопедичного висновку.

Багато вчених вивчали необхідність та доцільність застосування інтерактивних методів у корекційній роботі з дітьми. У своїх дослідженнях Т. Синьова, О. Грицуляк, І. Сак, Л. Дяченко, О. Іванова довели, що інтерактивні технології можуть бути ефективним інструментом для корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Вчені вивчали ефективність використання інтерактивних технологій у логопедичній діагностиці та корекції [2, 6, 7].

Мета статті: визначити важливість використання інтерактивних методів навчання у процесі корекції порушень письма і читання в дітей початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедичні заняття з дітьми молодшого шкільного віку можуть бути складними для них, оскільки вимагають тривалої уваги та самоконтролю. Логопедам часто доводиться докладати додаткових



зусиль, щоб підтримати інтерес дітей до занять та стимулювати їхню увагу.

Впровадження інтерактивних методів навчання може допомогти покращити ефективність корекційної роботи. Інтерактивні методи навчання роблять заняття більш змістовними, цікавими та захоплюючими для дітей. Вони також стимулюють когнітивні та мовленнєві процеси на підсвідомому рівні [2].

Інтерактивні методи навчання дозволяють учням молодших класів засвоювати матеріал комплексно, поєднуючи теорію та практику, що сприяє розвитку особистості, творчого мислення, комунікативних навичок та здатності до самостійного навчання. Учні самостійно шукають зв'язки між новими знаннями та вже отриманими, приймають рішення, роблять відкриття, формують власні ідеї та висловлюють їх за допомогою різноманітних засобів. Вони також навчаються співпраці та взаємодії один з одним [1].

Для ефективної корекційно-розвиткової роботи логопед повинен створити для дитини навчально-розвивальне середовище, яке буде сприяти її успіху. Таке середовище має відповідати певним умовам.

1. Позитивний емоційний настрій. Дитина повинна відчувати себе впевнено і комфортно на заняттях, щоб не боятися помилок. Логопед повинен створювати атмосферу підтримки і заохочення.
2. Комунікація. Діти з порушеннями мовлення часто мають проблеми з спілкуванням. Логопед повинен допомагати їм розвивати навички мовленнєвої комунікації в парній та колективній діяльності.
3. Фонематичний розвиток. Логопед повинен проводити вправи на розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприйняття та

звукового аналізу слів. Це допоможе дитині навчитися правильно вимовляти звуки і слова.

4. Самоконтроль. Діти з порушеннями мовлення часто не помічають своїх помилок. Логопед повинен навчати їх знаходити та виправляти помилки.
5. Образне мислення. Логопед може використовувати систему символів і інструментів зворотного зв'язку, щоб допомогти дитині розвинути образне мислення.
6. Моторна координація та концентрація уваги. Діти з порушеннями мовлення часто мають проблеми з дрібною моторикою та концентрацією уваги. Логопед повинен проводити вправи на розвиток цих навичок.
7. Зорове, слухове та тактильне сприйняття. Логопед може використовувати вправи на розвиток зорового, слухового та тактильного сприйняття, щоб допомогти дитині краще сприймати мову та мовлення.
8. Спостереження та чуття мови. Логопед може використовувати вправи на розвиток спостережливості та чуття мови, щоб допомогти дитині краще розуміти мову і мовлення [3].

Важливо забезпечити дитині належні умови для розвитку та формування навички письма та навички читання. До них відносяться:

- наявність відповідних навчальних матеріалів (дитина повинна мати можливість тренуватися в письмі, використовуючи різні види матеріалів, такі як олівці, фломастери, маркери, ручки тощо);
- систематичні заняття (щоб навчитися писати, дитина повинна регулярно займатися);

- позитивний настрій (дитина повинна отримувати задоволення від процесу письма).

О. Пометун та Л. Пироженко виокремлюють кооперативні (робота в парах, трійках, малих або великих робочих групах: «Карусель», «Акваріум» тощо), колективно-групові («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка» тощо) інтерактивні форми навчання, ситуативне моделювання (рольові ігри, інсценізації, драматичні замальовки) та опрацювання дискусійних питань (дискусія, метод «Прес» або «Займи позицію») [4, 5].

Представимо, яким чином можна використати інтерактивні методи навчання у процесі корекції порушень писемного мовлення в учнів початкової школи.

Метод «Броунівський рух» може бути використаний на заняттях з подолання фонетичних помилок під час формування в дітей вміння диференціювати опозиційні звуки: діти мають, вільно пересуваючись приміщенням, зібрати лише ті предметні картинки, назви яких починаються, закінчуються певним звуком (заданий логопедом), мають певну кількість складів.

На заняттях з подолання оптико-просторових та графічних помилок можна пропонувати дітям збирати картки із правильно зображеними літерами, літерами, що мають певну кількість елементів, із зображенням певної літери, що написана різними шрифтами.

У вигляді *методу «Ток-шоу»* можна проводити вправи на співвіднесення геометричних фігур та предметів: логопед пропонує кожному з учнів вибрати геометричну фігуру із запропонованих, а потім називати предмети, які мають таку форму.

«Мозковий штурм» – це ефективний метод колективного обговорення проблеми, пошуку різних підходів до її вирішення. У роботі з подолання фонетичних помилок дітям пропонують вставити пропущені букви в слова; необхідно добирати матеріал таким чином, щоб були багато варіантів, щоб кожна дитина могла запропонувати хоча б один із варіантів.

Для подолання оптико-просторових та графічних помилок пропонують дітям подумати і сказати, на що схожа та чи інша буква, виокремлюючи її елементи. Висловитися і подати свою власну ідею і своє бачення має кожна дитина.

Метод «Коло ідей» доречно застосовувати на занятті з подолання оптико-просторових та графічних помилок. Логопед розташовує на дошці сюжетну картинку без деяких об'єктів, потім зачитує речення, в яких зазначено місце розташування цих предметів відносно один одного: праворуч, ліворуч, посередині, попереду, позаду, вгорі, внизу, між ..., над ..., під ..., далеко, близько тощо.

На заняттях з подолання фонетичних помилок пропонують дітям складати слова з поданих букв (з букв розрізної азбуки, з букв, що написані на картках, на дошці).

У кінці заняття в якості заключного моменту можна виуористовувати *метод «Мікрофон»*, який дає дітям можливість висловити власну думку, швидко відповідаючи на запитання. Під час підведення підсумку заняття дитина бере мікрофон, розповідає кількома реченнями про що вона дізналася сьогодні на занятті, і передає мікрофон іншій дитині.

Впровадження інтерактивних методів навчання у процес корекції порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного підвищує



ефективність корекційної роботи, підвищується рівень сформованості навичок читання та письма. В основній групі показники сформованості навички письма є вищими, ніж у групі порівняння: на 33% виріс показник високого рівня (в групі порівняння – 0%), на 67% впав показник низького рівня (в групі порівняння – на 33%).

Показники сформованості навички читання також є вищими в основній групі, ніж у групі порівняння: на 33% виріс показник високого рівня (в групі порівняння – на 17%), на 67% впав показник низького рівня (в групі порівняння – на 50%).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, використання інтерактивних методів навчання на логопедичних заняттях з подолання порушень письма та читання є ефективним. 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. Буштрук О. Інтерактивні методи навчання у початковій школі Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 38, том 1, 2021. С. 153-158
2. Грицуляк О. В., Сак І. В., Дяченко Л. В. Інтерактивні технології в логопедичній діагностиці та корекції: навчально-методичний посібник. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2017.
3. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Поради спеціаліста. 2022. № 3 (204). С.91-94.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. нтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ, 2004. 192 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В.,

Біда О. А. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів : методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 304 с.

6. Сак І. В. Інтерактивні технології в розвитку лексико-граматичного ладу мовлення дітей з порушеннями мовлення: монографія. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2016.
7. Синьова Т. В., Дяченко Л. В., Іванова О. В. Ефективність використання інтерактивних технологій у корекції дисграфії у дітей. Дефектологія. 2022. № 2. С. 49-56.

УДК 376-056.264-

053.4:81'233:[615.851:7.07]

Ольга ПРИХОДЬКО

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті розглядаються наукові погляди щодо методів та підходів до розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку методами арт-терапії. Запропоновано методики та вправи для розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії.

Ключові слова: розвиток, зв'язне мовлення, діти старшого дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, засоби арт-терапії.

The article discusses scientific views on methods and approaches to the development of coherent speech in preschool children using art therapy methods. Techniques and exercises for the development of coherent speech in children of older preschool age by means of art therapy are proposed.

Key words: *development, coherent speech, children of older preschool age, general underdevelopment of speech, means of art therapy.*

Постановка проблеми. Одним із головних завдань виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку є розвиток зв'язного мовлення, адже дитина має навчитися будувати розповідь, тобто вміти описувати предмети, детально й захопливо розповідати про ту чи іншу подію чи явище. Сьогодні проблема розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку є надто актуальною, через тенденцію зростання кількості дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку. Арт-терапія – це один із напрямків терапії мистецтвом або терапії через творче самовираження. Зміст арт-терапії можна підібрати для будь-якого дошкільника, тобто у цієї методики багато напрямків. Практично кожна дитина може взяти участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї якихось здібностей до того чи іншого виду мистецтва. Саме завдяки методам арттерапії є можливим вдосконалення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних вчених внесок у розробку проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку було зроблено Ю. В. Богарчуком [1], В. А. Костенком [2] та багатьма іншими. Останнім часом у пошуках дієвих методів і прийомів для допомоги дітям із загальним

недорозвиненням мовлення науковці все більше уваги присвячують дослідженню технології арт-терапії як ефективного корекційно-розвивального засобу (К. О. Зелінська-Любченко, О. В. Ладижинська [3], З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, Т. Л. Мірошніченко.).

Мета статті – висвітлити практичні аспекти розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Високий рівень мовленнєвого розвитку є одним із головних критеріїв високорозвинутої мовної особистості, адже її інтелект реалізується в мовленні. Мовлення людини демонструє розвиток логічного мислення, розвинену інтуїцію, уяву, пам'ять і систему моральних цінностей. Термін «зв'язне мовлення» розглядається як міжпредметне поняття, що полягає в умінні висловлювати свої думки, використовуючи необхідні мовні засоби відповідно до мети мовлення. Зв'язним називають мовлення, яке організовується за законами логіки, граматики, композиції й являє собою єдине ціле.

Як відомо, Н. В. Погрібняк наводить таке визначення зв'язного мовлення: «Зв'язне мовлення – це відрізок мовлення, що має значну протяжність й членується на більш-менш (завершені) самостійні частини» [5]). В. А. Костенко, даючи визначення поняттю «зв'язного мовлення», зауважує, що в межах психолінгвістичного підходу зв'язне мовлення розглядається як складна ієрархічно організована мовленнєво-мисленнєва діяльність, продуктом якої є текст, що виступає в діалектичній єдності двох планів: внутрішнього, предметно-сміслового, і зовнішнього, формально-мовного [2, с. 175].



У свою чергу, Ю. В. Богачук акцентує увагу на тому, що одним із найважливіших завдань логопедичної роботи є формування зв'язного монологічного мовлення. На думку дослідника, своєчасний й цілеспрямований логопедичний вплив, використання сучасних технологій дозволить розвивати у дітей пізнавальні, творчі здібності, усі сторони психічної діяльності, що, у свою чергу, забезпечить їх успішне навчання й соціалізацію [1, с. 29].

Арт-терапія є напрямком у психотерапії та психологічній корекції, заснованим на застосуванні в терапії мистецтва й творчості. Метод арт-терапії в корекційній роботі дозволяє отримати позитивні результати, адже він забезпечує ефективне емоційне реагування та полегшує процес комунікації для замкнених, сором'язливих або слабо орієнтованих на спілкування дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Мета арт-терапії не створювати об'єкти мистецтва, а працювати із власним Я, з внутрішнім світом людини. Вона фокусується не на результаті, а на процесі. Ось чому не обов'язково мати творчі навички, щоб вдатися до арт-терапії або стати педагогом-психологом, що впроваджує цю техніку у свою роботу [3, с. 85].

Арт-терапія – цінний інструмент при наданні психологічної допомоги дітям з різноманітними емоційними й поведінковими розладами, що мають порушення в розвитку. Із дитиною набагато легше встановити контакт через ігри та малюнки. Арт-терапію можна застосовувати навіть з дітьми або дорослими, які не здатні до мовного спілкування, – з тими, у кого наявні вроджені захворювання, органічні ураження мозку тощо [4, с. 27].

Діти з порушеннями мовлення мають труднощі в словесному описі власних переживань. Символічне мовлення малюнка дозволяє дитині висловити свої емоції, по-новому осмислити ситуацію і завдяки цьому проявити себе й більше дізнатися про себе й інших людей.

Практично кожна дитина може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї якихось особливих творчих здібностей. Крім того, продукти мистецтва є об'єктивним свідченням настроїв і думок дошкільника, що дозволяє використовувати їх як діагностику. Арт-терапія дає можливість пізнавати себе і навколишній світ. У більшості випадків арт-терапевтична робота викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати пасивність й відсутність ініціативи, сформувати більш активну життєву позицію. «Побічним» продуктом терапії мистецтвом є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих умінь та їх розвиток.

У рамках нашого кваліфікаційного дослідження ми застосовували практичні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами арт-терапії. Експериментальне дослідження проводилося на базі Ямненського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Великописарівського району, Сумської області. В експерименті взяло участь 12 дітей п'яти років (5 дівчаток і 7 хлопчиків) із загальним недорозвитком мовлення III рівня.

Метою констатувального експерименту було дослідження рівня сформованості розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення III рівня. У перебігу

експерименту використовувалося декілька завдань.

Завдання 1. Переказ тексту знайомої казки. Текст твору дітям прочитувався двічі; перед повторним читанням дітям давалася настанова на складання переказу. При аналізі висловлювань особлива увага зверталася на повноту передачі змісту тексту, наявність смислових пропусків, а також наявність синтаксичного й смислових зв'язків між реченнями, частинами тексту тощо.

Завдання 2. Складання оповідання за серією сюжетних картинок. Для цього використовувалися серії картинок із детально представленим сюжетом. Перед дитиною в правильній послідовності розкладали картинку й давали час уважно їх роздивитися. Перед складанням оповідання за кожною картинкою було зроблено аналіз із поясненням значення окремих деталей зображеного. За допомогою навідних питань, за умови відчуття труднощів дитиною також застосовувалися жестові вказівки на необхідну картинку або конкретну деталь. Поряд із загальними критеріями оцінки бралися до уваги показники, які визначаються специфікою цього виду висловлю-

вання: відповідність смислового змісту оповідання зображеному на картинках.

Завдання 3. Складання тексту-опису. Дитині було запропоновано протягом декількох хвилин уважно розглянути казкових героїв, зображених на картинці, а потім скласти про неї оповідання за поданим планом у питальній формі: «Розкажи про цього казкового героя: як його називають в казці, який він за розміром, назви основні частини тіла, опиши їх; із чого він зроблений, в що одягнений, що на голові, опиши зачіску, волосся тощо».

Завдання 4. Продовження оповідання за поданим початком (з використанням картинки). Дитині показували картинку, на якій зображено головний епізод сюжетної дії оповідання. Після розбору змісту зображеного на картинці, дітям двічі прочитувався текст незавершеного оповідання, після чого пропонувалося придумати його продовження.

Кожне завдання оцінювалося окремо, після чого сумувалися бали за всі виконані завдання, тобто за серію, і підбивався загальний бал (таблиця 1).

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня виконання завдань

Рівень виконання завдання	Складання фраз за картинками із зображенням простих дій	Складання фраз-висловлювань
Високий (4 бали)	Відповідь на питання-завдання граматично правильно оформлена. Побудована фраза адекватна	Фраза складена з урахуванням предметного змісту всіх запропонованих картинок, граматично правильно оформлена
Середній (3 бали)	Адекватна за змістом фраза має один із перелічених недоліків: недостатньо інформативна; наявні помилки у вживанні словоформ; порушення нормативного порядку слів	Наявні окремі недоліки в побудові фрази, адекватної змісту й відповідної вірогідній предметній ситуації



Нижче середнього (2 бали)	Поєднання вказаних недоліків інформативності й лексико-граматичного структурування фрази при виконанні всіх варіантів завдання	Дитина складає адекватне за змістом висловлювання
Низький (1 бал)	Адекватна фраза-висловлювання складена за допомогою додаткового питання, що вказує на виконувану суб'єктом дії	Дитина не змогла скласти фразу-висловлювання із використанням всіх трьох картинок

У перебігу експерименту було виявлено, що високий рівень не показала жодна дитина; середній рівень – чотири дитини (30%), рівень нижче середнього – шість дітей (50%), низький – дві дитини (20%). Слід звернути увагу на те, що під час виконання попередніх трьох завдань був високий рівень (одна дитина – 10%) і не було виявлено низького рівня, що свідчить про те, що це завдання для дітей виявилось найскладнішим.

Під час спостереження за висловлюваннями дітей було виявлено, що діти не можуть визначити, як правильно використовувати прийменники, такі, як «на, під, в, із, над»; не бачать відмінностей між префіксами пре- і при-. Наприклад, вони плутаються в поняттях «підійшов – відійшов». Без допомоги не вміють висловити думку, дати розгорнуті,

повні відповіді на питання.

Середній показник склав двадцять слів. Критерієм слугувала кількість створених образів, щоб оцінити змістову сторону складених дітьми розповідей. В образ вливалися нові герої, які були значущі для сюжету, або предмети явища, які виконували дії. Лише у двох дітей не завжди були певні образи пов'язані із головним змістом або вони випадали із дії розповіді. У більшості дітей було зафіксовано порушення логіки оповіді, оскільки в розповіді стали повторюватися епізоди із почутого початку. Все це свідчить про невміння реалізувати свій задум в послідовному, зв'язному висловлюванні і в розв'язанні творчого завдання.

Порівняльний аналіз результатів у відсотковому співвідношенні за усіма завданнями окремо узагальнено й презентовано на рис. 1.

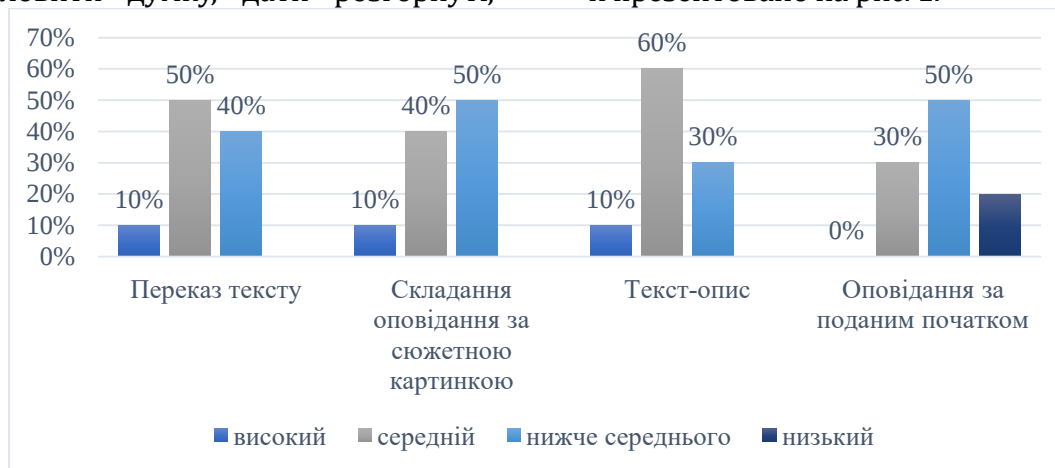


Рис. 1. Порівняльний аналіз результатів рівнів сформованості навичок зв'язного мовлення за кожним завданням окремо

Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня засобами арт-терапії передбачала корекцію зв'язного мовлення через використання на логопедичних заняттях різноманітних технік і прийомів арт-терапії.

У корекційну методику увійшли

чотири напрямки арт-терапії: ізотерапія, імаготерапія, кінезітерапія й піскова терапія. У рамках нашого дослідження було проведено 16 занять протягом двох місяців. Заняття проводилися в другій половині дня протягом 25-30 хвилин. Зміст методики коротко представлено у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2.

Зміст методики розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня засобами арт-терапії

№ з/п	Напрямок арт-терапії	Засоби	Опис напрямків
1.	Ізотерапія (4 заняття)	Домальовування сюжетних картинок та складання на їх основі речень, оповідань, переказів; аплікація, кляксографія, малювання пальчиками з подальшим коментуванням своїх дій і сюжету.	Розвивати вміння будувати висловлювання за типом оповідання й переказу; формувати вміння правильно складати прості поширені речення; розвивати творчу уяву й мислення; розвивати графо-моторні й комунікативні навички.
2.	Кінезітерапія (4 заняття)	Кінезіологічні м'ячі, дошка-балансир, кінезіологічні мішечки. Передбачалося, що у ході виконання кінезіологічних вправ дитина має коментувати свої дії, а після вправи розповідати порядок дій та описувати свої враження. Також виконуючи вправи, дитина може відтворювати вірші, співати пісні, переказувати текст, тощо.	Сприяти розвитку загальної та дрібної моторики, координації рухів, уваги, пам'яті, мислення; сприяти розвитку вміння будувати висловлювання за типом оповідання.
3.	Піскова терапія (4 заняття)	Пісок, іграшки, вода, природні матеріали застосовувалися з метою створення сюжету в пісочниці. В подальшому велася робота за сюжетом.	Сприяти формуванню вміння зв'язного мовленнєвого висловлювання, давати повні цілісні відповіді на питання; розвивати творче мислення, уяву; розвивати слухову, зорову й моторну пам'ять; розвивати вміння будувати висловлювання за типом оповідання; формувати вміння зв'язно висловлюватися з використанням причинно-наслідкових мовленнєвих конструкцій; розвивати графо-моторні навички. Розвивати фонематичний слух, слухову увагу, пам'ять; розвивати дрібну моторику.



4.	Імаготерапія (4 заняття)	Пальчикові ляльки, казки, малюнки, мультфільми. Відбувалося програвання міні-вистав, сюжетів казок та оповідань. Також за допомогою імаготерапії ми програвали невеличкі сюжетні побутові моменти.	Сприяти розвитку і вдосконаленню зв'язного мовленнєвого висловлювання, вдосконалювати монологічну й діалогічну форми мовлення; розвивати пам'ять і увагу; розвивати творче мислення; розвивати комунікативні вміння й навички; розвивати виразність мовлення; розвивати навички самоконтролю за мовленням.
----	--------------------------	--	--

Після цього було проведено аналіз й узагальнення результатів розвитку зв'язного мовлення дітей на контрольному етапі. Результати презентовано на рис. 2.

За даними представленими на діаграмі видно, що загальний рівень сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей має таке відсоткове співвідношення: високий рівень – 13%; середній – 58%; рівень нижче середнього – 29% дітей, низький рівень виявлено. З метою довести ефективність проведеної роботи подаємо порівняльні результати загального рівня розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненим мовленням мовлення III рівня на констатувальному й контрольному етапі.

Порівняльний аналіз результатів

презентує ефективність запропонованої нами методики.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведена робота з розвитку зв'язного мовлення сприяла позитивній динаміці. Низького рівня на контрольному етапі не виявлено; рівень нижче середнього зменшився на 13% (від 42% до 29%); середній рівень склав на контрольному етапі – 58%, що показує на позитивну динаміку розвитку на 13%; а високий рівень збільшився на 5 %. Отримані дані свідчать про те, що розроблена нами методика й проведена робота є ефективною. Це дає можливість стверджувати, що арт-терапія є одним із ефективних засобів корекції й допомагає досягти максимально можливого успіху в подоланні мовленнєвих труднощів у дітей старшого дошкільного віку.

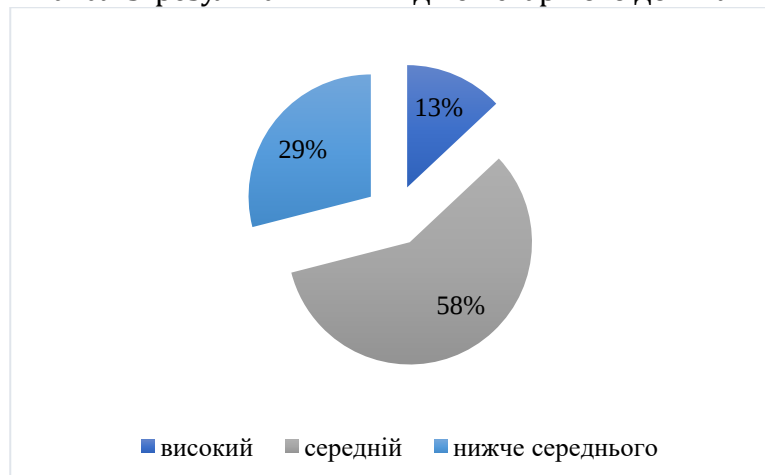


Рис. 2. Результати рівнів розвитку зв'язного мовлення на контрольному етапі

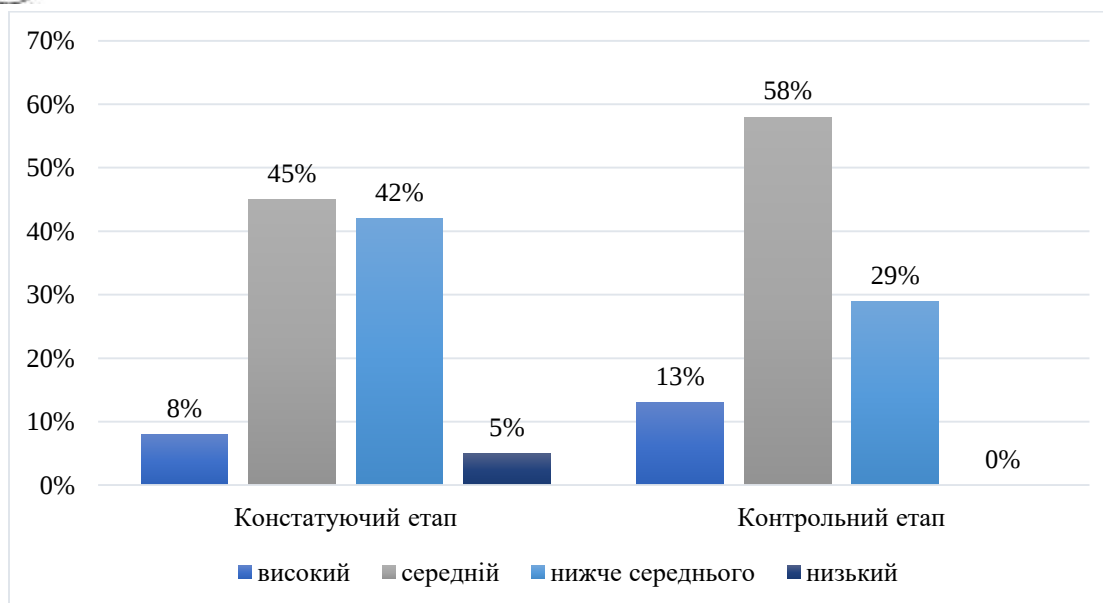


Рис. 3. Порівняльний аналіз результатів рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей на констатувальному й контрольному етапах

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богачук Ю. В. Художня література як засіб розвитку мовлення у роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 31. С. 28-34.
2. Костенко В. А. Складання розповіді за сюжетною картиною як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2020. С. 175-180.
3. Ладжинська О. В. Поняття «арт-терапія» в освітньому процесі. Ізотерапія, як складова арт-терапії в корекційній роботі з дошкільниками. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2019 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ «Переяслав-
- Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди», 2019. С. 79-85.
4. Мірошніченко Т. Л. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект. Педагогічні науки. 2012. № 3 С. 26-30.
5. Погрібняк Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису: теоретичний аспект. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/pogribnjak.pdf (дата звернення: 21.10.2023).



УДК 376-056.264-
053.4:[159.931:159.937.52]:159.954.01-
043.86

Людмила МОРОЗ

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

Дар'я ЗУЙ

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У даній статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку, зосереджуючись на особливостях цього процесу у дітей із порушенням мовлення. стаття спрямована на розширення розуміння та вдосконалення практичних аспектів роботи з дітьми дошкільного віку, які стикаються з порушеннями мовлення, з фокусом на розвитку їхніх зорово-просторових уявлень.

Ключові слова: зорово-просторові уявлення, порушення мовлення, дошкільний вік, логопедичні методики, корекція.

Постановка проблеми. Проблеми розвитку зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення викликають зростаючий інтерес учених та практиків, оскільки вказаний аспект є ключовим у формуванні комплексних когнітивних навичок та соціально-комунікативних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури з даної проблеми показує, що питання просторових уявлень і сприймання, значення корекційної діяльності у формуванні дошкільників з порушеннями розвитку ґрунтовно розглядалися такими вченими: Л. Дрозд, О. Гармаш, О. Колупаєва, С. Конопляста, Ю. Рібцун, О. Олефір, В. Падун та ін.

Мета статті полягає у розгляді та аналізі теоретичних аспектів розвитку зорово-просторових уявлень у дошкільників із порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зорово-просторові уявлення є ключовим елементом когнітивного розвитку дитини. Ці уявлення дозволяють розуміти та орієнтуватися в просторі, а також використовувати власне тіло для взаємодії з оточенням. У дошкільному віці розвиток зорово-просторових уявлень має важливе значення для подальшого успішного вивчення математики, читання та інших когнітивних навичок [1].

Зорово-просторові уявлення визначають здатність дитини сприймати і розуміти об'єкти та події в просторі навколо неї. Ці уявлення включають в себе розуміння розмірів, форм, розташування об'єктів та взаємодію між ними. Розвиток цих уявлень в дитинстві визначається впливом зору, координацією рухів та сприйняттям відстаней та просторових відносин.

У дошкільному віці розвиток зорово-просторових уявлень є фундаментальним для подальшого навчання та успішної адаптації в оточуючому середовищі. Дитина, яка володіє розвинутими зорово-просторовими уявленнями, може легше

освоювати математичні концепції, визначати порядок подій та розуміти логічні взаємозв'язки. Крім того, ці уявлення впливають на успішність навчання читанню, написанню та іншим когнітивним навичкам [3, с. 75].

В дошкільному віці дитина активно взаємодіє з навколишнім світом, вивчаючи його через гру та експериментування. Зорово-просторові уявлення формуються шляхом різноманітних діяльностей, таких як конструювання, малювання, гра з рухом та розв'язання завдань, пов'язаних з орієнтацією в просторі.

Основними засобами розвитку зорово-просторових уявлень у дитинстві, за твердженням А. Колупаєвої, є [2]:

1. Графічна діяльність. Малювання та розфарбовування сприяють розвитку координації рухів та формуванню уявлень про розміри та форму об'єктів.
2. Конструювання. Гра з конструкторами допомагає дитині розуміти, як об'єкти взаємодіють між собою, та розвиває уяву.
3. Гра з рухом. Активні ігри, які включають рух та орієнтацію в просторі, сприяють розвитку моторики та зорово-просторових уявлень.
4. Використання іграшок та моделей. Використання тривимірних об'єктів допомагає дитині краще розуміти їхню будову та взаємодію в просторі, розвиває уміння аналізувати об'єкти за їхніми характеристиками
5. Розв'язання просторових завдань. Поставлення перед дитиною завдань, пов'язаних з орієнтацією в просторі, сприяє розвитку логічного мислення та уяви.

6. Сенсорна інтеграція. Деякі вправи та ігри, що включають сенсорну інтеграцію, сприяють координації рухів та усвідомленню просторових відносин.

У дітей із порушенням мовлення може спостерігатися відставання в розвитку зорово-просторових уявлень порівняно з їхніми ровесниками. Однією з причин цього є зв'язок між мовленням та розвитком когнітивних функцій. Діти, які зіткнулися з порушенням мовлення, можуть мати труднощі у формуванні абстрактних понять та визначенні просторових відстаней та взаємодії між об'єктами [4, с. 5-6]. Розглянемо ключові аспекти впливу порушення мовлення на розвиток зорово-просторових уявлень у дітей та можливі підходи до їх корекції.

1. Когнітивний аспект порушення мовлення.

Порушення мовлення може впливати на розвиток когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять та обробка інформації. У дітей із порушенням мовлення спостерігається відсутність або обмеженість понять та виразних засобів для опису оточуючого світу, що може впливати на їх спроможність формувати зорово-просторові уявлення.

2. Зв'язок мовлення та розуміння простору.

Мовлення взаємодіє з розумінням простору через використання мовних конструкцій та вказівок. Діти із порушенням мовлення можуть мати труднощі у використанні абстрактних понять, що обмежує їх здатність описувати та розуміти просторові відносини.

3. Обмеження в уявленні простору.

Діти із порушенням мовлення можуть демонструвати обмежене уявлення про простір через відсут-



ність мовних засобів для вираження своїх думок та сприйняття просторових відстаней.

4. Роль логопедичних методик.

Логопедичні методики спрямовані на розвиток мовлення, але вони також можуть впливати на формування зорово-просторових уявлень. Використання ігор, завдань та вправ, які сприяють розвитку мовлення, може також покращити спроможність дитини розуміти та взаємодіяти з просторовим середовищем.

5. Індивідуальний підхід.

Корекція розвитку зорово-просторових уявлень вимагає індивідуального підходу до кожної дитини. Застосування технік розвитку мовлення, спрямованих на розширення словникового запасу та вдосконалення конструкції речень, може допомогти у подоланні труднощів у формуванні просторових уявлень [5, с. 157].

Таким чином можемо зазначити, що порушення мовлення може впливати на розвиток зорово-просторових уявлень у дітей, викликаючи відставання у формуванні абстрактних понять та обмеження в їхньому уявленні простору. Ефективні логопедичні методики та індивідуальний підхід можуть сприяти корекції цих труднощів та забезпечити повноцінний розвиток когнітивних функцій у дітей із порушенням мовлення.

Логопедичні методики відіграють ключову роль у корекції та розвитку зорово-просторових уявлень у дітей із порушенням мовлення. Використання ігрових та навчальних завдань допомагає сприяти формуванню уявлень про простір, взаємозв'язок об'єктів та вирішенню завдань, пов'язаних з орієнтацією в просторі [1; 4].

Ігрові та навчальні методи логопедичної корекції зорово-просторових уявлень у дітей із порушенням мовлення.

1. Ігрові техніки для розвитку уявлень про простір:

Ігрові методи в логопедії виявляються важливим інструментом для розвитку уявлень про простір у дітей із порушенням мовлення. Графічні ігри, які включають створення малюнків, конструювання, допомагають дітям краще розуміти розмір та форму об'єктів.

2. Використання мовних ігор для взаємозв'язку об'єктів:

Мовні ігри та завдання, спрямовані на опис об'єктів та їх взаємозв'язок, сприяють розвитку мовлення та паралельно формують уявлення про простір. Наприклад, опис об'єктів у просторі або ігри з асоціаціями можуть поліпшити спроможність дитини розуміти їх взаємодію.

3. Навчальні завдання для розвитку орієнтації в просторі:

Створення навчальних завдань, які вимагають від дитини розв'язання просторових завдань, сприяє розвитку орієнтаційних вмінь. Завдання, де діти повинні розміщувати об'єкти за певними вказівками чи вирішувати просторові головоломки, допомагають вдосконалити їх здатність орієнтуватися в просторі.

4. Користування іграшками та матеріалами:

Використання різноманітних іграшок та матеріалів допомагає дітям конкретизувати та уявляти об'єкти в просторі. Гра з іграшками, які відтворюють реальні об'єкти, може поліпшити їхнє розуміння форми, розміру та взаємодії.

5. Інтеграція з іншими областями розвитку:

Логопедичні методики для розвитку зорово-просторових уявлень можна ефективно інтегрувати з іншими областями розвитку, такими як рухова активність та музична діяльність. Рухові ігри, пов'язані з просторовими завданнями, допомагають збагачувати образи у дитячому відчутті простору.

6. Індивідуалізація підходу:

Важливим аспектом є індивідуалізація методик, врахування особливостей кожної дитини та створення завдань, які відповідають її рівню розвитку та потребам.

7. Використання технологій:

Інтеграція інтерактивних технологій, таких як комп'ютерні ігри та програми, може робити логопедичні заняття цікавішими та ефективнішими. Візуальні та звукові ефекти можуть допомогти створити віртуальне середовище для розвитку зорово-просторових уявлень.

8. Групові заняття:

Робота в групах сприяє взаємодії та обміну досвідом між дітьми. Групові ігри та завдання можуть стимулювати співпрацю та взаєморозуміння в розвитку просторових уявлень.

9. Застосування мультидисциплінарного підходу:

Логопедичні методики повинні враховувати не лише аспекти мовленнєвого розвитку, але й здатність дитини до відтворення та розуміння просторових образів. Мультидисциплінарний підхід дозволяє враховувати різноманітні аспекти розвитку та створювати комплексні завдання.

10. Підтримка батьківської участі:

Важливо включати батьків у процес логопедичної корекції та

розвитку. Надання рекомендацій для домашніх занять та підтримка батьків у створенні сприятливого середовища сприяє постійному розвитку просторових уявлень [6, с. 98-99].

Логопедичні методики, орієнтовані на розвиток зорово-просторових уявлень у дітей із порушенням мовлення, мають багатий арсенал інструментів для створення стимулюючих та ефективних занять. Поєднання ігор, навчальних завдань, технологій та підтримки з боку батьків створює сприятливі умови для повноцінного розвитку просторових уявлень у дітей. Логопедичні методики, спрямовані на формування уявлень про простір у дітей із порушенням мовлення, мають великий потенціал для успішної корекції та розвитку цих важливих когнітивних навичок.

Теоретичне вивчення розвитку зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення покликане сприяти розумінню особливостей цього процесу та розробці ефективних методик корекції. Розуміння взаємозв'язку мовлення та розвитку когнітивних функцій важливо для створення індивідуальних програм розвитку для дітей із специфічними потребами [4; 6].

Зорово-просторові уявлення визначають когнітивний розвиток дитини та є важливим фактором для успішного навчання в майбутньому. У дошкільному віці формування цих уявлень відбувається через різноманітні активності та взаємодію з навколишнім середовищем. Ефективні методи розвитку зорово-просторових уявлень включають гру, конструювання, графічну діяльність та рішення просторових завдань. Розуміння цього процесу дозволяє



батькам та педагогам надавати дітям оптимальні умови для повноцінного та гармонійного розвитку. Зорово-просторові уявлення є невід'ємною частиною когнітивного розвитку дитини, які визначають її здатність сприймати, обробляти та розуміти інформацію, пов'язану з просторовим середовищем [4]. Успішне формування цих уявлень у дошкільному віці становить фундамент для подальших навчальних досягнень та взаємодії з навколишнім світом. Розуміння важливості та методів розвитку зорово-просторових уявлень у дошкільників дозволяє батькам та педагогам сприяти повноцінному когнітивному розвитку дітей, створюючи стимулююче та цікаве середовище для їхнього вдосконалення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можемо підсумувати, що зорово-просторові уявлення визначають когнітивний розвиток дитини та є важливим фактором для успішного навчання в майбутньому. У дошкільному віці формування цих уявлень відбувається через різноманітні активності та взаємодію з навколишнім середовищем. Ефективні методи розвитку зорово-просторових уявлень включають гру, конструювання, графічну діяльність та рішення просторових завдань. Розуміння цього процесу дозволяє батькам та педагогам надавати дітям оптимальні умови для повноцінного та гармонійного розвитку. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку включають розвиток ефективних методик роботи з дітьми із порушенням мовлення, адаптацію ігрових підходів для корекції зорово-просторових уявлень та вивчення взаємодії цих

аспектів з іншими аспектами когнітивного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7896/Gavrysh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (дата звернення: 12.11.2023).
2. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
3. 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.
4. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвивальної роботи для спеціальних ЗНЗ для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (1–4 класи). Логопед. 2016. № 2 (62). С. 2–11; № 3 (63) (продовження). С. 2–11.
5. Рібцун Ю. В. Шкільна логопсиходіагностика: теоретикометодологічні аспекти. International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries» : conference proceedings, September 25–26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. Part 1. P. 156–161.
6. Олефір, О. І., Дрозд, Л. В., Падун, В. С. Методичні основи організації корекційно-профілактичної роботи з формування передумов опанування навичками писемного мовлення у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Імідж сучасного педагога. 2023. № 3(210). С. 96–103.

УДК 376-

053.4:[81'233'342.2+796.012.1-022.51]

Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Олександра КУДРЕЙ

здобувач освіти ОС Магістр

спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті представлено методику активізації мовлення дітей раннього віку. Запропоновано ігри та вправи для розвитку дихання, артикуляції, дрібної моторики, словникового запасу, ідеї для оформлення предметно-просторового середовища.

Ключові слова: активізація мовлення, артикуляційний апарат, пальчикові ігри, словниковий запас, фразове мовлення.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток – це безперервний процес появи нових форм психічної діяльності з урахуванням уже існуючих. Виявлені в ранньому віці та своєчасно скориговані порушення мовленнєвого розвитку є невід’ємною частиною нормального мовленнєвого становлення дитини.

Нормальному розвитку мовленнєвої активності сприяють соціальні та біологічні передумови мовленнєвого розвитку. Тільки цілеспрямований вплив чи стимулювання окремих мовленнєвих компонентів з урахуванням динаміки їх розвитку сприяє цілісному розвитку мовлення дітей раннього віку. Такий вплив є невід’ємним чинником розвитку мовлення дітей раннього віку, а його ефективність безпосередньо залежить від створеної системи мовлен-

нєвої активності дітей 1-3 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми активізації мовлення дітей раннього віку присвячено праці Н. Бабич, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Івах, Т. Мамічевої, О. Сприкіної, А. Тригуб, С. Хоменко та ін.

На думку Н. Базими, мовленнєва активність – це наявність мотиву до мовленнєвого висловлювання і безпосереднє мовленнєве висловлювання, яке виникає, як реакція на репліку співрозмовника, або бажання висловити свої думки, емоції та переживання [1, с. 8].

Серед закордонних дослідників, які займалися проблемою мовленнєвої активності, необхідно зазначити Ж. Піаже та В. Штерна, які вважають, що мовлення дітей раннього віку спрямоване переважно на себе, тому не виконує комунікативної функції [5].

Мета статті – обґрунтувати методику активізації мовлення дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці мовленнєва активність окреслює властивість особистості, що проявляється в умінні розповідати й розуміти мовлення іншої людини, а також як кількісно-якісна властивість мовленнєвої діяльності [2]. Діти вкладають у свої слова власний сенс, який часто стає не зрозумілим для оточуючих, але водночас зазначається, що діти до трьох років дуже добре можуть зрозуміти інструкцію дорослого та виконати її без помилок. У своїх дослідженнях Ю. Руденко та О. Трифонова наголошують на досить значній ролі первинного етапу активізації мовлення дітей раннього віку для набуття досвіду активної мовленнєвої діяльності та формування навичок



успішного її здійснення.

Серед сучасних дослідників С. Конопляста та В. Косинкіна визначають мовленнєву активність, як одну із численних форм загальної активності, яка відображає потреби дитини, що виникають у неї згідно із конкретними ситуаціями спілкування [3, с. 136]. З метою забезпечення мовленнєвої діяльності дітей раннього віку необхідно здійснювати роботу з активізації мовлення, тому треба розробити відповідну методику.

З метою активізації мовлення дітей раннього віку варто розвивати наступні аспекти:

- розвивати розуміння інструкції дорослого;
- вчити розуміти слова, що позначають дії, ознаки, предмети;
- формувати розуміння фразового мовлення;
- розширювати активний словниковий запас;
- розвивати дрібну моторику.

При реалізації роботи з активізації мовлення в дітей раннього віку доцільно використовувати такі прийоми:

- демонстрація та перегляд предмета;
- здійснення дій із предметом;
- повторення слів, фраз, речень;
- питання та відповіді;
- опосередкована комунікація через ляльку;
- багаторазове промовляння словесного матеріалу;
- коментування дій.

Робота з активізації мовленнєвого розвитку проводилася регулярно. Заняття були організовані в ігровій формі, але мали певну структуру: вступно-мотиваційна частина; ігри для формування лексичного запасу та фразового мовлення; пальчикова гімнастика; вправи для

формування зорового та слухового сприймання; артикуляційна гімнастика; дихальна гімнастика.

Розвиток мовлення дітей раннього віку є складним і різноманітним процесом. Діти не одразу опановують лексико-граматичну сторону мовлення, звуковимову, словозміну тощо. У ранньому віці мовлення дітей має настільки специфічний характер, що ускладнює вибір прийомів його активізації.

Досить важливим під час розвитку мовлення дітей раннього віку є розвиток артикуляційного апарату. Розвиток апарату артикуляції дітей відбувається з використанням спеціально підібраних вправ та ігрових прийомів. У проведенні артикуляції може допомагати казковий персонаж, наприклад, клоун Гудзик, який виконує показ артикуляційних вправ. Казковим персонажем керує дорослий. Діти активніше залучаються до діяльності, правильно виконують вправи разом із казковим персонажем. Також ефективним прийомом активізації мовлення дітей раннього віку є звуконаслідування. У роботі з дітьми раннього віку можна використовувати картинки із зображенням предметів, тварин. Діти допомагають «озвучувати», як їде поїзд, як говорить курка, як пищать курчата, як цокає годинник тощо.

Правильне дихання також дуже важливе для розвитку мовлення. Дихання впливає на звуковимову, артикуляцію та розвиток голосу. Для розвитку дихання ми використовували ігрові вправи, наприклад, «Здуй листочок», «Медуза», «Сніг», «Подуй на перо», «Футбол» та інші. Також для розвитку мовленнєвого дихання можна створити рухливий мобіль із наповненням за порами року (навесні – квіточки, восени –

осінні листочки тощо). Діти можуть самостійно підходити до цього пристрою та за допомогою повітряного струменя приводити мобіль у рух.

Активізацію мовлення дітей раннього віку необхідно починати з формування початкової дитячої лексики, словника на першому етапі опанування активним мовленням. Перш ніж вимагати від дитини мовленнєвого наслідування, необхідно розвивати в дитини загальне наслідування в такій послідовності:

- розвиток уміння виконувати окремі прості рухи з наслідування;
- розвиток уміння виконувати наслідування кількох рухів;
- розвиток уміння виконувати наслідування дії з предметами та іграшками;
- розвиток уміння наслідувати рухи кистей [4].

Мовленнєвим наслідуванням можна назвати повторення за тим, хто вимовляє слова, звуки, речення. Для розвитку мовленнєвого наслідування необхідно створити такі умови, коли дитині захотілося б вимовляти за дорослим слова, звуки. Такими умовами можуть бути:

- 1) обов'язкове встановлення емоційного контакту з дитиною. Без взаємної довіри дитина не почне повторювати за дорослим;
- 2) активізувати мовлення дитини раннього віку необхідно в близькій для неї діяльності – ігровій, предметній;
- 3) необхідно дотримуватися певних вимог до мовлення дорослого;
- 4) відповіді дитини необхідно приймати в будь-якому вигляді, схвалюючи, підбадьорюючи, підштовхуючи дитину до продовження мовленнєвої активності.

Паралельно з роботою з розвитку наслідування необхідно вести роботу

з розвитку поняттєвої складової мовлення дитини. Дорослому необхідно багато говорити з дитиною, промовляти всі дії, ситуації, звертатися до дитини, ставити їй запитання. Водночас негайної відповіді від дитини вимагати не слід, потрібно зробити паузу, а потім відповісти за дитину.

Уся робота з активізації мовлення має проводитися в безпосередньому контакті із сім'єю. Батьки можуть розвивати розуміння мовлення дитини в побутових ситуаціях, педагог розширює словник у процесі організації ігор та ігрових вправ.

Ефективним прийомом розвитку мовлення дітей раннього віку є розвиток дрібної моторики. У роботі необхідно використовувати ігри та вправи з рухами кистей, які стимулюють процес мовленнєвого розвитку дитини, сприяють розвитку рухового центру мозку, що відповідає, у тому числі і за розвиток дрібної моторики рук. Чим більше дрібних і складних рухів виконує дитина руками, тим більше ділянок мозку задіяно в роботі.

Ефективним прийомом розвитку дрібної моторики є пальчикові ігри. Наприклад, «Пиріг», «Апельсин», «Сніговик», «Сорока-ворона», «Хлопчик-мізинчик», «Спечемо хлібчик» тощо. Діти в процесі виконання рухів кистями промовляють те, що роблять. Пальчикова гімнастика часто проводиться під музичний супровід і приносить дітям задоволення.

Предметно-просторове середовище групи сприяє розвитку мовленнєвої діяльності. У групі дітей раннього віку, за допомогою батьків, можна організувати різні центри: центр дидактичних ігор, театралізованої діяльності, центр читання книжок, центр розвитку сенсорики та



інші. Весь ілюстрований матеріал, посібники, обладнання дозволяють дитині самостійно знаходити цікавий для неї вид діяльності, що сприяє розвитку її мовленнєвого потенціалу.

Наприклад, іграшки-круп'янки, наповнені різноманітними крупами та дрібними намистинами. Різні ігри-сортери, що допомагають закріплювати назви кольорів та форм предметів. Ігри-вкладиші на лексичні теми: «Овочі», «Фрукти», «Транспорт», «Домашні тварини», «Дикі тварини» та ін.

У середовищі розвитку сенсорики дітям подобається грати із сенсорними коробочками. Вони мають різне наповнення. Наприклад, коробочки з морськими камінчиками різного розміру та форми; мушлями; морським піском та манкою (для малювання); коробочка-тераріум, заселена комахами й наповнена приємними на дотик матеріалами. Для дітей представлені яскраві та барвисті ігри-шнурівки, ігри з прищипками, а також ігри на застібання та розстібання, настінний бізборд із цікавим наповненням для дітей. Усе наповнення предметно-просторового середовища з розвитку сенсорики дає можливість пізнавально та активно розвивати дрібну моторику рук і, як наслідок, активізувати мовлення дітей раннього віку.

Важливим для розвитку мовлення дітей раннього віку є використання продуктивної діяльності (ліплення, малювання, аплікація). Ця діяльність дозволяє збагатити знання дітей про форму, колір, розмір. У них починають формуватися чіткі образи та поняття, розвивається дрібна моторика та активізується мовлення. Із цією метою доцільно використовувати малювання пальчиками та долонькою, також можна викорис-

товувати поролонові тички, печатки для малювання.

З метою формування передумов виникнення вербального судження дітям раннього віку можна запропонувати ігрові вправи: «Одягни ляльку», «Посади квіти на клумбу», «Павутинка для павука», «Парні картинки». У комплексі цих вправ заохочуються дії дітей, провокуючи тим самим тільки позитивні емоції, а у відповідь мовленнєву реакцію. Усі вправи цього комплексу передбачають ускладнення та градацію. Наприклад, ігрова вправа «Одягни ляльку». Ця вправа спрямована на збагачення знань про основні кольори (червоний, жовтий), розвиток дрібної моторики, формування простих предметних та ігрових дій, збагачення словникового запасу. У цій вправі діти підбирають комплект за кольором, одягають ляльку. Матеріалом для цієї вправи є комплекти одягу, підібрані за кольором, зеленого, синього, червоного та жовтого кольору, коробка для складання одягу, ляльки.

У процесі спільної діяльності з дорослим у дитини розширюються можливості використання власних вербальних засобів, активно удосконалюється наочно-дійове мислення. Діалог із дорослим ініціюється дорослим та вдосконалюється різними типами запитань, різною структурою речень. Водночас у процесі спільної діяльності з дорослим має відбуватися вдосконалення граматичної структури мовлення дитини. Так, уже в ранньому віці в дитини мають формуватися вміння будувати узгоджене мовлення (правильне вживання відмінків для іменників однини та множини; вірне вживання числа дієслова відповідно до форми; вживання особистих займенників, при-

слівників, прийменників та ін.). На цьому етапі важливо збагачувати словниковий запас дитини, тому в якості базових категорій тем можуть бути запропоновані такі, як: «Фрукти», «Овочі», «Одяг», «Зимова казка», «Посуд» тощо. Також продовжується робота з розвитку рухливості артикуляційного апарату, дихання, здатності дітей раннього віку змінювати силу та тембр голосу.

Робота з батьками є також досить важливим аспектом активізації мовлення дітей раннього віку. До основних напрямків роботи з батьками можна віднести наступні:

- спільне обговорення програм навчання та виховання;
- ознайомлення з результатами обстеження, особливостями та можливостями дитини, з планом розвиваючої роботи з дитиною;
- погодження тем, змісту, методів навчання найближчих занять;
- відвідування занять;
- консультації для батьків про причини, особливості мовленнєвих порушень у дітей та способи їх подолання;
- заняття-консультації для батьків із розвитку моторної та пізнавальної сфери, імпресивного та експресивного мовлення;
- просвітницька робота (підготовка пам'яток, підбір та поширення логопедичної та психолого-педагогічної літератури).

Висновки. Таким чином, діяльність з активізації мовлення дітей раннього віку сприяє поповненню в них пасивної та активної лексики, розвитку розгорнутої фразової мови, застосування в мовленні назви кольорів, форм, розмірів та властивостей предметів. Діти в процесі роботи стають активнішими, проявляють інтерес до вправ, реагують на

ініціативу дорослого та активно підхоплюють усі його дії. З метою забезпечення ефективності запропонованої методики роботи з активізації мовлення дітей раннього віку треба проводити систематично.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
2. Іншаков А. Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 3 (49). С. 240–247.
3. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
4. Марченко І. С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 46–52.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.



УДК 376-056.0

Анатолій Кравченко

кандидат педагогічних наук,
професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Юна Домбровська

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта Логопедія»

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБОМ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено умови та принципи організації мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, правила організації ігор, основні компоненти ігрового середовища, представлено напрями розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, наведено приклади ігор.

Ключові слова: діти дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, ігрова діяльність, гра, розвиток зв'язного мовлення.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку є важливим завданням, яке забезпечує успішний розвиток дитини в усіх сферах її життєдіяльності. Необхідність розвитку зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку обумовлена наступними факторами:

- зв'язне мовлення є однією з основних функцій людського мовлення, що дозволяє людині чітко, логічно і послідовно висловлювати свої думки, передавати інформацію, обмінюватися нею з іншими людьми;
- зв'язне мовлення тісно пов'язане з розумовим розвитком дитини, роз-

виток зв'язного мовлення сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви;

- зв'язне мовлення є важливою умовою успішного навчання в школі, діти з добре розвиненим зв'язним мовленням легше засвоюють навчальний матеріал, краще розуміють пояснення вчителя, беруть активну участь у навчальному процесі;
- зв'язне мовлення є важливою складовою особистісного розвитку дитини, дозволяє дитині виражати себе, свої думки, почуття, емоції.

Діти з загальним недорозвитком мовлення особливо потребують уваги до розвитку зв'язного мовлення. Для них важливо підібрати такі підходи і методи корекційної роботи, які будуть ефективними. Ігрова діяльність є універсальним засобом розвитку зв'язного мовлення: у грі дитина пізнає світ, розкриває свій внутрішній світ, поводить себе невимушено і вільно.

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. Крутій, Л. Мороз, Л. Стахова, Ю. Галецька [1, 2, 4]. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності розглядають О. Чекан, Х. Барна, О. Кас'яненко [5].

Мета статті: висвітлити умови, принципи, напрями організації корекційно-розвиткового процесу з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток зв'язного

мовлення в дітей дошкільного віку тісно пов'язаний з ігровою діяльністю. У грі діти постійно спілкуються, обмінюється думками, розповідають про свої враження, фантазують, що сприяє розвитку зв'язності, логічності, виразності мовлення.

Під час організації мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі з розвитку зв'язного дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення рекомендовано дотримуватися наступних умов:

- 1) створення особистісно-орієнтованої моделі взаємодії логопеда і дитини (дітей);
- 2) створення такої системи мовленнєвих технологій, які будуть спрямовані на перехід дитини до креативних мовленнєво-ігрових дій від репродуктивних;
- 3) створення функціонального характеру мовленнєво-ігрової діяльності [5].

Для того, щоб гра була ефективною та цікавою для дітей, логопед має дотримуватися певних правил:

- 1) необхідно заздалегідь визначити рівень розвитку ігрової діяльності кожної дитини за такими показниками як інтерес до іграшок, улюблені іграшки, адекватність їх використання, відношення до іграшок, характер ігрових дій тощо;
- 2) необхідно спроектувати рівень розвитку пізнавальної, ігрової та мовленнєвої діяльності під час гри, рівень досягнень для групи дітей та для кожної дитини окремо;
- 3) необхідно формувати і реалізовувати під час гри розвивальні, навчальні, виховні, корекційні та пропедевтичні завдання;
- 4) необхідно знати структуру гри, час та місце її проведення, тривалість гри, кількість учасників, ступінь

активності та рухливості в грі тощо;

- 5) необхідно вміти ефективно використовувати різні види дидактичного матеріалу, різноманітні форми мовленнєвого матеріалу, види попередньої роботи;
- 6) необхідно враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей, особливості характеру;
- 7) необхідно дотримуватися правил техніки безпеки та гігієни в процесі гри [3].

Організація роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом ігрової діяльності з метою максимального впливу гри вимагає реалізації дидактичних принципів: доступності (ігри мають бути доступними для дітей за рівнем її розвитку, відповідали віковим особливостям дітей), варіативності (ігри мають бути різноманітними, дитина не повинна втрачати інтерес до ігор), індивідуального підходу до кожної дитини (необхідно враховувати інтереси дітей, особливості розвитку та темперамент кожної дитини), заохочення творчості дітей у грі (необхідно створювати умови для розвитку творчості кожної дитини у грі, допомагати дітям розширювати ігровий досвід), створення умов для самостійної ігрової діяльності (потрібно надавати дітям можливість самостійно вибирати ігри, партнерів по грі, розподіляти ролі, визначати ігрові дії, розвивати сюжет), безпеки (колективні та індивідуальні ігри повинні бути безпечними для дитини).

Важливо правильно організувати ігрову діяльність, щоб вона була максимально ефективною, проте не менш важливим є й створення ігрового середовища, яке має бути без-



печним, зручним для дітей, містити достатньо ігрового матеріалу та обладнання. Основними компонентами ігрового середовища є:

- 1) місце для гри – окреме приміщення (логопедичний кабінет) або куток в груповій кімнаті; воно має бути безпечним, зручним для дітей, відповідати їхньому вікові та інтересам;
- 2) іграшки та матеріали для гри – м'які іграшки, іграшки-вкладашки, кубики, пірамідки, машинки, ляльки, іграшки для ряження, конструктори, набори для творчості, іграшки для сюжетно-рольових ігор, іграшки для спортивного інвентарю, набори для творчості, музичні іграшки, ігри настільні, папір, картон, тканина, нитки, пластилін, фарби, пензлики та ін., шишки, каштани, листя, камінці та ін., картки, пазли та ін. (іграшки та матеріали для гри повинні бути різноманітними, яскравими, цікавими для дітей, вони повинні відповідати віковим особливостям дітей і сприяти їхньому розвитку).

Аналіз літератури дозволяє виділити декілька напрямів корекційно-розвиткової роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Представимо приклади ігор, які доречно проводити, реалізуючи дані напрями.

1. *Розвиток умінь складати прості та складні речення* (передбачає роботу з активізації словника іменників, дієслів та прикметників, використання простих прийменників та сполучників для складання простих та складних речень, створення діалогу, складання розповіді за сюжетною картинкою з використанням задалегідь складених простих та складних конструкцій-речень)

Гра «Хто цікавіше придумає»

Мета: збагачення словника, розвиток вміння будувати речення.

Хід гри. Логопед пропонує дітям слухати слова-дії, які він буде. Діти мають придумати (скласти) з цим словом речення (дієслово: «читає», речення: «Дідусь читає газету», «Мама читає казку дитині», «Дівчинка читає цікаву книжку»). Той, хто складає найцікавіше речення, отримує фішку. Виграє той, у кого буде більше фішок.

Гра «Хто більше»

Мета: удосконалення вміння дітей складати та поширювати речення.

Хід гри. Логопед пропонує дітям доповнювати запропоновані речення, додаючи по одному слову (речення логопеда: «Мама купила», питання, за допомогою яких діти поширюють речення: «Що? Де? Коли? Навіщо?»). Треба звертати увагу на правильність побудови речення.

Гра «Доповни речення»

Мета: розвиток вміння будувати складні речення.

Хід гри. Логопед просить дітей допомогти йому закінчити речення (речення логопеда: «Діти поливають квіти на клумбах, бо...», «Дівчинка в'язав парасольку, тому що...», «Взимку їжак спить, тому що...» тощо).

2. *Розвиток умінь послідовного викладу інформації* (передбачає роботу з формування умінь визначати головні та другорядні ознаки предметів та дій, які зображені на картинках, складати невеликі розповіді за двома – п'ятьма картинками, що поєднані тематично, переказувати прослухане коротке оповідання за планом-запитаннями логопеда).

Гра «Малюнки-загадки»

Мета: розвиток зв'язного монологічного мовлення.



Матеріал: коробка з предметними малюнками.

Хід гри. Логопед з дітьми обирають ведучого, який бере з коробки одну картинку і, не показуючи її решті дітей, описує предмет, зображений на картинці. Діти намагаються відгадати, про що йдеться, пропонують свої версії. Наступним ведучим стає той, хто перший відгадав загадку.

Гра «Загублена картинка»

Мета: формування вміння дотримуватися послідовності викладу подій.

Матеріал: набори серій сюжетних картинок.

Хід гри. Логопед викладає перед дитиною серію сюжетних картинок, але одну з них не поміщає в рядку, а дає дитині, щоб вона знайшла потрібне місце для «загубленої» картинки. Після цього дитину просять скласти розповідь за відновленою серією картинок.

Гра «Два оповідання»

Мета: формування вміння розрізняти сюжети різних оповідань.

Матеріал: набори серій сюжетних картинок.

Хід гри. Логопед розкладає перед дитиною упереміш два набори серій сюжетних картинок і пропонує викласти відразу дві серії, а потім скласти розповіді за кожною серією сюжетних картинок.

3. *Розвиток умінь точного відтворення сюжету та описових умінь* (передбачає роботу з формування умінь складати описову розповідь про різні предмети, відтворювати запропонований стислий та поширений описовий текст).

Гра «Місьцеве радіо»

Мета: розвиток описового зв'язного мовлення, спостережливості, пам'яті.

Матеріал: фанти.

Хід гри. Логопед розповідає дітям, що сьогодні диктор радіо зробить важливе повідомлення: він шукає дитину, якій надіслано листівку, і буде описувати цю дитину, а діти мають її впізнати. Зразок такого повідомлення дає логопед, описує будь-кого з дітей, а потім пропонує дітям взяти на себе роль диктора. Дитина під час опису має зазначити характерні особливості зовнішнього вигляду того, кого вона описує. Якщо диктор дає опис, за яким діти нікого не впізнають, тоді диктор сплачує фант, який розігруються наприкінці гри.

Гра «Що неправильно?»

Мета: розвиток пояснювального мовлення, вміння слухати, знаходити помилки в оповіданні та виправляти їх.

Хід гри. У гості до дітей приходять герої з казок зі своїми друзями (цукреням, Колобком, Котиком тощо). Кожен з цих героїв хоче показати дітям, як вони вміють красиво розповідати. Діти слухають розповіді-описи героїв про своїх друзів. У розповідях-описах герої припускаються помилок, наприклад: «У мого цукреня помаранчевий ніс і великі лапи. Воно кричить: «ко-ко-ко!» тощо. Діти мають помітити всі помилки та виправити їх, діти складають описову розповідь без помилок.

Гра «Продавець і покупець»

Мета: Розвиток зв'язного монологічного мовлення, вміння складати описову розповідь.

Матеріал: іграшки-товар або різноманітні предмети для магазину.

Хід гри. Логопед пропонує дітям поділитися на дві команди: одна команда – продавці, друга – покупці. Покупці мають описати той товар, який вони хочуть купити, а продавці відгадують, що їм потрібно. В іншому варіанті даної гри товар можуть



описувати продавці – рекламувати його, а покупці будуть обирати те, що вони хочуть купити.

4. *Розвиток умінь продукувати нові ідеї та створювати оригінальні сюжети* (передбачає роботу з формування умінь продовжувати розповідь за запропонованим початком).

Гра «Незакінчена розповідь»

Мета: формування вміння створювати сюжет, збагачення словника, розвиток зв'язного монологічного мовлення.

Хід гри. Логопед пропонує дітям послухати початок розповіді і придумувати продовження сюжету. («Був ясний морозний день, сніг на сонці... блискав, іскрився, переливався, блищав. Микола вирішив зліпити Снігову бабу. Він»).

Гра «Перетворення»

Мета: розвиток зв'язного монологічного мовлення.

Хід гри. Логопед пропонує дитині уявити, що вона якась тварина, рослина, предмет, і розповісти про себе.

Гра «Придумай вірш»

Мета: розвиток зв'язного мовлення, чутті мови.

Хід гри. Логопед пропонує скласти вірші на будь-яку тему.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання ігрової діяльності та дотримання певних умов організації мовленнєво-ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі є необхідною умовою корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Запропоновані ігри можна проводити не лише на

заняттях. Батьки можуть грати з дітьми в повсякденному житті. Ці ігри допоможуть дітям розвинути зв'язне мовлення, навчитися чітко, зв'язно і зрозуміло висловлювати свої думки, а також розвинути творчі здібності.

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. 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.
3. 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.
4. 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 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 69-72.
5. Чекан О., Барна Х., Кас'яненко О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. Вип. 3. С. 145-150.



СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І ДОРΟΣЛИМ

УДК 376-056.34-053.2:81'271.1

Тетяна СНЕЖКО

вчитель-дефектолог
в комунальному некомерційному
підприємстві Сумської обласної ради
«Обласна дитяча клінічна лікарня»
м.Суми

Людмила МОРОЗ

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

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРУ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовано специфіку формування словотвору у здобувачів освіти з затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку. Представлено методику М. Алексєєвої, В. Ляміної «Дослідження здатності словотвору», яка рекомендована для виявлення особливостей словотвору обраної категорії школярів на констатувальному етапі дослідження. Визначено та схарактеризовано напрямки роботи щодо формування словотвору в обраної категорії здобувачів освіти.

Ключові слова: словотвір, затримка психічного розвитку, мова, мовлення, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Ключовим фактором успішного навчання в школі є розвиток в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, вмінь та навичок, які б забезпечили їм ефективне засвоєння навчального матеріалу, що подається у вербальній формі. Також важливим є оволодіння навичками писемного мовлення та теоретичними знаннями про мову в рамках лінгвістичних концепцій, як це зазначено в роботах таких авторів,

як А. Богуш, В. Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та інші.

Ці завдання є пріоритетними в усіх сферах спеціальної освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку, але вони особливо важливі в контексті навчання та виховання дітей із порушеннями когнітивної сфери. Це пояснюється тим, що розвиток мовлення залежить не лише від конкретних мовленнєвих процесів, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів, але також від загальних психологічних механізмів, таких як мислення, пам'ять і увага. Порушення цих загальних механізмів призводять до недорозвитку тих структур мовлення, які в психолінгвістиці вважаються складовими інтелектуальної сторони мовленнєвої діяльності. Саме ці порушення визначають порушений характер розвитку мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку та раннім дитячим аутизмом, як це було обґрунтовано в роботах таких авторів, як Н. Базима, О. Боряк, В. Лубовський, В. Петрова, Є. Соботович, К. Карлепп, С. Конопляста, Р. Лалаєва, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми порушень мовлення у дітей з нормотиповим та порушеним розвитком представлені у роботах багатьох вчених логопедичної науки (Н. Базима, О. Боряк, К. Зелінська-Любченко, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Манько, Л. Мороз, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, Л. Стахова,



В.Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). У роботах дослідників (Н. Савінова, Є. Соботович, І. Трофіменко, Т. Філічева та ін.) зазначається, що у більшості дітей із порушеннями мовлення, в дошкільному віці, несформовані навички словотворення: або неможливо сформовані, або відсутні взагалі. Формування словотвору у дітей із порушеннями мовлення є важливим завданням, оскільки словотвір є одним з основних способів передачі інформації суспільству. Такі діти представляють особливу категорію і вимагають індивідуального підходу у здійсненні їх навчання та розвитку.

Важливо відзначити, що характеристики порушень словника у дітей із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР) та способи їх виправлення були вивчені в численних дослідженнях, проведених як логопедами, так і спеціалістами у галузі психології, такими як І. Глущенко, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастюкова, Є. Соботович, В.Тарасун, В. Тищенко, Л. Ясман та інші. Проте, питання про механізми розвитку мовлення у цій групі дітей, ступінь розвиненості компонентів мовленнєвої діяльності, які визначають засвоєння та використання дітьми лексичних одиниць у процесі комунікації, а також відповідність змісту і методам роботи логопедів індивідуальним потребам молодших школярів із ЗПР, все ще залишаються недостатньо розробленими.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати специфіку формування словотвору в дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку; визначити ефективні напрямки корекційно-розвиткової роботи щодо його формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішою умовою шкільної адаптації є мовленнєва готовність, що забезпечує засвоєння шкільної програми, успішне оволодіння орфографічно правильним письмом. Опанування орфографічними вміннями та навичками передбачає достатній рівень сформованості мовних, у тому числі й морфологічних узагальнень [2, с. 11-13]. У дітей із ЗПР спостерігаються певні порушення у вимові та словотворі. Ця проблема може бути пов'язана з нейророзвитковими порушеннями, такими як дислексія або дисграфія, які впливають на їх здатність розуміти та застосовувати правила словотвору та багатьма іншими факторами.

Словотворення (або морфологія) – це галузь лінгвістики, яка вивчає способи утворення слів і будову мовних одиниць (морфем) в мові. Ця наука досліджує, які елементи мови (морфеми) можуть комбінуватися для створення нових слів, як вони змінюються залежно від контексту та граматичних правил, і яким чином вони впливають на значення слів [4].

Словотвір включає в себе такі процеси, як афіксація (додавання префіксів та суфіксів до кореня слова), композиція (утворення нових слів за допомогою поєднання двох або більше коренів), конверсія (зміна частини мови слова без зміни форми), скорочення, відтворення, і багато інших процесів.

Словотвір важливий для розуміння того, як мова функціонує, і для того, щоб правильно використовувати слова в мовленні. Вивчення словотвору також може допомогти вивчити граматичні та семантичні аспекти мови [4].

Цікавість до проблеми дитячого словотворення виникла ще на зламі

XVIII та XIX століть і залишається актуальною і сьогодні. Словотвір впливає на розвиток мовної компетенції та мовної комунікації дитини, оскільки він виконує численні функції.

У лінгвістиці та психолінгвістиці поняття «словотвір» розглядається з різних точок зору і може вказувати на мовне явище, психологічні процеси і лінгвістичну дисципліну, що вивчає це явище.

Питання словотвору досліджені в роботах багатьох фахівців, серед яких лінгвісти, психологи, педагоги та психолінгвісти (В. Виноградов, Г. Винокур, О. Гвоздев, О. Калмикова, О. Кубрякова, О.О. Леонтьєв, Ф. Сохін, С. Цейтлін, А. Шахнарович, Д. Ельконін та інші).

У мовознавстві довгий час словотвір включався в область лексикології або граматики, відповідно, розрізняли лексичний і граматичний словотвір. Однак, в останні десятиліття словотвір визнано самостійною галуззю мовознавства.

Питання про словотвір тісно пов'язані з морфологічною структурою слова та системою похідних слів. Сам термін «словотвір» використовується для позначення специфічних мовних процесів, які включають у себе диференціацію похідних слів та словотвірних морфем на основі семантики та формальних мовних ознак.

Процес словотвору характеризується активністю, регулярністю та продуктивністю моделі. Активність відноситься до якісної сторони словотворення та можливості певної моделі створювати нові слова. Продуктивність передбачає високий рівень активності. Зазначено, що продуктивність може бути також характерною для нерегулярних моде-

лей. До цього часу немає чітких критеріїв, які визначали б різницю між малопродуктивними і продуктивними моделями.

У психолінгвістиці словотвір розглядається з точки зору психологічних процесів людини. З цього погляду, одним з головних питань, що виникають при дослідженні словотвору в психолінгвістиці, є те, яким чином людина сприймає похідне слово при його створенні: чи вона має вже це слово у своєму словнику в завершеному вигляді, чи ж вона поєднує окремі частини (морфеми) відповідно до правил словотвору, що закріплені в її свідомості.

Отже, питання словотвору в психолінгвістиці залишаються без однозначних відповідей.

У наукових дослідженнях О. Гвоздева схарактеризовані деякі особливості засвоєння дітьми процесу словотворення.

По-перше, звертає на себе увагу бездоганна точність, з якою дитина виділяє окремі корені, префікси, суфікси, закінчення. Багато сотень самостійно утворених слів і форм, які охоплюють усі типи словотворення і словозміни, абсолютно позбавлені помилок. Таке вміння виявляється відразу ж, як тільки дитина починає членувати слова на морфеми. Звичайно, таке виділення морфем не є результатом свідомо проведеного аналізу. Приблизно з 3-4-х років у дитини з'являється схильність до роздумів над різними питаннями структури мови.

По-друге, в дитячому мовленні, особливо в ранньому віці, помітно, що морфологічні елементи часто вживаються в тому ж вигляді, в якому вони вперше були виділені зі слова. Це проявляється у тенденції до використання морфем без подальших



змін чи чергувань у формах та словотворі: «я скакчу», «я скаку», «мені так легко», «він безіт», «в носі», «в роті», «можу», «не пустили», «візьми» тощо.

Ця незмінність морфологічних елементів під час їх використання віддзеркалює їх зовнішню єдність, яка відповідає внутрішній єдності значення.

У третьому етапі використання морфологічних елементів спостерігається велика свобода щодо їхнього вживання. Декілька морфем із однаковим значенням можуть вживатися без чіткого розмежування, іноді змішуючись чи використовуючись взамін одна однієї.

Таким чином, у мові дитини є спочатку період, коли закінчення вживаються правильно синтаксично, але неправильно морфологічно: «Хочу хлібця з сілем».

У наступному періоді (5-6 років) починають формуватися морфологічні системи, розвиваються відмінювання і відмінки. Цей процес триває, включаючи освоєння правил чергувань та наголосів, і триває до семи років, а іноді й далі.

Отже, користування окремими морфологічними формами передбачає освоєння двох різнорідних наборів мовних елементів:

1. Системою закінчень окремих типів відмін і дієвідмін.
2. Чергуваннями в основах і місцем наголосу в окремих формах.

Четвертий аспект полягає в тому, що використання конкретної основи для створення різних форм не обмежується межами лише однієї частини мови. Наприклад, можна спостерігати утворення різних форм від основ різних частин мови:

1. Від основи іменника – прикметники та дієслова (*Машинський,*

коровний, прідіванілся – ліг на диван, *нічна собака* – чорна).

2. Від основи прикметника – іменники та дієслова (*красівець, смакота, намокріл*).
3. Від основи дієслова – іменники та прикметники (*рубач* – лісоруб, *я-то всіх кувиркає* – краще стрибнув, перекинувся, *ми такі соблюдательні* – всіх правил дотримуємося) [4].

У ході проведеного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що у дітей із ЗПР знижена здатність до прийому та переробки інформації, недостатньо розвинені операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та узагальнення. Ці особливості пізнавальної діяльності дітей зумовлюють відхилення/порушення в мовленнєвому розвитку.

Дослідження багатьох авторів (Н. Борякова, С. Зоріна, Р. Лалаєва, О. Мальцева, І. Симонова, В. Тищенко, Л. Яссман та ін.) показали, що при ЗПР обмежений словниковий запас, переважає побутова лексика; відзначається розбіжність між активним і пасивним словником; мовленнєва інтенція недостатня; присутні труднощі у вживанні багатьох частин мови, особливо прикметників, прислівників, складних прийменників; характерні труднощі актуалізації словника. Знижений, порівняно з віковою нормою, обсяг словникового запасу, зумовлений обмеженістю їхніх уявлень про об'єкти і явища навколишнього світу (І. Глущенко, 2020). У зв'язку з цим у словнику дітей цієї категорії відсутні багато понять добре відомих дітям предметів, дій і якостей.

Період словотворчості в дітей із ЗПР настає пізніше і триває довше, ніж при нормотиповому розвитку. У

таких дітей може спостерігатися «вибух» словотворчості, але використання неологізмів відрізняється низкою особливостей.

Зазвичай у дітей з нормотиповим розвитком процес активної словотворчості завершується до закінчення старшого дошкільного віку. У дітей із порушеннями мовлення цей процес триває до кінця початкової школи. У них спостерігається невідчуття стандартів мовлення, використання незвичайних граматичних форм, що можуть бути подібні до неологізмів.

Неологізми дітей із ЗПР мають свою специфіку: це можуть бути слова – «осколки» (*стриб* – від стрибати, *фарба* – від фарбувати); неочікувані з'єднання морфем (*копалка* – замість лопатка, *фарбовник* – замість художник); своєрідне використання зменшувально-пестливих суфіксів «еньк», «ик» («моренька» – від море, «сіленька», «сілик» – від сіль). Створення дітьми неологізмів свідчить про здатність їх до виділення значень коренів слів і використання закономірностей рідної мови для побудови нових слів.

«Особливостями словникового запасу дітей із ЗПР є об'єктивне відображення специфіки пізнавальної діяльності дітей цієї категорії: убогість уявлень про навколишній світ, труднощі освоєння явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності» [1, с. 14].

Таким чином, теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив про недостатній розвиток лексичної сторони мовлення в дітей із ЗПР, зокрема – процесів словотвору. Виявляється бідність словникового запасу, своєрідність лексики, що віддзеркалюється в неточності вживання слів, у несформованості узагальнювальних по-

нять і родо-видових співвідношень, у недорозвиненні антонімічних і синонімічних засобів мови.

Лексичний аспект мовлення дитини є відображенням загального рівня її пізнавального розвитку. У дітей з порушеннями мовлення, які характеризуються обмеженою пізнавальною активністю, спостерігається обмежений словниковий запас, що свідчить про недостатню чіткість їхніх уявлень про оточуючий світ. У їхньому мовленні переважають іменники та дієслова, і прикметники використовуються лише для опису зовнішніх характеристик об'єктів. Зв'язок між словом і тим, що воно позначає, може бути нестійким. Діти мають труднощі з вживанням антонімічних та синонімічних слів, і вибір синонімів є для них особливо важким завданням.

Незрілість внутрішньо-мовленевих механізмів на сенсомоторному та мовному рівнях призводить до труднощів у граматичному оформленні речень. Основні проблеми стосуються розвитку зв'язного мовлення. Діти не можуть переказати невеликий текст, скласти розповідь за серією сюжетних картинок, описати наочну ситуацію, їм малодоступний творчий переказ.

Перешкодою до успішного навчання й оволодіння рідною мовою може виявитися відставання розвитку активного словника. У дітей із ЗПР пасивний словник значно переважає над активним, відсутні слова, що позначають складні якості та відносини.

Особливості словникового запасу дітей із ЗПР відображають своєрідність пізнавальної діяльності цих дітей, обмеженість їхніх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності.

Для реалізації констатувального етапу дослідження, мета якого – виявити специфіку словотвору у здобувачів із ЗПР 7-8 років було використано методику М. Алексєєвої та В. Ляміної. У межах цієї методики було застосовано спеціальні мовленнєві ігри, які включали наступні завдання.

1. Утворення форми множини іменників, використовуючи предметні малюнки, де зображено один предмет (машина, сосна, парта, дуб, гора, береза) (рис. 1). Для проведення цієї мовленнєвої гри добиралися такі малюнки, з яких можна утворити форму множини іменників із закінченням [и].



Рис. 1. Утворення множини іменників

2. Узгодження числівників з іменниками за числом, відмінком та родом: Провідміняти кількісні

числівники **один (одна, одне, одні)** з іменниками **парта, стіл, вікно, годинник**.

3. Вживання зменшувально-пестливих та зневажливо-збільшувальних іменників, зокрема: «Великий - маленький» (рис. 2).



Рис. 2. Утворення зменшувально-пестливих слів

Мета: виявити рівень сформованості вміння здобувачів утворювати іменники, що мають зменшувально-пестливі форми за допомогою суфіксів.

Обладнання: Малюнки з зображенням великих і маленьких предметів.

У ході проведеного емпіричного дослідження нами були обґрунтовані наступні рівні сформованості словотвору у здобувачів освіти: високий, достатній, середній і низький. Обґрунтування рівнів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості словотвору у молодших школярів

Рівень	Показники сформованості
Високий	Здобувач освіти має широкий словниковий запас і здатність використовувати різні слова для вираження своїх думок і ідей. Самостійно створює нові слова шляхом використання афіксів (префіксів і суфіксів) і інших мовних засобів. Володіє умінням створювати слова з використанням префіксів і суфіксів, які розширюють значення слова. Вживає багато різних слів, іноді навіть нетипових або рідкісних, для точного вираження своїх думок; використовує різноманітні синоніми (слова зі схожим значенням) і антоніми (слова з протилежним значенням) для розширення свого висловлювання. Виконує запропоновані завдання без помилок, за наданим зразком. Допомоги з боку дорослого не потребує.

<i>Достатній</i>	Здобувач освіти має достатній словниковий запас і розвинуту здатність використовувати різні слова для вираження своїх думок і ідей. Самостійно створює нові слова шляхом використання афіксів (префіксів і суфіксів) і інших мовних засобів. Володіє умінням створювати слова з використанням префіксів і суфіксів, які розширюють значення слова. Вживає різні слова, для точного вираження своїх думок; використовує синоніми і антоніми для розширення свого висловлювання. Виконує запропоновані завдання з поодинокими помилками, які, як правило виправляє самостійно. Потребує підтримки з боку у вигляді додаткового роз'яснення та заохочення.
<i>Середній</i>	Здобувач освіти має словниковий запас, сформований на побутовому, ситуативному рівні. За допомогою навідних питань, наданого зразка створює нові слова переважно суфіксальним способом. Умінням створювати слова з використанням префіксів і суфіксів, які розширюють значення слова, не сформоване. Вживає обмежений обсяг слів, для вираження своїх думок; синоніми і антоніми для розширення свого висловлювання майже не використовує. Виконує запропоновані завдання з великою кількістю помилок, які, самостійно не виправляє. Потребує підтримки з боку вчителя у вигляді додаткового роз'яснення, заохочення, багаторазового повторення.
<i>Низький</i>	Здобувач освіти має обмежений словниковий запас, сформований на побутовому, ситуативному рівні. За допомогою навідних питань, наданого зразка самостійно не утворює нові слова ні суфіксальним, ні префіксальним способом. Умінням створювати слова з використанням префіксів і суфіксів, які розширюють значення слова, не сформоване. Вживає обмежений обсяг слів, для вираження своїх думок; синоніми і антоніми для розширення свого висловлювання не використовує. Запропоновані завдання не виконує. Потребує підтримки з боку вчителя у вигляді додаткового роз'яснення, заохочення, багаторазового повторення, сумісного виконання.

До констатувального етапу дослідження було залучено 10 здобувачів із ЗПР – учнів 2-х класів з інклюзивним навчанням. За висновками ІРЦ всі здобувачі мали третій рівень підтримки, потребували додаткової корекційно-розвиткової роботи, супроводу асистента вчителя. Одночасно, у експериментальній роботі були залучені 10 здобувачів тієї ж вікової категорії без порушень розвитку. За результатами виконання завдань було з'ясовано, що здобувачі освіти з нормо типовим розвитком виконали запропоновані завдання на високому – 40% і достатньому – 60% рівні.

Серед здобувачів із ЗПР високого рівня виконання завдань виявлено не було. На достатньому рівні завдання

виконали 20% здобувачів, середньому – 30% і низькому 50%. Узагальнені результати виявлення рівнів сформованості процесу словотвору у здобувачів 2-х класів подані на діаграмі (рис. 3).

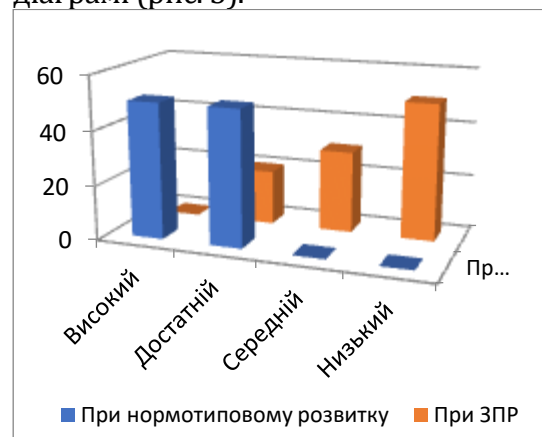


Рис 3. Результати констатувального етапу дослідження



Відповідно отриманих результатів констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що у здобувачів освіти із ЗПР несформовані процеси словотвору. Ці здобувачі потребують додаткової корекційно-розвиткової роботи як під час уроків з української мови та читання так і розвитку мовлення.

Висновок. У ході ґрунтовного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що на думку А. Шахнарович дитяча словотворчість виникає лише на певному етапі розвитку пізнавальної діяльності дитини. У зв'язку з цим стає зрозумілим більш пізній початок дитячої словотворчості у дітей із ЗПР. У цих дітей відзначається більша тривалість цього періоду.

За даними Р. Трігер неологізми спостерігаються навіть у мовленні здобувачів освіти 4-х класів.

Дослідження словотворення прикметників від іменників, проведене О. Слепович на контингенті молодших школярів із ЗПР, показало: якщо здобувачі із нормотиповим розвитком досить часто утворювали прикметники від іменників, то діти із ЗПР робили це набагато рідше, в поодиноких випадках. Ці діти найчастіше утворювали від іменників не прикметники, а інші іменники або іншу форму того самого слова. Таким чином, здобувачі молодшого шкільного віку із ЗПР замінюють словотвір на словозміну.

У молодших школярів із ЗПР з'являється велика кількість прикметників – «неологізмів»: вони часто відтворюють неправильні словотворчі варіанти (лисиця звіряча, шапка шкурна).

І. Глущенко відзначає низку особливостей у вживанні «неологізмів» дітьми із ЗПР. Однією з таких

характерних особливостей є те, що в мовленні дітей із ЗПР спостерігалось, як правило, кілька словотвірних варіантів (*сад* – *садашний*, *садиний*, *садовий*). У більшості випадків діти із ЗПР не диференціюють в імпресивному мовленні правильний і неправильний словотворчий варіант, тобто неправильні форми визначають як правильні. Цей факт свідчить про несформованість «чуття мови» у дітей із ЗПР.

У ході проведення констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що у здобувачів освіти із ЗПР процеси словотвору сформовані переважно на середньому – 30% і низькому – 50% рівні. Ці школярі потребують додаткової корекційно-розвиткової роботи щодо вправлення та формування навичок словотвору. Порушення словотвору у дітей із ЗПР найяскравіше проявляються на матеріалі дієслів і прикметників, з використанням префіксів і суфіксів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 6. С. 11-13.
2. Глущенко І. І. Засвоєння переносного значення слів та багатозначності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. С. 59-70.
3. Навчання словотворенню дітей дошкільного віку. URL: https://ua-referat.com/Навчання_словообразованню_дітей_дошкільного_віку_зі_стертою_дизартрією
4. Психологія мовлення та психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. Л. О. Калмикової. К. : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.

5. Стадненко Н. М., Іляшенко Т. Д. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. К. : «Абетка», 1998. 144 с.
6. Трофименко Л. І. Формування різних типів семантичних зв'язків між словами у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*, 2005. № 4. С. 35–38.

УДК 376-056.264-053.2:81'234

Наталія ДЗЮБА

вчитель-логопед
Комунальної установи
Сумської обласної ради
Сумського обласного центру
комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ І НАВИЧКИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

В цій статті розглядається сутність понять «комунікативні здібності», «комунікативні вміння» та «комунікативні навички». Описано, як ці аспекти розвиваються у дітей, які стикаються з моторною алалією. Також визначені основні напрямки корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей, які передбачають організацію навчально-виховного процесу формування та розвиток комунікативної компетентності дитини.

Ключові слова: моторна алалія, комунікація, комунікативне середовище, мовлення, мова, здібності, розвиток.

Постановка проблеми. Процес формування комунікативних здібностей у дитини розпочинається практично з народження. Йому сприяє взаємодія з батьками, ровесниками, іншими дорослими, а також активна участь у соціальних відносинах. Недостатність підтримки в дитинстві

або відсутність можливості набути досвіду у комунікації може призвести до відчуття некомфортності і низької самооцінки в подальшому житті. Вирішення цієї проблеми можливе за допомогою розвитку комунікативних навичок і поведінки у суспільстві. Таким чином, ефективність роботи логопеда з дітьми, які стикаються з моторною алалією, залежить від наявності у них комунікативних вмінь і навичок, що дозволяє їм легко та швидко встановлювати контакти з іншими особами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вчених присвятили свої дослідження питанням формування комунікативних навичок і вмінь у дітей, вивчали критерії, показники та рівні їх сформованості. Проте, проблема розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком залишається актуальною і потребує подальших досліджень. Багато досліджень, виконаних в даному напрямку (наприклад, Р. Білова-Давид, О. Запорожець, М. Лісіна, інші), зазначають, що ці навички є ключовими для ефективної комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільника, впливають на загальний рівень його діяльності (З. Богуславська, Д. Ельконін, О. Леонт'єв та ін.), і потребують спеціальних підходів до їх формування (Н. Глуханюк, С. Проняєва, О. Савіна, Л. Мунірова та ін.) [1; 4-6].

Проте, не дивлячись на обширне дослідження у цьому напрямку, деякі специфічні особливості комунікативних навичок і вмінь у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією залишилися поза увагою дослідників. Це вимагає подальших досліджень з позицій системного методологічного підходу.



Метою нашого дослідження є розгляд проблеми взаємозв'язку між комунікативними вміннями і навичками особистості в контексті їх залежності від комунікативних здібностей дитини та наявності специфічних психолого-педагогічних умов, які впливають на реалізацію комунікативної діяльності у дітей із моторною алалією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна діяльність є складним і багатовимірним процесом, який включає взаємодію між індивідами, обмін інформацією, пізнавальним і емоційним досвідом, знаннями та вміннями, а також діяльність та її результати. З психологічної точки зору, це взаємодія суб'єктів, що спрямована на спільне розуміння і співпереживання. Комунікативна діяльність відіграє важливу роль у розвитку особистості та взаємодії в групі, і вона має системний характер, високу соціальну значущість [5].

Однак для повного розуміння комунікативної діяльності необхідно враховувати роль комунікативних вмінь. За визначенням О. Леонт'єва, комунікативні вміння полягають у здатності використовувати різні навички або їх поєднання для досягнення різних комунікативних цілей. Для ефективного спілкування людина повинна володіти такими комунікативними вміннями, як орієнтація у процесі спілкування, правильне планування висловлювань, вибір змісту і засобів комунікації та забезпечення зворотного зв'язку [1].

Розуміння ролі комунікативних вмінь і їх вплив на комунікативну діяльність є важливим для подальшого дослідження і розвитку цієї області, особливо в контексті дітей із моторною алалією.

Комунікативно-мовленнєві вміння є важливим аспектом комунікативної діяльності і включають в себе мовленнєві дії, які базуються на мовленнєвих знаннях і навичках. Ці вміння залежать від мети спілкування, ситуації спілкування та співрозмовника. Вони включають у себе вміння вибирати відповідний стиль мовлення та використовувати найефективніші, найточніші та найвиразніші мовні та мовленнєві засоби, при цьому враховуючи екстралінгвістичні фактори, такі як міміка, жести та інтонація [6].

Комунікативно-мовленнєва навичка, відповідно до О. Леонт'єва, характеризується такими параметрами, як неусвідомленість, повна автоматичність, відповідність мовній нормі, нормальний темп виконання і стійкість [3]. Ці навички розвиваються в особистості дитини так, що вона несвідомо володіє мовленнєвою операцією і виконує її відповідно до мовної норми. Сформованість цих навичок можна визначити через автоматизовані дії, які сприяють швидкому розумінню комунікативних ситуацій, успішному спілкуванню та взаєморозумінню в процесі спілкування.

У додаток до цього, за думкою Ю. Філіпової, комунікативні вміння можна розглядати через призму трьох складових: мотиваційної (бажання спілкуватися), когнітивної (знання, як правильно спілкуватися) та поведінкової (уміння спілкуватися) організації комунікативної діяльності [6]. Ця структурна організація враховує важливі аспекти розвитку комунікативних вмінь та навичок у дітей і допомагає зрозуміти їхню важливість у спілкуванні.

Структура комунікативної компетентності може бути представлена за

різними підходами. І. Зимня виділяє компоненти, які включають:

1. Мотиваційний аспект. Готовність виявляти компетентність.
2. Когнітивний аспект. Знання змісту компетентності.
3. Поведінковий аспект. Досвід виявлення компетентності в різних ситуаціях.
4. Ціннісно-смысловий аспект. Ставлення до змісту компетентності та об'єкту її використання.
5. Емоційно-вольовий аспект. Емоційно-вольова регуляція процесу та результату виявлення компетентності [6].

А. Арушанова виокремлює ланки структури комунікативної компетентності:

1. Мотиваційно-спонукальна ланка, яка включає мотиви, установки та здібності.
2. Особистісна ланка, що визначається комунікабельністю, соціально-психологічною спостережливістю та емпатією.
3. Функціональна ланка, яка представлена уміннями встановлювати контакти з оточуючими, пропонувати та розв'язувати різні завдання [6].

Обидва підходи визначають важливі аспекти комунікативної компетентності та допомагають розуміти, як вона формується і розвивається в особистості.

В енциклопедичному словнику, відповідно до загальної редакції А. Бодалева, «комунікативні здібності» визначаються як індивідуально психологічні особливості особистості, які сприяють ефективній взаємодії та взаєморозумінню між людьми під час навчання або спільної діяльності, включаючи комунікативну. Згідно з І. Марченко, структуру комунікативних здібностей можна розбити на такі

види: інформаційно-комунікативні, афективно-комунікативні та регуляційно-комунікативні [4].

У контексті дослідження кожен із видів комунікативних здібностей є важливим, оскільки вони всі впливають на ефективність взаємодії та спілкування. Навички початку, підтримки та завершення бесіди, здатність привертати увагу співрозмовника, розуміння емоційного стану партнера, вміння вирішувати конфлікти та інші комунікативні здібності є важливими для успішного спілкування. Вони дозволяють налагоджувати ефективний зворотний зв'язок та розвивати емоційні стосунки між учасниками комунікативної діяльності.

Отже, формування цих комунікативних здібностей у дітей з порушеннями мовлення є важливим завданням та передбачає розробку спеціальних методів і прийомів логопедичної роботи, які враховують специфічні особливості їхнього комунікативного розвитку та сприяють створенню всебічно освіченої та компетентної особистості.

У дітей із моторною алалією може відсутність комунікативної мотивації, що призводить до несформованості комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Брак мотивації, порушення вербального спілкування, низький рівень володіння комунікативними уміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, які важливі для адаптації особистості до соціального середовища, може призвести до комунікативної пасивності в дітей із моторною алалією [2; 7].

Ці труднощі в оволодінні комунікативними навичками можуть проявлятися під час спілкування з



однolitками та дорослими, включаючи нездатність ініціювати та підтримувати розмову, а також здатність спілкуватися на різні теми. Особливо важливо враховувати, що усвідомлення власного порушення мовлення може спричинити формування дитини дисгармонічних рис характеру, таких як виражений стрес, негативне ставлення до мовленнєвого порушення, невпевненість у собі, замкнутість, сором'язливість. Усе це негативно впливає на процес формування комунікативної компетентності, яка є важливою для адаптації дітей із порушеннями мовлення до соціального середовища [2].

Потреба у спілкуванні не є вродженою, але вона виникає і формується у процесі взаємодії дитини з дорослими та оточуючими. Таким чином, стимулювання комунікативної мотивації та розвиток комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення вимагає спеціального уваги та методологічного підходу.

Отже, на даному етапі нашого дослідження, разом із вродженою здатністю до розвитку мовлення, збереженням інтелектом і зовнішнім стимулом, що спонукає систему мозку до дозрівання, а також мотивацією до мовлення, нам потрібно визначити основні напрями для організації процесу формування комунікативних навичок у дітей із моторною алалією.

1. Створення сприятливих соціальних умов. Стимулювання спілкування та спільної діяльності в групі ровесників та з дорослими може бути дуже корисним. Підтримка дружнього та відкритого середовища для спілкування допомагає дітям навчатися комунікативним навичкам та робити це з більшою впевненістю.

2. Розвиток зв'язного мовлення.

Формування зв'язного мовлення важливо для розвитку комунікативних навичок. Діти повинні вчитися висловлювати свої думки та ідеї чітко та послідовно. Доцільно використовувати різні ігри та вправи для розвитку зв'язного мовлення.

3. Сприяння комунікативній діяльності. Забезпечення можливостей для дітей ініціювати та приймати участь у комунікативних ситуаціях є важливим. Роль вихователів та батьків полягає в підтримці та спонуканні дітей до активної комунікації.

4. Емоційна підтримка. Описана вище емоційна підтримка та створення позитивного відношення до дитини є важливим елементом комунікативного розвитку. Дитина повинна відчувати, що її комунікація цінується та підтримується.

5. Розвиток моральних цінностей та етичних понять. Увага до формування моральних цінностей і етичних понять важлива для створення цінного та повноцінного співжиття дітей в соціумі. Розуміння таких понять, як дружба, співчуття, толерантність, може впливати на якість їхнього міжособистісного спілкування.

6. Мовленнєва функція та пізнавальна сфера. Розуміння того, як мовлення впливає на пізнавальні процеси дитини, допомагає визначити важливість комунікативних навичок. Спілкування розширює зміст свідомості дитини та сприяє набуттю нових знань. Поєднання мовленнєвої функції та пізнавальної сфери допомагає у формуванні компетентних особистостей.

7. **Позитивна комунікативна мотивація.** Важливо створити стимули для дітей, які спонукають їх до активної комунікації. Це може бути досягнуто через заохочення, позитивний підхід до мовленнєвої діяльності та сприяння утворенню внутрішніх мотивів до спілкування.
8. **Різносторонність мовленнєвих ситуацій.** Для розвитку комунікативних навичок важливо створювати різноманітні ситуації для мовленнєвої практики. Це може включати групові обговорення, індивідуальні діалоги, рольові ігри та інші форми активної комунікації.
9. **Емоційна підтримка.** Позитивне та емоційне відношення до мовленнєвої діяльності допомагає дітям відчувати себе впевнено та комфортно під час спілкування. Дорослі повинні підтримувати дітей та створювати позитивне комунікативне середовище.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Основні пункти ваших висновків можна підсумувати так: комунікативна діяльність важлива для розвитку дітей із моторною алалією, оскільки вона включає в себе здатність до розуміння та використання мовлення для ефективного спілкування, формування комунікативних навичок передбачає розвиток здатності взаємодіяти з іншими, розуміти їх мовлення, вміння спілкуватися та передавати інформацію, важливо акцентувати увагу на формуванні здатності практично діяти в будь-якій комунікативній ситуації, ініціювати розмову, та вміння спілкуватися на різні теми. Подальші перспективи досліджень можуть стосуватися розробки методики формування комунікативної компетентності у дітей з урахуванням визна-

чених напрямів корекційно-розвивальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
2. Марченко І. С. *Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення*. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2016. 216 с.
3. Мартиненко І. В. *Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення* (дис. ... док. псих. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, Україна. 2017. 502 с.
4. Пахомова Н. Г. *Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі* (дис. ... канд. пед. наук). Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, Україна. 2006. 258 с.
5. Соботович Е.Ф. *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. М.: Классике Стиль. 2003. 160 с.
6. Шеремет, М. К., Пахомова, Н. Г. *Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі*. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2009. 375с.



УДК 376-056.264-
053.4:81'233:[615.851:7.07]

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

Яна КИРИЧЕНКО

студентка спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті проаналізовані дослідження науковців щодо формування комунікативних умінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення засобами арт-терапії. Висвітлено методичні рекомендації щодо формування зазначених умінь дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: комунікативні уміння, дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення, арт-терапія.

The article analyzes the research of scientists on the formation of communication skills in preschoolers with general underdevelopment of speech by means of art therapy. Methodological recommendations for the formation of the specified skills of preschoolers with special needs are highlighted.

Keywords: communication skills, preschool age, general speech underdevelopment, art therapy.

Постановка проблеми. Формування комунікативних умінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення є серйозною проблемою сьогодення, оскільки їх своєчасне надбання впливає на здатність спілкуватися та виражати свої думки, потреби та емоції. Сучасні науковці та

практики все частіше звертаються до інноваційних засобів формування та розвитку комунікативних умінь, у тому числі й до арт-терапевтичних.

Арт-терапія є одним із ефективних методів роботи з дітьми з особливими потребами, включаючи дітей із загальним недорозвитком мовлення. Вона базується на використанні мистецтва та творчості як засобу спілкування та самовираження. Арт-терапевт створює безпечне середовище, де дитина може вільно виражати свої почуття та емоції через малювання, ліплення, музику, танець та інші види мистецтва.

Застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення може допомогти вирішити певні завдання: Через творчість та мистецтво дитина може виражати свої думки, почуття та емоції, навчатися спілкуватися з іншими. Також в процесі арт-терапії дитина стикається з різноманітними матеріалами та інструментами, що сприяє розвитку моторики, координації рухів та мовленнєвих навичок. Арт-терапія допомагає дитині відчувати себе важливою та цінною, розвиває її творчі здібності та допомагає будувати позитивне ставлення до себе. арт-терапія сприяє взаємодії з іншими дітьми та дорослими, розвиває навички спільної роботи, сприйняття та розуміння інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток комунікативних умінь у дітей дошкільного віку є однією з умов повноцінного формування особистості. Тяжкі порушення мовлення є причиною порушень функції спілкування через недорозвиток мовленнєвої сфери дитини та в подальшому можуть призвести до виникнення у дітей закомплексо-

ваності, заважаючи їм вчитися і повною мірою розкривати свої природні здібності, викликаючи специфічні риси загальної й мовленнєвої поведінки [8, с. 224].

Проблема дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) викликає значний інтерес серед науковців (К. Зелінська-Любченко, С. Конопляста, Левина, Т. Пічугіна, Л. Стахова, М. Шеремет та інші). Результати досліджень особливостей дітей із ЗНМ демонструють взаємозумовленість їх вербальних і невербальних умінь.

Сучасна педагогічна практика вимагає від логопедів наукового підходу до аналізу комунікативних умінь дітей дошкільного віку із ЗНМ та розробки корекційно-педагогічних рекомендацій, що забезпечать повноцінне формування вербальної комунікації таких дітей. Подібна діяльність є надзвичайно приємною, інноваційною та досить дієвою на думку багатьох науковців (К. Зелінської-Любченко, З. Ленів, В. Литвиненко та ін.). Проте, особливості інтеграції засобів арт-терапії в роботу з розвитку комунікативних умінь дітей із ЗНМ висвітлена в науковій літературі не повною мірою, що і зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія – терапія за допомогою різних видів мистецтва, один із сучасних напрямів психотерапії. Арт-терапія сьогодні стає все більше популярним у професійному середовищі напрямом сучасної психотерапії, що стрімко розвивається та привертає до себе увагу в усьому світі [4].

Оскільки напрям арт-терапії перебуває в періоді становлення, поки не має чітких меж його розвитку. Про це свідчить навіть розбіжність у основній термінології. Так, не існує навіть єдиної назви для даного напрямку. Кожна з існуючих назв підкреслює певну специфічну сторону, яка є для прихильників найбільш істотною. Спробуємо перелічити хоча б основні терміни (за ступенем частоти використання в науковій літературі):

Арт-терапія також зустрічається у написанні як «арттерапія» (Arts Therapy, іноді навіть Therapy of Arts), тобто лікування мистецтвом (P. Allen, A. Hill, E. Kramer, H. Landgarten, M. Liebmann, J. Moreno, M. Naumburg, та ін.) Це найбільш уживана, особливо в практиці, назва всього напрямку. Але таку назву не можна вважати досить вдалою. Справа в тому, що англійське слово Art означає одночасно мистецтво й живопис. Тому досить часто під арттерапією розуміють так званий візуальний ряд мистецтв (живопис, малюнок, ліплення, грим, боді-арт, мозаїки, різні інсталяції з предметів, колажі, ляльки тощо, тобто те, що видно очима). Усе це вносить певну плутанину.

Доказом цього є розробки зарубіжних і вітчизняних учених, що висвітлюють специфіку застосування різних напрямів арттерапії з різними категоріями дітей, що мають психофізичні порушення, зокрема: «Арт-терапія у роботі з дітьми» М. Кисельової; «Арттерапія дітей та підлітків» О. Копитіна, О. Свістоської; «Арттерапія для дітей із затримкою психічного розвитку» С. Рибаківської; «Психокорекційна робота з дітьми, що мають порушення психічного розвитку» Б. Айзенберг, Л. Кузнецової; «Театральна діяльність як засіб психо-



діагностики» І. Болдирєвої, Н. Каранди; «Нетрадиційні методи в корекційній педагогіці» М. Поваляєвої; «Ефективність казкотерапії в корекційній роботі з дітьми» М. Поваляєвої та багато інших.

Можливості застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями запропоновано в працях Л. Гаврильченко «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності», Г. Беденко, М. Поваляєвої «Корекція просодичної сторони мовлення на музичних заняттях», О. Рау «Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників»; А. Красикової «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» та в інших.

На сьогодні автори виокремлюють декілька напрямів використання мистецтва в корекційній роботі з дітьми, які мають відхилення в розвитку: психофізіологічний (пов'язаний із корекцією психосоматичних порушень), психотерапевтичний (пов'язаний зі впливом на когнітивну та емоційну сфери), психологічний (виконує катарсичну, регулятивну, комунікативну функції), соціально-педагогічний (пов'язаний із розширенням загального й художньо-естетичного кругозору, з активізацією потенційних можливостей дитини в практичній художній діяльності й творчості). Реалізація цих напрямів у роботі з дітьми з проблемами в розвитку здійснюється за допомогою певних психокорекційних, корекційно-розвивальних методик, які використовуються в межах арт-терапії [4].

Видами арттерапії, що використовують в логопедії є [7]:

Музикотерапія – лікування музикою у всіх її проявах. Музико-

терапія активно використовується в корекції як емоційних, так і мовленнєвих порушень та передбачає використання музики з корекційною метою.

Вокалотерапія – це лікування співом. Усі пісні мають свій ритм, мелодику, тривалість і тому неповторно і цілеспрямовано впливають на людину. Організм людини є набором резонаторів. Кожен орган, кожна клітинка генетично налаштовані на певну ритміку, акустику й мелодику. Під впливом музики наша генетика може резонувати з піснею, і тоді кажуть, що пісня «взяла за душу». Вокалотерапія дає стійкий позитивний ефект тільки за умови тривалого застосування. Так само під час співу відбувається активна робота всього організму, особливо легенів і серцево-судинної системи.

Кінезіотерапія. Тракується як активна музикотерапія і може виражатися у формі танцотерапії, корекційної ритміки, психогімнастики. Кінезіотерапія заснована на єдності музики й руху, а також на активній діяльності дитини під музичний супровід.

Корекційна ритміка (засновник методу – швейцарський композитор, педагог Е. Жак-Далькроз) – вид активної музикотерапії, в основі якої лежить синтез музико-ритмо-рухового впливу. Ритмічні вправи роблять позитивний вплив на дітей із підвищеною збудливістю, впливають на загальний тонус, моторику, загальний психоемоційний стан, тренування рухливості центральної нервової системи.

Психогімнастика (авт. М. І. Чистякова) – метод, у якому учасники проявляють себе й спілкуються без допомоги слів. Психогімнастика складається з деяких ігрових варіантів

психотерапії, сугестивних (заснованих на навіюванні), тренувальних, роз'яснюючих (етюди, ігри, вправи, що активізують психомоторику), які спрямовані на розвиток різних сторін психіки дитини. Імітація дітьми різних станів має психопрофілактичний ефект.

Імаготерапія (від лат. *imago* – образ) займає особливе місце в арттерапії. Її основою є театралізація психотерапевтичного процесу. Досягнення психокорекційного ефекту забезпечується шляхом розвитку та збагачення особистості. Для цього використовується творча активність особистості.

Імаготерапія включає в себе лялькотерапію, образно-рольову драмтерапію та психодраму.

Лялькотерапія найчастіше використовується в роботі з дітьми. Вона заснована на ідентифікації з образом ляльки. Ігри з лялькою надзвичайно дієві у логопедичній практиці.

Драматерапія є експресивним психотерапевтичним методом, що використовує драматичні засоби в терапевтичних (лікувальних) цілях.

Образно-рольова драматерапія (розігрування за ролями й драматизація сюжету). Програвання ролей спрямоване на руйнування старих патологічних комунікативно-поведінкових стереотипів.

Психодрама (засновник – психолог, психотерапевт Дж. Морено). Суть методу полягає в тому, що «актори» грають не готові ролі, а вільно розігрують імпровізацію проблемної ситуації. Результатом психодрами є катарсис, який при цьому поширюється як на «акторів», так і на глядачів психодрами.

Маскотерапія – давня відомий метод психологічної роботи, засно-

ваний на переведенні глибинних комплексів і проблем клієнта в неживу матерію маски.

Бібліотерапія (з грецьк. «книголікування»). В основі цього методу арт-терапії лежить читання книжок певного змісту й тематики.

Казкотерапія – є один із видів бібліотерапії. Ефективність використання казкотерапії в дошкільний період забезпечується специфікою діяльності дитини в цьому віці, а також привабливістю цього жанру, що дозволяє вільно мріяти й фантазувати. Казка дозволяє розширювати межі звичайного життя, стикатися зі складними явищами й у доступній формі досягати світ почуттів і переживань, розрізняти добро та зло.

Образотерапія (малюнкотерапія) – один із найбільш поширених видів арт-терапії. У ході малювання дитина дає вихід своїм почуттям, бажанням, мріям. Малювання виступає як спосіб моделювання відносин та вираження різних емоцій.

Кольоротерапія – лікування кольором. Її застосовували ще в давнину. У Китаї, Індії, Персії та Єгипті цілителі вважали, що колір благотворно впливає на психіку людини й навіть виліковує багато хвороб.

Пісочна терапія. Метод **sandplay** (дослівно – пісочна гра) сьогодні достатньо відомий в Україні. Він представляє незвичайну техніку аналітичного процесу, під час якої дитина будує «**власний світ в мініатюрі**» з піску й невеликих фігурок.

Однією з важливих проблем у навчанні та вихованні дітей молодшого дошкільного віку є розвиток мовлення, як засобу комунікації. Рідна мова є ключем до розуміння навколишнього світу та розвитку навичок спілкування. Ступінь розвитку мов-



лення має значний вплив на подальшу успішність дитини в школі та її соціальну адаптацію.

Психолого-педагогічні дослідження в корекційній педагогіці засвідчують, що нині кількість дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) неухильно зростає. У дітей із загальним недорозвитком мовлення порушено цілісне формування всіх компонентів мовленнєвої системи в їх єдності: звукової та смислової сторони мовлення, фонематичних процесів, лексики, граматичного складу мовлення. Діти з порушеннями мовлення потребують корекційного втручання.

На наш погляд, використання адаптованих для дітей дошкільного віку арт-методів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення можливе і містить великий потенціал для якісних змін у процесі розвитку мовлення у цілому та комунікативних умінь зокрема.

Арт-метод для дошкільнят – це система ігор та завдань, яка максимально підвищує його ефективність без зміни основної програми. З точки зору фахівців (О. Медведєва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Т. Грабенко та ін.), які займаються корекційною роботою з дітьми із мовленнєвими труднощами, використання адаптованих арт-методів є безумовною перевагою в активізації мовленнєвої діяльності дітей. Використання адаптованих арт-методів є хорошим способом активізації мовленнєвої діяльності дітей [6].

Широке розмаїття арт-методів може допомогти логопедам перетворити корекційну роботу з дітьми на цікавий, живий і творчий захід. А саме:

Лялькотерапія. У неформальному ігровому середовищі діти

дошкільного віку краще засвоюють не тільки знання, а й багато навичок і звичок, коригують свою поведінку і починають несвідомо долати психологічні труднощі.

Існує окремий напрямок лялькотерапії – метод лікування та корекції за допомогою ляльок. Лялька використовується як проміжний об'єкт між взаємодією дитини і дорослого. Ляльки в логопедії є важливим елементом корекційно-розвиваючих ігор та занять. Логопеди можуть зміцнити психічне здоров'я дітей із ЗНМ, зменшити пов'язану з мовленням тривожність, знизити негативні емоції, забезпечити емоційну стабільність, допомогти їм повірити у свої здібності, сформувані більш позитивне ставлення до себе та оточуючих, розвинути комунікативні уміння та покращити їх соціальну адаптацію [2].

Логопедичні ляльки здатні значно підвищити інтерес і допомогти дітям легко засвоїти вивчений матеріал, що, в свою чергу, сприяє активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ.

Для підготовки мовленнєвого апарату дитини до вимови звуків логопеди можуть виконувати артикуляційну гімнастику з ляльками, використовуючи віршовані форми, які підвищують якість та ефективність їх застосування і полегшують процес постановки та автоматизації мовленнєвих звуків.

Логопедичні ляльки також сприяють розвитку художніх здібностей. Діти з порушеннями мовлення часто соромляться і відмовляються самостійно розповідати вірші бо співати пісні, але за допомогою ляльок вони роблять це із задоволенням, при чому намагаються контролювати якість своєї вимови і ритмічність.

Пальчиковий та ляльковий театри виступають чудовим засобом стимулювання мовленнєвої активності. Інсценування казок і різних сюжетів власного твору за допомогою фігурок пальчикового театру або ляльок лялькового театру є безсумнівно корисними для дитини [3]:

- пальчиковий та ляльковий театр розвивають моторику;
- малюки можуть розвивати свої навички концентрації уваги, оскільки вони не пропускають «вихід» персонажів;
- вивчаючи діалоги персонажів і уникаючи плутанини під час вистави, діти розвивають пам'ять;
- театр розвиває уяву та фантазію;
- збільшується словниковий запас, будова речення стають більш правильними і розгорнутими;
- просторове мислення розвивається в процесі переміщення персонажів по сцені (такі важливі поняття, як «ліворуч» і «праворуч», «вниз» і «вгору», «до» і «після» засвоюються у веселій і невимушеній формі);
- самовираження на сцені, розвине артистичні та творчі здібності (виступ перед аудиторією зробить малюка більш впевненим і комунікабельним)

А головне, за допомогою ляльок діти відкривають для себе дивовижний світ казки. Казки – це своєрідний фольклор, який ніколи не можна ігнорувати при вихованні дітей. Їх добре знають і люблять як діти, так і дорослі. Казки для дітей молодшого віку прості та циклічні, тобто сюжет повторюється з незначними змінами. Ця особливість допомагає дітям краще запам'ятовувати історію та розвивати пам'ять. Казки допомагають стимулювати інтерес до мови.

Під час гри «в казки» дітям дуже важливо вміти брати на себе різні

ролі, наслідувати позитивних і негативних персонажів, відчувати межі між добром і злом. Однак сюжет казки – це лише основа для самостійної творчості. А творчість – це здатність відриватися від усталених шаблонів, генерувати власні ідеї та реалізовувати власні плани. І дуже важливо підтримувати дітей у цьому, закладати фундамент творчого усвідомлення світу. Наші казки завжди несуть моральне послання. Улюблені персонажі в ляльковому театрі дуже спокусливі для наслідування, і діти несвідомо для себе, «привласнюють» позитивні якості персонажа.

Ляльковий театр – це цілий світ казки. Розігруючи улюблені казки та вірші, активізуються уява, мислення, увага та мовленнєві навички. В результаті роботи з ляльковим та пальчиковим театром формуються просторові уявлення, розвивається спритність, точність, виразність і координація рухів, підвищується працездатність і тонус кори головного мозку [3].

Ключовим моментом у театралізації є стимулювання спроб дитини розповідати історії (різні, але завжди на основі оригінального тексту) за допомогою ляльок. Стимуляція кінчиків пальців (у роботі з пальчиковим театром), наприклад, призводить до розвитку мовлення. А як відомо, оволодіння мовою є важливим для розвитку багатогранної особистості дитини. Для того, щоб розвивати виразне мовлення, необхідно створити середовище, в якому діти можуть висловлювати свої почуття, бажання і думки, як у звичайній розмові, так і на людях, не соромлячись.

Хорошим помічником у виховному процесі може стати ляльковий театр. Персонажі казок викликають повагу в очах дітей і допомагають їм



відрізняти добро від зла. Такі проблеми, як немиття рук, істерики під час їжі або сварливість, можуть зникнути безслідно, незважаючи на багато часу і зусиль, витрачених на пояснення і переконання.

Ляльковий театр використовується як один з елементів на логопедичних заняттях і проводиться в кінці заняття протягом 10 хвилин.

Такий театр може бути придбаний або виготовлений батьками або вчителем-логопедом. Батькам також надаються зразки паперових пальчикових ляльок, щоб вони могли грати з дітьми вдома для закріплення мовного матеріалу, який вивчається на заняттях. Мовний матеріал, який викладається в садочку закріплюється за допомогою театру пальчикових ляльок. Тобто вони простежуються у зв'язку з лексичною темою уроку.

Наприклад, при вивченні лексичної теми «Дикі тварини» презентується дитяче оповідання «Рукавичка», в якому представлені дикі тварини. А під час вивчення лексичної теми «дім» виконується дитяче оповідання «Три поросятка» (з дикими тваринами). Автоматичне мовлення також використовується як із дітьми, що розмовляють, так і з дітьми, що не розмовляють, для досягнення імітації звуків.

Короткі діалоги персонажів виконуються в емоційно насичених ситуаціях, щоб допомогти дітям глибше зрозуміти зміст взаємодії та взаємовідносин персонажів. Для цього особливо підходять народні казки (наприклад, «Клітка для кролика», «Кіт, курка та лисиця»).

Діти отримують позитивні емоції, долають страх і сором'язливість. Активна участь позбавляє їх від мовленнєвих труднощів, навіть якщо

вони добре володіють мовленням. Діти, які раніше були неактивними і тихими під час логопедичних занять з використанням арт-терапевтичних засобів, стають більш активними в мовленнєвому плані.

Крім того, робота з ляльками сприяє розвитку дрібної моторики. Також доведено, що між мовленням і руховою активністю існує тісний і взаємозалежний зв'язок. Розвиток дрібної моторики сприятливо впливає не тільки на формування активного мовлення дитини, а й на виправлення його недоліків:

- підвищення бажання і потреби в мовленнєвому спілкуванні;
- правильне розуміння мовленнєвих ситуацій;
- посилення мовленнєвого контролю;
- наслідування мовленнєвих зразків.

З вищесказаного можна зробити висновок, що пальчикові ляльки можуть:

- підготувати дитину до засвоєння комунікативних умінь психологічно та емоційно;
- сформулювати позитивну мотивацію до навчання;
- подолати бар'єри у спілкуванні;
- створити ситуацію, в якій кожна дитина може досягти успіху;
- створити емоційно приємну атмосферу та сприяти відчуттю радості та психічного благополуччя.
- дозволяє активізувати мовленнєву діяльність найбільш ефективним чином.

Музикотерапія. Музика – найдоступніший для дітей вид мистецтва – є потужним стимулом для спілкування та інтеграції. Музикотерапія є ефективним способом збереження здоров'я та покращення мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку.

У роботі над формуванням комунікативних умінь дуже важливо розвивати рухову взаємодію між дітьми. Виконуючи спільні рухи під музику діти розвивають почуття ритму, музичний слух. Під час такої діяльності можна корегувати мовленнєве дихання, чіткість вимови складів, слів та речень.

Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають труднощі з контролем дихання, нерационально використовують дихання під час мовленнєвого процесу, швидко говорять. Недостатньо розвинені музично-ритмічні відчуття, слух, інтонаційний, ритмічний та мелодичний аспекти мовлення, рухова та емоційна сфери спричиняють відставання у формуванні комунікативних умінь дітей. Для нормалізації емоційного стану дітей із ЗНМ та корекції рухових і мовленнєвих труднощів доцільно використовувати традиційні та альтернативні методи музичного впливу.

До традиційних прийомів відноситься логоритміка (тісний зв'язок слова, музики та руху), в процесі якої активізується словниковий запас, відпрацьовуються поставлені звуки, закріплюється лексичний матеріал, розвивається м'язова активність та метроритмічне почуття [5].

Альтернативні музикотерапевтичні прийоми включають в себе:

Прослуховування класичної музики у виконанні симфонічного оркестру. При правильному підборі музика впливає на психофізіологічний рівень активності організму. Мажорна динамічна мелодія тонізує центральну нервову систему, піднімає настрій та артеріальний тиск, прискорюючи роботу серця, а мінорна мелодійна спокійна музика знімає перезбудження, доречна для релаксації.

Проспівування голосних звуків (складів) і нот звукоряду на діафрагмальному диханні. Це пов'язано з розвитком дихання, формуванням голосу та профілактикою бронхолегеневих захворювань. Методика базується на взаємозв'язку між звуком, акустичними коливаннями та нервовими центрами. Розспівування активізує, заспокоює, зменшує напругу та запобігає стресам.

Граючи на нетрадиційних музичних інструментах, діти спілкуються, уявляють, самореалізуються і відчують музику як забаву та радість. Гра на музичних інструментах дозволяє дітям відкривати власні форми спілкування, постукуючи, погладжуючи чи струшуючи предмети, або ж постукуючи пальцями чи долонями, щоб побачити, які звуки вони можуть видавати.

Навчання гри на музичних інструментах:

- виховує почуття відповідальності, розвиваючи здатність заохочувати та співпрацювати;
- долає невпевненість та сумніви;
- розширює музичні горизонти;
- заохочує розвиток вроджених здібностей і психічних процесів, таких як почуття ритму, музична пам'ять, художній смак, творча ініціатива, мислення та уява.

Найдоступнішими інструментами для їх конструювання є шумові музичні інструменти. Вони дозволяють дітям по-новому почути звуки навколо себе.

Крупотерапія. Одним із видів продуктивної арт-терапії в логопедії є використання різноманітних круп з корекційною метою. Як не дивно, але робота з крупами також може слугувати свого роду стимулом до формування комунікативних умінь. Крупотерапія корисна для розвитку



друбної моторики, передбачає використання різних кольорів (пофарбовані крупки), може бути задіяна як в груповій так і в індивідуальній роботі.

Також, спираючись на аналіз літературних джерел, нами було розроблено **методичні рекомендації щодо формування комунікативних навичок дошкільників із ЗНМ**.

1. У роботі з дітьми із ЗНМ необхідно спрямовувати увагу не лише на корекцію мовленнєвих порушень, а й на систематичну реабілітацію психічного здоров'я дітей з метою усунення або згладжування афективних станів, підвищеної збудливості тощо. Саме тому фахівці-логопеди мають тісно співпрацювати із психологом закладу та/або інклюзивно-ресурсного центру.

2. Необхідно розвивати соціальний інтелект дошкільників, тобто сприяти їх правильному розумінню оточуючих, вчити співпереживати іншій людині, адекватно оцінювати себе, тощо.

3. Навчати агресивних дітей навичкам безконфліктного спілкування, підпорядкування, а також терпимості та компромісу;

4. Розвивати у замкнутих і невпевнених у собі дітей стимул до спілкування, потребу у розширенні адекватних соціальних контактів, вміння знімати у них комунікативну тривожність. Психокорекційну роботу можна організувати і забезпечити засобами арт-терапії, психотренінгів, груп спілкування.

Логопеду, психологу та вихователю спільними зусиллями доведеться:

- аналізувати стиль спілкування не лише дітей, а й дорослих (батьків, вихователів): чи не є вони причиною негативних емоційних і поведінкових проявів;

- закріплювати в духовній свідомості дитини групові норми гуманного ставлення, миролюбства, гуманістичних установок і звичок через доступні форми соціальної поведінки (наприклад, організацію ситуацій взаємодопомоги, взаємтурботи, привітання з днем народження);
- цілеспрямовано створювати особистісну привабливість кожної дитини шляхом моделювання ситуацій успіху, загальної для всіх дітей радості;
- включати ізольованих і знедолених дітей у спільну різнопланову діяльність колективу;
- схвалювати, обговорювати будь-які прояви доброго, уважного ставлення до однолітків;
- забезпечувати кожній дитині індивідуальну компенсаторну психолого-педагогічну підтримку.

Звісно робота з формування комунікативних умінь у дітей із ЗНМ є достатньо важкою та потребує, як правило комплексного підходу, але результат такої роботи допоможе дитині успішно інтегруватися в суспільство, що є головною задачею роботи із такими дітьми.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На наш погляд, використання адаптованих для дітей дошкільного віку арт-методів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення можливе і містить великий потенціал для якісних змін у процесі розвитку мовлення у цілому та комунікативних умінь зокрема. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у використанні означених методів в практичній діяльності та створенні власної арт-терапевтичної логопедичної методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Звонська Л. Л., Корольова Н. В., Лазер-Паньків О. В. та ін. Енциклопедичний



- словник класичних мов. За ред. Л. Л. Звонської. 2-ге вид. випр. і допов. К.: ВПЦ «Київський університет», 2017. – 552 с.
2. Зелінська Е. А., Мальцева Ю. О. Лялькотерапія як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 48 – 52.
 3. Зелінська-Любченко К. О., Мальцева Ю. О. Розвиток зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку засобами пальчикового театру. // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С 151 – 154.
 4. Кравченко А.І., Литвиненко В.А. // Арттерапія та артпедагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого дошкільного віку: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Суми: ТОВ «Мрія», 2012. 136 с.
 5. Кравченко А.І., Зелінська К. О. Кінезіотерапія як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей з розумовою відсталістю // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України: матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених з міжнародною участю. 2012. Т. I. С. 308 – 312.
 6. Ленів З.П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії: навчально-методичний посібник. Дефектологія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 273 с.
 7. Литвиненко В. А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. 112 с.
 8. Логопедія : підручник / [М. К. Шеремет та ін.] ; за ред. д-ра пед. наук, проф.

М. К. Шеремет. 2-ге вид., перероб. та допов. К.: Слово, 2010. 665 с.

9. Словник іншомовних слів. Режим доступу: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/>.

УДК 376-056.0

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка
Валерія КУЗЬМЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта
Логопедія»

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються умови, напрями та прийоми корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: комунікативні навички, корекційна робота, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку можуть призвести до таких проблем, як труднощі у встановленні контакту з іншими людьми, неможливість підтримувати бесіду, неувага до співрозмовника, нездатність до ефективного спілкування. Ці проблеми можуть негативно вплинути на розвиток дитини, оскільки вона може відчувати себе відокремленою від суспільства.

Молодший шкільний вік є важливим періодом для розвитку комунікативних навичок. У цьому віці діти починають активно спілкуватися з однолітками та дорослими. Тому



важливо допомогти дітям з порушеннями мовлення розвинути ці навички. Для цього можна проводити спеціальні заняття в умовах інклюзивного навчання. На таких заняттях діти зможуть навчитися встановлювати контакт з іншими людьми, підтримувати бесіду, уважно слухати співрозмовника, виражати свої думки та почуття. Такі заняття допоможуть дітям з порушеннями мовлення повноцінно спілкуватися з іншими людьми та успішно навчатися в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативна компетентність – це комплексна особистісна властивість, що включає комунікативні здібності, уміння та навички міжособистісного спілкування. Її дослідженням займалися такі вчені, як М. Вашуленко, Н. Голуб, Ю. Жуков, І. Зимня, К. Климова, Л. Вознюк, В. Гриньков, І. Єфименко, З. Залібовська-Ільницька, Т. Олійник, М. Слинько та інші вчені розкрили сутність сучасних методів навчання і форм навчальної діяльності учнів, що сприяють формуванню комунікативної компетентності молодших школярів. М. Слинько розглядає проблему формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в контексті концепції «Нова українська школа». Він зазначає, що цей процес вимагає комунікативно-діяльнісного підходу до уроків української мови та підпорядкування вивчення мовних знань мовленнєвому розвитку учнів [7]. С. Яковлева та В. Ф. Майор вивчають проблему дослідження сформованості комунікативної функції у дітей з труднощами у навчанні початкової ланки школи [8]. О. Коваль вивчала роль комунікативної культури в освіті, вона виявила, що комунікативна культура є важливою

для успішного навчання [1, 2]. О. Малашевська розглядає методи та прийоми розвитку комунікативних навичок у молодших школярів, І. Пономаренко – шляхи розвитку комунікативних навичок у молодших школярів [3, 4, 5, 6].

Мета статті: висвітлити умови, напрями, прийоми корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативні навички є важливими в усіх аспектах життя, включаючи особистий і професійний розвиток. Розвиток цих навичок цікавить багатьох дослідників та учених у різних сферах, таких як психологія, соціологія, педагогіка, лінгвістика і багато інших.

Для того, щоб дитина могла ефективно спілкуватися, вона повинна мати розвинені мовленнєві здібності. Це означає, що вона повинна знати багато слів, правильно вимовляти звуки, розуміти граматичні правила, складати зв'язні речення та висловлювати свої думки чітко та зрозуміло.

У початковій школі, особливо в інклюзивних класах, велика увага приділяється розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Для цього використовують різні методи та прийоми, спрямовані на збагачення словника, удосконалення звуковимови, формування граматичного ладу мовлення та зв'язного мовлення.

Крім того, важливо розвивати в дитини вміння розуміти та критично оцінювати усні та письмові тексти. Це допоможе їй краще сприймати інформацію, брати участь у дискусіях та обговореннях.

Також важливо, щоб дитина могла висловлювати свої думки та почуття чітко та зрозуміло. Це допоможе їй налагодити спілкування з дорослими та однолітками.

Ми вважаємо, що ефективність методики розвитку комунікативних навичок учнів в умовах інклюзивного навчання залежить від дотримання певних умов.

1. Навчання має бути спрямоване на формування комунікативних навичок. Це означає, що учні повинні отримувати зразки правильного та доцільного мовлення, і навчатися використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань.
2. Велику увагу слід приділяти вивченню синтаксису. Це допоможе розвинути синтаксичну будову мовлення учнів, сформувати орфографічні та пунктуаційні навички, а також комунікативні навички.
3. Формування та розвиток комунікативних навичок доцільно здійснювати в процесі розвитку зв'язного мовлення. Це означає, що необхідно проводити бесіди, створювати діалогічні ситуації, навчати дітей складати розповіді, пояснення, обґрунтовувати свою думку тощо.
4. Необхідно створювати позитивну атмосферу в класі, щоб діти відчували себе комфортно і могли вільно висловлювати свої думки та почуття.
5. Дітям необхідно надавати можливість практикуватися в спілкуванні. Це можна зробити за допомогою діалогів, дискусій, рольових ігор.

Основними напрямками роботи з розвитку комунікативних навичок у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання є:

- 1) формування вміння використовувати мову для вирішення різних завдань, наприклад, для опису, запрошення, пояснення, переконання, запитання тощо;
- 2) збагачення та активізація словникового запасу дітей, удосконалення вміння правильно будувати речення та використовувати різні мовні засоби;
- 3) формування вміння формулювати свої думки та висловлювати їх усно і письмово чітко та зрозуміло;
- 4) формування вміння контролювати та самостійно оцінювати свої мовленнєві висловлювання;
- 5) формування вміння активно слухати інших, конструктивно вирішувати конфлікти, вибудовувати ефективні стосунки з іншими людьми.

У процесі навчання дітей комунікації в умовах інклюзивного навчання можна використовувати різноманітні прийоми.

1. Вправи, які формують та розвивають у дітей вміння розповідати про свої враження від прочитаної книги, розповіді, казки, оповідання тощо. Ці вправи допомагають дітям краще зрозуміти прочитане, сформувати свої думки та почуття щодо прочитаного, а також навчитися виражати їх у зрозумілій формі. Наприклад, вправа «Створення власного продукту» передбачала малювання малюнку, складання вірша або пісні, створення сценарію для вистави тощо.
2. Рольові ігри, в яких діти використовують мовлення для спілкування між собою. Рольові ігри допомагають дітям розвивати навички спілкування, формулювання своїх думок та почуттів, творче мислення та взаємодію з іншими людьми. Гра «Прес-кон-



ференція»: у цій грі діти беруть на себе ролі журналістів і опитують один одного на різні теми. Гра «Ділові переговори»: у цій грі діти беруть на себе ролі партнерів по бізнесу і ведуть переговори про укладення угоди.

3. Складання (написання) творів, в яких діти висловлюють свої думки та почуття. Ці завдання вимагають від дітей більшої самостійності та допомагають їм розвивати творчі здібності.
4. Мовленнєві ігри. Мовленнєві ігри допомагають дітям розвивати мовлення, словниковий запас та розуміння мови.

Гра «Вгадай, хто це?»: одна дитина загадує слово або фразу, а інші діти задають йому запитання, щоб вгадати, що це.

Гра «Розкажи історію»: одна дитина починає розповідати історію, а інші діти продовжують її.

Гра «Відгадай, що я роблю?»: одна дитина виконує дії, а інші діти нама-

гаються відгадати, що він робить.

Гра «Діалог»: діти діляться на пари і розігрують діалоги на різні теми.

Гра «Відеоролик»: діти створюють відеоролики на різні теми.

Гра «Письменник»: діти пишуть твори на різні теми.

Важливо підбирати прийоми, які будуть цікавими та доступними для дітей. Також слід створювати позитивну атмосферу в класі, щоб діти відчували себе комфортно і могли вільно висловлювати свої думки та почуття.

Обстеження дітей, яке ми провели після здійснення корекційно-розвиткової роботи з розвитку комунікативних навичок в умовах інклюзивного навчання, показало більш високі результати логопедичного впливу в основній групі, що свідчить про ефективність розробленої нами методики (Рис. 1, Рис.2, Рис.3, Рис.4, Рис.5, Рис. 6).

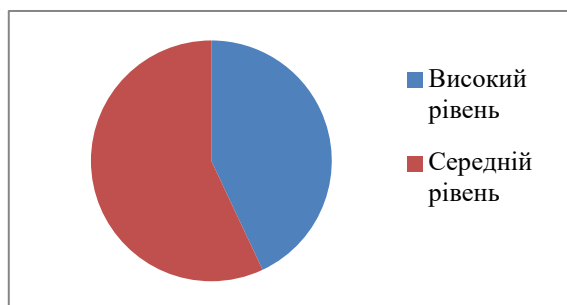
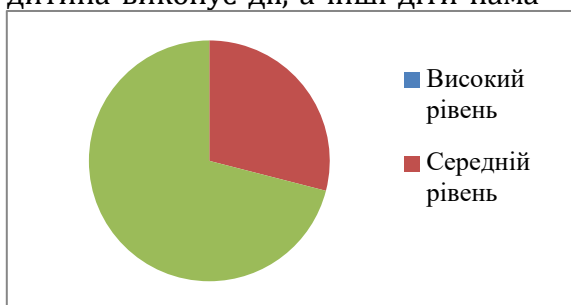


Рис. 1. Рівні комунікативної компетентності дітей основної групи до та після впровадження методики.

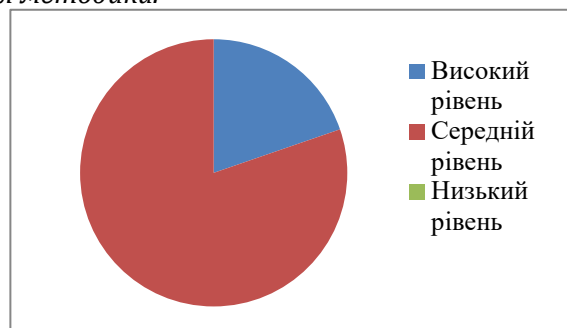
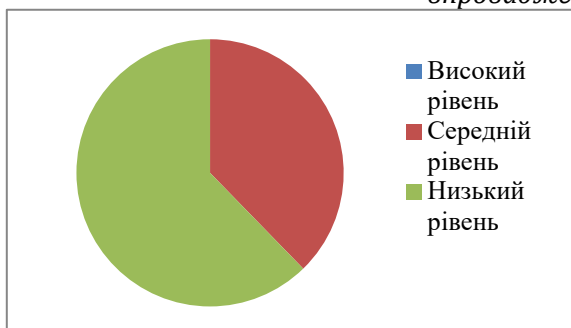


Рис. 2. Рівні комунікативної компетентності дітей групи порівняння до та після впровадження методики.

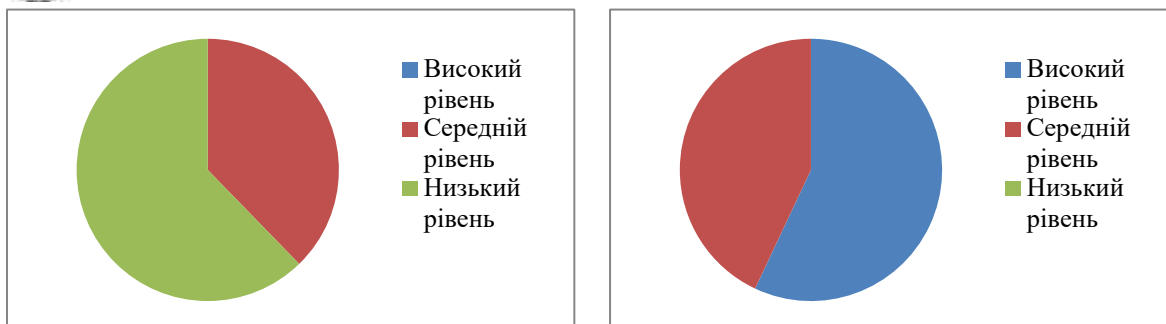


Рис. 3. Рівні мовленнєвої комунікації дітей основної групи до та після впровадження методики.



Рис. 4. Рівні мовленнєвої комунікації дітей групи порівняння до та після впровадження методики.



Рис. 5. Рівні сформованості вміння вести діалог у дітей основної групи до та після впровадження методики.

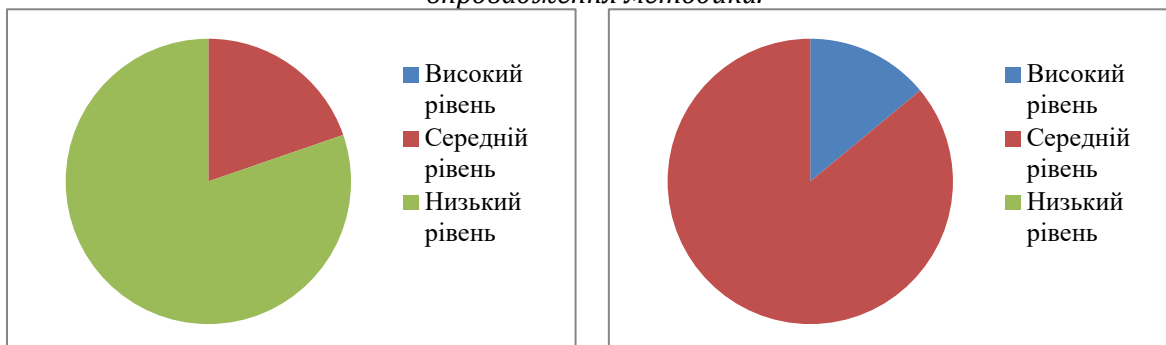


Рис. 6. Рівні сформованості вміння вести діалог у дітей групи порівняння до та після впровадження методики.



Висновки та перспективи подальших розвідок. Спеціально організована робота з формування комунікативних навичок у молодших школярів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання має проводитись з урахуванням основних дидактичних принципів, з дотриманням певних умов та визначенням основних напрямів. Метою даної роботи має бути формування вмінь дітей розуміти, критично оцінювати усні та письмові тексти, чітко та правильно висловлювати свої думки, ефективно використовувати мову в спілкуванні з іншими людьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль О. В. Комунікативна культура особистості: Теоретико-методологічні засади дослідження. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2012. 200 с.
2. Коваль О. В. Формування комунікативних навичок у молодших школярів. *Наукові записки Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Педагогіка. 2013. № 751. С. 127-131.
3. Малашевська О. І. Розвиток комунікативних навичок у молодших школярів у процесі навчання української мови. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогіка та психологія. 2013. Випуск 106. С. 140-145.
4. Малашевська О. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: Навч. посіб. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 120 с.
5. Пономаренко І. П. Розвиток комунікативних навичок молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. Серія: Педагогіка. 2013. Випуск 593. С. 160-165.
6. Пономаренко І. П. Розвиток комунікативних навичок у молодших школярів у процесі навчання. *Наукові записки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. Серія: Педагогіка. 2013. Випуск 593. С. 160-165.
7. Слинько М. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах нової української школи. *Педагогічні науки та освіта*. 2022 р. Вип. XXXVIII-XXXIX. С. 77-82.
8. 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.

УДК 376-056.264-056.34-
053.5:81'233]:[316.77:316.62]

Людмила МОРОЗ

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

Яна НОВИК

здобувач освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті проведено теоретичне та методичне обґрунтування логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектру. Визначено умови реалізації логопедичного супроводу, основні форми його проведення. Встановлено, що для ефективної організації логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру важливо проводити діагностичні дослідження особливостей розвитку комунікативної поведінки та мовленнєвої діяльності, створити індивідуальну програму та поетапно реалізовувати комплексні

корекційно-розвивальні заходи. Крім того, доцільно залучати батьків до співпраці, що суттєво підвищує ефективність організації логопедичного супроводу.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, розлади аутистичного спектру, логопедичний супровід, комунікативна поведінка, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти спрямовані на формування інклюзивного освітнього середовища, що є прямим шляхом до соціальної інтеграції та провідним вектором розвитку цивілізованого суспільства. Люди з особливими освітніми потребами повинні мати всі можливості для входження в соціальне середовище. Діти з розладами аутистичного спектра мають обмежений розвиток комунікативної поведінки та мовленнєвих функцій, їм важко налагодити спілкування з однолітками та дорослими. Пошук шляхів соціальної інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра, визначення дієвих заходів в межах реалізації логопедичного супроводу є нагальною проблемою інклюзивної освіти сьогодення. Разом з тим, реалізація комплексних заходів, планомірна організація логопедичного супроводу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини сприятиме кращій адаптації та входженню в соціум дітей з розладами аутистичного спектра, наблизить їх до шансу стати самостійними членами суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велику значимість окресленої проблематики демонструють численні наукові дослідження проявів симптоматики, особливостей комунікативної поведінки дітей з розладами аутистичного спектра та реалізації логопедичного супроводу. Визначеним питанням присвятили свої наукові праці: Н. Базима, В. Копаниця,

О. Купчук, І. Риндер, Т. Скрипник, І. Сухіна, В. Тарасун, Д. Шульженко, та інші.

Мета: розкриття змісту теоретичного та методичного обґрунтування логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Модель організації психологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра та їх сім'ям має бути комплексною та включати низку заходів, що спрямовані на освітню роботу з батьками; корекційно-розвивальні заходи для дитини з розладами аутистичного спектра; медико-психологічний супровід; психолого-педагогічний супровід всієї сім'ї. Така комплексна система заходів забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини, а також зменшується рівень навантаження на батьків та підвищуються реабілітаційні можливості сім'ї [5, с.72].

Для розвитку дітей з розладами аутистичного спектра необхідно створити відповідні умови, котрі підвищили б їх адаптивні можливості. Для задоволення освітніх потреб необхідно залучити предметно-просторові ресурси (структура простору, де перебуває дитина); організаційно-сміслові (організація освітнього процесу, правила, формат подання інформації); соціально-психологічні (стосунки з іншими людьми) [4, с.151].

Для реалізації вищезазначених умов важливо розвивати комунікативну поведінку, застосовувати індивідуальний та диференційований підхід, тобто здійснювати комплексний психолого-педагогічний супровід у вигляді системи заходів з організації відповідного освітнього процесу та розвитку дитини з розладами аутистичного спектра. Світ дитини з роз-



ладами аутистичного спектру не передбачає, на жаль, активної взаємодії, а спонукає до розвитку засобів захисту від нього. Такі діти дистанціюються в контактах, у них прогресує страх, тривожність та виникають специфічні захисні реакції. Поступово розвиваються патологічні форми компенсаторної аутостимуляції [1, с.16-17].

Визначимо основні завдання логопедичного супроводу: усунення недоліків мовлення (порушення вимови звуків, фонематичного слуху, словникового запасу, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення); формування мовленнєвих навичок (правильна вимова звуків, диференціація звуків, вміння правильно будувати речення, розповідати про побачене та почуте, вміння висловлювати свої думки та почуття).

До основних форм логопедичного супроводу належать: заняття з логопедом, самостійна робота дитини, робота з батьками та педагогами. Однак, у реалізації логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру, самостійна робота практично неможлива. Найпоширенішою формою роботи в системі логопедичного супроводу є проведення відповідних занять, які повинні включати артикуляційну гімнастику (спрямовану на розвиток рухливості мовних органів), фонетичні вправи (спрямовані на формування правильного звуковимови), фонематичний розвиток (тобто розвиток фонематичного слуху та сприйняття) розвиток лексики та граматики (спрямований на формування словникового запасу та граматичної будови мовлення), розвиток зв'язного мовлення (спрямований на формування вміння будувати зв'язні висловлювання).

Спираючись на діагностичне припущення та враховуючи визначені рівні обстежуваних параметрів, логопед проводить відповідну роботу індивідуально та поетапно з кожною дитиною з розладами аутистичного спектру, а також у малих групах.

I етап взаємодії з дитиною – це встановлення емоційного контакту та позитивного емоційного настрою. Логопеду не рекомендовано підвищувати голос, активно жестикулювати та взагалі потрібно робити плавні й повільні рухи. Середовище взаємодії логопеда та дітей з розладами аутистичного спектру має бути досить добре впорядкованим, структурованим, послідовним. Однак, важливо періодично та системно впроваджувати невеликі зміни. Адже з одного боку, потрібно створити умови, щоб дитина максимально звикла до умов навколишнього середовища, оточення, а з іншого – забезпечити допомогу приймати зміни, що неминуче виникають в житті будь-якої людини.

II етап – включає роботу над звуконаслідуванням, розвиток ротової уваги, навичок наслідування, сприйняття мовлення, його розуміння, роботу над розвитком мовленнєвого дихання, активізацію артикуляційного апарату та інтересу до комунікації, збудження ініціативи в спілкуванні. Цей етап передбачає встановлення зв'язку «символ-предмет» з метою формування в дитини експресивного мовлення для взаємодії з дорослими та однолітками, що її оточують. Молодші школярів у процесі гри називають відповідні предмети, повторюють окремі слова чи звуки, що мають відповідне смислове значення.

III етап – формування базового словникового запасу. Логопед має

зосередитись на формуванні та розвитку складової структури слова, удосконаленні можливостей артикуляційного апарату дитини з розладами аутистичного спектру, тренування звуковимови. Для реалізації цього етапу потрібно використовувати сюжетні ігри або ж предметні чи рухові із застосуванням наказових дієслів. Тут раціонально створити індивідуальний логопедичний альбом з підібраними для кожної дитини графічними символами звуків, візуальних діалогів, артикуляційних профілів. У більшості дітей з розладами аутистичного спектру переважають одноканальні візуальні способи сприйняття інформації, тому обов'язковим та раціональним є використання візуальних та символічних систем.

IV етап – це формування та розвиток навичок спілкування в побутових діалогах, а також робота над поліпшенням якості звуковимови. Метою цього етапу є розвиток спонтанного мовлення. Найбільш ефективно такі заняття проводити з використанням ігрових форм. Для прикладу, логопед може розробити індивідуальні картки візуалізації розпорядку дня дитини. Кожна дія розписана на окремому аркуші, які потрібно також прикріплювати вдома в тих місцях, де дитина часто перебуває (за робочим столом, на дверях, на шафі, на дзеркалі). Під час виконання завдань, що візуалізовані на створених картках, важливо дитину мотивувати до правильного виконання. Реакція дітей з розладами аутистичного спектру може бути різною і тут важливо знати особливості комунікативної поведінки конкретної дитини, розуміти, що більшість завдань їм важко виконувати, а деякі можуть викликати

підвищений рівень тривожності та бажання усамотнитись. Завдання логопеда полягає у роботі над зменшенням тривожності та зниженням емоційного фону дитини, а тому вдало підібрані вправи, що сприяють розвитку комунікативного мовлення дозволятимуть дитині більше пізнавати світ навколо.

Розробляючи індивідуальну програму розвитку і виховання дитини з розладами аутистичного спектру, логопед, попередньо має ознайомити з особливостями відповідної програми батьків та налагодити з ними співпрацю. Оскільки саме батьки є особливо зацікавленими в правильній фаховій організації допомоги своїм дітям, мають розуміти специфіку послідовності та раціональності відповідної програми корекційно-логопедичної роботи. Логопеди проводять індивідуальну консультативну роботу з батьками та розробляють комплекс домашніх завдань. Логопедичний супровід не має епізодичного характеру, а є системою спланованих та підібраних методів і форм взаємодії з дітьми у напрямі розвитку комунікативних навичок. Безперервність цього процесу мають реалізовувати батьки, а саме систематично виконувати зі своїми дітьми комплексні домашні завдання [2, с.17-18].

Основні вектори логопедичної корекційної роботи дітей з розладами аутистичного спектру (за Д. Шульженко):

1. Взаємодія у повсякденному житті. Тобто спілкування логопеда з метою розвитку соціального мовлення, потреби в комунікації.
2. Використання сюжетно-рольових ігор з метою активізації мовних засобів. Логопед має створити відповідні умови для засвоєння дитиною різних комунікативних



висловів.

3. Використовувати заняття з застосуванням прикладних вправ (малювання, ліплення, складання елементів (пазли, конструктор)) з супроводженням вправ на встановлення зв'язку між сприйняттям об'єкта та його назвою; формування уявлень, які можна намалювати; актуалізації уявлень за певними словами).
4. Проводити заняття із розвитку мовлення з використанням всіх видів і форм мовлення, що побудовані на основі моделювання певних комунікативних ситуацій.
5. Проведення занять, спрямованих на корекцію звуковимови, розвиток фонематичних процесів у відповідності з розробленою індивідуальною програмою [6].

Всі умовні етапи логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектру мають певну структурованість за розділами та рівнями. Специфіка організації логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектру може передбачати використання паралельності: розробка єдиного комплексу вправ з розвитку мовлення; проведення занять, що передбачають читання, письмо та спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів з розладами аутистичного спектру і враховують індивідуальні особливості кожного. Передусім важливо сформувати в дитини інтерес до оточення та інтенсифікувати мовленнєву активність, пізнавальну діяльність, розвивати читацькі та графічні вміння, вказівні жести, вміння працювати в групі (з дорослими та однолітками). Такі заняття вимагають від логопеда організації багаторазового повторення певного матеріалу (в залежності від

рівня засвоєння відповідних елементів програми) та поступового інтегрування нових завдань, що базуються на основі уже сформованих вмінь [3, с.101].

Програма логопедичного супроводу відображає основні завдання корекційно-розвивальної роботи, що спрямовані на розвиток мовлення:

1. Мовленнєва активність дитини;
2. Мотиваційний план мовленнєвої діяльності;
3. Характерні особливості мовного матеріалу.

Спілкування, в принципі, є особливим видом діяльності, а розвиток мовлення дозволяє засвоїти основні засоби спілкування. Логопедична діяльність в роботі з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру забезпечує реалізацію таких компонентів цілісної системи взаємодії: мотиваційна (надає відповідь на запитання: чому потрібно розмовляти?), цільова (навіщо дитина повинна розмовляти?), виконавча (реалізація вмінь розмовляти).

З окресленої позиції, перший етап взаємодії з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру передбачає виконання завдань, котрі спрямовані на мовленнєвий розвиток та мають реалізовуватись, як уже зазначалось, паралельно з формуванням вмінь виконувати певні дії. Таким чином створюється повноцінне мовленнєве середовище, що одночасно сприяє розвитку мовленнєвої активності та пізнанню навколишнього світу. Окреме функціональне призначення візуалізації, про що вже йшла мова. Не менш важливим є спілкування в колективі з однолітками.

Під час реалізації другого (провідного) етапу акценти переносяться на засвоєння дітьми молодшого шкільного віку з розладами аутис-

тичного спектру основних вербальних та невербальних засобів спілкування. Тут важливо допомогти дитині розвивати комунікативні потреби. Основним завданням, котре потребує вирішення на зазначеному етапі – це розвиток комунікативної функції мовлення.

Низка проведених занять передбачає підтримку та всебічне заохочення мовленнєвої активності дітей з розладами аутистичного спектру. Акценти варто зробити на розвитку сприйняття виражальних рухів та жестів, а також міміці, розвитку розуміння відображення емоційних станів людини. За можливості можна запропонувати дитині скласти нескладну розповідь про щось із її життя, розвивати вміння словесно переказувати, розповідати про себе, озвучувати своєрідний звіт про виконану роботу в процесі заняття тощо.

Реалізація третього етапу передбачає виконання завдань, що спрямовані на навчання дітей розповідати. Раціонально використовувати сюжетні ігри або ж відтворювати зміст художнього твору за ролями для кращого розуміння особливостей поведінки та взаємовідносин героїв твору, формування смислової програми висловлювань). Закріплення сформованих уявлень про сюжетну лінію відбувається шляхом виконання дітьми малюнку, що допомагає закріпити причинну послідовність сюжету. Паралельно проводиться робота з розвитку комунікативних та регулюючих функцій мовлення. Не варто забувати про поєднання розвитку мовлення з емоційною сферою та соціально-особистісним розвитком дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Тобто завдання мають сприяти

розвитку уявлень дитини про себе про природу, оточення. Для цього раціонально використовувати, як уже зазначалось сюжетно-рольові ігри, а також операційні картки із різними знаками, символічними зображеннями, що сприяють розвитку довільного мовлення, діяльності, поведінки [6, с.279].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, логопедичний супровід дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру побудовано на принципах індивідуалізації та диференціації. Він характеризується відносно чіткою поетапністю, передбачає повторюваність, носить комплексний характер. Для ефективної реалізації логопедичного супроводу: підготовки відповідних заходів, підбору методів, форм і засобів взаємодії з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру, потрібно проводити діагностичні дослідження з метою визначення рівня розвитку особливостей комунікативної поведінки, мовленнєвої діяльності, характеру взаємодії з дорослими та однолітками. Важливо в логопедичному супроводі проводити індивідуальні консультативні бесіди з батьками та залучати їх до проведення відповідних заходів, що спрямовані на розвиток мовлення та комунікативної поведінки загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Використання стереотипів у логопедичній роботі з дітьми з аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2016. Вип. 31. С. 14-22.
2. Копаниця В. А., Мороз Л. В. Особливості корекційно-логопедичної роботи серед дітей з розладами аутистичного спектру. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*, Суми, 2019. С.16-18. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/>



- bitstream/123456789/6698/1/ilovepdf_com-17-19.pdf
3. Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2011. Вип. 2. С. 97-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_14ata
 4. Скрипник Т. В. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 28–32.
 5. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. С. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / І. Сухіна І. Риндер, Т. Скрипник / за ред. Сухіної І. В. – Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. – 192 с.
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26146/1/T_Skrypnyk_PMRVDA_KSPK_IU.pdf
 6. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К., 2009. 385с. URL: <https://studfile.net/preview/7246703/>

УДК 376-056.264-053.2:81'234]:364-027.543:355.48(477-651.2:470-651.1)»2022.02/...»

Катерина РАДІОНОВА

здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта» спеціалізації «Логопедія»

Валерія МЕЛІХОВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка Херсонський державний університет

РЕСУРСНА ПІДТРИМКА МІЖНАРОДНОЇ СПІЛЬНОТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

У статті аналізуються та описуються різноманітні ресурси альтернативної додаткової комунікації, які були поширені у вільний доступ Міжнародною спільнотою альтернативної додаткової комунікації для українських дітей та дорослих, які постраждали від безпрецедентного вторгнення російської армії в Україну 24 лютого 2022 року.

Ключові слова: альтернативна додаткова комунікація, тяжкі порушення мовлення, міжнародна підтримка українських дітей з ТПМ, воєнний стан.

Постановка проблеми. Нищівний вплив війни на освітній простір та всіх її учасників тягне за собою низку соціальних та психолого-педагогічних проблем. Учасники освітнього процесу зазнають фізичних та психічних травм, навчальні приміщення використовуються загарбниками як військові бази, центри нелегального утримання військових і цивільних полонених. Всі ці неправомірні дії лишають дітей права на освіту, обмежують можливість користування тими медичними та педагогічними засобами, які належать їм по праву. Діти, що потребують використання засобів підтримуючої

комунікації, які продовжують перебувати на території України мають змогу використовувати вже розроблену державну систему комунікативних символічних дошок. Вимушено переміщені ж сім'ї, які виховують дітей з тяжкими порушеннями мовлення за межами нашої держави зіштовхнулись з серйозною проблемою обмеженості або повної відсутності ресурсів альтернативної додаткової комунікації (АДК) українською мовою за кордоном. Таким чином, українські діти з тяжкими порушеннями мовлення могли покладатись лише на міжнародну підтримку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні, через майже два роки з початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну, українські діти з порушеннями психофізичного розвитку змогли отримати допомогу з боку міжнародних товариств та асоціацій Америки та європейських країн. Опис даного досвіду висвітлюється в великій кількості сучасних наукових робіт та досліджень. Проте питання міжнародної допомоги особам з тяжкими порушеннями мовлення, які потребують використання альтернативної додаткової комунікації практично не досліджене. Це спонукало нас описати кількісний та якісний рівень ресурсної підтримки українського підростаючого покоління з боку Міжнародної спільноти альтернативної додаткової комунікації.

Мета статті – проаналізувати та описати перелік ресурсів альтернативної додаткової комунікації, запропонований Міжнародною спільнотою альтернативної додаткової комунікації для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які постраждали під час війни в Україні.

Виклад основного матеріалу

дослідження. Країни світу прикладають великих зусиль в розробці механізмів протидії впливу надзвичайних ситуацій та воєнних дій на безпеку освіти. Це обумовлено чітким міжнародним переконанням в тому, що «збройні конфлікти продовжують руйнувати не лише шкільну інфраструктуру, але й надії та прагнення цілих поколінь» [8]. Міжнародні документи та декларації, які спрямовані на захист прав дітей в період воєнних конфліктів є цінними та актуальними для сьогодення нашої держави. По офіційним даним державного порталу «Діти війни», створеного Міністерством реінтеграції та Національним інформаційним бюро за дорученням офісу Президента України, станом на 10 жовтня 2023 року з початку війни 506 дітей загинули, 1113 – зазнали поранень різної тяжкості, 1187 – вважаються зниклими, 19546 є депортованими та/або примусово переміщеними [5]. Дана кількість є не точною в зв'язку з продовженням активних бойових дій та неможливістю отримання достовірної інформації з тимчасово окупованих територій України. Таким чином, мільйони дітей Україні стали дітьми війни – в них були забрані найважливіші права: право на рівень життя, що є достатнім для їхнього всебічного розвитку, право на свободу, особисту недоторканість та право гідності.

Враховуючи всі нищівні наслідки воєнного конфлікту на життя дітей, хочемо зауважити, що від війни ще більше страждань зазнає та категорія дітей, яка навіть в мирний період їхнього життя відчували труднощі через власні особливості психофізичного розвитку та потребували додаткової підтримки для успішної соціалізації та реалізації себе як



особистості. Діти з тяжкими порушеннями мовлення, які потребують постійного або тимчасового використання альтернативної додаткової комунікації зіштовхнулись з відсутністю українськомовних засобів підтримуючої комунікації перебуваючи у вимушеній еміграції. Однією з перших відреагувала на необґрунтовану агресію Російської Федерації відносно української держави Міжнародна спільнота альтернативної додаткової комунікації (ISAAC), яка 14 березня 2022 року опублікувала на своєму офіційному сайті письмове звернення Президента даної асоціації, в якому зазначались слова підтримки українців, які зазнають пригнічення своїх прав щодо користування засобами АДК в умовах війни. Хуан Борнман наголосила на тому, що її організація сфокусована на своїй місії та в жодному разі не намагається політизувати людську трагедію. В додаток до письмового звернення до всіх українських користувачів підтримуючої комунікації членами Міжнародної спільноти альтернативної додаткової комунікації було розроблено перекладені українською мовою символні дошки для українських біженців. Окрім власних розробок, ISAAC поділилась комунікативними дошками, розробленими іншими організаціями, хто таким чином теж підтримав Україну. Звісно, тематикою для всіх наборів символів стали актуальні нинішній ситуації назви ментальних та психологічних станів, прохання про допомогу, психологічну підтримку і інші слова та фрази, націлені на допомогу в орієнтуванні в іншомовному середовищі. Таким чином даними символами альтернативної комунікації можуть користуватись не лише діти з порушеннями мовлення, а й нормо-

тивні діти, які мають складнощі з новою для себе мовою, яка є державною в місці їхнього тимчасового перебування.

Говорячи про альтернативну додаткову комунікацію маємо необхідність описати дане поняття задля якнайкращого розуміння подальшої інформації. «Альтернативна додаткова комунікація, – за власним визначенням Міжнародної спільноти альтернативної додаткової комунікації, – це набір інструментів і стратегій, які людина використовує для вирішення щоденних комунікативних завдань. Спілкування може приймати різні форми, наприклад: мовлення, спільний погляд, текст, міміка, дотик, мова жестів, символи, зображення, пристрої для генерування мовлення тощо. Кожен використовує різні форми спілкування, які залежать від контексту та партнерів по спілкуванню. Ефективна комунікація відбувається тоді, коли одна людина розуміє наміри та значення іншої особи. Форма менш важлива, ніж успішне розуміння повідомлення» [5].

Тож, найпершим ресурсом, який користувачі можуть побачити на сайті Міжнародної спільноти альтернативної додаткової комунікації, є сайт METACOMSymbols [6]. Проте не дивлячись на численні переваги даної системи символів, які вказані на їхньому сайті, ми мусимо вказати один найголовніший недолік – за посиланням «Спілкування біженців» вони пропонують символні дошки на різноманітних мовах, але без української.

За другим посиланням [7] українські користувачі АДК можуть знайти безкоштовні ресурси українською та кількома іншими найпоширенішими мовами, які доступні до друку задля сприяння підтримки біженців з України, які мають потребу в швидкому способі повідомлення про свої

основні потреби, емоції, почуття та медичну інформацію. Ресурси, що розташовані на цій веб-сторінці розподілені за місцем їх використання та поділяються на:

- «загальну комунікаційну дошку», використання якої передбачене на кордонах країни та в притулках для біженців;
- «медичну комунікаційну дошку», що передбачає використання символів в медичних та лікарняних установах;
- «шкільну комунікаційну дошку», яка побудована на основі загальноприйнятої шкільної лексики та може бути використана в нових освітніх умовах, щоб забезпечити розуміння між учнем і вчителем, не зважаючи на мовний та мовленнєвий бар'єр.

Окрім даних тематичних символічних дошок, за посиланням розміщена невелика книга «Догляд Помічників», яка допомагає дітям, що були вимушені покинути свою країну, впоратись зі своїми почуттями та навчитись справлятися зі своїми емоціями. Дана книга спрямована на забезпечення почуття віри дитини в силу помічників, якими представлені спеціалісти медичної, психологічної та педагогічної сфери, а також працівники рятувальних служб. Так як дітям з тяжкими порушеннями мовлення може бути важко асоціювати себе із зображенням дитини на картинках через вторинні порушення процесів мислення та аналізу, спеціалісти розробили два варіанти книги, адаптовані під дівчат і хлопців окремо. Таким чином, дитина, в залежності від власної статі, має можливість отримати індивідуальну історію про свій вимушений виїзд та короткі вказівки про те, як з цим справитись.

Останнім ресурсом на даній сторінці є ілюстрована книга «Інструменти всередині нас», яка спрямована на розвиток навичок саморегуляції та контролю власних хвилювань за допомогою простих коротких інструкцій, які за своєю природою схожі на фрази самонавіювання, які використовуються в комплексі аутогенного тренування для дітей з невротичною формою заїкання.

Ізраїльський Національний центр АДК надав три комунікативні дошки з загальними фразами та словами, які можуть знадобитись дитині з ТПМ. Дорослий, вказуючи на той чий інший символ, може отримати відповідь від дитини за наявними шаблонами «так», «ні», «мабуть / може бути», «щось інше» або буквенний варіант відповіді, якщо дитина не може передати свої потреби за допомогою запропонованих варіантів.

За одним з наступних посилань [9] було розміщено шість комунікаційних символічних дошок, які допомагають дітям швидко сказати про свої потреби та стан здоров'я за допомогою ключових слів та медичної лексики. Дані дошки доступні в українсько-англійському та українсько-польському варіанті, проте команда розробників вказує про українсько-німецьку версію символічних дошок, яка знаходиться в розробці. Одна з дошок представлена набором основних слів, які можна використовувати в будь-якій ситуації для повсякденного спілкування. Для написання слів, які не представлені в стандартній дошці була розроблена друга комунікативна дошка «Клавіатура», яка включає алфавіт, з окремо виділеними голосними, цифрами та шістьма шаблонними словами, такі як «так», «ні», «почати знову», «стоп», «нове слово» та



«допомогти». Так як дані ресурси найбільше спрямовані на спілкування стосовно стану здоров'я, то останні чотири дошки пропонують символи із зображенням частин тіла, деяких слів-симптомів, штриховими малюнками тіла для позначення дитиною певної ділянки, яка її турбує, та шкалою оцінки болю або дискомфорту, який відчуває дитина.

Останнє посилання з ресурсами [4] для дітей, які потребують користування альтернативної додаткової комунікації і які постраждали від збройного конфлікту в Україні, надає три символні дошки за темами «Лікарня. Дорослі», «Дитяча лікарня» та «Основні потреби». BridgingApps, який є розробником даних альтернативних та додаткових засобів комунікації, вказує, що всі комунікативні дошки були розроблені при взаємодії логопеда, який має навички використання альтернативної і додаткової комунікації, волонтерів-носіїв української мови, фізичних терапевтів, ерготерапевтів та спеціалістів з питань психічного здоров'я. Дані низькотехнологічні комунікативні дошки надають можливості ефективного спілкування медичним та соціальним працівникам, приймаючим сім'ям, та всім тим, хто підтримує та взаємодіє з дітьми з порушеннями комунікативної сфери чи недостатністю словникового запасу певної мови у вимушено переміщених дітей. Організація також наголошує на можливості розширення символних зображень в залежності від надходження повідомлень користувачів із вказанням слів та фраз, які можуть бути корисними для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та іншими порушеннями психофізичного розвитку.

Окрім всіх вищезазначених ре-

сурсів Міжнародна спільнота альтернативної додаткової комунікації розмістила власні двомовні комунікативні дошки, які поєднують українську з чеською, датською, голландською, англійською, фінською, французькою, німецькою, івритом, угорською, італійською, норвезькою, польською, португальською, румунською, сербською, словацькою, іспанською та шведською. Кожна з даних двомовних дошок перенаправляє користувачів на окремі папки на Google Диску, в яких символні набори розподілені за безліччю тем, таких як «Емоції», «Одяг», «Приміщення школи», «Шкільні предмети», «Предмети / Об'єкти», «Медицина», «Учень», «Вчитель», «Музика» та багато інших.

Однією характерною ознакою всіх цих дошок є відсутність граматичної сторони мови, адже їхньою основною метою є підвищення рівня розуміння між місцевими та українськими дітьми з тяжкими порушеннями мовлення або з обмеженістю знань з тієї чи іншої мови під час перебування у вимушеній еміграції. У коротких реченнях, утворених за допомогою використання даних засобів альтернативної додаткової комунікації, використовуються тільки ключові іменники, дієслова та прикметники. Прийменники не використовуються взагалі, а прислівники дуже рідко. Таким чином, основна увага при використанні даних комунікативних дошок приділяється обміну повідомленнями та підтримці дитини з ТПМ, аби забезпечити її розуміння іншими партнерами в спілкуванні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Враховуючи аналіз наданих Міжнародною спільнотою альтернативної додаткової комунікації символних дошок для україн-

ських біженців, які потребують використання засобів АДК, зробимо такі висновки:

- особисті комунікативні дошки ISAAC є дуже корисними та адаптованими під українських користувачів, адже передбачають великий вибір мов, з якими поєднана українська, а також надають велику кількість лексичних тем, які точно будуть в нагоді під час перебування дітей з ТПМ за кордоном в умовах вимушеного переїзду;
- кожна з запропонованих дошок включає в себе основні напрями роботи з дітьми, які були вимушені користуватись засобами АДК, через порушення комунікативної сфери розвитку, а саме: психологічна та медична підтримка, основні життєві потреби;
- матеріали розроблені командою спеціалістів різних напрямів, що забезпечує різносторонність комунікативного впливу на дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- серед запропонованих ресурсів є дві ілюстровані, адаптовані під стать дитини книги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції та контролю власних хвилювань за допомогою коротких простих інструкцій;
- велика кількість мов дозволяє використовувати дані символічні дошки не лише дітьми з ТПМ, а й дітьми з обмеженістю знань мови країни, в якій вони тимчасово перебувають.

Подальше наше дослідження спрямоване на поширення інформації про наявні ресурси підтримки дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які потребують використання засобів альтернативної додаткової комунікації в умовах війни або вимушеного

перебування за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діти війни: веб-сайт. URL: <https://childrenofwar.gov.ua/> (дата звернення: 10.10.2023).
2. Локшина О., Глушко О., Джурило А., Кравченко С., Максименко О., Нікольська Н., Шпарик О. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*. 2022. №2. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
3. AAC Support for Ukraine: веб-сайт. URL: <https://isaac-online.org/english/aac-support-for-ukraine/> (дата звернення: 01.10.2023).
4. Free Ukrainian Communication Boards: веб-сайт. URL: <https://bridgingapps.org/free-ukrainian-communication-boards/> (дата звернення: 11.10.2023).
5. International Society for Augmentative and Alternative Communication: веб-сайт. URL: <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/> (дата звернення: 01.10.2023).
6. METACOMSymbols: веб-сайт. URL: https://www.metacom-symbole.de/metacom_en.html (дата звернення: 08.10.2023).
7. Resources for Ukraine refugees: веб-сайт. URL: https://www.tobiidynavox.com/pages/ukraine-refugee-communication-resources?utm_source=LinkedIn&utm_medium=Organic (дата звернення: 15.10.2023).
8. Safe School Declaration: веб-сайт. URL: https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_safe_schools_declaration-final.pdf (дата звернення: 10.10.2023).
9. Ukrainian communication boards: веб-сайт. URL: <https://thinksmartbox.com/news/ukrainian-communication-boards/> (дата звернення: 11.10.2023).



УДК 376-056.313-
053.5:81'233]:373.5.091.33-027.22

Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент
Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Катерина БЕЙ

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопед»

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядається методика розвитку усного зв'язного мовлення дітей з інтелектуальною недостатністю за допомогою ігрової діяльності. Підкреслено важливість та необхідність дослідження розвитку усного мовлення у дітей з порушенням інтелекту. Стаття висвітлює значення ігрової діяльності як провідної сфери в школярів з розумовими порушеннями та досліджує роль ігор у дитячому віці та їх вплив на процес корекції мовлення. Додатково, у статті подано приклади ігор, які можуть бути використані при роботі з дітьми даної категорії.

Ключові слова: інтелектуальна недостатність, розвиток усного зв'язного мовлення, мовленнєві ігри, дидактичні ігри, ігрова діяльність.

Постановка проблеми. Вивчення специфіки використання ігрових методів у корекції та формуванні усного зв'язного мовлення є одним із ключових аспектів практичної роботи в цьому напрямку. Враховуючи, що робота з корекції мовлення вимагає особливої уваги та творчості з боку педагога, належний вибір методів та матеріалів стає чи не основним для забезпечення різноманітності на

уроках та зацікавленості дітей з порушенням інтелекту.

З'ясування які саме ігрові методи можуть бути ефективними для вирішення цієї проблеми, має велике практичне значення. Враховуючи важливість правильного підбору матеріалів та методів, які сприяють розвитку усного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, ця робота має стати компонентом корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Покращення результативності та якості освіти школярів з інтелектуальною недостатністю у загальноосвітніх школах включає в себе потребу вчасного виявлення попередження та виправлення будь-яких недоліків в їхньому усному зв'язному мовленні. Багато наукових досліджень приділяють особливу увагу використанню гри в контексті корекції та формування усного мовлення. Серед вчених, які провели дослідження в цій галузі, варто відзначити П. Рудик, Н. Коган, А. Богуша, С. Кондукову, А. Венгера, О. Стребелеву, О. Екжанову, К. Шеремета, В. Медведєву, О. Сорокіну, Є. Удальцову, О. Янківську, Л. Лепеху та Л. Немикіну. Роботи цих вчених містять дослідження особливості дітей, які мають інтелектуальні порушення.

Крім того, в наукових матеріалах надається визначення поняття «гра», розкриваються основні аспекти ігрового методу та наводяться конкретні приклади ігор, які можна використовувати для корекції усного мовлення. Наведені наукові праці глибоко розкривають сутність гри, підкреслюють її важливість у процесі виправлення мовних порушень та надають практичні матеріали, які можна успішно впроваджувати під час занять з дітьми які мають інте-

лектуальні порушення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекційно-розвивальний процес дітей з порушеннями інтелекту має обов'язково включати в себе впровадження системи ігрових завдань у загальну структуру навчально-виховного процесу з метою раціонального використання годин в які дитина перебуває у навчальному закладі. Адже саме під час гри діти почувають себе комфортно, тому що тут вони мають право діяти самостійно та проявляти ініціативу. Гра є близькою та захоплюючою для дітей, оскільки вона виникає і формується з їхніх власних інтересів і потреб, що виникають внаслідок взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема через мовленнєву активність. На сучасному етапі розвитку науки, дослідження сфери усного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями та розвитку мовної функції і методів її корекції є актуальним завданням, яке потребує міцного наукового підґрунтя та вимагає повернення до себе значної уваги [3].

Поняття «дидактична гра» у словникових джерелах описується як певний тип ігор, які створені спеціально дорослими або успадковані від попередніх поколінь і використані в навчальному процесі під керівництвом педагога. Вони відрізняються від інших ігор тим, що мають чітко визначену дидактичну мету для вчителя, а для вихованців – ігровий контекст. Основною особливістю дидактичних ігор є наявність правил, які регулюють ігрову діяльність [2].

Присутність дидактичної задачі підкреслює освітньо-виховний характер гри, спрямований на розвиток пізнавальної активності дітей. В порівнянні з прямим наведенням

завдань під час навчання, в дидактичній грі ці завдання виникають як результат ігрової діяльності самої дитини. Важливість дидактичної гри полягає в тому, що вона сприяє розвитку самостійності та активності, збагачує мовленнєвий досвід дітей, і стимулює їх мислення.

Важливою характеристикою дидактичних ігор є їх зв'язок із ігровою діяльністю дитини та самодіяльністю в грі, а також наявність уявної ситуації, ролей і сюжету.

Ми вважаємо що ігрова діяльність не обов'язково завжди проявляється у фізичних рухах, а може бути спрямована на розумові дії, такі як сприйняття і спостереження, порівняння і навіть пригадування раніше отриманих знань та обдумування. Складність цих ігрових варіацій ми пропонуємо підбирати в залежності від пізнавального завдання та вікових особливостей дітей і рівня їх психічного розвитку.

Результати нашого первинного обстеження усного зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями вказують на важливість і необхідність впровадження дидактичних ігор у процес розвитку усного мовлення таких дітей. Для успішної реалізації цього підходу ми вирішили врахувати наступні важливі аспекти:

- Відповідність ігор обраній нозології;
- Підготовка дидактичного матеріалу;
- Керівництво вчителем-логопедом;
- Відповідність змісту гри потребам та інтересам дітей;
- Формування навичок самообслуговування і самоконтролю.

Ці аспекти важливі для створення ефективних дидактичних ігор, які сприятимуть розвитку усного зв'яз-



ного мовлення та інших навчальних та життєвих навичок у дітей із розумовими порушеннями.

Розробка формувальної методики розвитку усного зв'язного мовлення дітей із розумовими порушеннями молодшого шкільного віку з використанням дидактичних ігор є важливим кроком. Врахування специфіки та можливостей розвитку усного зв'язного мовлення цих дітей є ключовим аспектом при розробці методики.

Ми поставили за мету створити спеціальну методику, яка не лише сприятиме розвитку мовлення, але й враховуватиме індивідуальні потреби та особливості кожної дитини із даною нозологією. Використання дидактичних ігор може зробити навчання більш цікавим та ефективним, а також сприяти більш успішній соціальній адаптації цих дітей.

Застосування дидактичних ігор у роботі з учнями із особливими освітніми потребами, зокрема для розвитку зв'язного мовлення вимагає від вчителя не тільки творчого підходу, але й глибокого розуміння потреб і можливостей своїх учнів. Тому основні етапи роботи з дидактичними іграми для розвитку мовлення у нас були такими: підготовчий, вступний, основний та заключний.

Підготовчий етап перед грою є важливою складовою успішного використання дидактичних ігор у навчальному процесі. Ознайомившись детальніше з різними аспектами цього етапу ми виділили такі його елементи:

- Вибір гри;
- Розробка плану та правил;
- Виготовлення наочності;
- Формування ігрових груп(за потреби);

➤ Інструктування.

Необхідно відзначити, що дидактичні ігри характеризуються спільними правилами. Якщо дидактична гра є колективною, то діти часто можуть переходити на особистості щодо інших гравців, включаючи образи і погрози у напрямку суперників. Через це потрібно попередньо визначити систему заохочень за активну роботу та штрафи за порушення поведінки під час гри [5].

Матеріали, які ми використовували в дидактичних іграх, були великими чітко видимими для всіх учнів, щоб забезпечити зручність сприйняття. Ілюстрації були яскравими та привабливими, щоб привернути увагу дітей. Також матеріали відображали тему чи завдання гри і бути пов'язаними з ними а також були легкозрозумілими і відповідали рівню розвитку учнів.

Після підготовчого етапу гри відбувається вступний, на якому ми розпочинали гру, організовували дітей і підштовхнути їх до бажання брати участь у грі. Не менш важливою частиною підготовки дітей до гри є створення ігрового емоційного настрою в групі. Це може бути досягнуто за допомогою перестановки парт і стільців, увімкнення музики, оформлення кімнати тощо.

Під час самої гри потрібно намагатися створити умови для розвитку самостійності учнів у вирішенні ігрових завдань та вироблення навичок дотримання правил гри. Адже учні повинні навчатися не чекати підказок або вказівок вчителя, а намагатися розв'язувати завдання самостійно.

В основному етапі гри вчитель має важливу роль у забезпеченні темпу та ритму гри, збереженні емоційного захоплення учнів і підтри-

манні їх інтересу до досягнення мети гри. Для збереження інтересу дітей вчителю важливо дотримуватися чесності та справедливості в оцінці і обробці гри, уникати суб'єктивних відношень до гравців.

На завершальному етапі дидактичної гри важливо точно і правильно оцінити результати гри, використовуючи зрозумілі критерії, і уникати конфліктних ситуацій з дітьми. Тому ми вирішили що участь у підведенні підсумків буде приймати і сама дитина або представники команди. Це, на нашу думку сприятиме розвитку самокритичності та навичок адекватної поведінки у дітей у випадку перемоги чи поразки.

Важливо зазначити, що аналізувати гру треба у дружній та позитивній атмосфері, де відбувається визначення як позитивних, так і негативних аспектів гри, а також усвідомлення причин успіхів та невдач. Такий аналіз дозволить покращити підготовку та проведення гри, уникати помилок та надасть можливість дітям розвиватися та вдосконалювати свої навички в майбутньому.

Для того щоб гра пройшла успішно і зберігся інтерес молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку протягом навчального року необхідно підтримувати певні дидактичні вимоги, серед яких:

- Зміст гри повинен відповідати дидактичній меті.
- Необхідно використовувати різноманітні прийоми проведення гри та ігрові варіації, а також вводити нові ігри.
- Поступово ускладнювати ігрові завдання залежно від рівня учнів.
- Змінювати ігрові атрибути і доповнення.

- Враховувати пізнавальні можливості учнів при розробці ігор та формуванні команд.
- Забезпечити точні критерії оцінки.
- Використовувати різноманітні дидактичні ігри.
- Співпрацювати активно з учнями.
- Виявляти позитивне ставлення вчителя до гри та зацікавленість у її успішному проведенні.

Таким чином, для розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів з порушеннями інтелектуальної сфери ми розробили таку методику формування усного зв'язного мовлення яка включала в себе декілька напрямлень: Збагачення активного словника; Розвиток діалогічного мовлення; Розвиток монологічного мовлення.

Дані напрямлення методики виступають в ролі її етапів що поступово ускладнюються та вимагають від школярів із порушеннями інтелекту більше самостійності у виконанні.

В дидактичні ігри для розширення словникового запасу учнів ми включали різноманітні завдання, такі як:

- Робота з малюнком;
- Добір слів на певну тему (Хмаринка слів);
- Словотворчі завдання («Утвори нове слово», «Відлуння», «Слова родичі», «Роблю- зроблю», «Чий хвіст?»);
- Лексичні вправи («Навпаки», «Хто більше» «Розвідники» «Замок на замку»);
- Робота над загадками («Не помились» «Відгадай хто?» «Відгадай що?»...).

Ці вправи сприяють якісному та кількісному росту словникового запасу учнів і розвивають їх мовленнєві навички.



Наступним кроком у нашій методиці був розвиток навичок діалогічного мовлення. Під час цього етапу учні навчаються створювати діалоги між персонажами з відомих казок, оповідань, віршів, байок і так далі. Основною метою цього етапу є навчання учнів складати діалоги, використовуючи малюнки як вихідний матеріал для відтворення ситуацій. Для досягнення цієї мети ми визначили кілька ключових завдань:

- Навчити дітей проводити оцінку зображення на малюнках, аналізуючи характерне зображення.
- Розпізнати дійових осіб у діалозі та встановити, які персонажі взаємодіють у відтворюваному діалозі.
- Навчити складати діалоги, включаючи послідовність та структуру висловлення.

У своїй методиці ми розробили роздатковий матеріал у вигляді карток з малюнками для роботи парами. Ми запропонували гру під назвою «Хто більше?», яка включала в себе таке завдання:

- Назвати синоніми або антоніми до якогось слова на малюнку.
- Скласти якнайбільше речень на інші теми з цим словом, щоб розширити словниковий запас та покращити вміння створювати різноманітні речення.
- Розіграти сценку відповідно ілюстрації.

Далі в розвитку формувального експерименту ми перейшли до розвитку монологічного мовлення у дітей. Для досягнення цієї мети ми запропонували наступні завдання:

- Скласти описову розповідь за картиною про іграшку чи предмет.
- Скласти опис-порівняння двох картинок (іграшок, предметів).
- Складання зв'язної розповіді на основі серії ілюстрацій.

- Описова розповідь картини на якій зображено пейзаж.
- Переказ казки (байки).
- Скласти розповідь на основі особистого досвіду.
- Групова робота по складанню розповіді з власного досвіду.
- Скласти розповідь-опис предмета (картинки, іграшки) по пам'яті.
- Творча робота по складанню розповіді за поданим початком.
- Творча робота по складанню казки (легенди) за опорними словами.
- Творча робота по складанню історії за поданим планом.
- Творча робота по складанню розповіді на задану тему.
- Творча робота по складанню сценарію на основі короткого літературного тексту.

Всі ці завдання були структуровані за принципом від простого до складного і виконувалися поетапно, залежно від здобутих знань, навичок і вмінь молодших школярів. Такий підхід дозволяє систематично розвивати їх монологічне мовлення, розширювати словниковий запас і покращувати навички виразного висловлювання.

Також суттєве місце в нашій розробці зайняла мнемотехніка. Сучасне розуміння мнемотехніки включає різноманітні підходи та визначення цього поняття. Один із таких підходів, який нам досить вдало підійшов, наданий Геннадієм Чепурним, президентом Асоціації Розвитку Творчої Особистості «Варто». Він описує мнемотехніку як процес засвоєння нової інформації за допомогою спеціальних методів та прийомів. Головна ідея полягає в тому, що діти легше запам'ятовують інформацію, коли вона подається у вигляді цікавих образів. Під час читання художньої літератури мозок створює

багато образів, і дитина сприймає інформацію, як фільм, який відтворюється в її голові. Таким чином, ключовий секрет мнемотехніки відбувається у перетворенні інформації в образи[4].

Образи є основою мнемотехніки, і без їх вдалого використання не вдається ефективно запам'ятовувати інформацію. Відповідно до цього підходу мнемотехніка подібна до «внутрішнього аркуша», на якому дитина «записує» потрібні образи у своєму мозку.

Мнемотехніка може бути корисним інструментом для покращення усного зв'язного мовлення, особливо серед дітей з інтелектуальними порушеннями. Вона дозволяє навчати дітей ефективним способом будувати зв'язне висловлювання.



Рис. 1. Наочність до мнемотехніки по побудові зв'язного висловлювання

На останньому етапі нашого дослідження ми порівняли результати отримані в дітей основної та порівняльної групи. Контрольний зріз провели за методикою В. Глухова як і при констатувальному експерименті.

Таким чином, запропонована нами методика розвитку усного зв'язного мовлення в роботі з учнями з розумовою відсталістю в умовах загальноосвітніх навчальних закладів дала досить позитивний результат. За

період нашого дослідження учні які брали в ньому участь значно покращили власний рівень розвитку усного зв'язного мовлення.

Виходячи з результатів заключного етапу нашого дослідження ми маємо право стверджувати, що обрані нами учні після формульовального етапу підвищили свої показники, так дітей у яких розвиток усного зв'язного мовлення підвищився до високого рівня зріс приблизно на 24,4 % (було 7 %, стало 31.4 %), кількість дітей що перейшли до наступного середнього рівня також піднявся на 18,5 % (з 33% до 51,5%), а кількість учнів, які не змогли підвищити свій рівень та залишилися на низькому рівні зменшилася на 42,9 % (з 60 % до 17,1 %).

Отримані під час експерименту результати свідчать про те, що запропонована нами методика розвитку усного зв'язного мовлення, яку ми розробили орієнтуючись на школярів з порушеннями інтелекту, виявилася досить дієвою і мала позитивний вплив на розвиток цих дітей.

Висновок. Інтелектуальні порушення є вельми складними, і можуть впливати на всі аспекти мовлення, включаючи усне зв'язне мовлення. Під час корекційного процесу застосовують різноманітні методи та інструменти, проте в роботі з дітьми даної категорії ігрові методи є досить поширеними та найефективнішими.

Гра, як провідна форма діяльності, сприяє формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих. Вона допомагає організувати цікаві та продуктивні логопедичні заняття, позитивно налаштовує дітей до роботи. Проте, необхідно пам'ятати, що креативність педагога, його настрій, вміння організовувати групу вихованців, вірно вибрати ігровий та навчальний



матеріал, а також розуміння, як доцільно його використовувати, залишаються ключовими аспектами використання гри в корекції мовленнєвих порушень.

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. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.
3. Медведєва В. Виправлення вад мовлення у дітей за допомогою ігор і вправ / В. Медведєва // Дефектолог. – 2011. – №7. – С. 36–38.
4. Освітня мнемотехніка. Навчально-методичний посібник. Третє видання, перероблене та доповнене / Г. А. Чепурний. – Тернопіль: Мандрівець, 2020. – 152 с.
5. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами / Ю. В. Рібцун // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 лютого 2012 р., м. Суми. – Суми : Вид-во СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 47–53.

УДК 376-056.264-053.2:81'233(430)

Карина КРИВОНОС

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В НІМЕЧЧИНІ

У статті здійснено аналіз специфіки логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині. Інноваційні технології у діяльності логопеда в Німеччині стають перспективним засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми раннього віку. Дані методи належать до ефективних засобів корекції і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у попередженні та подоланні мовленнєвих труднощів у дітей раннього віку.

Ключові слова: логопедична робота, академічний логопед, Німеччина, інноваційні технології, діти раннього віку.

The article analyzes the specifics of speech therapy work with young children in Germany. Innovative technologies in the activities of a speech therapist in Germany are becoming a promising means of correctional and developmental work with young children. These methods are effective means of correction and help to achieve the greatest possible success in preventing and overcoming speech difficulties in young children.

Key words: speech therapy, academic speech therapist, Germany, innovative technologies, children, early age.

Постановка проблеми. Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концеп-

ції 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.). Сучасна німецька логопедія знаходиться у постійному активному пошуку шляхів удосконалення та оптимізації процесу навчання та розвитку дітей на різних вікових етапах та в різних освітніх умовах, які характерні для осіб з особливими здібностями. В даний час особливо актуально стоїть питання про володіння кожним логопедом в Німеччині сучасними корекційними технологіями та методиками.

Комплексна робота логопедів з дітьми раннього віку в Німеччині охоплює розвиток всіх аспектів діяльності малюків, зокрема емоційної, сенсорної, пізнавальної, голосової та моторної активності, а також маніпулятивної функції рук та нормалізацію артикуляційного апарату. Це створює потрібну сенсомоторну базу для розвитку мовленнєвої, психічної та рухової діяльності дитини. Важливим аспектом проведення занять є створення позитивного емоційного настрою дитини до логопедичної роботи та самого логопеда.

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 в Німеччині. Так, даній проблемі присвячені численні наукові роботи G. Böhme («Frühkindliche Sprachförderung: Ein Handbuch für Studium und Praxis»), M. Dittmann («Frühkindliche Sprachentwicklung: Normale und gestörte Entwicklung»), L. Gierke («Frühkindliche

Sprachentwicklung: Grundlagen, Störungen, Förderung»), J. Löffler («Frühkindliche Sprachentwicklung: Ein Handbuch für Studium und Praxis»), H.-J. Reich («Frühkindliche Sprachentwicklung: Ein Handbuch für Studium und Praxis») та ін.

Мета: висвітлити особливості логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині.

Виклад основного матеріалу. На рубежі XIX – початок XX ст. у Німеччині склалися виключно сприятливі умови для становлення логопедії як самостійної науки про порушення мовлення, про методи їх попередження, виявлення та усунення засобами спеціального навчання та виховання. Цьому сприяли зростання соціально-економічних потреб суспільства в «мовленнєвих» професіях, а також активний розвиток наук про людину – анатомію, фізіологію, клінічну медицину та ін., у надрах яких накопичувалися знання про патологію мовлення та голосу [5].

У вчених-логопедів отримала визнання клінічна класифікація А. Кусмауля (1877 р.), який систематизував види мовленнєвих порушень та впорядкував термінологію. Під час подальшого становлення цієї науки, формування інших підходів до мовленнєвих порушень з позицій розвитку та системних уявлень про мовленнєву діяльність дедалі більше усвідомлювалася неприйнятність прямого перенесення в теорію логопедії клінічних підходів, заснованих на симптоматичному трактуванні порушень.

У Німеччині логопедична робота здобула суспільне визнання після того, як у 1889 р. державний міністр Пруссії рекомендував усім королівським урядам організувати лікувальні курси такої спрямованості. Це почи-



нання було активно підтримане у «Медико-педагогічних місячниках із загальної логопедії», що видаються Альбертом і Германом Гутцманнами (1891-1912 рр.). У цьому журналі, зокрема, повідомлялося, що вже 1891 р. було підготовлено для потреб населення 115 педагогів-логопедів [7]. Лікувальні курси, що проводилися одночасно, були поєднані з логопедичними класами для дітей, які страждали від заїкання. Згодом ці класи перетворилися на спеціалізовані мовленнєві школи. У 1928 р. у Німеччині було 4 міста з мовленнєвими школами, 14 міст з логопедичними класами і 95 місць з логопедичними курсами.

Варто відзначити, що становлення логопедії в Німеччині було результатом тісної взаємодії та взаємовпливу. До впливових постатей, які працювали у Відні після Першої світової війни, належали австрійські лікарі Е. Фрешельс та педагог К. Рот. Берлінська школа логопедії розглядала мовлення з фізіологічної точки зору, тоді як віденська школа була зорієнтована на психологічні аспекти. Взаємодія цих шкіл стимулювала розвиток логопедії як галузі спеціальної педагогіки та сприяла розширенню практики надання кваліфікованої допомоги людям з серйозними порушеннями мовлення.

Дуже актуальними на етапі становлення логопедичної роботи в Німеччині були проблеми алалії та дизартрії. Клінічна картина дизартрії вперше була описана в рамках псевдобульбарного синдрому у дорослих (Lepine, 1877; Oppenheim A., 1885; Pezitz G., 1902; та ін.). Надалі (1911 р.) Г. Гутцманн визначив дизартрію як порушення артикуляції та виділив дві її форми: центральну та периферичну

[4, с. 21]. Раніше ж багато лікарів поєднували всі форми втрати мовлення під терміном «алалія» і говорили про них поряд з афонією. Проте поступово їх почали розмежовувати. І. Франк одним із перших запропонував розглядати алалію як немоту внаслідок повної неможливості артикулювання та протиставив її дислалії. Також Р. Шультесс виділив алалію (німоту) в окреме мовленнєве порушення (1830 р.), оцінюючи її як артикуляційний розлад [5, с. 13].

У німецькій логопедії фахівці використовують здебільшого клінічну кваліфікацію мовленнєвих порушень. Так, згідно з класифікацією мовленнєвих порушень С. Van Riper та L. Emerick, заснованої як на синдромологічному, так і нозологічному підходах, всі розлади мовлення поділяються на чотири категорії, кожна з яких містить перелік певних порушень:

- порушення артикуляції (articulation disorders): фонетичні (phonetic disorders) та фонологічні порушення (phonological disorders);
- порушення голосу (voice disorders): порушення висоти (disorder s of pitch), сили (disorder so fintensity), тембру (disorders o fvoicequality);
- порушення плавності мовлення (fluency disorders): заїкання (stuttering), клаттерінг (cluttering);
- мовні порушення (language disorders): афазія/дисфазія (aphasia/dysphasia), затримка мовного розвитку (delayed language development), відхилення мовного розвитку (deviant language development) [6].

У даній класифікації дизартрія перебуває в стику між трьома категоріями: «порушення артикуляції», «мовні порушення» і «порушення голосу», оскільки при даному мов-

ленневому розладі може бути різні прояви.

Логопед у Німеччині, те ж саме, що лікар, він обов'язково повинен мати академічну освіту і називають її – akademischen Sprachtherapeuten (dbs) – академічний логопед (мовленнєвий терапевт) [4]. Це фахівець з університетською освітою з великим практичним досвідом, який поєднує теоретичні та практичні знання для досягнення високих стандартів у діагностиці, терапії та консультуванні. Академічний логопед працює міждисциплінарно з іншими лікарями, навчальними закладами, групами самопомогі та науковими професійними товариствами. Вони повинні брати активну участь у розробці та тестуванні нових діагностичних та лікувальних процедур [5, с. 22].

Важливим напрямом розвитку дітей раннього віку в Німеччині є реалізація технологій раннього логопедичного втручання [7]. Порушення не завжди виявляється відразу після народження, іноді батьки дізнаються про нього, тільки коли дитина знаходиться в дошкільному або навіть шкільному віці. Своєчасне виявлення та корекція мовленнєвих порушень має першочергове значення для профілактики цих наслідків в Німеччині.

Логопедичне обстеження дітей раннього віку бажано проводити лише у присутності батьків чи його законних представників [5]. Тому що неможливо допомогти дитині, якщо позиція близьких їй людей лише пасивна. Жодна дитина не може повноцінно розвиватися поза сім'єю, і жодний навіть найпрофесійніший фахівець не здатний забезпечити дитині всієї повноти вражень та уявлень про навколишній світ, в якій це зможуть зробити батьки. Багато

батьків посилаються на власну зайнятість, на відсутність спеціальних знань. Тому завданням логопедів в Німеччині є допомогти батькам у освоєнні науки виховання та навчання, привести батьків до усвідомлення, що вони є важливими учасниками усієї системи корекційно-педагогічної допомоги.

В Німеччині логопедична робота з дітьми раннього віку групи ризику щодо виникнення мовленнєвих порушень, що проводиться в комплексі з медичними заходами, має бути спрямована на розвиток усіх порушених функцій. Відзначаємо, що корекційна робота з дітьми будується поетапно і включає вправи, що поступово ускладнюються. Організація такої роботи передбачає активну участь батьків дитини у своєчасному та правильному розвитку та вихованні дітей раннього віку [3].

У логопедичній роботі з дітьми раннього віку в Німеччині велике значення має корекція моторики рук. Ігри та заняття сприяють розвитку маніпулятивних навичок та тонкої диференціації рухів пальців. Дитина, виконуючи вправи пальчиками, розвиває дрібну моторику рук, що позитивно впливає на розвиток мовлення та підготовку до малювання та письма. У Німеччині, логопедична робота з дітьми передбачає розвиток усіх сторін діяльності дитини, і всі аспекти супроводжуються мовленнєвими інструкціями та коментарями [4, с.26].

Працюючи над розумінням мовлення з дитиною, німецькі фахівці постійно прагнуть збагатити її враження, що також сприяє розвитку розуміння мовлення. На даному етапі логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині відпрацьовуються такі моменти у розвитку



розуміння мовлення:

- назви простих дій;
- назви навколишніх предметів;
- назви іграшок;
- розуміння інструкцій;
- назва навколишніх явищ;
- формування узагальнюючих понять;
- впізнавання іграшок, предметів, зображених на картинках тощо [6].

Власне інноваційні технології у діяльності логопеда в Німеччині стають перспективним засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми раннього віку. Дані методи належать до ефективних засобів корекції і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у попередженні та подоланні мовленнєвих труднощів у дітей раннього віку. До них належать добре відомі спеціалістам:

- технологія корекції звуковимови;
- технологія корекції голосу за різних порушень вимовної боку вимови;
- технологія формування мовленнєвого дихання при різних порушеннях вимовної боку вимови;
- технологія розвитку інтонаційної сторони мовлення;
- технологія корекції темпоритмічного боку мовлення;
- технологія розвитку лексикограматичної сторони мовлення;
- технологія логопедичного масажу [3].

Зазначимо, що в процесі ранньої логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині, особливу увагу приділяють створенню позитивно насиченого емоційного середовища, розвитку навичок спілкування та закріпленню отриманих вмінь протягом усього дня. Діти раннього віку з затримкою мовленнєвого розвитку повинні брати участь у

спілкуванні не лише під час спеціальних занять, але й у повсякденних ситуаціях, під час прогулянок та гри. Отримані навички є основою для їх подальшого успішного навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі розвитку логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині особлива увага приділяється проблемам комунікації, у контексті якої починають розглядатися всі мовленнєві розлади. Рання діагностика є основним напрямом у плануванні та здійсненні логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині. Проте пріоритетну роль точній діагностиці німецькі фахівці відводять власне корекційним заняттям, у яких підтверджуються попередні педагогічні висновки щодо характеру мовленнєвого порушення в дитини раннього віку. В Німеччині логопедична робота з дітьми раннього віку групи ризику щодо виникнення мовленнєвих порушень, що проводиться в комплексі з медичними заходами, має бути спрямована на розвиток усіх порушених функцій.

Перспективи подальших розвідок можуть бути пов'язані з розкриттям особливостей логопедичної роботи з дітьми раннього віку в Німеччині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/concept>
2. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
3. Böhme G. Frühkindliche Sprachförderung: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Berlin: Cornelsen, 2012.

4. Dittmann M. Frühkindliche Sprachentwicklung: Normale und gestörte Entwicklung. Stuttgart: Thieme, 2015.
6. Gierke L. (rühkindliche Sprachentwicklung: Grundlagen, Störungen, Förderung). München: Reinhardt, 2016.
7. Löffler J. Frühkindliche Sprachentwicklung: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Berlin: Cornelsen, 2015.
8. Reich H.-J. Frühkindliche Sprachentwicklung: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Berlin: Cornelsen, 2014.

УДК 376-056.264-053.4:81'233'374

Ірина ГОЛОБУРДА

здобувачка освіти ОС магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Лариса СТАХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЛОГОРИТМІКИ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття розкриває важливість використання засобів логоритміки для корегування рухових та мовленнєвих функцій дитини. Визначено корекційні завдання, аспекти корекційно-розвиткової діяльності. Автор презентувала ігри, вправи, що спрямовані на розвиток фонематичного сприймання, рухової пам'яті та доволі уваги у всіх видах моторної сфери дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення.

Ключові слова: логоритміка, корекція, мовлення, рух, рухові та мовленнєві функції, музика.

Постановка проблеми. У світі сучасних технологій спостерігається

збільшення кількості дошкільників з порушенням мовлення, саме тому, інтерес до формування правильного, чіткого мовлення займає важливе місце у сучасній логопедії.

Актуальність корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку спричинена недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку, який гальмує адаптацію дитини в соціопросторі, що позначається на розвитку особистості, обмежує здібності та можливості дитини.

Застосування логоритмічної діяльності в закладі дошкільної освіти створює необхідні психологічні умови і сприятливу атмосферу для всебічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення. Ми, вважаємо, що в освітньому процесі необхідно використовувати засоби логоритміки.

Корекція мовлення – один із найскладніших видів комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям. У зв'язку з цим для розвитку мовлення, зокрема розвитку активного словникового запасу у дошкільників, необхідними є комплексний підхід: організація освітньої діяльності; координація виховних та навчальних дій педагога; розв'язання питань методичного забезпечення; розробка і систематизація практичного матеріалу для здійснення корекційно-розвиткової роботи [3, с. 8].

Корекція мовлення у дітей старшого дошкільного віку є актуальним питанням, але проблема застосування логоритміки в процесі корекції порушень мовлення у дітей ще недостатньо досліджена, саме це й обумовило вибір теми наукової статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що порушення мовлення і форми їх подолання висвіт-



лювали в своїх роботах вчені А. Богуш, Л. Спірова, Т. Філічова, С. Шаховська, А. Ястребова.

Дослідження науковців вказують, що у дітей з порушенням мовлення формування лексико-граматичної сторони відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови й спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку.

Вплив логоритміки на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в своїх працях досліджували К. Орф, Е. Жак-Далькроз, Р. Штайнер, Р. Лабан, Є. Соботович, В. Тарасун, А. Румер, Є. П. Шепулін. Вчені вважали, що логоритміка сприяє покращенню загального емоційного стану дітей; виконанню якості рухів (розвивається виразність, ритмічність, координація, плавність, серійна організація рухів); корекції розвитку відчуттів, уявлень; стимуляції мовленнєвої функції.

Мета статті – виявити ефективність використання засобів логоритміки в корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Корекційна робота з дітьми із мовленнєвими порушеннями проводилася на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садку) №1 комбінованого типу «Світлячок» Борзнянської міської ради Чернігівської області.

Після проведення обстеження мовлення та рухово-моторної функції нами була розроблена корекційна програма з використання логоритмічних вправ і рекомендації до її впровадження, які опишемо далі.

Заняття з логопедичної ритміки проводили 1 раз на тиждень. Вони перебувають у тісному зв'язку з

іншими засобами комплексного корекційного впливу. Всі види логоритмічних занять проводяться в першу половину дня і продовжуються до 20 хвилин, залежно від етапу логопедичної корекції [2, с. 64].

Засобами логопедичної ритміки є: ходьба та марширування у різних напрямках; вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції; вправи, що регулюють м'язів тонус; вправи, що активізують увагу; лічильні вправи; мовленнєві вправи без музичного супроводу; вправи, що формують почуття музичного розміру чи метра; вправи, що формують почуття музичного темпу; ритмічні вправи; спів; вправи у грі на музичних інструментах; самостійна музична діяльність людей із мовленнєвими порушеннями; ігрова діяльність; вправи з розвитку творчої ініціативи [3, с. 30].

Логоритмічна діяльність формує рухові вміння та навички бігу, стрибків, метання тощо, здатність узгоджувати рухи із мовленням шляхом виконання логоритмічних вправ під музичний, вербальний чи фонемний супровід; удосконалює відчуття рівноваги, темпу, ритму; розвиває слухову, рухову увагу та пам'ять, кінетичний праксис, уяву, вміння дітей орієнтуватися у просторі, фізичні якості (швидкість, силу, спритність, гнучкість, витривалість); зміцнює здоров'я та підвищує працездатність, покращує діяльність дихальної, серцево-судинної системи, стимулює обмінні процеси, позитивно впливає на нервову систему, підвищує опірність до застудних захворювань; формує правильну поставу; закріплює навички складового, синтаксичного аналізу та синтезу; автоматизує навички правильної звуковимови; збагачує словниковий запас дітей шляхом вивчення потішок, забавля-

нок, скоромовок, чистомовок, віршованих мініатюр, поєднуючи їх промовляння з рухами; добирає ігри на вподобання дітей, обов'язково враховуючи рівень їх мовленнєвого розвитку [4, с.24].

Саме тому обираючи музично-ритмічний і мовленнєвий матеріал до логоритмічного заняття ми враховували структуру мовленнєвих порушень у дітей. Матеріал ускладнювали поетапно, що допомогло насичувати заняття ігровими ситуаціями з використанням яскравого наочного матеріалу, який допоможе стимулювати потребу у спілкуванні, створювати сприятливу атмосферу засвоєння матеріалу та розвитку творчих здібностей.

Як правило, в одному занятті поєднували ігри різноманітної мовленнєво-рухової спрямованості та активності, що дозволило протягом усього заняття підтримувати інтерес дітей до того, що відбувається. Зміст заняття безпосередньо пов'язували із завданнями логопедичної корекції в групі старшого дошкільного віку [1, с. 41]

Під час групових, підгрупових та фронтальних занять поряд з традиційними методами, ми також, використовували різні логоритмічні засоби, які сприяють збагаченню словника та розвитку зв'язного мовлення.

Водночас елементи логоритмічних ігор та вправ ми впроваджували на прогулянках та екскурсіях, під час режимних моментів, щоб застосування засобів логопедичної ритміки під час занять дійсно сприяло покращенню стану мовлення й моторики дітей старшого дошкільного віку, а також загалом справляло позитивний вплив на їх всебічний розвиток.

Логоритмічний вплив має триєдину мету.

Корекційну: розвиток мовленнєвого дихання, сили голосу, артикуляції, фонематичного сприйняття, слухової уваги, рухової пам'яті та довільної уваги.

Навчальну: вчити поєднувати слова з рухами; координувати рухи зі співом; розвивати зв'язне мовлення; збагачувати словник дитини; зображати характер ритму в русі та мовленні; набувати навички чіткості рухів; тренувати дрібну моторику рук.

Виховну: виховання особистісних якостей дітей з порушенням мовлення (наслідування, ініціатива, самостійність, колективізм), виховання вольових якостей (сміливість, наполегливість, рішучість, витримка).

Систематично сплановані заняття з логоритміки допомагають скорегувати рухові та мовленнєві функції дітей старшого дошкільного віку. Ми розробили і впровадили в свою роботу корекційну програму з використанням вправ логопедичної ритміки у роботі з дітьми. Наведемо приклади вправ, які ми використовували у роботі та зазначимо їх вплив на корекцію рухових та мовленнєвих функцій.

Дидактична гра «Назви овоч»: діти стають парами, беруть один на двох м'яч; одна дитина кидає м'яч і називає овоч, друга – повертає м'яч і називає колір, який має овоч.

Рухливо-мовленнєва гра «Ми прийшли у зоопарк»: діти стають в коло, в середині кола вчитель-логопед по черзі ставить іграшки тварин. Діти вітаються з тваринами їхньою мовою (вовка – діти ідуть навколішках і говорять: «У-у-у»; ведмедя – ідуть, хитаючись, у повний зріст, руки трохи вгору і говорять: «Рр-р»; конячку – бігають і говорять: «І-го-го» тощо.);



Дидактична гра «Чарівні парасольки»: діти стоять в шерензі біля магнітної дошки на якій бачать парасольки з ознаками певної пори року (осені, зими, весни, літа), по три крапинки під кожною парасолькою містять різні картинки, які змінюють після виконання завдання: іде дощ, вітер хитає листочки, сильний вітер; їжачок готується до зими, птахи відлітають у вирій, білочка запасає на зиму гриби і горішки тощо, діти наслідують зображені дії та ознаки осінніх явищ на картинках виконуючи відповідні рухи і коментують дії словами: копаємо картоплю, зриваємо фрукти у саду, прибираємо опале листя, діти бавимось в опалому листі, білочка збирає горішки тощо);

Дидактична гра «Долоньки-склади»: діти розміщують картинки-слова на дошці, плескають у долоні та визначають кількість складів у кожному слові (скільки плесків – стільки складів). Картинку-слово дошкільнята називають і розміщують на ігрових полях з долоньками (1 склад (сом, слон, око, рот, кіт, сон, лев, дім тощо) , 2 склади (сова, коза, жаба, лоша, поні, миша, муха) , 3 склади (калина, малина, береза, машина тощо)).

Рухлива гра «Слова навпаки»: діти стоять в колі, дорослий називає будь-яке слово і кидає м'яч дітям; дитина, яка спіймала м'яч, повинна назвати слово-антонім (чорний – білий, гарячий – холодний, широкий – вузький; зима – літо, підлога – стеля; вхід – вихід; підняти – опустити, наливати – виливати, заходити – виходити тощо).

Гра «Машина»: діти стоять півколом, виконують рухи промовляючи слова, *бі-бі-бі гуде машина, (ритмічно плескати в долоні), не поїду без бензину (ритмічно тупотіти ногами), буду я крутить руля (руками*

імітують рухи), ми поїдемо в поля (ритмічно тупають ногами) тощо.

Гра з м'ячем «Хто, що робить?»: діти стають в коло, вчитель-логопед кидає м'яч і ставить питання, дитина, відповідаючи, повертає його. 1. Лікар (що робить?)... 2. Двірник (що робить?)... 3. Художник (що робить?)... 4. Кухар (що робить?)... 5. Продавець (що робить?)... 6. Учитель (що робить?)... 7. Шофер (що робить?)... 8. Дроворуб (що робить?)... 9. Будівельник (що робить?)... 10. Швачка (що робить?)... 11. Що ти хотів би робити?...

Логоритмічна гра «Домашні птахи»: діти сидять навпочіпки по колу. Руки зігнуті в ліктях, кисті висять вільно. Діти ритмічно ворухать «лапками» та промовляють: раз, два, три, нумо, повтори. (Двічі). На ці слова «півень» виходить на середину кола, високо піднімаючи ноги та б'ючи себе руками по боках. Потім він плеще в долоні та говорить: раз, два, три, нумо, повтори. (Двічі). Діти повторюють його рухи на частину народної музики (підібраної музекрівником). Звучить музика. Діти плещуть у долоні та говорять: качка йде, хитається, до води схиляється. (Двічі) Виходить «качка». Хитаючись і нахилиючись вперед, вона заходить у коло, зупиняється, плеще в долоні та говорить: раз, два, три, нумо, повтори. (Двічі). Діти повторюють її рухи під музику. Знову звучить музика. Діти плещуть у долоні та говорять: а гусак наш, як уміє, все витягує вниз шию. (Двічі) Виходить «гусак», роблячи ритмічні рухи шиєю вперед. Він заходить у коло, зупиняється, плеще у долоні та говорить: раз, два, три, нумо, повтори. (Двічі). Під музику діти повторюють його рухи.

Логоритмічна вправа «Дзеркало»: діти стоять у колі, ведучий – у центрі

кола. Діти під музику йдуть по колу і промовляють: Ми по колу йдемо, йдемо, у дзеркало зазирнемо, зазирнемо, коли музика зупиняється, ведучий – звертається до одного з дітей і говорить: як у дзеркало, дивись і так само ворушись. Проти тебе я стою, все роби, як я роблю. Після цього ведучий робить будь-які рухи, супроводжуючи їх мовним поясненням. Наприклад: «Я піднімаю руки вгору». Той, до кого він звертається, повинен точно повторити і фразу, і рухи. Якщо дитина помилилась, то виходить з гри. Якщо ні – стає ведучим і звертається до іншої дитини з кола. Решта дітей ритмічно під вірш плещуть у долоні. Гра закінчується, коли всі діти зазирнуть у дзеркало.

Логоритмічна гра «Придумай слово на останній звук»: діти сидять в колі на колінях, тримають по два горішки, (один горішок пофарбований у жовтий колір) під музику стукають горішок об горішок, коли музика зупиняється кладуть горішки перед собою на підлогу, передають горішок сусіду, дитина, якій дістався жовтий горішок каже: сам заграю й передам, граю, граю – віддаю, слово сом (мак, жук, кущ, дім тощо) тобі кажу (віддає горішок) дитина, яка отримала горішок придумує слово на останній звук у слові.

Гра з м'ячем «Звук. Слово»: діти стоять в дві шеренги попарно, кидають м'яч один одному. Дитина називає звук «с», той хто зловив м'яч називає слова на заданий звук (сон, слон, син, тощо).

Мовленнєво-рухлива вправа «Дібрати назву предмету до назви дії»: діти стоять в колі під музику передають м'яч, музика зупиняється та дитина у якій опинився м'яч дає відповідь на питання, які ставить дорослий. Літає – хто? (птаха, метелик,

муха, жук) що? (вертоліт, літак, повітряний змій, повітряна кулька), біжить – хто? (людина, звір), що? (річка, струмок), іде – хто? (дівчинка, кіт, тато), що? (дощ, сніг, весна, час), пливе – хто? (людина, риба) що? (корабель, човен) тощо.

Ми вважаємо, що логоритмічні вправи та ігри спрямовані на поліпшення різних аспектів мовленнєвої компетенції, таких як фонематична свідомість, словниковий запас, синтаксичні навички та артикуляція. Вони розширюють та збагачують словниковий запас дітей та сприяють кращому розумінню та використанню слова. Логоритмічні вправи, які спрямовані на побудову речень, можуть допомогти дітям з порушеннями мовлення краще розуміти структуру речень. Деякі ігри, які включають вправи з правильною вимови звуків та слів допомагають у покращенні артикуляції.

Отже, головними аспектами корекційно-розвиткової роботи є підбір раціональних методичних вимог щодо впровадження засобів логопедичної ритміки, добору логоритмічних посібників, вказівок щодо ефективного застосування поєднання музики, слова і руху у процесі корекційного впливу на мовленнєву й моторну функції дитини з порушеннями мовлення.

Специфіка розгляду питання щодо виявлення ефективності використання засобів логоритміки дітей старшого дошкільного віку визначила напрям практичної частини дослідження. Експериментальне дослідження проводилося нами у природних умовах під час освітнього процесу, без відриву від нього та з дотриманням усіх вимог. В процесі експериментальної діяльності в логопедичній групі створені відповідні умови для розвитку мовної



активності дітей, підібрані найбільш результативні форми і методи навчання, зокрема поєднання слова з рухом та музикою. В роботі з дітьми використовували ігри зі словесним супроводом: пальчикові ігри, лічилки, деякі рухливі ігри, що дали змогу врахувати особливості дитячого сприймання: дитина найкраще засвоює те, що викликає у неї позитивне емоційне ставлення. Для здійснення експерименту було використано такі методи: спостереження, діагностичний метод, бесіда, відбір діагностичного інструментарію (методики), обробка та аналіз отриманих результатів.

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави для обґрунтування освітніх вимог для збагачення словника дітей з використанням програмового матеріалу щодо збагачення словникового запасу шляхом вживання лексичних узагальнень на матеріалі різних частин мови (іменників, прикметників, дієслів, прислівників); розширення розуміння та вживання антонімічних, синонімічних, багатозначних значень слів на позначення різних частин мови (дієслів, прикметників, іменників, числівників); уточнення вміння використовувати різні граматичні категорії (роду, числа, відмінка) з використанням музики, слова, рухів у дітей старшого дошкільного віку. [4, с.29]. Розроблено систему роботи щодо збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в якій реалізовано два напрями роботи: збагачення словника дітей та спонукання до вживання лексики у повсякденному житті. Нами впроваджена система вправ, ігор та занять з логопедичної ритміки у роботі з дітьми. Результати контрольного експерименту засвідчили ефективність комплексної системи освітнього

процесу для збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами логоритміки. Високого рівня досягли 33% дітей ОГ, (на констатувальному етапі їх було 20 %). На середньому рівні стало 60 % дітей (до початку навчання було 47 %). Кількість дітей з низьким рівнем мовленнєвої готовності зменшилася з 33 % до 7 % . Щодо дітей КГ, то до високого рівня піднялося 30 % (на констатувальному етапі було 27%). Середній рівень засвідчили 57% дітей (на констатувальному етапі було 53%) і на низькому рівні було зафіксовано 13% дітей (на констатувальному етапі було 20%). Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують висунуте нами припущення про позитивний вплив проведеної нами роботи на словникову сторону мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовними порушеннями. Це свідчить про ефективність використання логоритміки як корекційного засобу для покращення мовленнєвих навичок дітей з подібними проблемами. Адже, ми побачили, що діти, які брали участь у експериментальному дослідженні, показали позитивні зміни: діти почали вживати більше нових слів і виразів; з'явилися нові слова та фрази; будувати більше складних речень; значно збільшився словниковий запас. Учасники дослідження також показали покращення в вимові слів та звуків. Вважаємо, що проведена нами робота, сприяла розвитку фонематичної усвідомленості, що вплинуло на точність вимови та активізацію мовленнєвої активності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, результати діагностики підтвердили ефективність розробленої та впровадженої серії вправ та занять, спрямованих на

корекцію та розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Київ, 2008. 256 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
3. Збагачення та активізація словника дітей із порушенням мовленнєвого розвитку / Упоряд. Є. П. Кулькіна. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 96 с.
4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. К., 2014. 238 с.

УДК 376-056.264:616.831-005.1-052]:81'233'234.2

Тетяна КОМЕНДАТЕНКО

медична сестра фтизіатричного кабінету
КНП Лохвицької МЛ

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

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

ПОДОЛАННЯ МОВЛЕНЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ХВОРИХ НА АФАЗИЮ ВНАСЛІДОК ПЕРЕНЕСЕНОГО ІНСУЛЬТУ

У статті розглядається комплексний соціально-психологічний підхід до кваліфікованої реабілітаційної практики для людей з мовленнєвими порушеннями внаслідок інсульту. Визначено практичні питання розробки адаптованих методів, технік і вправ для надання специфічної корекційної підтримки людям з афазією внаслідок травми головного мозку, зокрема після інсульту. Проаналізовано комплексний підхід до подолання афазії, вказано на важливість врахування типів та симптомів афазії.

Ключові слова: інсульт, наслідки інсульту, мовленнєві порушення, афазія, нейропсихологічний підхід, експресивне мовлення, корекційно-реабілітаційна практика, психологічна корекційна допомога, реабілітаційне навчання.

The article considers a complex socio-psychological approach to qualified rehabilitation practice for people with speech disorders due to a stroke. The practical issues of developing adapted methods, techniques and exercises for providing specific corrective support to people with aphasia due to brain injury, in particular after a stroke, are identified. A comprehensive approach to overcoming aphasia is analyzed, the importance of taking into account the types and symptoms of aphasia is indicated.

Key words: stroke, consequences of a stroke, language disorder, aphasia, neuropsychological approach, expressive speech, correctional and rehabilitation practice, psychological correctional assistance, rehabilitation training.

Постановка проблеми: На сьогоднішні клінічні випадки інсульту у людей середнього та старшого віку стають все більш поширеними. Реабілітація таких пацієнтів і подолання їхніх обмежень пов'язані зі значними труднощами і вимагають великих зусиль з боку реабілітологів і самих пацієнтів. Саме тому розробка методів діагностики, реабілітації, лікування та логопедичного втручання з метою подолання патологічних наслідків, що виникають внаслідок кризових ситуацій і хвороб посідає важливе місце на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти. Люди, які перенесли інсульт можуть втрачати нормальні комунікативні навички, що пов'язано з початком афазії та призводить до втрати психологічного комфорту таких людей. У роботі з хворими на афазію необхідно враховувати вік



пацієнта, локалізацію ураження та пов'язані із нею порушення, а також проблем діагностики та правильного догляду за людьми, що перенесли інсульт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема афазії вивчається як у медико-фізіологічному, так і в логопедичному напрямках, з метою реабілітації хворих (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, Я.Г. Кравець [1,2,3,4,7,8,9,10,11,12]).

Компоненти освітнього середовища в логопедичній реабілітації хворих на афазію висвітлила О.В. Лянна [6]; у своїй дисертації О.В. Лянна також досліджувала відновлення мовленнєвого спілкування у хворих на афазію після інсульту [7]; О.В. Лянна, О.В. Ласточкіна та В.А. Литвиненко у своїй статті, присвяченій організації реабілітаційної та логопедичної роботи у пацієнтів з афазією після інсульту, висвітлюють зв'язок взаємодії «логопед – сім'я». [8].

Незважаючи на те, що сучасні наукові дослідження досягли значних успіхів у розумінні проблеми афазії та способів реабілітації пацієнтів, все ще потрібні подальші дослідження в питанні реабілітації мовленнєвої діяльності.

Мета статті – висвітлити особливості подолання мовленнєвих порушень у хворих на афазію внаслідок перенесеного інсульту.

Виклад основного матеріалу. Питання логопедичної допомоги пацієнтам з афазією при інсульті повинно зосереджуватися на визначенні адекватних та ефективних методів реалізації на основі системного та діяльнісного підходу до аналізу розладу. Реабілітація афазії повинна

включати розробку цілої системи принципів, методів, наукових основ, організаційних форм і реабілітаційних заходів, що базуються на сучасних уявленнях про взаємозв'язок мовлення як інтеріоризованої об'єктивної поведінки і соціального порядку як індивідуальної соціальної структури.

З іншого боку, це питання має особливе значення у вирішенні проблеми подальшої соціальної адаптації та відновлення працездатності в суспільстві для людей з постінсультною афазією.

Афазія – складне системне порушення вже сформованого мовлення, що викликається органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку на стику верхньої скроневої звивини, нижньої тім'яної частки та тім'яної, скроневої і потиличної часток домінантної півкулі головного мозку.

Афазія часто пов'язана з алалією, апраксією та іншими складними порушеннями вищих коркових функцій [9]. Такі мовленнєві порушення характеризуються повною або частковою втратою мовлення. Однак втрачається не лише здатність говорити та висловлювати свої думки усно, але й здатність писати, читати та розуміти мову [9].

Відновлення мовлення при афазії відбувається поступово. На ранніх стадіях відновлення після афазії, незалежно від її форми, завдання полягає в тому, щоб включити рівень мовленнєвої активності, який значною мірою є мимовільним і автоматичним.

Найбільш ефективним є використання автоматизованих мовленнєвих патернів та промовляння емоційно значущих ситуацій, відновлення мовленнєвих стереотипів, сформованих у

попередній мовленнєвій практиці.

Вибір корекційних заходів безпосередньо залежить від тяжкості основного захворювання і ступеня мовленнєвих порушень. Перш ніж розпочати процес відновлення мовленнєвої функції, логопед оцінює історію основного захворювання та детально проаналізовує нейропсихологічну структуру мовленнєвого порушення та інших функцій кори головного мозку [2, с. 606].

Багаточисельні дослідження показали, що в гострому періоді інсульту доцільно розпочинати корекційно-розвивальну роботу з дорослими шляхом надання психологічної підтримки, інформування та навчання хворих та їхніх найближчих родичів компенсаторним комунікативним стратегіям. Це може допомогти усвідомити ситуацію та полегшити процес комунікації між дорослим, який переніс інсульт, та його найближчими родичами.

Реабілітацію, спрямовану на відновлення мовлення, слід починати після нормалізації загального стану та свідомості хворого. Тому на ранніх стадіях захворювання слід робити акцент на активізації мимовільних рівнів мовленнєвої діяльності через використання автоматичних мовленнєвих реплік та пісеньок, відтворення раніше засвоєних мовленнєвих стереотипів.

Хворі після інсульту швидко втомлюються і змушені відвідувати кілька корекційних занять протягом дня. Корекційна робота для важкохворих пацієнтів повинна призначатися відповідно до загального стану пацієнта.

Нами було обстежено троє хворих із моторною і аферентною моторною афазією та проведено з ними корекційні заходи. Для кожного хворого було розроблено корекційну програму

згідно з його логопедичними потребами. Але всі вони ґрунтувалися на методиці О.В. Ляної та інших науковців [5]

Методика включала в себе ряд вправ, які використовувалися в корекції деяких мовленнєвих аспектів, які залежали від відповідного випадку та певних обставин пацієнта. Такі вправи розпочиналися від найпростіших і з часом ускладнювалися для прискорення одужання постінсультних пацієнтів.

Для пацієнтки на аферентну моторну афазію, ще включався логопедичний масаж, для покращення чутливості та рухливості артикуляційного апарату.

Ще один метод корекції, який використовувався в роботі це ритміка.

Логопедична ритміка – це специфічна форма лікувально-виховного впливу. Її характерними рисами є поєднання в собі фізичних вправ та мовленнєвої практики.

Тут, як правило, можливі наступні завдання:

- вправи на розвиток моторики та командної роботи (покращують координацію рухів, розвивають точні та вільні рухи, темп і ритм, регулюють м'язовий тонус);
- вправи на розвиток почуття ритму і темпу, створення невимушеної атмосфери на заняттях (пацієнти вчаться точно узгоджувати ритм своїх рухів і мовлення з акомпанементом);
- вправи для розвитку та покращення координації рухів (вони тісно пов'язано з усіма іншими елементами ритмічної практики та включають в себе вправи на самостійне гальмування і перемикування рухів);
- вправи, що розвивають та покращують мімічну моторику,



сприяють свободі рухів пацієнта (необхідно викликати у пацієнта позитивні емоції, засновані на сприйманні напруженої, життєрадісної та стимулюючої музики);

- вправи з предметами, що передбачають розвиток довільної координації, розвиток м'язового тону, ритму і темпу (сприяють засвоєнню експресивної лексики, особливо предикативної, і включенню її у фразове мовлення);
- спів – застосовується на ранніх стадіях відновлення мовлення (у мелодійній декламації актуальні вокальні вправи, що поєднують рух і музику). [3]

Ще дуже важливий метод логопедичної роботи під час корекції хворих на післяінсультну афазію – це дихальна гімнастика. В нашій роботі ми використовували дихальну гімнастику за Стрельниковою О.М.

Крім того, хід логопедично-реабілітаційного навчання передбачав постійну взаємодію з родиною пацієнта. Як зазначається у статті О.В. Лянової, В.А. Литвиненко, О.В. Ластокіної та ін. «Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «логопед – сім'я» без участі сім'ї найкращих результатів у відновленні важко досягти [8]. Тому учасниками реабілітаційних занять мають бути не тільки хворі на афазію та логопеди, а й члени найближчого соціального оточення пацієнта, які зацікавлені в його якнайшвидшому одужанні, і сприятимуть його досягненню з максимальними результатами.

При контрольному обстеженні усіх хворих ми спостерігали значне покращення з боку мовленнєвих комунікацій. Хворі з моторною афа-

зією стали більш активні на заняттях, менш спотикалися, читали та писали без помилок. Хвора на аферентну моторну афазію чітко відпрацьовувала артикуляційні вправи, почала відповідати на запитання простими відповідями, такими як: «так», «ні», «дякую».

Також у ході дослідження пацієнтам і їх родичам вдалося переосмислити своє ставлення до порушень мовлення, відновного навчання і своєї залученості в цей процес.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз результатів наукової літератури показав, що люди, які перенесли інсульт, потребують зовнішнього впливу фахівців з відновлення мовленнєвої комунікації.

Беручи до уваги результати проведеного нами експерименту, ми можемо стверджувати, що запропонований спосіб відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у людей після інсульту є досить ефективним і може бути рекомендований для подальшого використання при випадковій корекції та реабілітаційній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зозуля А. І., Зозуля І. С. Організація реабілітаційної допомоги хворим з інсультом. Збірник наукових праць співробітників НМАПО імені П. Л. Шупика. 2015. № 24 (1). С. 605-610.
2. Кравченко А. І. Корекція афазії у дітей за допомогою акупресури (точкового масажу) [Текст] : методичний посібник / А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, Л. Л. Стахова, І. В. Кравченко ; 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.
3. Левчук Т. О. Використання логоритміки у корекційно-відновлювальній роботі при динамічній афазії /

- Т. О. Левчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2010. - Вип. 16. - С. 110-112.
4. 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.
5. Лянна О. В. Відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного 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., Ласточкина О. В. Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «логопед – сім'я». Актуальні проблеми логопедії : зб. наук. праць. 2019. Вип. 13. С.123–133.
7. 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.
8. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії навчання. Scienceand Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(36), Issue: 74, 2015. С. 51-55.
9. Філіпова Т. В. Мовленнєві порушення при афазіях. Український вісник психоневрології. 2014. №. 22, вип. 1. С. 137-141.

УДК 159.98:7.02:37.013.77–
053.4/5(075.8)

Марина СОЛОДОВНИК

Вчитель-логопед
Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний»

Ірина БЕЗВЕРХА

Вчитель-логопед
Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний»

Ольга ТЕНИЦЬКА

Вихователь
Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний»

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ

У статті розглядається проблема використання арт-терапії з корекційною метою. Висвітлено можливості застосування методів арт-терапії у процесі корекційно-розвиткової роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: Арт-терапія, корекційно-розвиткова робота, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення, мовленнєвий розвиток.

The article examines the problem of using art therapy for corrective purposes. The possibilities of applying art therapy methods in the process of corrective and developmental work with children with speech disorders are highlighted.

Key words: Art therapy, corrective work, preschool children, speech disorders, speech development.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні підкреслює важливість досягнення всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У взаємодії з такими дітьми, використання гнучких методів корекції, зокрема арт-терапії, відіграє вагомую роль.

Арт-терапія дозволяє натхненно спостерігати за дітьми під час їх творчих процесів, щоб краще пізнати їхні цінності, особисті, інтереси, роз-



крити індивідуальність та зрозуміти їхні настрої.

Творча активність арт-терапії вдало поєднує в собі виховний, розвивальний, діагностичний та корекційний підходи, створюючи фундамент для встановлення довірчих емоційних зв'язків з дітьми, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження з арт-терапії розглядають різні аспекти цієї технології. Окремі дослідники, такі як О. Вознесенська, О. Копитін, Л. Терлецька та інші, досліджують зміст, історію та сучасні особливості арт-терапії.

Науковці, такі як О. Деркач, К. Зелінська-Любченко, З. Ленів, В. Литвиненко та інші, аналізують педагогічні аспекти арт-терапії, включаючи арт-педагогіку та педагогіку творчості. Дослідження Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової та інших розглядають особливості практичного використання арт-терапії у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що арт-терапія об'єднує кілька галузей наукового знання, таких як мистецтво, психологія і медицина. В основному, вона використовується у терапевтичній та корекційній практиці як сукупність методик, заснованих на різних видах мистецтва, і спрямована на стимулювання творчого потенціалу дитини, корекцію психосоматичних та психоемоційних порушень, а також розвиток особистості.

Проте, незважаючи на кілька розділених аспектів арт-терапії, питання використання цієї технології в корекційно-розвитковій роботі все ще залишаються нерозв'язаними.

Мета статті – висвітлити можливість застосування методів арт-терапії у процесі корекційно-розвиткової роботи.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія визнається як система методів, спрямована на свідоме використання мистецтва для психотерапевтичного та психо-корекційного впливу на особистість [5, с. 122].

Основною ідеєю цієї технології є переконання, що внутрішні почуття та ідентичність людини можуть бути виражені через візуальні образи під час творчої діяльності, такої як малювання чи ліплення, що відбувається спонтанно. Арт-терапія сприяє гармонізації особистості, розвиваючи її здатність до саморефлексії та самовираження.

Загальний огляд сучасних досліджень дозволяє розглядати арт-терапію як метод чи технологію лікування за допомогою творчості, а також як спеціалізовану форму психотерапії, що базується на мистецтві, образотворчій діяльності та творчому вираженні.

Окрім терапії шляхом художньої творчості, в сучасному світі існують і інші напрямки арт-терапії, такі як танцювально-рухова терапія, бібліотерапія, казкотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія та інші. У цьому контексті арт-терапія може бути розглянута як технологія, яка включає в себе різні види мистецтва з метою вираження почуттів, емоцій і інших психічних аспектів людини, а також як інструмент для вивчення і гармонізації внутрішнього світу людини [1, с. 71].

Використання методів арт-терапії сприяє взаємному прийняттю та співчуттю, підвищує можливість вільного самовираження та саморефлексії, поліпшує адаптаційні здібності, змен-

шує втому та стрес, а також сприяє позитивному емоційному стану.

Арт-терапія довгий час використовувалася головним чином у сфері психотерапії. Однак останнім часом спостерігається зростаючий інтерес до можливостей впливу різних видів мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами в контексті корекційно-розвиткового процесу.

Корекційно-розвиткова робота розглядається як комплексний набір психолого-педагогічних заходів, спрямованих на вплив на різні аспекти аномального розвитку особистості загалом. Ця робота включає в себе вплив на психічні функції дитини та розширення її соціального досвіду, а також спрямована на подолання існуючих порушень у мовленні, моториці, сенсорних функціях, та поведінці тощо.

Арт-терапія стає все більш актуальною в якості технології корекційно-розвиткового процесу, особливо завдяки своїм широким можливостям застосування для дітей з різними психофізичними порушеннями, включаючи тих, хто має серйозні мовленнєві проблеми. Варто відзначити, що арт-терапія зазвичай працює через невербальні методи. Основною метою застосування арт-терапії в освіті є збереження або відновлення здоров'я дітей та їх адаптація до освітнього середовища.

Арт-терапія не лише впливає терапевтично чи корекційно на психофізичний стан дитини, а й виконує ключові функції, характерні для освіти, такі як виховання, розвиток, діагностика, корекція і соціалізація. Тому деякі дослідники акцентують увагу на новому аспекті арт-терапії, який вони називають арт-педагогікою. Це інноваційна технологія, спрямована на збереження

здоров'я та особистісно орієнтовану освіту.

Арт-педагогіка, за словами О. Деркача, передбачає взаємодію з особистістю дитини шляхом організації живого та конструктивного партнерства з дорослими в культурно-творчому середовищі. Її завдання включають розвиток емоційно-вольової сфери, креативності, психогігієну, формування позитивної самосвідомості та самоприйняття на основі самопізнання, забезпечення соціокультурної адекватності та гармонізацію особистісного розвитку в контексті співвідношення «природа – я – соціум» [2].

Зазвичай, сесії арт-терапії проводяться в двох областях. Перша – це невербальна, творча складова, яка не має жорсткої структури, де основний акцент робиться на самому акті творчості. Друга частина – це вербальна інтерпретація створених мистецьких творів, асоціацій, емоцій і вражень, що виникали під час роботи [3, с. 114].

Сесії арт-терапії зазвичай мають наступну структуру:

1. Вступна частина, яка встановлює настрій.
2. Активізація різних сенсорних сфер (зорова, слухова, смакова, нюхова, тактильна, кінетична) та стимулювання візуальних, аудіальних і кінестетичних образів (як варіант може використовуватися медитація разом з музичним супроводом).
3. Індивідуальна творча робота.
4. Етап вербалізації.
5. Завершальний, рефлексивний аналіз [3, с. 114].

Враховуючи, що головною метою сесій є досягнення певних терапевтичних результатів, науковці наголошують, що педагогам слід відмовитися від багатьох традиційних



методів роботи. Забороняються команди, накази, вимоги та примус, і діти мають вибирати вид творчості, матеріали та темп самостійно. Учні можуть відмовитися від виконання завдань, не обов'язково вербалізувати свої почуття і враження, та вони можуть обирати тільки спостерігати за іншими або займатися тим, що їм подобається. Важливий сам процес творчості та внутрішній світ кожного учасника, які проявляються через цей творчий акт [4, с. 170].

Спеціалісти рекомендують починати корекційно-виховну роботу з використанням арт-терапії вже з трьох років віку дитини.

Сучасна практика арт-терапії використовується у двох формах: індивідуальній та груповій. У корекційно-розвитковій роботі найчастіше використовується групова арт-терапія, оскільки вона сприяє:

- розвитку соціальних та комунікативних навичок;
- наданню взаємної підтримки учасникам групи та вирішенню загальних проблем;
- спостереженню за результатами своєї діяльності та їх впливу на інших учасників;
- розвитку нових ролей та виявленню латентних (прихованих) якостей особистості, а також спостереженню за впливом змін у рольовому спілкуванні на взаємини;
- підвищенню самооцінки та розвитку навичок прийняття рішень [4, с. 171].

Арт-терапія в корекційно-виховному процесі охоплює різні напрями, такі як:

- образотворча діяльність, спрямована на корекцію мотиваційної сфери та включає психологічний аналіз сюжетів, створених ди-

тиною;

- створення колажів з малюнків, фотографій, символів і природних матеріалів, що навчає дитину взаємодіяти з навколишнім середовищем;
- використання пальчикового театру і нетрадиційних методів роботи з папером, які спрямовані на корекцію моторики, когнітивної сфери та мотивації дитини;
- робота з тістом (тістопластика) для корекції рухових, когнітивних та творчих навичок;
- малювання на тканині за допомогою губки, пальців та долонь для підвищення активності та розвитку моторних і емоційних навичок;
- сенсорна інтеграція та психокорекція для ознайомлення дитини із формою, розміром, площиною та частинами предметів, що сприяє розвитку пізнавальних процесів, мотивації та соціальної адаптації;
- створення лялькових виставок для формування емоційної сфери, розвитку пам'яті, мислення та уяви [5, с. 124].

Останнім часом також все більше використовується у корекційній роботі, зокрема в логопедії пісочна терапія. Вона сприяє розвитку дрібної моторики рук, стабілізує емоційний стан та допомагає дітям долати страхи. Також за допомогою піску покращуються навички звуко-складового аналізу та синтезу, розвивається зв'язне мовлення і розширюється словниковий запас.

У логопедії елементи арт-терапії можуть використовуватися для досягнення таких цілей:

- Розвиток мовлення. Арт-терапія може допомогти дітям з порушеннями мовлення розвинути мовленнєві навички, такі як гра-

матика, фонетика, лексика та когнітивні функції. Наприклад, дитина може малювати картинки, які зображують те, що вона хоче сказати, або використовувати пісні та вірші для розвитку мовлення.

- Зниження тривоги та стресу. Арт-терапія може допомогти дітям з порушеннями мовлення впоратися з тривогою та стресом, які часто супроводжують ці порушення. Наприклад, дитина може малювати або ліпити, щоб висловити свої почуття, або використовувати музику або танці для розслаблення.
- Покращення самооцінки та самоповаги. Наприклад, дитина може створювати творчі роботи, які вона може поділитися з іншими, або отримувати позитивну підтримку від логопеда та батьків [5, с. 126].

Елементи арт-терапії можуть використовуватися в логопедії в різних формах, таких як:

- Малювання (один з найпопулярніших видів арт-терапії). Діти можуть малювати картинки, які зображують їхні почуття, думки або досвід.
- Ліплення. Діти можуть ліпити з глини, пластиліну або інших матеріалів.
- Музика, яка може використовуватися для розслаблення, розвитку мовлення та покращення самооцінки. Діти можуть співати, грати на музичних інструментах або просто слухати музику.
- Танці, які також можуть використовуватися для розслаблення, розвитку мовлення та покращення самооцінки. Діти можуть танцювати під музику або просто рухатися в ритмі.
- Терапія казками – це вид арт-терапії, який використовує казки

для досягнення психотерапевтичного ефекту. Діти можуть слухати казки, малювати або ліпити казкових героїв [2, с. 12].

Використання елементів арт-терапії в логопедії може бути ефективним способом досягнення цілей корекційно-розвиткової роботи. Однак важливо, щоб арт-терапія використовувалася кваліфікованим фахівцем, який має досвід роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Загалом, арт-терапія має багато напрямів, які можуть бути активними, пасивними або інтегрованими. Користь цих методів полягає в їхній спрямованості на корекцію конкретних сфер розвитку та здібностей дитини.

Арт-терапія широко використовується в корекційній роботі з дітьми, які мають емоційні проблеми у поведінці та спілкуванні, такі як підвищена тривожність, агресивність, замкненість, сором'язливість та знижена самооцінка. Методи арт-терапії сприяють розв'язанню таких завдань:

- вчать дітей основам комунікації та конструктивних форм поведінки;
- розвивають навички адекватного сприйняття себе та інших;
- усувають надмірне напруження, тривожність та бар'єри для продуктивних та конструктивних дій;
- регулюють соціальні взаємини між дітьми [2, с. 34].

Заняття рекомендується проводити з невеликою групою дітей, не більше ніж 4 особи, один раз на тиждень, з тривалістю 20-30 хвилин. Педагог обирає завдання та матеріали для роботи враховуючи вікову категорію дитини.

Робота з дітьми у рамках арт-терапії може бути розділена на три блоки:

1. Пропедевтичний блок.



2. Корекційні заняття.
3. Заняття на закріплення результату [1, с. 74].

Можна використовувати різні матеріали для творчості. Наприклад, малювання олівцями може сприяти подоланню імпульсивності та зниженню агресії, водночас малювання фарбами, включаючи роботу з пальцями та долонями, сприяє зменшенню тривожності та підвищенню самооцінки.

Також важливо враховувати різну тематику малюнків, наприклад, «Малюємо емоцію», «Портрет мого друга», «Моя улюблена іграшка» і подібні.

Згідно з теорією складного дефекту Л. Виготського, окрім первинних порушень, існують складні вторинні та третинні порушення, які можуть виявитися в мовленні, особистісній сфері та інших аспектах. Арт-терапія може допомогти у корекції як первинних, так і вторинних порушень, якщо враховувати вік дитини та характер порушення.

На даний момент існують програми арт-терапії для дітей з особливими освітніми потребами, які розроблені та адаптовані для корекційно-розвиткової роботи. Вони включають різні цикли навчання, спрямовані на формування різних навичок та умінь у дітей. Така програма дозволяє досягнути позитивних результатів в корекції емоційних проблем та розвитку дітей з особливими потребами.

Крім того, важливо залучати батьків до спільних занять, оскільки це допомагає їм краще розуміти свою дитину та активно брати участь у її творчому процесі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, арт-терапія представляє собою інноваційну технологію корекційно-виховної роботи,

яка виходить за межі традиційного освітнього і корекційного процесу. Вона гармонійно об'єднує аспекти психології, педагогіки, корекційно-розвивальної роботи, медицини і соціальної допомоги.

Застосування арт-терапії у корекційно-розвитковій роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями сприяє більш ефективному впливу на їхню емоційну та мовленнєву сферу. Вона стимулює подальший розвиток компенсаторних здібностей та сприяє соціальній адаптації дитини. Цей підхід дозволяє одночасно коригувати як первинні, так і вторинні та третинні порушення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусак Т. В., Шевчук Т. В., Назаренко Н. В. Арт-терапія як метод корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення // Наукові записки Національного університету «Чернігівська політехніка». Серія: Педагогічні науки, 2022. № 2. С. 70-78.
2. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця : ВДПУ, 2008. 48 с.
3. Захарова А. В. Арт-терапія в логопедії: сучасні підходи та можливості // Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Психологія. 2022. № 1. С. 113-120.
4. Мельник О. В. Арт-терапія як метод корекційно-розвиткової роботи з дітьми з заїканням // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Педагогіка, психологія, філологія, 2021. Випуск 69. С. 169-174.
5. Осипова О. В. Арт-терапія як ефективний метод корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічні науки, 2021. Том 24. № 2. С. 122-129.

УДК 376.02-056.264-
053.4:81'233'342'344

Вікторія ШЕВЯКОВА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Лариса СТАХОВА

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

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА БАЗІ ІРЦ

У статті висвітлено наукові погляди щодо формування фонетико-фонематичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку засобом дидактичної гри на базі ІРЦ. Запропоновано дидактичні ігри для формування фонетико-фонематичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку на базі ІРЦ.

Ключові слова: дидактична гра, фонетико-фонематична складова мовлення, інклюзивно-ресурсний центр, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми.

Фонетико-фонематична складова мовлення та її формування має важливе значення для мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку та подальшого шкільного навчання, оволодіння навичками читання і письма. Існує багато прийомів та засобів для роботи з дошкільниками, проте гра є провідним видом діяльності, а дидактичні ігри допомагають формувати не тільки мовленнєві процеси, але й психічні, тому є ефективним засобом роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження щодо формування фонетико-фонематичної складової

мовлення у дітей старшого дошкільного віку у різних аспектах внесли такі науковці як Ю.Рібцун, Є.Спирідонова, Н.Науменко, Є.Соботович, Л.Стахова, В.Орфінська, М.Шеремет, М.Фомичева, О.Правдина та ін.

Дидактичну гру як засіб мовленнєвого розвитку у різних аспектах досліджували Д.Кривоніс, І.Глущенко, Л.Носкіна, Ю.Тома та ін.

Мета статті – висвітлити особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку засобом дидактичної гри на базі ІРЦ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку має значний вплив на психічний та мовленнєвий розвиток, опанування письмом та читанням, подальшого успішного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Загальновідомим є той факт, що основна мета логопедичної роботи з подолання порушень фонетико-фонематичної складової мовлення є корекція як звукової сторони мовлення та покращення чіткості вимови для забезпечення кращого розуміння оточуючими дитини. Ми розуміємо, що формування правильної звуковимови та фонематичних процесів є доволі складним процесом, тому потребує застосування різних підходів, ефективних прийомів, методів та засобів.

Є.Спирідонова та Н.Науменко зазначають, що формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей включають у себе такі особливості:

- інтенсивна та спеціалізована мовленнєва терапія, яка спрямована на покращення вимови звуків та поєднання їх у словах та реченнях;

- розвиток моторики та координації рухів артикуляційних органів;
- систематичне повторення та практика для закріплення правильної звуковимови, використанні і поєднанні звуків у словах та реченнях;
- індивідуальний підхід до програми мовленнєвої терапії для кожної дитини з врахуванням її особливостей і потреб;
- підвищення чутливості до звуків та їх розрізнення [5, с.315].

О.Гриненко та К.Пігаваєва стверджують, що формування та вдосконалення фонетико-фонематичної складової мовлення є одним із напрямів корекційного навчання і має проводитися у тісному взаємозв'язку з роботою над словом, тому що тільки у слові звук виступає як значуща одиниця. Проведення роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовлення відбувається відповідно до таких характеристик та особливостей:

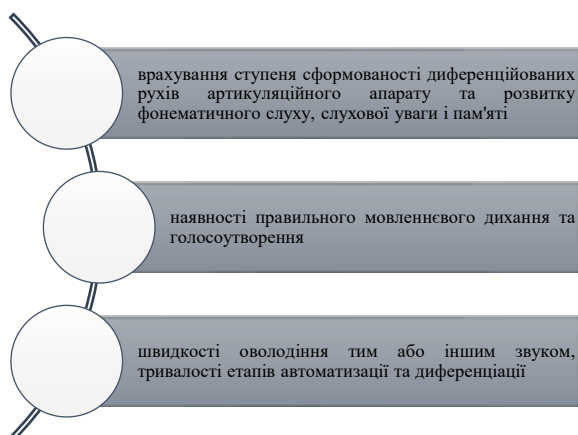


Рис. 1. Характеристики та особливості проведення роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовлення

Складено на основі джерела [3].

Хочемо відзначити думку Ю.Рібцун, яка зазначає, що у дітей дошкільного віку гра є основним змістом життя, переплітаючись із працею та навчанням, є важливим

способом та засобом пізнання навколишнього світу. В ігровій діяльності дошкільники краще засвоюють правила та необхідність виконання тієї чи іншої вправи, а також виховується витримка, воля тощо. Гра, як ми вже зазначали раніше, є провідною діяльністю для дітей дошкільного віку, за допомогою якої відбуваються зміни у психічній та соціальній сфері дитини, здійснюється підготовка до переходу до нового виду діяльності [4, с. 14].

А.Богущ зазначає, що на логопедичних заняттях слід застосовувати ігрово-мовленнєві вправи, які мають бути невід'ємною частиною на кожному занятті, адже вони спонукають дітей на мовленнєву активність, розвивають та покращують мовлення [1].

Як ми знаємо, існують різні види ігор та класифікації ігор, серед яких виділяють дидактичні ігри. Дидактична гра спрямована на формування у дітей потреби до знання, активного інтересу до навколишнього світу та інших видів діяльності. Дидактична гра вважається як ігровим методом навчання дошкільного віку, так і формою навчання, а також самостійною ігровою діяльністю. У дидактичній грі діти діють за певними правилами та використовують вже набуті знання, уміння і навички.

Ми погоджуємося з думкою Д.Кривоніс, що дидактична гра є більш дієвим методом та прийомом роботи під час корекційно-розвивальних занять для дітей дошкільного віку. Дидактична гра покращує та вдосконалює процеси мовлення, які є у дитини, а також розвиває нові процеси. Такий вид гри використовується для лексичного оформлення мовлення, поповнення словника та виправлення звукової вимови [2].

Загалом, можна зробити висновок, що дидактична гра є чудовим та

найоптимальнішим прийомом та методом формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку на базі ІРЦ.

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. Діти старшого дошкільного віку потребують ґрунтовної роботи з корекції фонетико-фонематичних процесів. На основі отриманих даних ми розробили певну модель формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобом дидактичної моделі.

Дидактична модель містила у собі такі етапи:

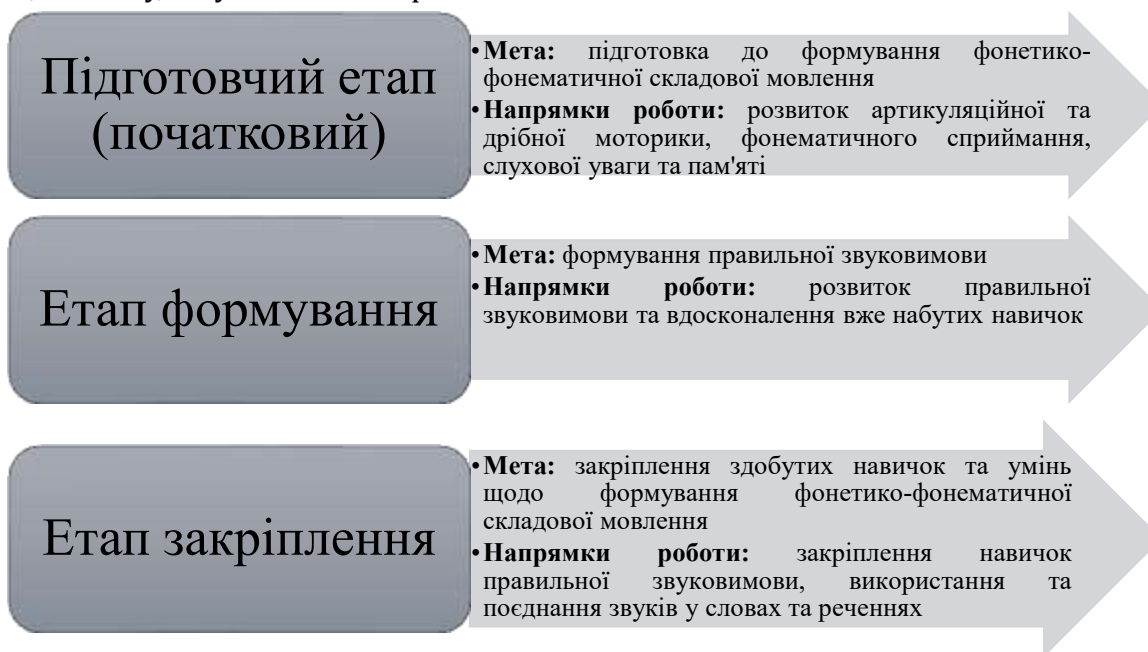


Рис. 2. Модель формування фонетико-фонематичної складової мовлення засобом дидактичної гри на базі ІРЦ

До кожного з етапів ми розробили дидактичні ігри, які впроваджували у роботі з дітьми дошкільного віку. Продемонструємо приклади дидактичних ігор, які ми використовували у роботі з дітьми старшого дошкільного віку під час формування фонетико-фонематичної складової мовлення на базі ІРЦ.

Приклади дидактичних ігор:

1. Дидактична гра «Що не так сказала Лисичка?»

Мета: розвивати фонематичні процеси.

Хід проведення: Лисичка завітала

до нас з лісу. Привіталася з дітлахами, принесла з собою кошик із малюночками, але сталася біда: усі літери на малюночках перемішалися і тепер слова написані неправильно. Необхідно на слух визначити, яка помилка у слові та виправити її. На допомогу дітям придуть малюнки.

Пари слів (перше слово, яке зображене на малюнку; друге слово, яке промовила Лисичка): ДУБ – ЗУБ; КОТИК – РОТИК; ЧАШКА – КАШКА; МАК – РАК; КОЗА – КОСА; НІС – ЛІС; ПРАСКА – ТРАСКА; ФАРИ – МАРИ; ГОРА – НОРА; ЗІРКА – ГІРКА.



Пам'ятка: обов'язково дякувати дітям за відповіді та хвалити їх; зазначати, який звук сказано неправильно у слові; діти спираються на малюнки із зображенням слова.

2. Дидактична гра «Осінні листочки»

Мета: розвивати фонематичні процеси.

Хід проведення: Наступила різнокольорова пора – осінь. Її настрій неможливо відгадати: сьогодні вона щира та привітна, а вже завтра вона похмура та сумна. Листочки на деревах змінюють свій колір, а після опадають. Називаємо, якого кольору можуть бути листочки восени. Розглянемо разом листочки та малюнки, які на них зображені. Слід назвати слова та визначити, які перший та останній звук у слові.

Слова, які зображені на малюнках: МЕД; ОСА; МИЛО; КВІТКА; КІТ; ПАПУГА; ТЕЛЕФОН; ОКУЛЯРИ; ЛІЖКО; КНИЖКА; ВІДРО; ЧАШКА; АПЕЛЬСИН; ОЛІВЕЦЬ; РУЧКА.

Пам'ятка: обов'язково дякувати дітям за відповіді та хвалити їх; повторювати, який перший та останній звук у слові; діти спираються на малюнки із зображенням слова, яке треба назвати.

3. Дидактична гра «У синьому кольорі»

Мета: розвивати правильну звуковимову свистячих звуків.

Хід проведення: Давайте трохи пофантазуємо. Уявімо, що усі предмети на нашій землі стали синього кольору. Перед дітьми лежать малюнки. Усі предмети, які на зображеннях тільки синього кольору. Необхідно скласти фрази, наприклад, синя зірка, синій цуцик, синє сонце тощо. А після цього назвати, якого насправді кольору може бути цей предмет.

Слова для складання фраз: МАСКА; СОВА; ЗІРКА; ЗУБИ; ВЕСЕЛКА; ЛИСИЦЯ; СОНЯХ; ЗЕБРА; ЗАЄЦЬ; КОЗАК; КОЗА; ГАРБУЗ; ЗОЗУЛЯ; СУП; СЕРЦЕ; КОВБАСА; ЯЙЦЕ; СИНИЦЯ; ПРИНЦ.

Пам'ятка: обов'язково дякувати дітям за відповіді та хвалити їх; повторювати правильну фразу; діти спираються на малюнки із зображенням, які треба назвати.

Під час проведення дидактичних ігор, розроблених нами ми помітили, що діти були постійно активними, намагалися правильно відповідати та виконувати завдання. Ми підбирали якісний матеріал для дітей, аби дітям було набагато легше виконувати вправи, хвалили дітей та підбадьорювали їх. Тому ми побачили позитивний вплив нашої моделі формування фонетико-фонематичної складової мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, ми проаналізували особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення, визначили особливості дидактичної гри як одного із прийомів роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Формування фонетико-фонематичної складової мовлення може бути реалізованим через дидактичні ігри, які сприяють як мовленнєвому розвитку, так і психічним процесам. Ми розробили спеціальну модель для формування фонетико-фонематичної складової мовлення засобом дидактичної гри на базі ІРЦ. Ми продемонстрували приклади ігор, які ми використовували. Зробили висновок, що спеціальна модель мала позитивний вплив на дітей старшого дошкільного віку та формування фонетико-фонематичної складової мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчально-методичний. Київ: Слово, 2008. 187 с.
2. Кривоніс Д. Гра як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2020. С. 181–186.
3. Пігаваєва К., Гриненко О. Готовність майбутнього вчителя-логопеда до комплексного поєднання традиційних і інноваційних технологій формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення дітей із ЗНМ. *Перспективні питання психології* : Матеріали Всеукр. міжвуз. науково-практ. Інтернет-конф. Слов'янськ, 2016. С. 54–58.
4. Рібцун Ю. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с.
5. Спиридонова Є., Науменко Н. Особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор. *Харківський природничий форум* : VI Міжнар. конф. молодих уч. 18 трав. 2023 р. Харків, 2023. С. 315–318.

УДК 376-056.264-053.4:796.012.1-022.51

Людмила МАЛІНІНАздобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Анатолій КРАВЧЕНКОкандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка**ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ
ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
МОВЛЕННЄВИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

У статті обґрунтований взаємозв'язок розвитку рухової та комунікативної сфер особистості. Висвітлені результати дослідження розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: дрібна моторика, комунікативні уміння, розвиток мовлення, діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки можна спостерігати, що рівень розвитку мовлення у дітей безпосередньо залежить від ступеня розвитку їх моторики. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що розвиток дрібної моторики має велике значення для формування мовлення.

Спеціалісти особливо акцентують увагу на розвитку дрібної моторики у дітей, оскільки ступінь розвитку моторики впливає на гармонійний і всебічний розвиток особистості. У роботі з дітьми, і особливо з тими, у кого є порушення мовлення, важливо приділяти велику увагу розвитку функції дрібних м'язів рук. Рухи рук тісно пов'язані з формуванням комунікативної компетентності, сприяють



розвитку центральної нервової системи та прискорюють розвиток мовлення дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних даних свідчить про тісний взаємозв'язок між розвитком дрібної моторики та мовленням, що вказується у дослідженнях таких авторів, як В. І. Бельтюков, М. М. Кольцова, Л. О. Новиков та інші. Також відомо, що рухи руки історично мали значущий вплив на формування мовної функції у розвитку людства. За результатами експериментальних досліджень, які підтверджують тісний зв'язок між функціями руки та мовленням, а також на основі даних досліджень, М. М. Кольцова прийшла до висновку, що формування морфологічних та функціональних аспектів мовних зон відбувається під впливом кінестетичних імпульсів, які надходять від м'язів рук. Особливо видимий цей вплив у дитячому віці, коли відбувається розвиток мовної моторної області. Регулярні вправи для тренування рухів пальців мають стимулюючий ефект на розвиток мовлення і, за думкою М. М. Кольцової, є «потужним інструментом для підвищення продуктивності кори головного мозку» [3, с. 130].

Всі вчені, які досліджували активність дитячого мозку та психіку дітей, підкреслюють вагому роль функції руки. Наприклад, Н. А. Бернштейн розробив теорію організації рухових функцій на різних рівнях. Згідно з його теорією, мовлення представляє собою найвищий рівень організації рухів і нероздільно пов'язане з усіма рівнями рухової діяльності [1]. С. Виготський, вказуючи на важливість вивчення та покращення рухової сфери у дітей, які потребують спеціального корек-

ційного навчання, відзначав, що моторна сфера є відносно самостійною, незалежною від вищих інтелектуальних функцій і може легко компенсувати інтелектуальний дефект [2, с. 121].

Багато вітчизняних науковців підкреслюють важливість та педагогічну цінність включення роботи з корекцією моторики у дітей до комплексу корекційно-розвивальних заходів. До цих дослідників відносяться Л. З. Арутюнян (Андропова), А. О. Дмитрієв, М. М. Кольцова, І. Ю. Левченко, В. І. Лубовський, О. М. Мастюкова, М. С. Певзнер та інші. В ході тренування тонких рухів пальців рук мовлення не лише активно розвивається, але й формується в більш вдосконалій формі.

Отже, розвиток рухового апарату, і особливо дрібної моторики пальців рук, стимулює розвиток мовлення.

Мета. Обґрунтувати, як взаємопов'язані розвиток фізичних навичок і здібностей дитини та розвиток її здатності до комунікації, і висвітлити результати дослідження, яке вивчало розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими проблемами.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєві порушення виявляються у дітей різних категорій у різних формах та різному ступені прояву, і вони реагують на педагогічний вплив по-різному. Тому дослідження зв'язку між мовою та руховою компетенцією набуває особливої важливості, а також розробка системи спеціальних занять, які можуть сприяти корекції та поліпшенню навичок дітей з мовленнєвими проблемами.

М. Кольцова, відома вчена в галузі дитячої мови, вказує на тісний зв'язок між рухами пальців рук і мовленням у ході еволюційного розвитку людства.

Поступове удосконалення рухів пальців рук у людей відбувалося з покоління в покоління, оскільки люди виконували все складніші та дрібніші завдання за допомогою рук. Це призвело до зростання площі рухової проекції кисті руки в людському мозку. Отже, розвиток функцій рук і мовлення в людей проходив паралельно один з одним.

Мовлення дитини має подібний шлях розвитку. Спочатку спостерігається розвиток дрібних рухів пальців рук, після чого з'являється здатність артикулювати звуки та склади. Подальше вдосконалення мовлення тісно пов'язане з тренуванням та координацією рухів пальців. [4, с. 83].

Оскільки навички спілкування є ключовою частиною мовленнєвого розвитку, можна стверджувати, що їх поліпшення також тісно пов'язане з розвитком дрібної моторики. Аналіз показників психофізичного та рухового розвитку дітей дошкільного віку свідчить про наявні тривожні тенденції, які продовжують активно зростати в сучасному світі.

При дослідженні рівнів розвитку дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями ми можемо відзначити, що термін «дрібна моторика» в широкому сенсі вказує на точні рухи пальців у цієї конкретної групи осіб. У вужчому розумінні, дрібна моторика описує узгоджені дії нервової, м'язової та кісткової систем, часто у сполученні зі зоровою системою, які забезпечують виконання точних рухів кистями та пальцями рук.

Ми провели експериментальне дослідження рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями з використанням ігрових прийомів. У

дослідженні брали участь 7 дітей, віком 4-6 років, які мають мовленнєві порушення.

Завданнями констатувального етапу нашого експерименту було наступне:

- визначити критерії оцінювання;
- дібрати діагностичні методики;
- провести діагностику.

Для того, щоб скласти дієву корекційну програму з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, ми вирішили додати у неї компонент розвитку дрібної моторики.

На етапі констатувального експерименту, нами було проведено дослідження розвитку дрібної моторики рук дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Базою проведення дослідження виступила КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Тростянецької міської ради.

Для діагностики рівня сформованості дрібної моторики було використано методику запропоновану Т. І. Гризик, Л. Є. Тимошук. Дана методика ґрунтується на комплексі різноманітних вправ статичного та динамічного характеру для виявлення недоліків у розвитку дрібної моторики. Дана методика передбачає 5 блоків обстеження.

І БЛОК. Статистичні вправи.

Ця частина методики включає в себе 5 вправ на виконання статичних вправ. Педагог показував приклад виконання кожної вправи і допомагав дитині правильно поставити пальці під час першого її виконання, після чого дитина далі вже працювала самостійно. Для отримання позитивного результату дитина мала утримати положення фігури впродовж 10 секунд.

1. «Кільце» – виконати рух об'єднавши великий і вказівний пальці,



- підняти інші пальці вгору і утримувати їх протягом 10 секунд.
2. «Коза» – виконати рух, витягнувши вперед вказівний палець та мізинець, фіксуючи інші пальці великим пальцем. Утримувати цю позу протягом 10 секунд.
 3. «Три богатиря» – виконати рух, піднімаючи вгору вказівний, середній та безіменний пальці. Великий палець повинен тримати мізинець на долоні. Утримувати цю позу протягом 8 секунд.
 4. «Заєць» – виконати рух, піднявши вказівний та середній пальці, а мізинець та безіменний палець прижати до великого пальця. Утримувати цю позу протягом 10 секунд.
 5. «Солдатики» – виконати рух, тримаючи підняті пальці руки в напруженому стані.

II блок. Дослідження координації рухів.

1. «Кулак, долоня, ребро» – педагог показує дитині три різних положення долоні на столі, які змінюються одне одним: спочатку рука відкрита, долоня відпочиває на столі, потім згортається в кулак, а потім повертається ребром вниз на стіл. Спочатку цю вправу виконує педагог разом з дитиною, а потім дитина повторює її самостійно.
2. «Коза-заєць» – вправа полягає у виконанні статистичних вправ з першого блоку (вправи 2 та 4) одночасно з педагогом, при цьому рухи виконуються повільним темпом.

III блок. Динамічні вправи (робота з папером).

1. «Вирізання ножицями» – педагог рекомендує дітям розділити аркуш паперу вздовж прямої лінії, що демонструє, як швидко змінюється

тонус м'язів у їхніх руках.

2. «Общипування паперу» – педагог пропонує дітям розірвати аркуш паперу вздовж прямої лінії, що показує спритність обох їх рук.

IV блок. Тактильні відчуття.

Під час дослідження тактильних відчуттів дітям пропонували відчутти різні предмети на дотик, визначити їхню структуру та форму. Ці вправи служили для оцінки, наскільки дитина може систематично вивчати предмети. Аналіз відчуттів можна було провести через гру «Чарівний мішечок».

1. «Розпізнавання форми предмета» - Дитині запропоновано відчутти в мішечку різні предмети за їх формою і передати педагогові. У віці 5 років вона повинна розпізнавати такі форми як кругла, квадратна, трикутна, овальна і прямокутна. Інструкція педагога звучить наступним чином: опустити руку в мішечок, відчутти фігури, які там знаходяться, і витягти коло.
2. «Розпізнавання предмета» - Дитині пропонується відчутти в мішечку та передати педагогові різні відомі, але не дуже загальнопоширені предмети, такі як флакон, ластик, ключ, гудзик, ручка. Інструкція для дитини полягає в опусканні руки в мішечок, відчутті предметів усередині і вибірці гудзика.

V блок. Дослідження сили тону.

1. «Стискання обома руками руки дорослого» – дитині пропонується дуже сильно стиснути руку дорослого двома руками.
2. «Стискання однією рукою руки дорослого» – дитині пропонується дуже сильно стиснути руку дорослого однією рукою.

VI блок. Обстеження пучки руки.

1. «Захват олівця» – педагог пропонує дитині намалювати на папері палички різної довжини в різних місцях і уважно спостерігає за тим, як вона тримає олівець. Він або вона надає допомогу і надає поради щодо правильного тримання олівця, якщо це потрібно. Педагог також спостерігає, в якій руці дитина тримає олівець, як вона починає малювати, і як закінчує лінію.
2. «Підсолимо суп» – педагог пропонує уявити, що потрібно посолити суп, і вказує на те, що виконання цього завдання повинно бути повільним.
3. «Катаємо кульку» – під час цієї вправи акцент робиться не лише на спільній роботі пальців у групі, але й на здатності переключатися. Дитина повинна взяти кульку і котити її за годинниковою стрілкою, збільшуючи темп поступово.

Всі отримані результати фіксувалися у таблиці.

Таблиця

Результати дослідження рівнів розвитку дрібної моторики дітей за методикою Т. І. Гризик і Л. Є. Тимошук

Рівень	Кількість дітей	Відсотки
Високий рівень	0	0 %
Середній рівень	2	28,5 %
Низький рівень	2	28,5 %
Найнижчий рівень	3	43 %

Аналіз результатів тестування за методикою Т. І. Гризик та Л. Є. Тимошук показав, що діти з мовленнєвими порушеннями мають середній, низький та найнижчий рівні розвитку дрібної моторики, дітей з високим рівнем не має.

Під час виконання завдань, ми зіткнулися з певними труднощами. Деякі діти не одразу йшли на контакт і не хотіли виконувати вимоги експериментатора. У деяких дітей виникали труднощі при відтворенні рухів, що вимагало їх повторення та пояснення. Деяким дітям доводилося допомагати надати руці та пальцям потрібного положення. І лише незначна частина дошкільників успішно впоралася із більшістю завдань. У багатьох випадках дітям потрібна була повторна проба з показом руху. При цьому рух виконувався з посиленням зоровим контролем, з напругою. Багато дітей після повторного показу змогли самі загнути пальці, але в деяких випадках самостійного виконання вправи не спостерігалось.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виходячи з аналізу результатів дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Оскільки комунікативні уміння є важливою складовою мовлення, то їх розвиток, як і розвиток мовлення, знаходиться у прямій залежності з розвитком дрібної моторики.
2. У дошкільників з мовленнєвими порушеннями проявляються недорозвинення дрібної моторики рук, недостатня цілеспрямованість рухів, невміння координувати роботу обох рук. Труднощі викликає диференціація, швидкість включення у діяльність, перемикавання з одного руху на інший. Рухи таких дітей незграбні, метушливі, хаотичні, пальці рук неслухняні. Крім того, багато дітей неможуть виконувати рухи, що поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією.
3. Знайти зв'язок між рівнем прояву проблем у комунікації та рівнем розвитку рухів руки навіть може



бути корисним для визначення основних напрямків, завдань, змісту та методів для логопедів та психологів у закладах освіти. Ці установи мають ціль підвищувати ефективність навчального процесу та сприяти загальному розвитку дітей.

Таким чином, аналіз результатів експериментальної роботи свідчать про недостатній рівень розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, що не відповідає нормотиповому розвитку і потребує систематичної корекційної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Н. На кінчиках пальців. Розвиток дрібної моторики дошкільнят. Дитячий садок. 2018. № 19. С. 33-35.
2. Биковець Л.Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку /Л.Л.Биковець// Таврійський вісник освіти . – 2012 - № 2 С. 124-131.
3. Зелінська К. О. Дослідження розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами / К. О. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2013. - Вип. 23. - С. 83-86. -
4. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 19. С. 186–191.
5. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Таврійський вісник освіти. 2015. 242-247 с.
6. Парасюк І. Ф. Визначення рівня розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ/ «Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти», (20 жовтня 2022 р.) / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022.
7. Проценко О.В. «Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. [Електронний ресурс] –
8. Шеремет К., В. В. Тарасун Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / [М., С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с

УДК 376-056.264-056.34-053.2:81'233

Людмила ЛИШЕНКО

здобувач освіти ОС Магістр

спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Анатолій КРАВЧЕНКО

Кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті висвітлено особливості діагностики стану мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. За результатами дослідження визначено порушення в розвитку мовлення які необхідно коригувати. Також у статті подано зміст, методи і структуру системи логопедичної роботи для мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру.

Ключові слова: система логопедичної роботи, діти з розладами аутичного спектру, мовленнєвий розвиток.

Постановка проблеми. Характерною ознакою аутизму є затримка мовленнєвого розвитку дитини, що вимагає від фахівців більше уваги для пошуку необхідних засобів корекції. Отже розробка дієвих засобів логопедичної роботи є актуальним напрямком дослідження, адже мовленнєвий розвиток дітей-аутистів характеризується досить специфічними особливостями і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційне втручання та з якого віку.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджують порушення мови у дітей-аутистів: Н. Жукова, К. Лебединська, Є. Мастюкова, С. Морозов, Т. Морозова, Т.Філічева, М. Шеремет, Д. Шульженко.

В останні роки увага ряду дослідників (психологів, логопедів, лікарів) все більше зосереджується на розвитку та навчанні дітей з розладами аутичного спектру. Це пов'язано, насамперед, зі збільшенням як загальної кількості дітей з розладами фізичного та психічного здоров'я, так і кількості дітей з аутичними розладами.

Розуміючи можливі соціальні наслідки цієї проблеми, знайти шляхи покращення рівня розвитку дітей-аутистів, зменшити негативний вплив навколишнього соціального середовища та збільшити можливості для соціальної інтеграції та досягнення соціальних ролей у дорослому віці.

Мета статті. Визначення та розробка необхідних етапів системи логопедичної роботи для мовленнєвого розвитку дітей з РАС. Добору і впровадження необхідних засобів для корекційного впливу.

Виклад основного матеріалу. На початковому етапі роботи з розвитку мовлення у дітей з розладами

аутичного спектру починається з оцінки реального рівня розвитку. Зокрема, при вивченні мовленнєвого розвитку логопед повинен звернути увагу на наявність зорового контакту, особливості комплексу поживлення, впізнавання близьких, формування прихильності до близьких, реагування на словесні заклики, відсутність реагування на ім'я, вибірковість реагування на відповідні мовленнєві жести, специфічність поведінки, ставлення до найближчого оточення, неможливість в розрізненні живого та неживого [2].

В процесі дослідження було використано багато різних методів. Для визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей з розладом спектру аутизму ми використовували валідні та надійні методи психодіагностики, які точно відповідають психометричним вимогам, що дозволяють отримати якісні та кількісні результати.

До основних критеріїв визначення рівнів мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру ми віднесли: мотиваційно-емоційний, поведінково-діяльнісний та лінгвістично-змістовий.

Дослідження рівнів мотиваційно-емоційних критеріїв мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру проведено шляхом аналізу таких показників: бажання взаємодіяти та ставлення до наслідування[1].

Дослідження у дітей з РАС бажання взаємодіяти проводилося за методикою «Діагностика розвитку спілкування і мовлення».

Дана методика спрямована на визначення рівня розвитку спілкування, основні параметри якого: перший рівень ініціативи у спілкуванні як показник прагнення дитини до



спілкування; другий рівень чутливості до впливу партнера, а саме готовність прийняти ініціативу іншої людини, відгукнутися на цю ініціативу та скоригувати свою поведінку відповідно до впливу дорослого; третій рівень володіння засобами спілкування – конкретними діями, за допомогою яких діти спілкуються. Ця методика складається з трьох ситуацій: «Пасивні дорослі», «Спільні ігри з дорослими», «Перегляд спільних зображень».

Ставлення до наслідування дітей з аутизмом досліджено за методикою діагностики соціальної взаємодії дітей з аутизмом (методика за О. Смирноюю та Л. Галігузовою в модифікації Г. Супрун). Цей метод спрямований на вивчення особливостей сприйняття, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії. Ця методика включає 3 діагностичні ситуації: вільна гра/активність, спільна гра/активність, предмет з секретом [6].

Для визначення рівня лінгвістики-змістового критерія мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру досліджували такі показники: імпресивне мовлення та експресивне мовлення.

Імпресивне мовлення дітей досліджується за допомогою методики діагностики стану сформованості усного мовлення дітей з аутизмом та відповідних діагностичних карт (за К. Лебединською, О. Нікольською). Методика діагностики стану сформованості усного мовлення дітей спрямована на вивчення відповідних показників: дрібна, артикуляційна моторика та кінетика, кінестетичний, просторовий та динамічний праксис та гнозис, дослідження когнітивної сфери, звуко-складової структури слова, голос, дихання, просодика, фонематичні уявлення, фонематич-

ний слух (сприймання), фонематична (слухова) увага, фонематичний (слуховий) контроль)[4].

Експресивне мовлення дітей діагностуються за методикою діагностики стану сформованості усного мовлення дітей дошкільного віку, з метою вивчення показників: уявлення про слово, його значення, словотворення та словозміна, розуміння фраз та логіко-граматичних конструкторцій, монологічного та діалогічного мовлення.

При дослідженні рівня *поведінково-діяльнісного критерія* мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру було досліджено такі показники як уміння взаємодіяти та уміння висловлюватися відповідно до ситуації.

Уміння взаємодіяти було досліджено з використанням опитувальника «Портрет поведінки дитини під час занять» (за А. Тісняковою, Н. Сосновенко, мод. Г. Супрун). За допомогою цієї методи обстежується ефективна чи неефективна поведінка під час занять [6].

Уміння висловлюватись відповідно до ситуації досліджувалося за методикою «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки». За цією шкалою будуть оцінені чотири ключові сфери життя дитини: комунікацію, повсякденні життєві навички, навички соціалізації, моторика. [7]

Результати діагностичних методів статистично обробляються з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням завдяки математичним і статистичним методам обробки даних.

Дослідження було проведено базі Інклюзивно-ресурсного центру Тростянецької міської ради Сумської області. У дослідженні брало участь 12 дітей віком від 5 до 7 років з розладами аутичного спектру.

У таблиці 1 наведено дані про рівень дослідження методів психологічної діагностики мовленнєвого

розвитку дітей з розладом аутичного спектру.

Таблиця 1

Рівень показників мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру

	Критерії, показники мовленнєвого розвитку	Рівень (кількість досліджуваних у %)		
		Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-емоційний критерій				
1	Бажання взаємодіяти	2,4	35,4	62,2
2	Ставлення до наслідування	4,8	38,7	56,5
Лінгвістично-змістовий критерій				
3	Імпресивне мовлення	6,4	27,8	65,8
4	Експресивне мовлення	7,7	25,4	66,9
Поведінково-діяльнісний критерій				
5	Уміння взаємодіяти	9,4	36,5	54,1
6	Уміння висловлювати відповідно до ситуації	4,9	35,4	59,7

Аналіз отриманих даних проведено за обраними критеріями та показниками з урахуванням особливостей рівня мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру (високий, середній, низький).

Результати діагностики показують процентне співвідношення рівня розвитку мовлення дітей з розладами аутичного спектру та визначають їх особливості (табл. 1).

З таблиці 1 видно, що рівень прагнення до взаємодії аутичних дітей розподіляється наступним чином: більшість дітей належать до групи з низьким рівнем (62,2%). Лише 2,4% респондентів мають високе бажання взаємодії, а 35,4% – середнє.

Такі результати доводять факт про те, що більшість дітей з розладами аутичного спектру не користуються мовленням, мають мутичні прояви, тому не вступають у контакт із іншими, не проявляють інтерес і прагнення до взаємодії.

Аналіз результатів дослідження рівня ставлення до наслідування

дітей з аутизмом показує, що 4,8% респондентів мають високе ставлення, 38,7% – середній рівень, 56,5% – низький рівень наслідування. Результати показують, що більшість дітей дошкільного віку з аутизмом не готові до взаємодії з оточуючими, не зважають на оцінки дорослих і байдужі до наслідування.

Загалом можна стверджувати, що рівень показників мотиваційно-емоційного критерію мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру є недостатнім, оскільки загальна схильність дітей до мовлення та спілкування майже відсутня, слабо виражена мотивація до комунікації, тому потребує корекції.

Рівень лінгвістично-змістового критерія мовлення дітей з РАС був проаналізований на основі показників імпресивного та експресивного мовлення.

Одержані результати таб. 1 свідчать про те, що рівень імпресивного мовлення розподілений таким чином: більшість дітей належать до групи з низьким рівнем (65,8%),



середній рівень мають 27,8 %, а високий лише у 6,4% дітей з РАС. Такі дані свідчать про те що більшість дітей з розладами аутичного спектру не сприймають мову оточуючих, не реагують на звертання та заохочення, що може бути пов'язане з порушенням фонематичного сприймання, контролю, уваги та уявлення, що потребує підсиленої уваги під час корекційних занять. Тому що від цього залежить розвиток експресивного мовлення.

Недостатній рівень розвитку експресивної мови у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектру: 7,7% респондентів мають високий рівень; 25,4% респондентів – середній, а найбільший відсоток дітей мають низький рівень (66,9). Отримані дані свідчать про те, що діти з аутизмом, у яких нерозвинене імпресивне мовлення, не готові до відтворення експресивного мовлення, оскільки відсутність розвиненої фонематичної складової призводить до порушення звуковимови та незрозумілості мовлення.

Проаналізовано рівень розвитку поведінково-діяльнісного критерію дітей з розладами аутичного спектру на основі досліджень за такими рівнями: уміння взаємодіяти, уміння висловлюватись відповідно до ситуації.

З таблиці 1 видно, що рівень уміння взаємодіяти у дітей з розладом спектру аутизму розподіляється наступним чином: більшість респондентів належать до низького рівня (54,1%). До групи із середнім рівнем відносяться 36,5% досліджених дітей. 9,4% дітей класифікуються як такі, що мають високий рівень уміння взаємодіяти. Такі результати підтверджують той факт, що діти з аутизмом не готові до контакту з

іншими людьми, у них низький рівень сприйняття оточуючих, оскільки вони мають порушення вербального та невербального мовлення.

Що стосується уміння висловлюватися відповідно до ситуації то отримані результати розподіляються наступним чином: найбільша група респондентів із низьким рівнем (59,7%); Друга група – діти з умінням висловлюватись на середньому рівні (35,4 %); високий – 4,9% респондентів. Отримані результати свідчать про те, що відсутність бажання взаємодіяти у дітей з аутизмом супроводжується невмінням використовувати мовлення в конкретній ситуації. Тому ці показники потребують коригування та розвитку.

Отже результати дослідження дозволяють визначити особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом, його критерії та показники як основу для подальшої роботи при розробці системи логопедичної роботи для розвитку мовлення дітей з розладами аутичного спектру.

Система логопедичної роботи з дітьми з розладами аутичного спектру будується на основі діяльнісного підходу за А. Богуш, С. Рубінштейн, та ґрунтується на ключових ідеях розвитку мовлення дітей з аутичними розладами: Н. Базима, А. Богуш, Т. Скрипник, К. Островська, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворова та ін.

Основна мета системи логопедичної роботи полягає в створенні сприятливих умов для активізації, розвитку та удосконалення мовленнєвої компетенції дітей з РАС [7].

Завданнями логопедичної системи є:

- 1) активізувати мотивацію дітей з аутизмом до мовленнєвої діяльності;
- 2) створити комфортні умови для

встановлення позитивного емоційного контакту з дітьми;

- 3) формувати вміння у дітей сприймати і застосовувати мовлення в конкретних ситуаціях спілкування [8].

Оскільки дана система спрямована на розвиток вимовних здібностей дітей з аутизмом здійснюється в індивідуальній формі, доцільним буде дотримання відповідних принципів індивідуальної роботи для розвитку конкретної групи дітей, а саме:

- враховувати особливості онтогенетичного розвитку психофізіологічних функцій;
- організовувати розвиток через діяльність (розвиваючий зміст повинен узгоджуватися з основними видами діяльності вікового періоду, процес розвитку має будуватися на грі);
- комплексність логопедичної роботи (процес розробки повинен проходити комплексно, залучаючи до взаємодії різних фахівців);
- участь сім'ї дитини у роботі (участь сім'ї в процесі розвитку дитини);
- індивідуальний підхід (при плануванні змісту і методів роботи необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини, уявлення сім'ї про психофізичний розвиток дитини та готовності до співпраці з відповідними фахівцями) [1].

Втілюючи логопедичну систему для мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру було виокремлено такі методи: інтервентційні методи (імітація з предметами та без), поведінкові методи (спонукання, моделювання, допомога, підказка, заохочення, підкріплення), наочні методи (демонстрація та ілюстрація), словесні методи (інструктаж,

бесіда, розповідь, пояснення, читання віршів), практичні методи (вправи для розвитку артикуляційного апарату, дихальні вправи, вправи для розвитку дрібної моторики, сюжетні ігри), арт-терапевтичні методи (малювання та ліплення) [8].

Система логопедичної роботи складається із семи взаємопов'язаних блоків.

Перший блок «Довербальний контакт». Цей блок спрямований на створення комфортної обстановки для налагодження позитивного емоційного контакту з дитиною та розвиток у таких дітей мотивації до взаємодії, спілкування, вміння вступати в контакт. У першому блоці використовуються такі вправи для встановлення позитивного емоційного зв'язку з дитиною: «Бульбашки», «Прості рухи», «Частини тіла». Наприклад, вправа «Прості рухи» дозволяє дітям розвивати навички імітації та встановлення зорового контакту. Вправа «Бульбашки» дозволяє встановити емоційний зв'язок з дитиною, пробудити радість від спілкування з дорослими. Дорослі, щоб привернути до себе увагу, пускають мильні бульбашки, ловлять і лопають їх, посміхаючись, висловлюючи позитивні емоції, радість. Вправа «Частини тіла» допомагає дітям розвивати навички імітації, координацію рук та вивчати частини тіла. Для розвитку мотивації участі в процесі взаємодії та спілкування використовувалися наступні вправи: «Кольорова вода», «Танці» [7].

Наприклад, гра «Кольорова вода» дозволяє виховувати у дітей позитивні емоції з моменту спілкування з дорослими. Для розвитку вміння імітувати рухи і звуки використовують такі вправи: «Гра в м'яч», «Імітація рухів рук», «Я – літак».



Наприклад, завдяки вправі «Імітація рухів рук» удосконалюється моторика, формується відчуття власного тіла, формується розуміння «руки вгору», «убік», «вниз».

Розвиток дрібної моторики забезпечують такі вправи: «Гра з крупною», «Догляд за тілом», «Робота з пластиліном». Наприклад, вправа «Догляд за тілом» допомагає стимулювати розвиток моторики пальців рук і навчитися доглядати за собою [8].

Другий блок «Розуміння мовлення» орієнтований на розвиток імпресивного мовлення, розвиток уміння розуміти прості слова, інструкції дорослого, прохання, розвиток уміння чути різну інтонацію мовлення інших людей. Другий блок системи логопедичної роботи спрямований на вирішення проблем, виявлених під час дослідження, у розвитку як мотиваційно-емоційного критерію так і лінгвістично-змістового критерію.

Під час реалізації другого блоку системи логопедичної роботи було опрацьовано такі аспекти мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом:

- підвищити рівень імпресивного мовлення дитини;
- розвивати вміння розуміти прості слова, прохання, інструкції дорослих;
- формувати вміння у дітей чути інтонацію мовлення інших.

При розробці аспектів другого блоку були застосовані такі методи: інструктаж, бесіди, методика вправ, ігри, імітаційні вправи, заохочення, підказки, ілюстрації, дихальні вправи та артикуляційна гімнастика.

За допомогою спеціальних методів були проведені вправи, спрямовані на розвиток у дітей імпресивного мовлення, розвитку розуміння слів та інструктажу дорослих[6].

У другому блоці використуються наступні вправи для розвитку імпресивного мовлення дитини: «Знайди потрібне», «Покажи», «Однакові предмети», «Кубики». Наприклад, вправа «Кубики» дозволяє навчити дітей розрізняти кольори та вивчити назви основних кольорів.

Для розвитку вміння розуміти прості слова, прохання, вказівки дорослих використовувалися такі вправи: «Стій/іди далі», «Відкрий-закрий», «Іграшки», «Розсортуй!», «Простір». Наприклад, вправа «Стій/іди далі» допомагає навчити дітей виконувати інструкції та словесні прохання[3].

Для розвитку вміння чути інтонацію мови іншої людини використовуються такі вправи: «Впізнай себе в дзеркалі», «Весела пташка», «Проведи цуцика». Гра «Проведи цуцика» дозволяє розвивати у дітей вміння розуміти інтонацію інших людей і вміння орієнтуватися в просторі.

Третій блок «Перші звуки». Цей блок передбачає розвиток здатності наслідувати звуки та частини слів, вміння поєднувати голосні та приголосні звуки, розвиток дрібної моторики, вдосконалення артикуляційної моторики та збагачення активного словника. Третій блок системи логопедичної роботи передбачає вирішення проблеми розвитку лінгвістично-змістового критерію. Під час реалізації третього блоку системи логопедичної роботи було опрацьовано такі аспекти мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру:

- розвивати вміння дітей наслідувати звуки та частини слів;
- розвивати вміння дитини поєднувати голосні та приголосні звуки;
- активізувати моторику пальців

рук;

- вдосконалювати артикуляційну моторику.

Для розробки аспектів третього блоку були використані такі методи: метод вправ, інструктаж, ігри, імітаційні вправи, підказки, заохочення, ілюстрації, пояснення, вправи на розвиток дрібної моторики, дихальні вправи, артикуляційна гімнастика[8].

У третьому блоці використовуються такі вправи для розвитку вміння дітей наслідувати звуки, частини слів: «Малювання лінії», «Синя вода», «Звукова», «Вокаліз», «Бюль-бюль», «Гра зі звуком».

Наприклад вправа «Малювання лінії» сприяє розвитку вміння вимовляти звук «А». Для розвитку вміння дитини поєднувати голосні і приголосні використовувалися такі вправи: «Веселка», «Портрет», «Повторюй за мною», «Голос тварин». Наприклад, вправа «Веселка» розвиває фонематичний слух, розуміння значення слів, вміння узгоджувати слова з рухами. Для активізації дрібної моторики використовували такі вправи: «Кулак-долоня», «Самомасаж прищипкою». Наприклад, вправа «Самомасаж прищипкою» спрямована на розвиток координації рухів пальців рук. Удосконалення артикуляційної моторики досягалося за допомогою таких вправ: «Свічка», «Рух щелепою», «Вата», «Голка» [7].

Четвертий блок має назву «Мовлення на рівні перших слів» він спрямований на формування здібностей у дітей застосовувати окремі слова, розвиток здатності давати відповіді на прості запитання, вміння налагодити контакт із дорослими. Четвертий блок системи логопедичної роботи передбачав вирішення виявлених проблем у розвитку лінгвістично-змістового критерію

мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру.

Реалізуючи четвертий блок системи було опрацьовано такі аспекти мовленнєвого розвитку дітей:

- сформулювати у дитини здібності використовувати окремі слова;
- розвинути вміння налагоджувати контакт з іншими людьми;
- розвинути у дитини здатність відповідати на прості запитання.

На четвертому блоці логопедичної системи ми використовували такі методи: метод вправ, імітаційні вправи, ігри, заохочення, підказки, пояснення, ілюстрації, бесіди, тощо.

На четвертому блоці для формування здібностей дитини застосовувати прості слова було застосовано такі вправи: «Коло», «Покажи» «Покажи-скажи», «Перші двоскладові», «Скажи сам», «Назви малюнків». Наприклад, вправа «Покажи» сприяє розвитку вміння дитини розрізняти слова на слух, вміння порівнювати почуте з картинкою і вимовляти прості слова [8].

Для розвитку вміння дитини встановлювати контакт з дорослими використовувалися такі вправи: «Малюємо по контуру», «Перші пісні», «Тра-та-та». Наприклад, вправа «Малюємо по контуру» дозволяє продемонструвати зв'язок між зоровою і звуковою вимовою, розвивати дрібну моторику і налагоджувати стосунки з дорослими.

Для розвитку вміння дітей відповідати на запитання використовуються такі вправи: «Сім'я», «Хто це?», «Хто це? Що це?», «Який?» [2].

П'ятий блок «Комбінація слів» спрямований на розвиток у дітей умінь використовувати словосполучення, вміння узагальнювати предмети та поєднувати слова. П'ятий блок системи логопедичної роботи



спрямований на розв'язання проблем у розвитку лінгвістично-змістового критерію. У п'ятому блоці досліджувалися такі аспекти мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру:

- розвинути у дитини здатність застосовувати словосполучення;
- сформувані у дітей вміння узагальнювати та комбінувати слова.

При роботі на п'ятому блоці ми використовували такі методи: метод вправ, імітаційні вправи, ігри, заохочення, підказки, пояснення, ілюстрації, бесіди, тощо.

У п'ятому блоці для розвитку вміння дітей застосовувати словосполучення використовуються такі вправи: «Що робить?», «Чий це...?», «Лежить – стоїть», «Де?», «Слова в дії», «Інструкції для дорослих». Наприклад, вправа «Слова в дії» дає змогу дітям виробити вміння виконувати інструкції із словосполучень.

Для розвитку вміння дітей узагальнювати та поєднувати слова використовуються такі вправи: «Овочі», «Кубики», «Іграшки», «Професії», «Світ тварин», «Одяг» [5].

Шостий блок «Застосування речень». Він передбачає розширення словникового запасу, формування вміння використовувати фрази в мовленні та використовувати запитання. Шостий блок системи логопедичної роботи спрямований на вирішення проблем у розвитку поведінково-діяльнісного критерію. Виконуючи шостий блок логопедичної системи було опрацьовано такі аспекти розвитку мовлення дітей з розладами аутичного спектру:

- збільшити словниковий запас;
- розвинути у дитини вміння застосовувати в своєму мовленні речення;
- сформувані у дитини вміння відпо-

відати на поставлені запитання;

- сформувані у дитини вміння ставити запитання іншим.

У роботі на шостому блоці було використано такі методи роботи: метод вправ, імітаційні вправи, ігри, заохочення, підказки, пояснення, ілюстрації, бесіди, тощо.

У шостому блоці для збагачення словникового запасу дітей використовували такі вправи: «Він/вона», «Речення за запитанням», «Хто я». Наприклад, вправа «Він/вона» допомагає дітям навчитися правильно вживати займенники. Для розвитку вміння дитини використовувати фрази в мовленні були використані такі вправи: «Короткі повідомлення», «У мене є...», «Речення з малюнками». Наприклад, вправа «Короткі повідомлення» допомагає удосконалювати мовленнєві навички дітей, тренувати їх пам'ять і розвивати їх соціальні навички [9].

Для того щоб сформувані у дітей вміння відповідати на запитання та задавати запитання у спілкуванні ми використовували вправи: «Що це?», «Хто що їсть?», «Дай відповідь на питання», «Де, коли?». Наприклад, вправа «Дай відповідь на запитання» сприяє розвитку вміння дітей складати речення на запитання дорослих.

Сьомий блок «Зв'язне мовлення» має на меті розвинути вміння комбінувати речення, створювати розповідь, вміння підтримувати розмову залежно від ситуації. Сьомий блок системи логопедичної роботи для розвитку мовлення дітей-аутистів передбачав вирішення проблем, які були виявлені на констатувальному етапі експерименту, поведінково-діяльнісного критерію.

Виконуючи сьомий блок системи логопедичної роботи було опрацьовано такі аспекти мовленнєвого роз-

витку дітей з розладами аутичного спектру:

- розвинути у дітей здібності поєднувати речення та створювати міні розповіді;
- сформувані вміння підтримувати розмову відповідно до ситуації.

У сьомому блоці всі вправи використовуються для розвитку вміння дітей поєднувати речення, розвивати самостійність, уяву, вміння продовжувати створювати розповіді: «Переказ», «Оповідання», «Зима», «Білочка», «Розповідь на тему». Для розвитку вміння дитини підтримувати розмову в залежності від ситуації використовувалися такі вправи: «Діалог», «Діалог за ситуативним малюнком» [8,9].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Враховуючи те, що мова є важливим засобом спілкування та способом залучення дітей до соціального життя, це вимагає своєчасної та ефективної діагностики мовленнєвого порушення та розробки відповідної траєкторії для ефективного розвитку та корекції. Аутизм залишається для нас однією з найбільш незрозумілих особливостей цілісного розвитку, і неможливо застосовувати одні і тіж корекційні методи і вважати себе ідеальним фахівцем, необхідно постійно вдосконалювати та розробляти нові дієві корекційні засоби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. // Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями // Н.В.Базима // Актуальні питання корекційної освіти Вип.3, //2012//С.290-297
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей. сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3-5.
3. Лебединська К.С., Нікольська О.С. Діагностика раннього дитячого аутизму. М. : Просвітництво, 1991. 96 с.
4. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги. Львів Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
5. Скрипник Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей з розладами аутичного спектра / Т. В. Скрипник // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2010. - Вип. 1. - С. 261-267.
6. Тарасун В., Куценко Т., Скрипник Т. та ін. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / В. В. Тарасун, Т. О. Куценко, Т. В. Скрипник та ін. – К., 2013. – 234 с.
7. Шеремет М.К. Кореційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2015 №5. С. 369-378.
8. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 191 с.

УДК 376-056.264-053.4: 1'322.5'234

Олена ЛАСТОЧКІНА

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

Наталія СТРИЖАК

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті подано опис процесу вивчення лексичного розвитку старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ); запропоновано стислий кількісно-якісний аналіз отриманих діагностичних результатів.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, старший дошкільний вік, дослідження лексики.



Постановка проблеми. Сучасні напрями розвитку спеціальної освіти спрямовані на оновлення засобів та оптимізацію методів корекційно-розвиткового навчання для дітей із особливими освітніми потребами, зокрема й для дошкільників із порушеннями мовлення.

Труднощі розвитку лексичної складової усного мовлення у дітей із ЗНМ (пасивний і активний словник) негативно позначаються на мовленні у цілому, так і на інших компонентах психічної сфери особистості дошкільників.

Становлення лексики, як важливий етап формування мовленнєвої компетенції, передбачає опанування дитиною нових словесних смислів та доречне використання їх у процесі навчання та побутового спілкування.

Отже, питання вивчення стану сформованості лексики старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення є важливим інструментом для організації та втілення подальшого процесу корекції цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження лексичного розвитку дітей із ЗНМ багато років поспіль і до сьогодні вивчають такі науковці, як: О.Грібова, Б.Гріншпун, Н.Жукова, Ю.Коломієць, І.Марченко, О.Мастюкова, Н.Січкачук, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Трауготт, Т.Філічева, Н.Чередніченко, М.Шеремет та інші; загалом дослідники у своїх роботах вказують на відхилення стану цієї компоненти усного мовлення у дітей даної категорії від вікових нормативів [4].

Мета статті – описати процес діагностики лексичного розвитку старших дошкільників із ЗНМ та подати кількісно-якісний аналіз отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для кількісно-якісного оцінювання стану лексичної складової усного мовлення дітей старшого дошкільного віку нами було обрано систему тестів – автори Є. Тихеєва, В. Логінова, що містить завдання для вивчення активного та пасивного словника дітей (іменникового, дієслівного, прислівникового, прикметникового, числівникового, прийменникового, займенникового) [1, 2, 3].

Дослідження лексики дітей даної вікової категорії проводилося у дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) № 29 «Росинка» м. Суми, Сумської області. У процесі діагностики було задіяно 20 дітей старшого дошкільного віку, які були розподілені на дві групи: основна група (10 осіб із ЗНМ) та група порівняння (10 осіб з нормою мовленнєвого розвитку – НМР).

Обстеження лексики старших дошкільників ми проводили індивідуально, протягом ранкових годин (тривалість проведення завдань – 5-7 хв.). Під час обстеження ми акцентували увагу на реакціях дитини на мовленнєві звернення, розуміння значення слів і виконання мовленнєвих інструкцій.

Для оцінки стану пасивного словника дітей нами були запропоновано діагностичні завдання щодо:

1. Виявлення наявності назв предметів у активному словнику.
2. Вивчення рівня сформованості узагальнення.
3. Виявлення здатності виділяти частину з цілого.
4. Виявлення здатності виконувати дії.
5. Розуміння ознак предметів.
6. Розуміння прислівників.
7. Розуміння дітьми числівників.

Оцінювання стану активного словника проводили за допомогою завдань, що були спрямовані на:

1. Перевірку розуміння і називання іменників із активного словника.
2. Визначення обсягу та точності активного словника дитини, а також її здатності назвати предмети з різних категорій.
3. Перевірку розуміння дій.
4. Перевірку здатності дітей розрізняти та називати такі ознаки предметів, як розмір, форма та колір.
5. Перевірку вміння використовувати прислівники.
6. Перевірку вміння використовувати числівники у власному мовленні.
7. Перевірку вміння використовувати прийменники та займенники у власному мовленні.

Нами було використано наступні **критерії оцінювання** за 5-бальною шкалою: від 0 до 2 балів – *низький рівень виконання завдання*: дитина виконує завдання неправильно або не виконує його зовсім; від 3 до 4 балів – *середній рівень виконання завдання*: дитина виконує завдання правильно, але з частковою допомогою педагога; від 4 до 5 балів – *високий рівень виконання завдання*: дитина виконує завдання самостійно, без помилок.

Далі пропонуємо кількісно-якісний аналіз діагностичних завдань.

ПАСИВНИЙ СЛОВНИК. Діти виявили гарне розуміння іменників, дій, форми та узагальнень предметів, а також уміння відображати їх на малюнках. При цьому діти з основної групи (ОГ) допускали більше помилок і мали нижчий рівень розвитку пасивного словника порівняно з дітьми з групи порівняння (ГП).

Завдання №1: діти з групи порівняння виконували майже без помилок, окремі труднощі виникали при

роботі зі словами, що не були відомі дітям; діти основної групи відчували більш вагомі труднощі у називанні предметів; вони часто використовували короткі фрази, окремі слова тощо; *завдання №2:* діти з групи порівняння називали предмети і розкладали їх за лексичними темами наступним чином: овочі: «Морква, картопля і цибуля – це овочі»; «Тут є броколі, капуста і помідори – це теж овочі»; фрукти: «Яблуко, банан і апельсин – це фрукти»; «А ще є виноград і ківі – це теж фрукти» тощо; при цьому дітям із основної групи було складно називати та узагальнювати предмети; вони використовували прості слова, жести для відповідей; назви предметів хибно відносили до лексичних тем; *завдання №3:* діти з групи порівняння показували та називали частини предметів та свого тіла правильно; діти з основної групи називати та показувати окремі частини предметів та свого тіла, не називаючи при цьому решту; *завдання №4:* діти обох груп виконали його без значних помилок; переважна більшість виявили знатність виконувати дії; *завдання №5:* діти основної групи називали ознаки предметів і показувати на предмети, що відповідають названим ознакам – наприклад: *ідентифікація за кольором, предмет* – «Олівець» – дитина називала різні кольори олівця – червоний, зелений або синій; показувала на олівець відповідного кольору або вибрала малюнок олівця з правильним кольором»; діти з загальним недорозвитком мовлення (ОГ) мали труднощі у назві ознак або у показі на відповідні предмети – наприклад: *ідентифікація за кольором, предмет* – «Олівець» – дитина називала такі прості кольори, як червоний, зелений або синій, не



вказуючи більш складні назви кольорів тощо; *завдання №6* – «Вказати на предмет, що знаходиться на певній відстані», було виконане дітьми обох груп швидко і більшість виконали його без значних помилок: діти з НМР – на високому, а діти з ЗНМ – на середньому рівні; із *завданням №7* дошкільники з основної групи та групи порівняння справилися по-різному; (ми пропонували дітям ряд однакових предметів, далі просили назвати номер одного предмета з ряду, наприклад, «Вибери або покажи на предмет, що відповідає номеру три» тощо); при цьому діти з НМР одразу розуміли і вибирали відповідний предмет із ряду, а діти з ЗНМ часто плуталися при виборі предметів за номерами, тому нам доводилося використовувати візуальну підтримку та підказку для них.

У підсумку маємо наступні кількісні показники з вивчення обсягу *пасивного словника* (Рис. 1): діти основної групи досягли середнього рівня – 70 % осіб та високого рівня –

30 % осіб. У групі порівняння на середньому рівні виявилось 25 % осіб і на високому рівні – 75 % осіб.

АКТИВНИЙ СЛОВНИК. У дітей ГП активний словник розвинутий на більш високому рівні: вони вміють називати практично всі частини тіла та предмети, а також добре володіють узагальненням предметів та об'єктів. У дітей ОГ виникли труднощі у підборі антонімів і вживанні прикметників.

Завдання №1: виявлено, що діти не знають багатьох слів, зокрема, назви ягід (журавлина, ожина), квітів (незабудка, фіалка), диких тварин (леопард), птахів (лелека, пугач), інструментів (рубанок, долото), професій (маляр, слюсар); часто вони змішували слова на основі подібності їх функціонального призначення і за зовнішнім виглядом предметів; називання цих слів у дітей ГП не викликало труднощів взагалі; *завдання №2:* дітям ОГ на нього потрібно

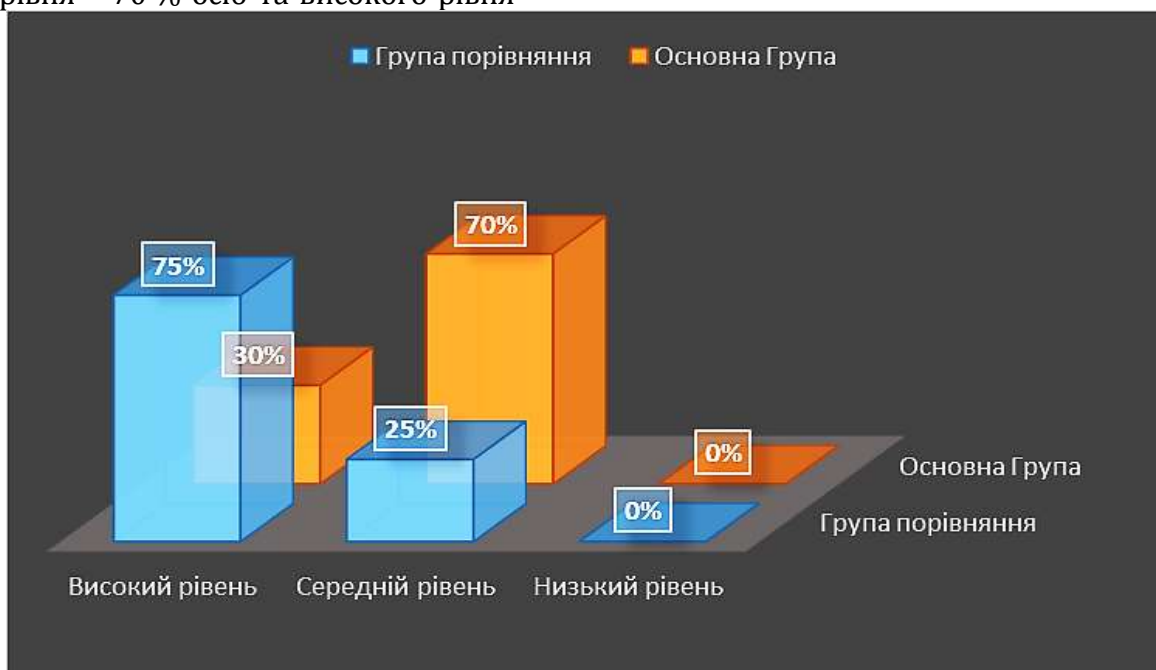


Рис. 1. Об'єм пасивного словника дітей старшого дошкільного віку основної групи (ЗНМ) та групи порівняння (НМР)

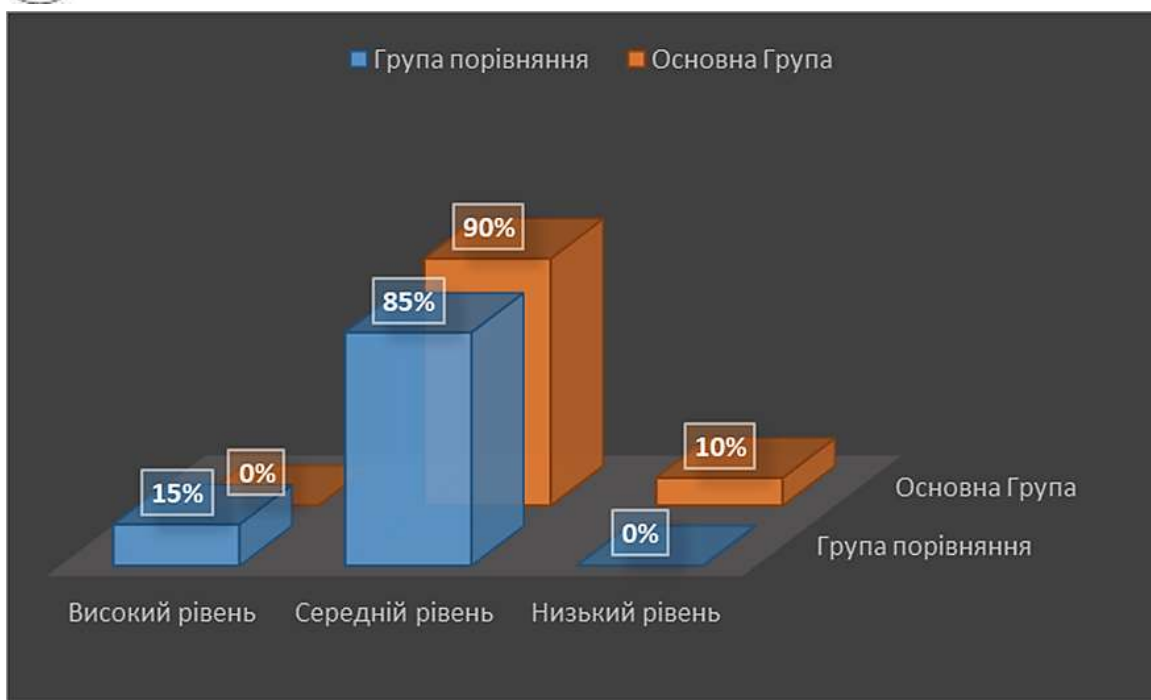


Рис. 2. Об'єм активного словника дітей старшого дошкільного віку основної групи (ЗНМ) та групи порівняння (НМР)

значно більше часу ніж дітям з ГП; також варто відзначити, що всі діти групи порівняння називали від 5 до 7 предметів в одній лексичній групі і давали назву лексичній групі самостійно, дошкільники основної групи називали в середньому 3-6 предметів у лексичній групі і для того аби назвати лексичну групу їм були необхідні підказки; *завдання №3*: у дітей обох груп вийшло точно назвати слова для позначення побутових дій (сидіти, ходити, пити тощо), однак дітям ОГ часто важко давалися дієслова загального значення, також загалом вони плуталися і не могли згадати назви професій, вид діяльності за картинкою (кухар, продавець тощо); *завдання №4* далось складніше дітям із ЗНМ, ніж інші завдання: вони відчували труднощі в називанні прикметників, що використовують їхні однокласники (жовтогарячий, фіолетовий, салатний, бордовий, рожевий), замінювали назви кольорів близьких

за іншими ознаками (зелений – салатний, червоний-бордовий); *завдання №5*: діти з ОГ під час виконання повільно та не завжди влучно підбирали слова («Дерево від нас знаходиться (де?)» – відповідали «тут» або «ось»); діти з ГП швидко та коректно виконали завдання, наприклад, коли дітям пропонувалося закінчити фрази, використовуючи прислівники та добирали слова «далеко», «близько», «поруч»; у *завданні №6* помилки часто зустрічалися в обох групах, що стосувалися не називання, а узгодження числівників із іменниками (наприклад: «три олівець», «сім олівечків» тощо); *завдання №7*: діти з основної групи допускали дуже багато помилок щодо вживання прийменників у власному мовленні, замінюючи прийменник «біля» на «перед», «за» на «поруч».

Під час дослідження обсягу активного словника (Рис. 2) діти основної групи показали такі резуль-



тати: середній рівень – 90%, низький рівень – 10%; у групі порівняння маємо: високий рівень – 15% та середній рівень – 85%.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Кількісні показники лексичного розвитку старших дошкільників із ЗНМ (*пасивний словник*: середній рівень – 25 % осіб, високий рівень – 75 % осіб; *активний словник*: високий рівень – 15% осіб, середній рівень – 85% осіб) та, зокрема, їх якісний аналіз показує наступну картину: пасивний словник дітей ОГ близький до норми, але його активізація викликає ряд труднощів іменникової, дієслівної, прикметникової, прислівникової, числівникової, прийменникової груп; у старших дошкільників із ЗНМ часто прослідковуються способи змішування та заміни слів за різними семантичними ознаками. Це свідчить про недостатню сформованість у дітей основної групи семантичних зв'язків і труднощі розуміння контексту, а також про необхідність пошуку ефективних прийомів, методів і засобів для корекції виявлених порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: веб-сайт. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/04/Brushnevska_d.pdf.
2. Малярчук А. Обстеження мовлення дітей: веб-сайт. URL: https://drive.google.com/file/d/1yrLnHrmhnmMgcSZ1i-huZLy5DPB_6IE/view.
3. Рібцун Ю. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. К., 2007. Вип. 4. С. 95-103.
4. Стрижак Н. Стан лексичного розвитку дітей з порушеннями мовлення. Матеріали VII Всеукраїнської студентсь-

кої науково-практичної конференції «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії». 25.05.2023 р. м. Суми: ФОП Цьома С.П., 2023. С. 212-217.

УДК 376-056.0

Лариса СТАХОВА

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

Анна ЛЕЛЮХ

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта Логопедія»

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті визначено доцільність використання казки у процесі розвитку комунікативної функції мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, представлено принципи та ефективні методи і прийоми формування мовленнєво-комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, висвітлено зміст роботи з формування комунікативних навичок за відповідними напрямками.

Ключові слова: комунікативні уміння, діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розвиток, формування, казка.

Постановка проблеми. Комунікативно-мовленнєвий розвиток є важливим і значущим в становленні особистості в період дошкільного дитинства, тому проблема формування комунікативної функції мовлення (функції спілкування) дітей із загальним недорозвитком мовлення набуває особливого значення. За умови недостатнього засвоєння

дитиною комунікативно-мовленнєвих умінь вона є соціальної дезадаптованою [5].

Зміст Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) висуває певні вимоги до рівня комунікативного розвитку дошкільника: дитина має практично оволодіти усіма системами мови і комунікативними вміннями та навичками [1]. Діти із загальним недорозвитком мовлення потребують особливого підходу у навчанні, корекційного впливу, особливих методик, засобів, прийомів і методів роботи з формування комунікативних навичок. Одним із таких засобів є казка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблем своєрідності перебігу мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення та формування у них комунікативних навичок займалися О. Леонтьєв, 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, А. Богуш, Н. Крутій, Т. Піроженко, О. Кононко, С. Корницька, Ю. О. Приходько та інші. Н. Акімова, В. Грибова, А. Парамонова, доводять, що казка є ефективним засобом розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з порушеннями мовлення [4, 6].

Мета статті: висвітлити особливості корекційно-розвиткової роботи з розвитку комунікативної функції мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Казка, на наш погляд, сприяє формуванню комунікативних навичок дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, тому як через казку відбувається:

- 1) розвиток мовлення в усіх його аспектах: збагачення словникового запасу, удосконалення зв'язного мовлення, граматики, фонетики, тому як у казках зустрічається багато нових слів та виразів, які діти запам'ятовують і використовують у своєму мовленні, у казках є складні синтаксичні конструкції, які діти поступово освоюють, у казках багато звуконаслідувальних слів та виразів, які допомагають дітям правильно вимовляти звуки, у казках діти знайомляться з нормами літературної мови;
- 2) удосконалення уміння слухати та розуміти інших людей, висловлювати свої думки та почуття, домовлятися;
- 3) розвиток навички висловлювання власних думок, у казках діти вчаться виразно говорити, використовувати різні інтонації, жестикуляцію;
- 4) розвиток навички розуміння інших людей, у казках діти вчаться розуміти почуття та емоції інших людей.
- 5) запобігання сором'язливості, не впевненості в собі;
- 6) розвиток творчого мислення, у казках діти зустрічаються з різними неймовірними подіями та персонажами, що стимулює їхню фантазію та творчість;
- 7) розвиток емоційної чутливості, у казках діти зустрічаються з різними емоційними станами персонажів, що допомагає їм розвивати власну емоційну чутливість;
- 8) формування моральних якостей, у казках діти дізнаються про добро і зло, справедливість і несправедливість, що допомагає їм формувати моральні якості;
- 9) пізнання нового, у казках діти дізнаються про навколишній світ,



про природу, тварин, людей [7].

Ефективними методами і прийомами формування мовленнєво-комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є:

- читання та розповідання казок - це один із найпопулярніших і найефективніших методів розвитку мовлення; казки допомагають дітям познайомитися з новими словами, граматичними структурами, розвивають їхню фантазію та творчість;
- бесіди за змістом казкових ілюстрацій та репродукцій художніх картин з казковим сюжетом та за змістом прочитаних казок допомагають дітям краще зрозуміти зміст казки, її героїв і сюжет; систематизувати свої знання про казки;
- переказування казок дітьми розвиває їхню пам'ять, увагу, логічне мислення;
- словесні ігри допомагають дітям розширити свій словниковий запас, розвивають їхню уяву та творчі здібності;
- дидактичні, сюжетно-рольові ігри, розвиваючі, настільні, ейдетичні ігри та вправи за сюжетами казок допомагають дітям засвоїти різні знання та вміння;
- уявлюваний діалог дитини з героєм казки допомагає дитині краще зрозуміти характер героя, його почуття і вчинки;
- драматизація – розігрування казок допомагає дітям краще зрозуміти зміст казки, її героїв і сюжет;
- психогімнастичні вправи, театралізовані ігри за сюжетами казок, музично-ритмічна діяльність, слухання творів класичної та народної музики, інсценізація казок допомагають дітям розвинути свою

уяву, творчі здібності, емоційну чутливість;

- самостійне складання казок допомагає дітям розвинути свою фантазію, творчі здібності, мову.
- ігри-заняття, тренінги, бесіди за тематичним плануванням, екскурсії, спостереження;
- конструювання з природного матеріалу, конструктивно-будівельні ігри, піскотерапія;
- моделювання і аналіз комунікативних ситуацій, складання зв'язних розповідей різного типу [2, 3].

Методика розвитку комунікативної функції мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом казки базується на принципах, що визначають діяльність логопеда у процесі формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку:

- принцип системного підходу передбачає, що під час корекційно-розвиткової роботи необхідно впливати на всі сторони мовленнєвої функціональної системи;
- принцип послідовності передбачає, що корекція порушень мовлення відбувається поступово, від простого до складного;
- принцип наочності передбачає використання різних засобів, які допомагають дітям краще сприймати та засвоювати нову інформацію;
- принцип доступності передбачає, що зміст, методи та форми навчання повинні відповідати віковим особливостям дітей, рівню їх розвитку;
- принцип свідомості передбачає, що діти повинні не просто завчити нові знання, а й зрозуміти їх;
- принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей передбачає, що діти повинні

якомога більше говорити;

- принцип виразності мовлення передбачає, що діти повинні вміти правильно використовувати інтонацію, емоції та голос.

Робота з формування комунікативних навичок відбувається в двох напрямках.

1. Розвиток умінь сприймати, аналізувати та переробляти інформацію (будь-яке повідомлення).

Під час корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення важливо розвивати їхні невербальні навички спілкування. Невербальні засоби спілкування включають в себе міміку, пантоміміку, жести, інтонацію, тембр голосу тощо.

Для розвитку невербальних навичок спілкування та комунікативної поведінки використовуються різноманітні завдання та ігри. Наприклад, можна запропонувати дітям зобразити різні емоції, героїв казок, предмети тощо. Це допоможе їм розвинути міміку та пантоміміку. Щоб розвинути жестикуляцію, можна запропонувати дітям показати дії казкових героїв, не вимовляючи ані слова. Розвиток інтонації та тембру голосу можна досягти, пропонує дітям переказати один і той самий текст різними інтонаціями. Крім того, важливо розвивати в дітей такі комунікативні категорії, як ввічливість, привітність, щирість, комунікативна емоційність, відповідальність, нормативність, комунікативний самоконтроль та інше.

Даний напрям передбачає формування та розвиток розвиваються таких умінь як умінь ввічливо звертатися до інших людей, виражати власні емоції в прийнятний спосіб, відповідати на запрошення та прохання, проявляти привітність та увагу до інших людей, говорити правду та бути відвертим з іншими людьми, дотримуватися правил і норм спілкування, керувати своїми емоціями та

поведінкою під час спілкування.

З метою формування та розвитку вищезазначених умінь дітям можна пропонувати придумати ввічливі слова та фрази для різних ситуацій, що описані в різних казках, зобразити різні емоції на обличчі або висловити їх словами, обговорити характер казкових героїв, хто з них готовий взяти на себе певний обов'язок і виконати його, хто відповідальний, а хто невідповідальний, розповісти про себе щось особисте, придумати правила спілкування в групі, зобразити різні емоції, не вимовляючи ані слова. Для розвитку умінь уважно слухати співрозмовника дітям пропонують повторювати за дорослим фрази з текстів казок, репліки, пряму мову казкових героїв.

2. Розвиток умінь відтворювати та передавати інформацію (будь-яке повідомлення).

Даний напрям передбачає оволодіння дітьми такими комунікативними вміннями як вміння легко входити в контакт, вступати в діалог, ставити питання, слухати і розуміти мовлення, будувати діалог з урахуванням ситуації, ясно і послідовно висловлювати свої думки тощо.

Дітям пропонують після прочитання казки обговорити її зміст, пропонує відповіді на запитання. Наприклад, Які герої казки вам сподобалися? Чому? Які події трапилися в казці? Які почуття ви відчували, коли читали казку? Такі запитання допомагають дітям краще зрозуміти сюжет казки, її героїв, їхні вчинки, сприяють розвитку вміння вступати в діалог та відповідати на запитання.

Також діти мають вчитися самі ставити запитання за змістом казки. Наприклад, за змістом казки «Колобок» одна дитина може запитати:



Куди пішов Колобок?, інші діти відповідають: Колобок пішов гуляти в ліс. Потім запитання ставить інша дитина. Така гра допомагає дітям краще запам'ятати сюжет казки, її героїв, їхні вчинки, сприяє розвитку вміння ставити запитання та відповідати на них. Гра «Запитання-відповідь» передбачає розвиток умінь дітей ставити запитання та відповідати на них. Педагог розкладає картки (маски) із зображеннями героїв різних казок. Діти обирають картки (маски), об'єднувались в пари. Педагог пропонує подумати і сказати, які питання могли б задати герої один одному (наприклад, Попелюшка Червоній шапочці та навпаки, Кіт у чоботях Котигорошку та навпаки тощо). Гра «Так чи ні» також сприяє розвитку умінь ставити запитання. Одна дитина починає гру, ставлячи запитання за змістом певної казки, інші діти відповідають словами так чи ні. Наприклад, за змістом казки «Попелюшка» дитина ставить запитання Попелюшка жила з мачухою? У карету перетворився баклажан? Діти відповідають так, ні відповідно.

Для розвитку умінь будувати діалог з урахуванням ситуації можна використовувати ситуаційні ігри, коли діти розігрують певну сценку, де вони мають домовитися про щось, задати питання, попросити про допомогу тощо.

Для розвитку умінь легко вступати в контакт з іншими людьми, бути відкритими і доброзичливими діти обирають маски казкових героїв (маски розташовані таким чином, що діти не бачать, що на них зображено), потім роздивляються їх, «знайомляться» один з одним, пропонують один одному дружити, пояснюючи чому саме необхідно дружити.

Для розвитку вміння ясно і

послідовно висловлювати свої думки діти практикуються в умінні переказувати, складати, створювати казки на новий лад, замінювати героїв в казках, пояснювати вчинки героїв, оцінювати їх, описувати події, героїв, атрибуту тощо.

Для формування вербальної поведінки використовують прийоми обговорення казки, задаючи запитання про героїв, події, предмети тощо; знаходження в казці слів, які незнайомі дітям; придумування нових слів, які можна використовувати в казці; складання речень з певними словами або фразами; розповідання казки, змінюючи її закінчення; придумування ново казки.

Формування невербальної поведінки дітей відбувається через розгляд картинок, на яких зображено різні емоції, і відгадування, які емоції відчувають казкові герої; розігрування сценки, в яких необхідно висловлювати різні емоції; аналіз невербальних засобів спілкування, які використовують герої казок.

Розвиток такого аспекту як комунікативна тактика відбувається через розігрування сценки, в яких необхідно використовувати різні засоби спілкування в різних ситуаціях; обговорення того, як герої казок використовують різні засоби спілкування в різних ситуаціях; складання плану спілкування, де необхідно визначити мету спілкування, засоби та методи спілкування.

Розвивати такий аспект як комунікативна стратегія допомагають такі прийоми як складання плану спілкування, в яких необхідно визначити мету спілкування, засоби та методи спілкування; розігрування сценки, в яких необхідно використовувати різні методи спілкування для досягнення певної мети; аналіз того, як герої

казок досягають своїх цілей у спілкуванні.

Використання казки як засобу формування комунікативної функції мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення дозволяє зробити корекційно-розвитковий процес більш ефективним. Діти стають більш активними у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими, частіше є ініціаторами спілкування та проявляють інтерес до співрозмовника, слухають, підтримують діалог, доречно використовують невербальні засоби спілкування та різні форми мовленнєвого етикету.

Динаміка рівня розвитку мовленнєвої комунікації дітей основної групи та групи порівняння представлена на Рис. 1.

кого рівня розвитку мовленнєвої комунікації, в основній групі збільшилась на 71%, в групі порівняння – на 43%; зменшилась кількість дітей, які досягли середнього рівня, в основній групі на 42%, в групі порівняння показники були незмінними; дітей, які виявили низький рівень розвитку мовленнєвої комунікації, на контрольному етапі дослідження не було, кількість таких дітей зменшилась в основній групі на 29%, в групі порівняння – на 43%.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання казки для формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є ефективним та цікавим засобом, допомагає дітям стати більш комунікабельними, впевненими в собі творчими особистостями.

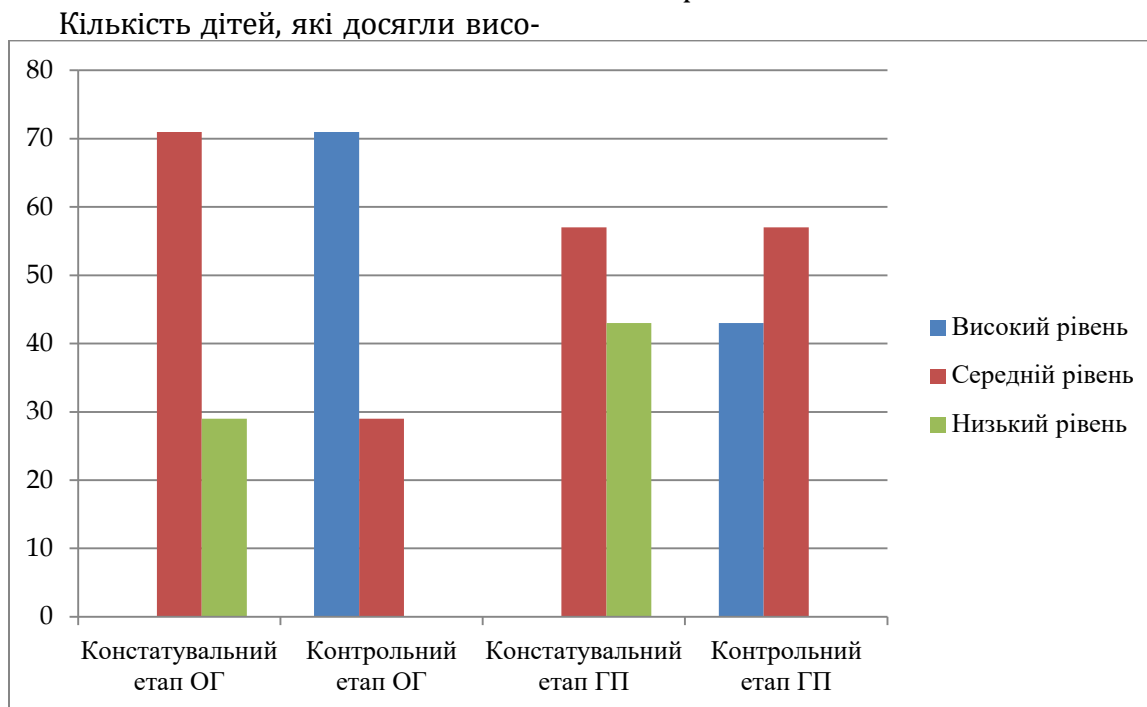


Рис. 1. Динаміка рівня розвитку мовленнєвої комунікації дітей основної групи та групи порівняння.



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.
2. Брушневська І. Особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення Педагогічний часопис Волині. №1(8). 2018. С. 116-121.
3. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ. 2018.
4. Грибова В. О. Казка в логопедичній практиці. К.: Освіта, 2002. 128 с.
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. Парамонова А. М. Казка як засіб розвитку уяви і мовлення у дошкільників. К.: Освіта, 2003. 128 с.
7. Самойленко О.Г. Театралізована діяльність в системі виховання і навчання дітей дошкільного віку. К.: Вища школа, 2003.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'233

Тамара ХАРЧЕНКО

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

Наталія ОМЕЛЬЧЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті авторами запропоновано характеристику методики вивчення стану зв'язного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, а також подано аналіз кількісно-якісних параметрів діагностичних матеріалів.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, діти старшого дошкільного віку, зв'язне мовлення.

Постановка проблеми. Зв'язне мовлення реалізується у вигляді послідовного систематичного розгорнутого висловлювання. Дитина з достатньо та високо розвиненим рівнем зв'язного мовленням легко комунікує, доступно висловлюючи свої думки та бажання, правильно формулює запитання, ефективно домовляється із однолітками чи дорослими про умови гри або інші спільні дії: саме це є важливим показником готовності дитини до успішного навчання в школі.

У наукових дослідженнях питання розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) учені вказують, що у дітей з ЗНМ III-го рівня наявне фразове мовлення, однак, при цьому у них виникають фонетико-

фонематичні та лексико-граматичні труднощі; хоча діти можуть відносно вільно спілкуватися з оточуючими, вони потребують постійної підтримки дорослих для оптимальної комунікації.

Додаткове вивчення стану зв'язного мовлення в мінливих соціально-дидактичних умовах сьогодення дає можливість визначитися із максимально ефективним інструментарієм для подальшої його корекції в умовах закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ та розробкою методичних підходів до **їхнього** навчання займалися такі науковці, як В.Воробйова, В.Глухов, К.Зелінська-Любченко, А.Кравченко, О.Ласточкіна, З.Ленів, Н.Манько, І.Марченко, О.Мастюкова, Н.Пахомова, Ю.Рібцун, О.Ревуцька, Н.Савінова, Є.Соботович, Л.Стахова, Л.Трофименко, В.Тарасун, В.Тищенко, Т.Філічева, М.Шеремет та інші дослідники. Вченими встановлено, що: у більшості дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань і мовленнєвого оформлення, зокрема, для їхніх висловлювань (переказ, різні види оповідань) характерні: порушення зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень використання фразового мовлення) [2, 3].

Мета статті – описати зміст методики діагностики стану зв'язного мовлення старших дошкільників; схарактеризувати кількісно-якісні параметри отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження стану

зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ III-го рівня було проведено нами в дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) № 16 «Сонечко» (м. Суми, Сумської області). У процесі вивчення цієї характеристики приймали участь 20 дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III-го рівня.

Запис відповідей дітей проводився під час індивідуальних бесід, де діти висловлювали окремі репліки, короткі повідомлення або оповідання.

Для комплексного дослідження зв'язного мовлення дітей ми використали 6 основних і 2 додаткових завдання [1], що дозволяють оцінити рівень мовленнєвої здатності дитини у різних формах висловлювань, починаючи від елементарних (складання фрази) до складніших (складання оповідань із елементами творчості):

1. Складання речень за окремими сюжетними картинками.
2. Складання речень за трьома картинками, що мають спільну тему.
3. Переказ тексту (з попереднім ознайомленням змісту казки чи оповідання).
4. Складання розповіді за однією або декілька сюжетними картинками.
5. Складання розповіді на основі особистого досвіду.
6. Складання розповіді-опису.
7. Завершення розповіді за заданим початком.
8. Вигадування розповіді на задану тему.

Нижче пропонуємо зміст діагностичних завдань.

Завдання №1. Дитині показують серію картинок, на кожній із яких зображена дія. Дитині задають запитання: «Скажи, що тут намальовано?» Завдання полягає у тому, щоб дитина склала фразову відповідь, описуючи



зображену дію на картинці. Якщо дитина не може скласти фразову відповідь, їй задають додаткові запитання, щоб вона могла описати, що робить зображений на картинці хлопчик (дівчинка).

У процесі виконання завдання оцінювали рівень мовленнєвої здатності дитини в контексті даного завдання, звертаючи увагу на якість і точність виконання, граматичну коректність та відповідність змісту картинки.

Завдання №2. Назви картинки «хлопчик», «м'яч», «футбольне поле». Склади речення так, щоб у ньому говорилося про всі три предмети. Якщо дитина склала речення, враховуючи тільки одну-дві картинки, завдання повторюється із вказуванням пропущеної картинки.

У процесі виконання завдання визначали рівень здатності дитини встановлювати лексико-семантичні відносини між предметами та переносити їх у вигляді закінченої фрази.

Завдання №3. Дитина повинна послухати текст і переказати його. Читаємо два рази текст казки «Колобок». Перед повторним читанням даємо інструкцію для складання переказу.

Зміст завдання було спрямовано на виявлення можливостей дітей із ЗНМ відтворювати невеликий і простий літературний текст, звертаючи увагу на повноту передачі змісту, логічну послідовність, зв'язок між реченнями та частинами розповіді.

Завдання №4. За допомогою серії картинок, що зображують сюжет казки «Ріпка», дитині пропонується скласти зв'язну розповідь. Дитина повинна уважно роздивитися картинки, оглянути предметний зміст кожної картинки і зрозуміти значення

окремих деталей. Після цього пропонуємо дитині інструкцію для складання послідовної розповіді на основі картинок.

Метою завдання було виявлення можливостей дітей у складанні зв'язної розповіді на основі картинок, з урахуванням змістової відповідності та логічного зв'язку між картинками-епізодами.

Завдання №5. Дитині пропонується скласти розповідь на основі свого особистого досвіду, використовуючи зв'язне фразове монологічне мовлення. Дитині пропонуємо план розповіді «Пори року». План включає такі запитання: «Яка пора року?», «Яка погода?», «Що відбувається з рослинами?», «Що відбувається з тваринами?», «Як змінюється одяг?» тощо.

Метою завдання було виявлення індивідуального рівня та особливостей дитячого зв'язного фразового монологічного мовлення при передачі особистих життєвих вражень. Основна увага зосереджена на інформативності розповіді та наявності значущих елементів, що несуть смислове навантаження. Оцінюється ступінь повноти відображення теми розповіді та використання різних зв'язних висловлювань без наявної текстової опори.

Завдання №6. У цьому завданні дитина має можливість розповісти про свій власний досвід та свої враження, що дозволяє виявити її індивідуальний стиль і рівень володіння мовленням. У цьому завданні дитина повинна уважно розглянути предмет (іграшка чи графічне зображення) і скласти розповідь, описуючи його за певним запитальним планом. Важливо відображати основні властивості предмета, логічно послідовно описувати його ознаки та деталі,

використовуючи відповідні мовленнєві засоби.

Під час оцінювання результатів звертається увага на повноту і точність опису предмета, наявність логіко-сислової організації у розповіді, а також послідовність в описі ознак і деталей. Якщо дитина зустрічає труднощі у складанні розповіді, їй можна запропонувати переказати зразок опису, наданий логопедом. Оцінка результатів залежить від рівня повноти відображення основних ознак предмета, логічної послідовності у розповіді та використання мовленнєвих засобів.

Завдання №7. Завершення розповіді за заданим початком може мати різні варіанти, залежно від творчих можливостей дитини та ступеня самостійності. Оцінка результатів залежить від самостійності та логіки складеної розповіді, використання граматичних норм і зв'язності. Наприклад, можливе продовження розповіді згідно наступного змісту картинки: «Діти на прогулянці в зимовому парку. Іде густий, лапатий сніг. Він лежить на землі, деревах. Дітлахи ліплять снігову бабу. На голові в неї червоне відро. Хлопчик у зеленій шапці вставляє ніс із морквини. Малюк у фіолетовій шапці робить руки з гілочок тощо... Далі дитина самостійно продовжує та завершує опис змісту картинки».

Завдання №8 має на меті розвивати у дитини творчі навички та вміння придумувати і розповідати власні історії. Дитині пропонується розповісти історію про певну подію, що сталася із нею. Оцінювання результатів залежить від структури та змісту розповіді, наявності елементів власної творчості й використання мовних норм.

Далі подаємо кількісно-якісний

аналіз отриманих нами результатів.

За завданням №1 (рис. 2.1.) виявлено, що 6 осіб із ЗНМ (30%) мають середній рівень вміння скласти речення на основі окремої сюжетної картинки, а 14 осіб (70%) – рівень нижче середнього. Діти на рівні нижче середнього складали речення лише за допомогою двох сюжетних картинок, навіть після отримання додаткових інструкцій; у них була порушена послідовність викладу; деякі діти не розуміли додаткових інструкцій, деякі починали свої речення лише після отриманих вказівок запитань. При цьому логічна зв'язність між реченнями зберігалася. Часто діти зупинялися, маючи проблеми з правильним добром слів, робили помилки у змісті речень.

Результати виконання **завдання №2** (рис. 2.2): 8 осіб (40%) досягли рівня нижче середнього рівня виконання (при цьому у них відзначалися окремі недоліки в побудові фрази, але висловлювання загалом відповідало змісту та ймовірній предметній ситуації); 12 осіб (60%) досягли середнього рівня виконання завдання (діти складали фразу на основі предметного змісту лише з двох картинок, часто вони потребували допомоги і вже після цього були здатні скласти адекватне за змістом висловлювання).

Аналіз роботи за **завданням №3** (рис. 2.3) дає можливість констатувати про таке: 4 особи (20%) мали середній рівень; 14 осіб (70%) – рівень нижче середнього, 2 особи (10%) – низький рівень. Виконуючи завдання №3, діти складали свої висловлювання лише за допомогою навідних запитань; деякі учасники пропускали важливі моменти сюжету, порушуючи смислову послідовність переказу казки; часто переказ казки



був дуже коротким і швидким; також дошкільники змінювали героїв і не могли точно передати їхні характерні ознаки.

За результатами виконання **завдання №4** (рис. 2.4) маємо наступний відсотковий розподіл: 6 осіб (30%) – середній рівень виконання завдання, 14 осіб (70%) – рівень нижче середнього. Отже, в даному випадку переважає недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення. Складання розповіді на основі власного досвіду, виявилось для дітей дещо легшим порівняно з попередніми завданнями; проте всі діти мали труднощі при переході від однієї картинки до іншої, у них з'являлися перерви в оповіданні та труднощі у самостійному продовженні розповіді. Для зрозуміння сюжетних картинок діти часто потребували навідних запитань і вказівок.

Аналізуючи отримані результати **завдання №5** (рис. 2.5), що було пов'язане зі складанням розповіді на основі особистого досвіду, маємо наступні висновки: 6 осіб (30%) досягли середнього рівня виконання завдання, 14 осіб (70%) – рівень нижче середнього. Більшість дітей при виконанні завдання відображала у роз-

повіді всі запитання із запропонованого нами плану, але значна кількість фрагментів розповіді являла собою просте перерахування предметів і дій; при цьому варто відзначити недостатню інформативність розповіді. Менша частина дітей складала розповідь відповідно до плану запитань, переважна кількість фрагментів їхніх розповідей представляли зв'язні та інформативні висловлювання, але попри те відзначалися частини, зміст яких був частково незрозумілий, фрагментований.

Результати виконання **завдання №6** – «Складання розповіді-опису іграшки» (рис. 2.6): рівень нижче середнього переважає у 16 осіб (80%); 4 особи (20%) досягли середнього рівня виконання завдання. Під час складання розповіді-опису іграшки діти використовували спонукання, вказівки або навідні запитання; для них складно було відобразити основні властивості предмета та виділити головні риси й ознаки. Однак, діти правильно визначали функцію, що виконує іграшка. Колір іграшки привертав більшу увагу дітей. Майже всі діти правильно визначали кожен колір і його відтінки.

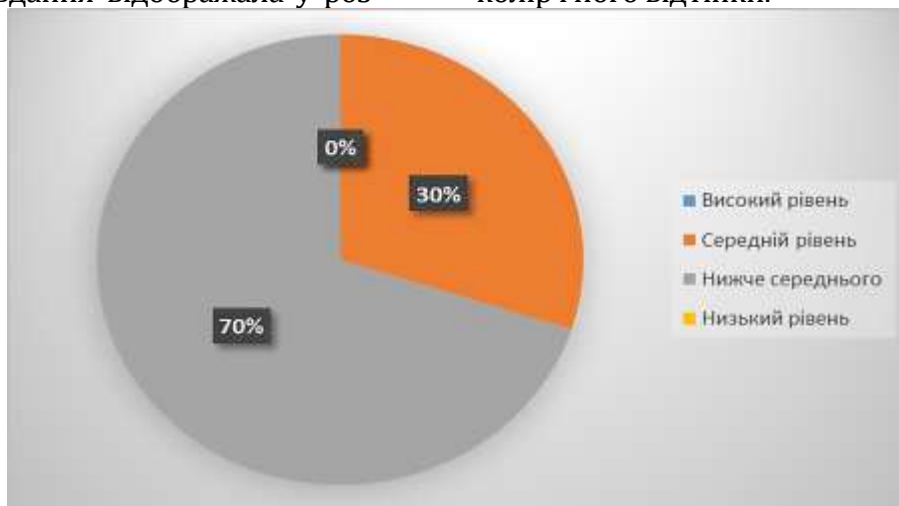


Рис.2.1. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 1

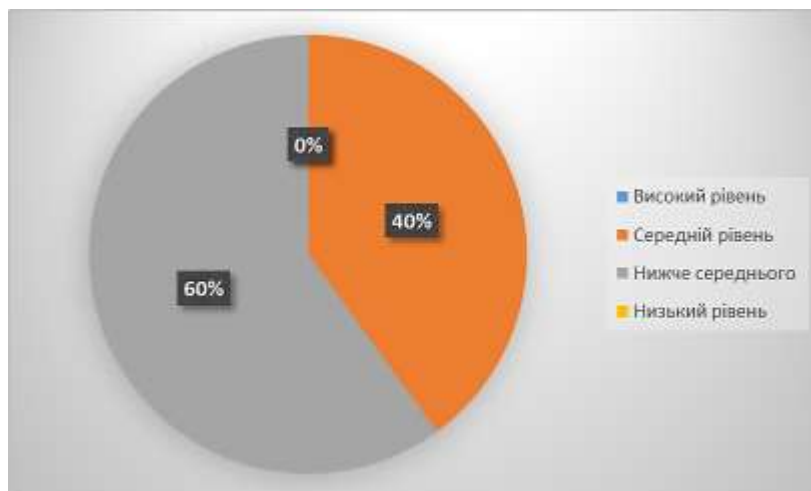


Рис.2.2. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 2

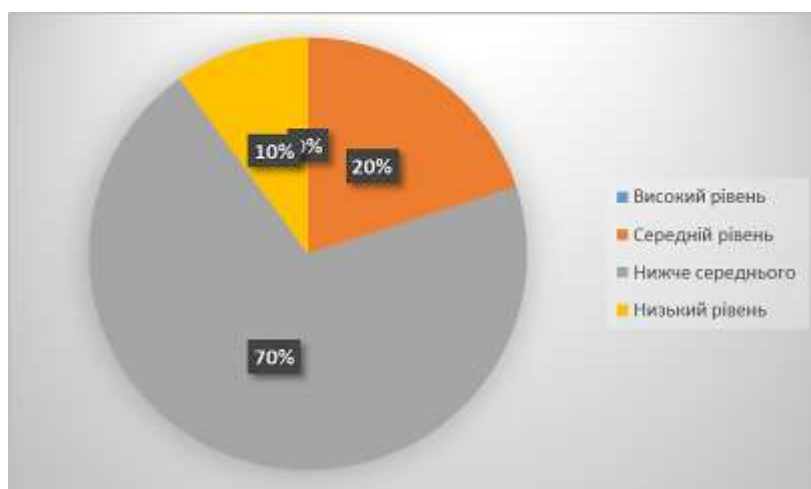


Рис. 2.3. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 3

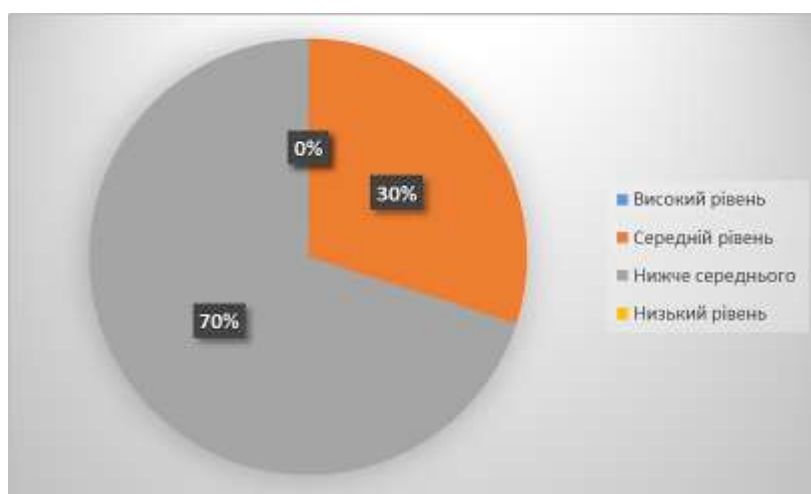


Рис. 2.4. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 4

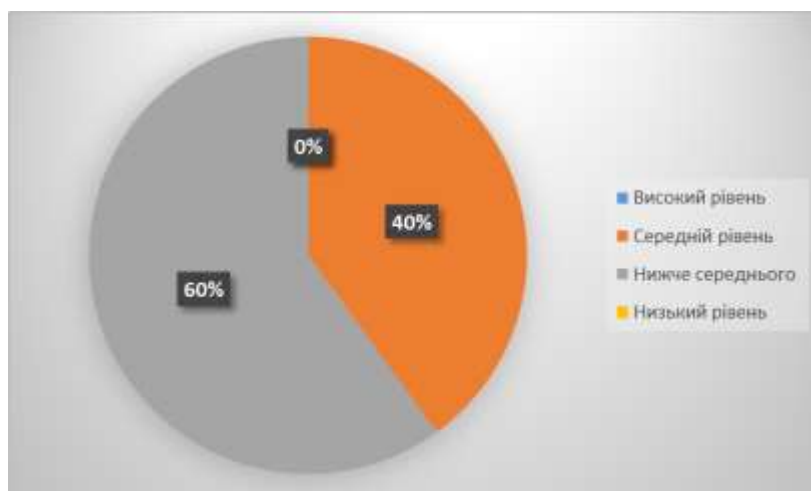


Рис. 2.5. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 5

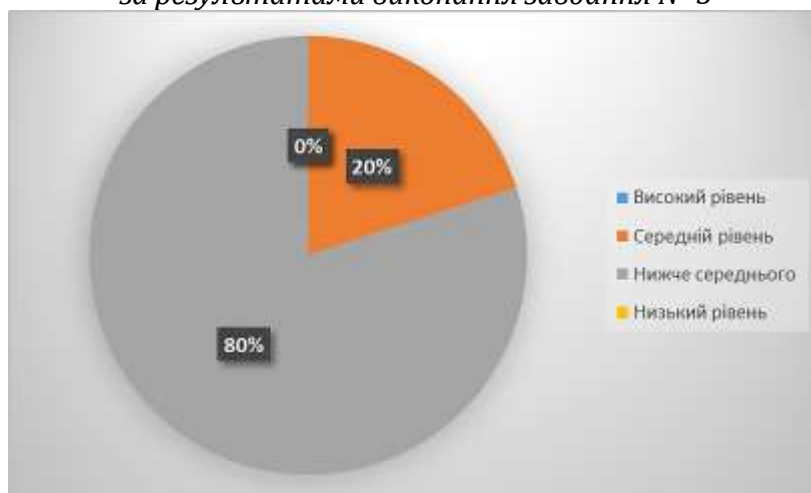


Рис. 2.6. Рівні сформованості умінь дошкільників із ЗНМ за результатами виконання завдання № 6

Кількісні результати виконання **завдання №7** – «Складання розповіді за запропонованим початком»: середній рівень – 6 дітей (30%); рівень нижче середнього – 10 дітей (50%); низький рівень – 4 дитини (20%). Якісний аналіз результатів: дітям складно інформативно пояснити причини подій, що розгортаються; у їхніх розповідях помітні смислові помилки; діти порушували зв'язність і послідовність розповіді; часто дошкільники відволікалися і говорили про речі, що не стосувалися запропонованих для них картинок і плуталися в їхніх значеннях. Зміст

розповідей діти розкривали недостатньо, що призводило до «схематичного» їхнього продовження; також у процесі виконання були помічені лексичні та синтаксичні помилки. Виявлені недоліки свідчать про труднощі дітей у формулюванні власних думок, передачі причинно-наслідкових зв'язків і забезпеченні логічної послідовності розповіді.

Аналізуючи результати останнього **завдання №8**, метою якого було складання розповіді на задану тему – «Зимові розваги», з використанням сюжетних малюнків, зазначимо наступне: кількісні дані

свідчать про середній рівень сформованості умінь зв'язного мовлення у 6 осіб (30%) та рівень нижче середнього у 14 осіб (70%). Кожна дитина виконувала завдання творчо, проте було помітно вживання багатьох аграматизмів, що ускладнювало складання логічної та послідовної розповіді. За допомогою опорних картинок і попереднього обговорення, старші дошкільники з ЗНМ III-го рівня змогли виділити головного героя розповіді та продумати його дії. Однак, частіше діти використовували прості речення та мало використовували прикметники.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Кількісний аналіз отриманих результатів дав можливість виявити, що більшість дітей даної категорії мають недостатній рівень зв'язного мовлення; якісний аналіз дослідження виявив конкретні труднощі дітей, а саме: *порушення послідовності розповіді* (труднощі збереження логічної послідовності подій у розповідях; пропуски певних подій або головних/другорядних героїв, що порушувало зв'язність розповіді); *незакінченість розповіді* (діти не завершували свої висловлювання або не надавали їм відповідного завершення, що призводило до незрозумілості або недостатньо повної передачі інформації); *порушення логічного викладу* (розповіді були нелогічними або неупорядкованими, що ускладнювало розуміння мовлення); *несамостійність у складанні розповідей* (постійна потреба додаткової підтримки у вигляді підказок); *обмежений словниковий запас* (висловлювання обмежувалися переважно іменниками та дієсловами, поширені речення діти використовували рідко).

Зазначені вище результати свідчать про наявність порушень зв'язного мовлення у дітей вищезазначеної категорії та необхідність пошуку й використання ефективних прийомів, методів і засобів для вирішення даної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием. М.: МПГУ, 2017. 242 с.
2. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учебное пособие для студентов. М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.
3. Шеремет М.К. Логопедія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

УДК 376-056.264-

053.4:81'234]:304.35:376.2.011.3-051

Ярина ПРИЩЕПА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
професор

СумДПУ імені А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ТА ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті подано характеристику та умови застосування прийомів здоров'язберігаючих технологій в логокорекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

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



Постановка проблеми. Останнім часом ми спостерігаємо, що в Україні збільшується кількість дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, неухильно зростає відсоток тих, у кого є проблеми з розвитком загальної та дрібної моторики, уваги, мислення. Розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування є одним з пріоритетних напрямів освітньої діяльності за Базовим компонентом дошкільної освіти та є одним із найгостріших питань, що вимагає термінового розв'язання спеціалістами. Для забезпечення ефективності та результативності освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, набувають великого значення вибір оптимальних шляхів корекції мовленнєвих порушень, створення корекційних програм, методик, навчальних та практичних підручників, посібників.

Сучасна дитина потребує сучасного освітнього простору та сучасних освітніх технологій. Для подолання мовленнєвих порушень, зміцнення фізичного і психічного здоров'я, запобігання перевтоми, оптимізації процесів корекції та для отримання високих результатів необхідно проводити комплексну корекційну роботу, одним з найважливіших компонентів якої є використання прийомів здоров'язберезувальних технологій, які належать до числа ефективних засобів корекції та займають основні позиції в корекційній педагогіці.

Корекція мовлення у дітей дошкільного віку є актуальним питанням, але проблема використання прийомів здоров'язберігаючих технологій в логопедичній роботі ЗДО ще недостатньо досліджена, саме це й обумовило вибір теми наукової статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що науковці не обходять увагою проб-

лему збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування культури здоров'я і навичок здорового способу життя. Проблеми створення здоров'язберігаючого освітнього середовища та особливості реалізації здоров'язберезувальних 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. [2, С. 101-104].

Мета статті – розкрити поняття здоров'язберігаючі технології та виявити їх вплив на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми впровадження здоров'язберігаючих технологій в корекційну роботу вчителя-логопеда дає нам можливість стверджувати, що інноваційні здоров'язберігаючі технології – одна з найбільш перспективних систем організації навчання сучасного століття. Використання прийомів здоров'язберігаючих технологій на логопедичних заняттях сприяє підвищенню здатності до навчання, покращанню уваги, сприйняття. Діти вчаться бачити, чути, думати, долати психологічні труднощі, знімати емоційну напругу та тривожність, в них коригується поведінка, формується правильне осмислене мовлення, розвивається здатність до переносу

отриманих навичок при вивченні матеріалу.

Використання прийомів здоров'язберігаючих 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. На тлі комплексної логопедичної допомоги здоров'язберігаючі технології, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей-логопатів і сприяють оздоровленню всього організму дитини. Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвивального процесу, створюючи психофізіологічний комфорт дітям під час занять, що передбачає «ситуацію впевненості у своїх силах». Крім того, альтернативні методи і прийоми допомагають організовувати заняття цікавішими та різноманітнішими.

Теоретичний аналіз педагогічних аспектів досліджуваної проблеми та визначення впливу прийомів здоров'язберігаючих технологій на стан розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ, здійснювались в ході експериментального дослідження на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садка) №1 комбінованого типу «Світлячок» Борзнянської міської ради, Чернігівської області. В експерименті були задіяні вихованці старшої логопедичної групи в кількості 12 дітей. Контингент досліджуваних складався із дітей із загальним недорозвитком мовлення.

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

- Констатувальний етап. Метою даного етапу було визначити стан мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, для подальшого використання отриманих результатів при розробленні системи корекційної роботи з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій.
- Формувальний етап. Метою цього етапу було розробити систему корекційної роботи з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій для роботи з дітьми закладу дошкільної освіти, та практично перевірити її ефективність.

На етапі констатувального експерименту ми провели дослідження стану сформованості мовлення, загальної та дрібної моторики дітей старшої логопедичної групи із загальним недорозвитком мовлення. Для обстеження використали методiku Т. В. Кабанової, О.В. Домніної «Тестова діагностика: обстеження мови, загальної і дрібної моторики у дітей 3-6 років з мовленнєвими порушеннями».

Первинне дослідження стану мовлення, загальної та дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення визначило другий рівень успішності (62%) виконання завдань за методикою діагностики, що свідчило про значне порушення обстежуваних сторін мовлення, стану загальної та дрібної моторики. Виявлені труднощі, що виникали у дітей під час виконання завдань, обумовили необхідність покращання систематичної і комплексної роботи по розвитку мовлення, загальної та дрібної моторики в освітньо-корекційному процесі.



В якості засобів корекційного навчання ми обрали прийоми здоров'язберігаючих технологій.

Здоров'язберігаючі технології - це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я дитини на всіх етапах його навчання і розвитку.

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. [2, С. 101-104].

На формуальному етапі дослідно-експериментальної діяльності нами була розроблена система організації корекційного навчання з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій.

На фронтальних, підгрупових та індивідуальних заняттях ми використовували наступні прийоми здоров'язберігаючих технологій: артикуляційну, пальчикову, дихальну гімнастику, точковий масаж, самомасаж, Суджок терапію, фізкультхвилинки, кінезіологічні вправи, біоенергопластику.

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, тому ми відвели важливе місце в експериментальній корекційній роботі системі дихальних вправ – дихальній гімнастиці.

Правильне мовленнєве дихання – основа правильної звуковимови, мовлення в цілому. Наше мовлення здійснюється завдяки чіткій і правильній роботі всіх органів, що беруть участь у мовленнєвому акті. Важливою частиною його є дихання. Мовленнєве дихання має брати участь у створенні голосового звучання на рівномірному видиху. Мовленнєве дихання вважається неправильним, якщо воно прискорене, видих укорочений, занадто великий вдих або добирання повітря помітне для оточуючих. Більш правильне, доцільне і зручне для мовлення діафрагмально-реберне дихання [1, С. 9-10].

Дихальні вправи ми проводили щодня протягом 5-6 хвилин у різних організаційних формах роботи: на заняттях, у повсякденні, інтегрували їх у різні види діяльності. Дихальні вправи поєднували з вимовлянням звуків та їх сполучень. Відпрацьовували дихання в скоромовках, прислів'ях, приказках, римувалках, чистомовках, віршах, тобто на спеціально підбраному мовленнєвому матеріалі.

Тренування проводилося до повного контролю за диханням. Щоб зацікавити дітей правильно виконувати вправи, весь комплекс дихальної гімнастики ми проводили в ігровій формі, під відповідний музичний супровід.

Наведемо приклади вправ для розвитку мовленнєвого дихання:

- «Задуй вперту свічку» – в правій руці тримати кольорові смужки паперу, ліву долоню покласти на живіт, вдихнути ротом, надути живіт, потім тривалий час видихати-«гасити свічку»;
- «Паровоз» – ходити кімнатою, імітуючи зігнутими руками рух коліс паровоза, вимовляючи «чух-

чух» і змінюючи швидкість руху, гучність і частоту вимови;

- «Ворона» – сісти прямо, швидко підняти руки через сторони вгору – вдих, повільно опустити руки – видих. Мовлення: кар-р-р!

Для зміцнення та оздоровлення дихальної функції, ми також використовували духові музичні інструменти – глиняні свищики, сопілки, іграшкові дудочки, губні гармонії, флейти. Вчили дітей регулювати силу й тривалість вдиху та видиху видуванням повітря, у ритм виконуваного музичного твору, у склянку з водою крізь соломинку.

Вміст дихальної гімнастики періодично оновлювали, добавляючи нові вправи до вивчених, або заміняючи вивчені вправи новими. Для того, щоб діти виконували дихальну гімнастику із великим задоволенням, вправи підбиралися прості у виконанні, цікаві за сюжетом.

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

Кінезіологія – це наука про розвиток мозку через рух. Це перспективний науковий напрям, у якому синтезуються знання та методи з багатьох галузей науки, таких як медицина, педагогіка, психологія, корекційна та спеціальна педагогіка, логопедія та багато інших.

Кінезіологія – це своєрідна «гімнастика мозку». З її допомогою процес навчання і виконання будь-якого виду діяльності стає ефективнішим. Завдяки «гімнастиці мозку» організм

координує роботу правої та лівої півкуль, розвиває взаємодію тіла й інтелекту.

Доведено, що комплексне кінезотерапевтичне застосування вправ ефективно впливає на розвиток динамічної, кінестетичної і просторової організації рухів, орального праксису (як умови успішного звуковідтворення), процесів пам'яті, концентрації уваги і побудови приймально-відмінкових конструкцій у мовленні. [3, С. 5-9].

Для досягнення позитивних результатів корекційного впливу з дітьми експериментальної групи ми використовували такі методи та прийоми кінезіологічної гімнастики:

- Розтяжки (нормалізують гіпертонус і гіпотонус м'язів опорно-рухового апарату);
- Дихальні вправи (покращують ритміку організму, розвивають самоконтроль і довільність)
- Окорухові вправи (дозволяють розширити поле зору, поліпшити сприйняття, розвивають міжпівкульну взаємодію)
- Тілесні рухи (розвивають міжпівкульну взаємодію, знімаються мимовільні, ненавмисні рухи і м'язові затиски);
- Вправи для розвитку дрібної моторики (стимулюють мовні зони кори головного мозку);
- Масаж (впливає на біологічно активні точки);
- Вправи на релаксацію (сприяють розслабленню, зняттю напруги).

Кінезіологічні вправи ми проводили під час режимних моментів, як динамічні паузи, включали їх до корекційних занять. Тривалість проведення вправ 4-5 хвилин. Планували такі вправи протягом дня 4-5 разів.



Перед проведенням вправ ми завжди намагалися створити доброзичливу обстановку. Вправи проводились стоячи або сидячи за столом, спочатку за зразком дорослого, потім самостійно. Ми поступово ускладнювали вправи прискоренням темпу виконання, виконували вправи з легко прикушеним язиком і заплученими очима, долучали рухи очей і мовлення до рухів рук.

На початку експерименту ми використовували більш прості вправи такі як : *«Ліхтарики-зірочки»*, *«Кільця»*. Потім більш складніші: *«Кулак-ребро-долоня»*, *«Змійка»*, *«Вухо-ніс»*, *«Велосипед»*, *«Горизонтальні вісімки»*, *«Дзеркальне малювання»* та інш.

Крім активних вправ, ми проводили вправи на релаксацію, окорухові вправи, дихальні, масаж та інш. Дуже сподобалося дітям працювати на кінезіологічному тренажері *«Бізіборд»*, розвиваючій дошці з механічним наповненням.

Вправи кінезіології універсальні, дуже прості у виконанні та не вимагають спеціальної фізичної підготовки. Регулярне виконання цих вправ позбавляє втоми, підвищує концентрацію уваги.

Щоб досягнути кращих результатів з постановки звуків та зробити цей процес більш цікавим і продуктивним ми застосовували такий метод як біоенергопластика.

Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кістей рук. Цей метод надзвичайно ефективно впливає на активізацію інтелектуальної діяльності дітей; розвиває координацію рухів і дрібну моторику, творчі здібності, поліпшуються увага, пам'ять, мислення, мова. Метод біоенергопластики допомагає прискорити ви-

правлення 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].

Вправи з біоенергопластики ми проводили двічі на день – після ранкової гімнастики та після денного сну. Розучування вправ проводилося на індивідуальних заняттях, потім відпрацювавши рухи, закріплювали сформовані навички в підгрупових заняттях. Тривалість, послідовність і кількість вправ відповідали особливостям проведення гімнастики артикуляції в логопедичній групі. Комплекс вправ складався на тиждень та містив п'ять вправ: дві вправи статичні та три динамічні. Один раз на тиждень одна знайома вправа замінювалася на нову.

В ході експериментальної роботи нами активно проводилися з дітьми різні види самомасажів. Самомасажі ми включали в індивідуальні та фронтальні заняття, в режимні моменти. В якості масажерів використовували природні матеріали (квасоллю, горіхи, чечевицю, різні види круп, качанчики кукурудзи), дрібні предмети (гудзики, кришечки, елементи мозаїки, дрібні цеглинки Лего). Найбільше дітям сподобалося працювати з су-джок – масажерами у вигляді масажних кульок в комплекті з масажними металевими кільцями. Кулькою стимулюються зони на долонях, а масажне кільце надівається на палець і рухами вгору-



вниз масажується кожний пальчик. Такий масаж ми супроводжували цікавими казочками та віршиками. Точковий масаж ми підбирали для кожної дитини індивідуально і проводили лише під час індивідуальних корекційних занять.

Обов'язковим компонентом кожного заняття експериментальної групи була фізкультхвилинка. Вправи до фізкультхвилинки підбиралися відповідно до лексичної теми та проводилися при перших ознаках стомленості дітей.

Для перевірки ефективності системи корекційної роботи з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій в роботі з дітьми закладу дошкільної освіти було проведено повторне обстеження стану мовленнєвого розвитку, загальної та дрібної моторики. Кількісний аналіз результатів показав, що у дітей експериментальної покращились результати за серіями завдань на 11%, контрольної на 5%. Обидві групи досягли достатнього рівня мовленнєвого розвитку, загальної та дрібної моторики, але динаміка покращення стану мовлення, загальної та дрібної моторики в експериментальній групі значно вища ніж у контрольній групі. Це свідчить про дієвість запропонованої системи корекційної роботи з використанням прийомів здоров'язберігаючих технологій.

Висновок. Отже, використання прийомів здоров'язберігаючих технологій в корекційній діяльності вчителя-логопеда – одна з найбільш перспективних систем організації корекційного навчання. Використання прийомів здоров'язберігаючих технологій ефективно впливає на досягнення максимально можливих успіхів у подоланні не тільки мовних труднощів, але і у загальному оздоровленні дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитрова О.К. Дихальна гімнастика як метод корекції мовлення та профілактики захворювань [Текст] / О.К.Дмитрова // Логопед. – 2017. – №10 – С.9-10.
2. Кисла О. Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку засобами здоров'язбережувальних технологій / О. Кисла, А.Кошель // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 2) – С. 101-104.
3. Ліщишина О.П.-Гарук Кінезіологія як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку: Навчально-методичний посібник / О.П.Ліщишина-Гарук. –Хмельницький, 2022. – С.5-9. – osvita.km.ua/wp-content/uploads/2022/01/O.P.-Lishchyshyna-Haruk-Kineziolohiia-iak-zasib-rozvytku-movlennia-ditej-doshkilnoho-viku.pdf (дата звернення: 22.10.2023).
4. Чірка Н.І. Використання біоенергопластики в системі логокорекційної роботи [Текст] / Н.І.Чірка // Логопед. – 2016. – № 5. – С.7-8.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'342.9

Лариса СТАХОВА

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

Олена ДОВГОПОЛ

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка

РОЗВИТОК ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

*У статті представлено особливості
формування просодичних компонентів*



мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Визначено рівень розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей старшого дошкільного віку, які заїкаються. Розроблено та експериментально апробовано методiku розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей дошкільного віку, які заїкаються.

Ключові слова: просодичні компоненти мовлення, старший дошкільний вік, заїкання, ритміка, інтонація.

Постановка проблеми. Комунікаційна здатність особи великою мірою визначається якістю та зрілістю її мовленнєвих навичок. В цьому контексті просодичні компоненти мовлення, відповідальні за передачу емоційної семантики та наголосу, набувають особливої актуальності. Проте, у дітей із заїканням спостерігаються порушення мовленнєвого ритму та інтонаційної структури, що може серйозно ускладнювати їх спілкування та соціалізацію в суспільстві. Таким чином, необхідність дослідження та розробки методик розвитку просодичних компонентів мовлення для дітей із заїканням стає пріоритетною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням мовленнєвих порушень, в тому числі і заїкання, займаються багато науковців, педагогів, логопедів, а саме: С. А. Асланова, Є. Ф. Архіпова, В. Є. Борова, Т. Н. Воронцова, В. І. Галущенко, О. М. Гопіченко, Л. С. Журавльова, Н. І. Ільїна, І. І. Єрмакова, А. І. Кравченко, К. Л. Крутій, Л. В. Лопатіна, І. Панченко, Н. Г. Пахомова та інші.

Мета статті: висвітлити особливості формування просодичних компонентів мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Просодія, як науковий

термін, походить від грецького слова «prosodia», що означає «пісня співуча до музики». У давні часи цей термін використовувався для опису метрики та ритму в поезії. З часом, з розвитком фонетики та лінгвістики, поняття просодії розширилося та почало включати в себе різноманітні аспекти мовлення, що не стосуються індивідуальних звуків.

На сучасному етапі термін «просодика» – це складний комплекс, що включає голосові характеристики (висота, сила, тембр) і мелодико-інтонаційну сторону мовлення (темп, ритм, паузація: пауза, логічний нагolos) [4, с. 111].

Таким чином, просодичні компоненти мовлення – це елементи звучання мови, які виявляються понад рівнем окремих звуків. Вони включають в себе інтонацію, акцент, темп, ритм та силу голосу. Ці компоненти відіграють важливу роль у спілкуванні, передаючи емоційний стан мовця, ставлення до співрозмовника, тип повідомлення та інші нюанси.

Просодичні компоненти допомагають робити мовлення більш експресивним та змістовним. Наприклад, за допомогою інтонації ми можемо передати своє ставлення до того, про що говоримо: радість, сум, здивування тощо. Акцент допомагає виділити найважливіші слова або частини інформації. Темп і ритм мовлення можуть вказувати на емоційний стан особи або специфіку культурного та соціального контексту [9, с. 134].

Просодичні компоненти мовлення відіграють ключову роль у передачі емоційної, інтонуючої та ритмічної структури мовлення. Вони включають такі аспекти, як нагolos, темп, мелодика, ритм та інтонація. Протягом років дослідники вивчали

ці компоненти, їх взаємозв'язок та значущість в комунікації (таблиця 1) [4, с. 112].

Узагальнюючи, можна сказати, що просодичні компоненти мовлення відіграють вирішальну роль у мовленнєвій комунікації, формуючи емоційний, логічний та ритмічний аспекти повідомлення. Правильне формування та використання цих компонентів є важливим для ефективного спілкування, особливо у дітей з проблемами мовленнєвого характеру, такими як заїкання.

У рамках дослідження ми аналізували ступінь сформованості просодичних компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку з заїканням, що навчаються у логопедичній групі дошкільного навчального закладу «Ромашка» в м. Києві. Дослідження охопило 10 учасників. Застосування комбінованого діагностичного підходу, який включав аудіальні та візуальні тести, ігрові вправи, а також спеціалізовані методики для аналізу темпу, мелодики, ритму, інтонації мовлення та використання наголосу, дозволило забезпечити глибоке й всебічне розуміння індивідуальних особливостей мовленнєвої функції кожної дитини.

Таблиця 1.
Просодичні компоненти
мовлення

Компонент	Характеристика
Наголос	Наголос важливий для розпізнавання та відокремлення лексичних одиниць в реченні. Наголос може змінювати значення слова та формувати емоційний контекст.
Темп	Темп мовлення може впливати на сприйняття інформації, настроїв та атмосферу спілкування.
Мелодика	Мелодика мовлення не тільки передає емоційний стан мовця, але й може служити інструментом впливу на співрозмовника.
Ритм	Ритмічна структура мовлення є фундаментальною для розуміння та взаємодії між мовцями.
Інтонація	Інтонація є одним з ключових компонентів мовленнєвої комунікації, який відображає ставлення мовця до висловлюваного, а також до співрозмовника.

Результати обстеження дітей представлені в таблиці 2.



Таблиця 2.

Сформованість просодичних компонентів мовлення дітей з заїканням

Ім'я дитини	Темп мовлення	Мелодика мовлення	Ритм мовлення	Інтонація мовлення	Використання наголосу
Олександр	Повільний, з перервами	Монотонна	Нерівний	Знижена на початках речень	Часті помилки
Марія	Відносно стабільний	Варіативна	Легкі коливання	Звичайна, з емоційними підйомами	Незначні помилки
Богдан	Стабільний	Монотонна при імітації голосів	Ритмічний	Змінна з імітаціями	Неправильний у складних словах
Анна	Швидкий	Мелодійна	Періодично нерівний	Виразна	Коректний
Данило	Змінний, повільнішає при заїканні	Нерівна	В основному ритмічний	Звичайна, але менш виразна на початках	Добре використовує
Ірина	Середній	Плавна	Середньо ритмічний	Нормальна, злегка монотонна	В основному коректний
Максим	Швидкий	Мелодійна	Ритмічний	Виразна, з високими підйомами	Помилки в складних словах
Єлизавета	Нерівний, з частими паузами	Низька варіативність	Нерегулярний	Маловиразна	Часті помилки
Віталій	Перемінний, іноді швидкий	Монотонна при стресі	Нерегулярний	Змінюється з нервозністю	Чіткий в простих словах
Олена	Середній	Плавна	Нерівний з перервами	Нормальна, але не виразна	Деякі помилки

На основі отриманих даних з таблиці мож

1. Більшість дітей демонструють змінний темп мовлення, що може бути зумовлене емоційним станом, контекстом розмови або іншими зовнішніми чинниками. Діти мають тенденцію до уповільнення темпу під час мовлення.
2. Ритм мовлення дітей є досить різноманітним. Для деяких дітей це є досить стабільною характеристикою, тоді як інші можуть зазнавати труднощів, особливо під час

емоційних моментів.

3. Мовлення більшості дітей монотонне, невиразне.
4. Ритм мовлення нерегулярний.
5. Помилки у наголосі частіше виникають у складних словах, але мають місце і в словах простої звуко-складової структури.

Зміст методики розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням включає певні структурні блоки. на зробити наступні висновки.

1. Розробка індивідуального плану корекційної роботи на основі діагностичних результатів.
 - 1.1. Визначення пріоритетних напрямків, які показали найбільше відхилень від норми: плавність, ритміка чи інтонація.
 - 1.2. Визначення форми роботи (індивідуальна або групова форми).
 - 1.3. Вибір методів та технік, які будуть використовуватися для корекції конкретного просодичного компонента.
 - 1.4. Розробка програми вправ, спрямованих на формування і розвиток потрібних просодичних компонентів.
 - 1.5. Створення позитивного емоційного фону під час занять – ігри, інтерактивні завдання, релаксаційні моменти.
 - 1.6. Врахування індивідуальних особливостей дитини, її характеру, темпераменту, інтересів та інших факторів.
 - 1.7. Залучення батьків, щоб вони могли підтримувати та посилювати корекційний процес вдома.
 - 1.8. Моніторинг плану в залежності від результатів [7, с. 220].
2. Рекомендації щодо частоти та тривалості занять, а також їх послідовності мають бути гнучкими, адаптованими під кожну дитину, її потреби та особливості.
 - 2.1. Частота занять: для дітей із серйозними порушеннями рекомендується проводити заняття не рідше 3-4 разів на тиждень; для дітей з легшими порушеннями може бути достатньо 1-2 занять на тиждень.
 - 2.2. Тривалість занять: заняття повинні тривати від 30 до 60 хв.; тривалість залежить від віку дитини, її концентрації та втомлюваності; важливо починати з коротших сесій, поступово збільшуючи тривалість, щоб не викликати втому або відторгнення від процесу.
- 2.3. Структура занять:
 - кожне заняття краще починати з релаксаційних вправ, що допоможе дитині зосередитися та підготуватися до основної частини;
 - основна частина заняття повинна включати вправи на розвиток плавності, ритміки та інтонаційної виразності мовлення;
 - кінцева частина заняття може бути присвячена іграм, які закріплюють набуті навички та сприяють позитивному емоційному стану дитини після заняття;
 - оцінка прогресу дитини повинна проводитися регулярно, щоб відстежувати ефективність методики та, за потреби, вносити корективи.
- 2.4. Для дітей, які потребують інтенсивної корекційної роботи, можна проводити два коротших заняття на день з перервою.
- 2.5. Рекомендується регулярно консультувати батьків щодо домашніх завдань, практичних рекомендацій та залучати їх до процесу корекції.
- 2.6. Враховуючи індивідуальний характер порушень мовленнєвого розвитку, важливо постійно аналізувати результати та, за потреби, коригувати план та методику роботи [2, с. 141].
3. Використання різноманітних вправ та ігор для розвитку просодичних компонентів мовлення.



3.1. Вправи на дихання:

- дихання через соломинку: дитина має дихати через соломинку, спробувавши наповнити повітрям пластикову чашку або воду в мисці;
- піднімання аркушу паперу: дитина має піднімати аркуш паперу, що розташований на столі, силою свого дихання, дихаючи з-під нього.

3.2. Ігри на розвиток ритмічної слухової уваги:

- «барабанна долоня»: дорослий відстукує ритм на столі чи барабані, а дитина намагається його повторити;
- «музичний хоровод»: дорослий вмикає музику і пропонує дитині танцювати разом, змінюючи темп та ритм.

3.3. Вправи на розвиток інтонаційної виразності:

- «смішний розповідач»: дорослий пропонує дитині вимовити речення або фразу з різними інтонаціями: весело, сумно, здивовано тощо;
- «імітаційні ігри»: дорослий пропонує дитині пограти з ляльками та/ або іншими іграшками для створення різних сценаріїв, де дитина може експериментувати з різними голосами та інтонаціями.

3.4. Комбіновані вправи:

- «співучий вірш»: дорослий пропонує дитині заспівати разом короткий віршик або пісеньку, яку дитина знає її, акцентуючи увагу на ритмі та інтонації [8, с. 50].

4. Перевірка ефективності занять, коригування плану занять за необхідності.

4.1. Фіксуйте щоденно успіхи та

труднощі дитини під час виконання вправ, а також здійснюйте періодичні записи мовленнєвої активності дитини. Порівняння записів допоможе виявити прогрес та зміни в інтонації, ритміці та плавності мовлення.

4.2. Залучення батьків у процес допоможе отримати інформацію про поведінку та мовлення дитини вдома. Батьки можуть надавати відгук про те, як дитина реагує на вправи та як вони впливають на її повсякденне мовлення.

4.3. На основі отриманих даних, вносьте зміни у план занять. Можливо, деякі вправи потрібно буде ускладнити, а деякі – спростити. Також можливе введення нових методик та відмова від менш ефективних.

4.4. Періодично проводьте діагностичні заняття для оцінки рівня розвитку просодичних компонентів мовлення. Це допоможе оцінити ефективність методики та коригувати її відповідно до потреб дитини.

4.5. Залучення спеціалістів. У випадку, якщо ви помічаєте, що прогресу не відбувається, рекомендується консультуватися з логопедами чи психологами, щоб отримати додаткову допомогу та поради [1, с. 8].

Перевірка ефективності занять та можливість коригування плану є важливим етапом в процесі корекційної роботи. Вона дає змогу своєчасно вносити необхідні зміни, щоб забезпечити максимально позитивний результат для дитини.

Серед основних принципів реалізації даної методики варто виділити наступні:

- 1) індивідуальний підхід (врахування індивідуальних особливостей, потреб та можливостей кожної дитини);
- 2) системність (постійне, послідовне й регулярне проведення занять, дотримання обраної методики);
- 3) інтеграція (застосування комплексного підходу, поєднання різних методів і технік корекційної роботи);
- 4) адаптивність (гнучкість та здатність до коригування методики відповідно до змін у стані дитини);
- 5) мотиваційність (створення позитивної мотивації до занять, використання заохочувальних методів);
- 6) взаємодія (тісний контакт з батьками, їхнє залучення до корекційного процесу);
- 7) контроль (постійний моніторинг ефективності методики, оцінка результатів, коригування за необхідності) [6, с. 88].

Умовами ефективного застосування даної методики є:

1. Наявність відповідного обладнання і матеріалів для проведення вправ та занять (спеціальні розвиваючі матеріали, ігри, посібники).
2. Обрання оптимального часу для занять, оскільки дитина повинна бути в стані максимальної готовності до сприйняття інформації.
3. Заняття мають проводитися регулярно, без тривалих перерв.
4. Забезпечення комфортного психологічного клімату.
5. Професійна підготовка логопеда (постійне вдосконалення, вивчення нових методик, участь у науково-методичних семінарах).
6. Зворотний зв'язок (регулярне спілкування з батьками, отримання відгуків від них про стан дитини після занять).

7. Фіксація результатів через ведення журналу або діагностичної картки, де фіксуються досягнення дитини, її успіхи та труднощі [10, с. 92].

Застосування цих принципів і умов дасть змогу досягти максимальної ефективності при реалізації розробленої методики і досягненні корекційних результатів у дітей із заїканням.

Після 4 місяців регулярних занять ми провели повторну діагностику, що включала в себе як кількісний так і якісний аналіз. Результати, отримані після повторної діагностики, свідчать про значні поліпшення в мовленнєвому розвитку дітей, що підтверджує ефективність та актуальність запропонованої методики.

Результати після впровадження методики розвитку просодичних компонентів мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням представлено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Сформованість просодичних компонентів мовлення дітей з заїканням (після впровадження розробленої методики)

Ім'я дитини	Опис
Олександр	Значне поліпшення плавності мовлення. Наголоси у словах стали правильнішими. Його зацікавленість та участь у заняттях лише додали йому впевненості.
Марія	Ритміка мовлення стала більш вирівняною. Ще є деякі моменти до корекції, але загальний прогрес очевидний.
Богдан	Практично всі слова вимовляються з правильним наголосом. Плавність мовлення збереглася на високому рівні.



Анна	Висока плавність мовлення залишилась. Проблеми з ритмікою майже відсутні.
Данило	Плавність мовлення значно поліпшилася, а ритміка лишилася на доброму рівні.
Ірина	Стабільні поліпшення як з ритмікою, так і з плавністю мовлення. Її рівень мовлення став більш впевненим.
Максим	Його мовлення залишається найплавнішим серед групи. Проблеми з наголосами майже вирішені.
Єлизавета	Значне поліпшення в обох аспектах: ритміка та плавність мовлення стали кращими.
Віталій	Ритміка мовлення збереглася на високому рівні. Плавність мовлення покращилась.
Олена	Відбулися поліпшення в обох напрямках, демонструючи узагальнений підйом якості мовлення.

На підставі отриманих даних, можна зробити висновок про високу ефективність розробленої методики корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку на базі дитячого садка «Ромашка» м. Києва. Впровадження такої методики на постійній основі в спеціалізованих групах ЗДО може стати важливим кроком у вирішенні проблеми заїкання серед дошкільнят та підтримати дітей у їхньому мовленнєвому розвитку.

Отримані результати також акцентують на важливість індивідуального підходу до кожної дитини, враховуючи її специфічні особливості та потреби. Батьки, вчителі та логопеди повинні працювати разом, щоб забезпечити оптимальні умови для мовленнєвого розвитку дитини. Крім того, важливою є постійна моні-

торингова діагностика та аналіз ефективності занять. Систематичність та постійність у роботі є ключовими факторами успішної корекційної діяльності. Залучення батьків до процесу корекції також підвищує ефективність методики, адже саме вони є основними у створенні сприятливого мовленнєвого середовища вдома. Таким чином, розроблена методика демонструє свою практичну цінність та може рекомендуватися для застосування в інших дошкільних закладах для розвитку просодичних навичок дітей із заїканням.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, спеціалізована методика, яка була впроваджена в дошкільному навчальному закладі «Ромашка», позитивно вплинула на мовленнєві навички учасників. Поліпшення, виявлені між констатувальним та контрольним етапами, засвідчили ефективність цього підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегас Л.Д. Комплексні системи реабілітації заїкання у старших дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 6-9.
2. Вишневська О.В. Особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 5. С. 139-143.
3. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.
4. Пересадько Г.І., Стахова Л.Л. Розвиток просодичних компонентів мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конф., (14 квітня 2017 року, м. Суми)*.



- Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 111–114.
5. Петренко Н.В. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників із заїканням. Навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський, 2019. 100 с.
 6. Сильченко В.В. Проблема корекції заїкання у дітей дошкільного віку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 85–90.
 7. Скляр С. Особливості корекції заїкання в дітей дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2018. Випуск 19, том 1. С. 219–222.
 8. Соловей О.А. Корекція заїкання у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії. *Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні : матеріали VII наук.-практ. семінару, Луцьк, 25 жовт. 2012 р.* Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки [та ін.]; [за заг. ред. М.І. Мушкевич]. Луцьк, 2012. С. 49–51.
 9. Таган Л. Основні напрями роботи з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2022. Том 2. Випуск 29. С. 133–137.
 10. Федорович Л.О., Темченко Я.В. Методи логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із заїканням. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 91–93.

УДК 376-056.264-053.4:[159.931:159.937.52]:159.954.072

Людмила МОРОЗ

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

Дар'я ЗУЙ

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У даній статті розглядаються особливості проведення дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Детальний розгляд методів, що використовуються при таких дослідженнях, а також врахування нюансів, пов'язаних із специфікою порушення мовлення, дозволить отримати об'єктивні результати та визначити шляхи подальших педагогічних втручань.

Ключові слова: зорово-просторові уявлення, порушення мовлення, дошкільний вік, методика, дослідження.

Постановка проблеми. Сучасне дошкільне виховання є складною та багатогранною системою, яка вимагає уваги до різних аспектів розвитку дитини. Одним із ключових елементів успішного когнітивного розвитку є сформованість зорово-просторових уявлень. Діти дошкільного віку із порушенням мовлення можуть стикатися з особливостями у розвитку цих уявлень. Дослідження стану їх сформованості має важливе значення для розробки ефективних методик та



програм виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Труднощі в оволодінні зорово-просторовими уявленнями у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення виявляються досить часто. Є ряд робіт, присвячених корекції порушень зорово-просторових уявлень – Ю. Глухів, Н. Голота, Ю. Рібцун, В. Синьов, Л. Чопик та інші. У окремих дослідженнях представлений перелік методичних систем присвячених діагностиці та корекції зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення (Н. Ільїна, Л. Трофименко та інші).

Мета статті. Метою даного дослідження є аналіз та оцінка стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Зокрема, ми спробуємо визначити особливості розвитку цих уявлень, виявити можливі зв'язки між порушенням мовлення та формуванням просторових концепцій, а також розглянемо можливість покращення цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку різних когнітивних функцій у дітей. Для дітей із порушенням мовлення, сформованість зорово-просторових уявлень стає особливо важливою, оскільки вона впливає на їхню здатність взаємодіяти з оточуючим світом та вивчати нові знання. Дослідження стану цих уявлень у такої категорії дітей вимагає уважного підходу та врахування особливостей проведення. Дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення має важливе значення для розуміння індивідуальних потреб цієї категорії

дітей [2]. Наш підхід до проведення дослідження дозволяє врахувати їхні особливості та сприяє розробці персоналізованих стратегій навчання та розвитку.

Детальне вивчення зорово-просторових уявлень із застосуванням адаптованих методів та індивідуалізованих завдань є ключовим для отримання об'єктивних даних. Перспективи нашого дослідження направлені на розширення знань у галузі педагогіки та психології дітей із порушенням мовлення, сприяючи вдосконаленню педагогічної практики та розвитку інклюзивної освіти.

Надані результати матимуть важливе практичне застосування для всіх, хто працює у сфері освіти та розвитку дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Як зазначає Л. Чопик, дослідження може служити основою для створення інноваційних програм та методик, спрямованих на комплексний розвиток дітей, забезпечуючи їм оптимальні умови для успішного навчання та інтеграції у суспільство [7].

Дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення відкриває широкі перспективи для подальших наукових та практичних вивчень. Додаткові аналізи можуть включати дослідження ефективності конкретних методик та програм для розвитку зорово-просторових уявлень у цієї групи дітей. Також слід розглянути можливості використання інноваційних технологій у навчальному процесі, що допоможе покращити доступність та ефективність навчання [1].

Однак існують і виклики, які варто врахувати. Забезпечення індивідуального підходу для кожної дитини вимагає значних зусиль та

ресурсів. Питання вдосконалення викладацьких практик та формування відповідної бази для підтримки дітей із порушенням мовлення в умовах навчальних закладів залишаються актуальними.

Дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення є важливим етапом у розвитку інклюзивної освіти та психолого-педагогічної практики [1; 3]. Отримані результати надають можливість розуміти і враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, сприяючи її повноцінному розвитку.

Дослідження не лише розширює наше розуміння взаємодії мовлення та зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку, але й вказує на необхідність подальшого вивчення та педагогічних інтервенцій [4; 6]. Сподіваємося, що отримані дані стануть вагомим внеском у практичну роботу з розвитку дітей з різними особливостями розвитку, сприяючи їхньому включенню у суспільство як повноцінних учасників.

Методика дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення включає наступні етапи [3; 5].

1. Вибір адаптованих методів. З урахуванням особливостей дітей із порушенням мовлення, обираємо адаптовані методи, які забезпечать їхню можливість зрозуміти та виконати завдання.
2. Індивідуалізація завдань. Спрямовуємо дослідження на вивчення конкретних аспектів зорово-просторових уявлень, що можуть взаємодіяти із порушенням мовлення.

3. Урахування комунікативних можливостей. Використовуємо методи, які дозволяють дітям висловлювати свої уявлення не тільки мовним, але й немовним чином.
4. Динамічний підхід. Слідкуємо за динамікою змін у формуванні зорово-просторових уявлень, враховуючи можливі зрушення та покращення під впливом педагогічних втручань.
5. Застосування відкритих завдань. Для вивчення зорово-просторових уявлень використовуються завдання, що стимулюють творчий підхід та самостійне мислення дітей. Це може включати малювання, конструювання чи гру на відкритому повітрі.
6. Спостереження та інтерв'ю. Важливо проводити спостереження за поведінкою та взаємодією дітей, а також використовувати інтерв'ю, де можна отримати додаткову інформацію про їхні думки та переживання.
7. Використання тестів та шкал. Можна використовувати спеціально розроблені тести та шкали для визначення рівня розвитку зорово-просторових уявлень. Це допоможе об'єктивно оцінити досягнення дитини та визначити можливі напрями розвитку.
8. Довготривала моніторингова система. Система тривалого моніторингу дозволяє відстежувати динаміку у розвитку зорово-просторових уявлень та адаптувати методику відповідно до індивідуальних потреб дитини.
9. Залучення батьків та опікунів. Важливо взяти до уваги думки та спостереження батьків щодо розвитку їхніх дітей. Залучення сім'ї у дослідження може допомогти отримати більш повне та



об'єктивне уявлення про зорово-просторові уявлення дитини в різних контекстах.

10. Аналіз та висновки. Після завершення дослідження важливо провести аналіз отриманих даних та сформулювати висновки, які допоможуть визначити ефективні стратегії розвитку та корекції для дітей із порушенням мовлення.

Ця методика передбачає комплексний та індивідуалізований підхід, спрямований на максимальне розкриття потенціалу зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення.

Розглянемо кілька аспектів, які варто врахувати при проведенні дослідження дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку [2].

По-перше, це довготривала динаміка розвитку. Слід дослідити, як зорово-просторові уявлення змінюються та розвиваються протягом тривалого періоду, і чи існує можливість впливати на цей процес через педагогічні втручання.

Індивідуальні підходи до корекції. Розробка та випробування індивідуальних програм та методик корекції для дітей із конкретними видами порушень мовлення, щоб з'ясувати, як кожен тип порушення може впливати на розвиток зорово-просторових уявлень [7].

Дослідження можливостей використання сучасних технологій, таких як віртуальна реальність або ігрові платформи, для покращення зорово-просторових уявлень та мовлення в цій групі дітей.

Розробка педагогічних рекомендацій. Вивчення способів інтеграції отриманих знань у педагогічні практики та створення рекомендацій для вчителів та логопедів.

Однією з ключових задач є розробка ефективних педагогічних стратегій, що враховують індивідуальні особливості дітей із порушенням мовлення. Це може бути досягнуто шляхом активного впровадження результатів наших досліджень у практику та співпраці з педагогічними закладами [5; 7].

Важливо також врахувати етичні аспекти дослідження та впровадження знань у практику, забезпечивши безпеку та конфіденційність дітей, які беруть участь у дослідженні.

На думку, Л. Трофименко, дослідження зорово-просторових уявлень стає ключовим елементом у вирішенні цієї проблеми та сприяє створенню більш інклюзивного та ефективного середовища для розвитку дітей [6].

Можемо виокремити наступні пропозиції для подальших досліджень та вдосконалення практики.

1. Мультидисциплінарний підхід. Рекомендується подальше дослідження, враховуючи не лише педагогічний та психологічний аспекти, але й залучення фахівців із лінгвістики, нейропсихології та медицини для комплексного розгляду впливу порушень мовлення на розвиток зорово-просторових уявлень.
2. Індивідуалізація підходів. Дослідження може бути розширене для визначення оптимальних індивідуальних стратегій розвитку для дітей із різними видами порушень мовлення.
3. Впровадження інноваційних технологій. Врахування можливостей використання сучасних технологій, таких як мобільні додатки або онлайн-платформи, для індивідуального та групового розвитку зорово-просторових уявлень.

4. Підготовка педагогічних кадрів. Розробка та впровадження навчальних програм для підготовки вчителів та логопедів до роботи з дітьми із порушенням мовлення та розвитку їхніх зорово-просторових уявлень.
5. Моніторинг на запровадження. Слід вести моніторинг застосування отриманих знань у педагогічній практиці та розробляти рекомендації для покращення програм та методик.
6. Інклюзивність. Розгляд можливостей створення інклюзивних педагогічних практик та програм, що враховують різноманітні потреби дітей із порушенням мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Наша стаття виокремлює важливість подальших досліджень та розвитку педагогічних підходів для оптимального розвитку зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Запропоновані рекомендації слугують основою для подальших кроків у розвитку наукового та педагогічного напрямків для покращення якості освіти та життя цієї важливої групи дітей. Дослідження стану сформованості зорово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення є важливим етапом у розвитку інклюзивної освіти та психолого-педагогічної практики. Отримані результати надають можливість розуміти і враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, сприяючи її повноцінному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухів В. П. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним мовним недорозвиненням. URL: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/95/120>. (дата звернення: 11.11.2023).
2. Голота Н. М. Ознайомлення з простором та часом як передумова розвитку творчості в дошкільному дитинстві. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=50&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=molv_2017_3 (дата звернення: 13.11.2023).
3. Ільїна Н. В. Методологічні основи корекції розвитку образного мовлення у дошкільників із тяжкими мовленнєвими порушеннями // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць / відп. ред. В.М. Синьов]. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. №15. С. 103-105.
4. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. URL: http://lib.iitta.gov.ua/5878/1/%D0%97%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf. (дата звернення: 12.11.2023).
5. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки : Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 11. С. 3- 8.
6. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. К.: ПП «Актуальна освіта». 2013. – 108 с.
7. Чопик Л. І. Корекційне навчання просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&



S21FMT=ASP_meta&C21COM
=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=DLog_2015_4_13. (дата звернення: 10.11.2023).

УДК 376.37 - 612.858.7

Наталія ІЛЬІНА

кандидат педагогічних наук

Херсонський державний університет

Олена БАСАЙ

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Херсонський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СЛУХОВОЇ АГНОЗІЇ У ДІТЕЙ

Стаття присвячена вивченню слухової агнозії у дітей з точки зору логопедичної практики. Здійснена спроба узагальнення даних щодо класифікації проявів слухової агнозії.

Ключові слова: немовленнєва слухова агнозія, аритмія, амүзія, порушення інтонаційної сторони мовлення (просодики), мовленнєва акустична агнозія

Постановка проблеми. У сучасній логопедичній практиці спостерігається різке збільшення кількості дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Дана категорія дітей потребує довготривалої корекційної роботи, яка включає в себе роботу зі спеціалістами різноманітних галузей протягом тривалого часу. Досить часто значне місце в патогенезі системних порушень мовлення належить слуховій агнозії.

Слухова агнозія – на сьогодні вважається логопедами-практиками одним із найбільш розповсюджених порушень, яке в багатьох випадках може обумовлювати виникнення затримки мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку. Це порушення

слухового сприйняття, нездатність розпізнавати звуки мовлення та їх диференціювати при збереженій функції слухового аналізатора. Також вона може бути визначена як порушення розпізнавання невербальних звуків і шумів. Термін «слухова агнозія» з'явився в неврологічній літературі після монографії З. Фрейда 1891 року для визначення порушення розпізнавання невербальних шумів і диференціації звуків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні вивченням особливостей слухового гнозису при системних порушеннях мовлення займаються Н. М. Бабич, О. М. Галієва, І. Мойсеєнко та інші. Слуховий гнозис відіграє провідну роль у комплексному гармонійному ментальному розвитку й у розвитку мовлення дитини. У ранньому віці дитина вчиться диференціювати звуки мовлення на слух, відтворює їх, поступово вдосконалюючи своє експресивне мовлення. Низький рівень слухового гнозису призводить не лише до заміни і змішування звуків у власному мовленні, але й до його грубого недорозвитку і, навіть, відсутності.

У сучасній логопедії дослідження В.В. Тарасун, В. В. Тищенко, Є. А. Чистова та інші підтверджують актуальність міждисциплінарного підходу до вивчення слухової агнозії у дітей дошкільного віку. Вони обґрунтовують необхідність впровадження на сучасному етапі в традиційну логопедію теоретичних знань і практичних технологій із суміжних наук: неврології, нейропсихології, нейронфізіології, психіатрії. Міждисциплінарний підхід в спеціальній освіті дозволяє спеціалістам орієнтуватися в етіології, механізмах, структурі порушення й коморбідності мовленнєвих порушень на рівні володіння

знаннями будови й функціонування мозкових структур.

Вивчаючи думки різних вчених, ми з'ясували, що на сьогоднішній день ще не сформовано єдиного підходу до класифікації слухової агнозії. Отже **метою нашої статті** є спроба узагальнення даних щодо класифікації проявів слухової агнозії.

Узагальнюючі відомості з різних джерел, ми дійшли висновку, що в залежності від рівня пошкодження слухової системи зазначений вид агнозії поділяється на:

- немовленнєву слухову агнозію;
- аритмію;
- амuzію;
- порушення інтонаційної сторони мовлення (просодики);
- мовленнєву акустичну агнозію

Немовленнєва слухова агнозія виникає при пошкодженнях скроневої частки правої півкулі головного мозку і проявляється в нездатності зрозуміти значення немовленнєвих шумів, а саме: а) природних, які видаються об'єктами природи; б) предметних, тобто видаються різними предметами.

У виражених випадках такої агнозії хворі не розуміють смислу найпростіших звуків оточуючого середовища, наприклад, скрипу дверей, шуму кроків, тобто всіх побутових звуків, які в нормі людина розрізняє без спеціального навчання.

Зазначені звуки перестають для людини, хворої на таку форму слухової агнозії, бути носіями певного сенсу, хоча слух як такий у них збережений, і зберігається здатність розрізняти звуки за висотою, інтенсивністю, тривалістю і тембром. Таким чином, спостерігається принципове порушення, аналогічне зоровій агнозії, коли при повному збереженні зору (гостроти, поля зору)

порушується здатність впізнавати побачене.

Подібні розлади зустрічаються порівняно нечасто. Появі немовленнєвої слухової агнозії передують масивне пошкодження відділів правої скроневої частки головного мозку. У науковій літературі описано випадки двостороннього пошкодження лівої й правої скроневої часток із симптомами вираженої слухової агнозії. Найчастіше зустрічається стерта форма слухових порушень у вигляді дефектів слухової пам'яті, які зазвичай можна виявити за допомогою проведення спеціальної діагностики. Такі хворі можуть демонструвати здатність розрізняти звуковисотні відношення, але не можуть виробити слухові диференціювання, тобто запам'ятати два (або більше) звукові еталони.

Аритмія. При пошкодженні скроневої частки головного мозку може виникати аритмія. Симптоми детально описані у спеціальній літературі і полягають в тому, що дитина не може оцінити правильно ритмічні структури, які пред'являються на слух, і відтворити їх. Як еталон дітям демонструють ритмічні малюнки звуків. Згруповані в певні структури. Дитина має розрізнити й запам'ятати структуру ритму. А потім відтворити його. Таке розрізнення й відтворення для будь-якої здорової людини не є складним. Хворі, як правило, не здатні визначити кількість звуків: вони або переоцінюють, або недооцінюють кількість ударів, не розрізняючи, скільки було звуків і як вони чергувалися один з одним [3]. До негативних наслідків такого розладу відносять порушення тембру мовлення, нездатність зачувати вірші, скорочення слів, випускання складів.



Амузія – це порушення здатності впізнавати й відтворювати знайому мелодію або ту, яку людина щойно почула, а також відрізняти одну мелодію від іншої. Амузія може супроводжувати алаїчні та афазичні розлади, а може бути самостійним порушенням. У осіб, які страждають на амузію, може бути значне розходження музичних і мовленнєвих здібностей при збереженні музичального слуху. Дитина з амузією не лише не здатна впізнавати мелодію, але й може оцінювати її як болюче й незрозуміле переживання. Хворі на афазію стверджують, що музика для них втратила сенс, що викликає головний біль, стала активно неприємною. Амузія, очевидно, пов'язана з не стільки з порушенням звуковисотного слуху, скільки з більш складною здатністю до музичної комбінаторики, музичної грамоти. Важливо зауважити: якщо симптоми амузії виявляються здебільшого при пошкодженні правої скроневої частки, то аритмія може виникнути і при лівосторонніх порушеннях скроневої ділянки (у правши) [3].

Порушення інтонаційної сторони мовлення. Одним із симптомів пошкодження правої скроневої частки головного мозку є порушення інтонаційної сторони мовлення. Хворі часто не лише не розрізняють мовленнєвих інтонацій, але й мають власне недостатньо виразне мовлення, яке позбавлене модуляцій, інтонаційного розмаїття, властивого здоровій людині. У таких хворих, як правило, проблеми зі співом, вони, добре повторюючи окрему фразу, не можуть її проспівати.

Порушення сприйняття інтонаційних компонентів мовлення спостерігається й тоді, коли пригнічуються функції всієї правої півкулі мозку. У

складних випадках людина не може на слух визначити, навіть, кому належить голос – чоловікові чи жінці.

Якщо при гальмуванні лівої півкулі людина зовнішньо стає нібито нечуттєвою, неуважною до мовленнєвих звуків, складається враження, що не чує того, що їй говорять, хоча повна словесна глухота відсутня, то при гальмуванні правої півкулі людина чує та розуміє мовлення, але не знає, хто це говорить, і не розрізняє інтонаційні характеристики висловлювання

Мовленнєва акустична агнозія.

При локальних пошкодженнях вторинних відділів скроневої частки, дитина втрачає можливість чітко розрізняти звуки мовлення, у неї спостерігаються явища, що позначаються терміном мовленнєва акустична агнозія. Дитина зберігає достатньо гострий слух, сприйняття предметних звуків також зберігається.

При масивних пошкодженнях лівої скроневої частки головного мозку всі звуки мовлення сприймаються як нечленовані шуми. У випадках обмежених уражень дефекти менш виражені: дитина не розрізняє лише «близькі» фонем, які мають назву «опозиційні» або «корелюючі» та відрізняються лише однією ознакою (наприклад, дзвінкістю). Одночасно така дитина добре вловлює як темброві особливості мовлення, так і його інтонаційне оформлення.

Проаналізувавши різні визначення мовленнєвої акустичної агнозії, найправильнішим ми вважаємо таке: мовленнєва акустична агнозія – це порушення слухового сприйняття, труднощі в розпізнаванні сенсорозрізняючих ознак фонем та диференціації звуків мовлення при збереженій функції слухового аналізатора. Термін «мовленнєва слухова

агнозія» включає три компоненти. Розглянемо їх як самостійні одиниці.

Поняття «мовлення» має безліч значень та різних трактувань. Ми розглянемо найбільш об'ємне визначення, яке охоплює саме аспекти наявні в роботі логопеда. Мовлення – історично складена (утворювалася, змінювалася і формувалася поступово) форма спілкування людей (а точніше, одна з форм, оскільки спілкування може бути і невербальним) за допомогою мовних одиниць (звуків), організованих на основі певних правил (загальноприйняті вимоги суспільства).

Мовлення включає в себе безпосередньо процес говоріння і розуміння. При мовленнєвій слуховій агнозії страждають обидва процеси, але первинно порушено розуміння зверненого мовлення.

Для становлення мовленнєвої функції важливим є сформованість кількох сфер розвитку:

- пізнавальної (вищі психічні функції);
- комунікативний (мотивація до спілкування);
- сенсомоторної (сприйняття навколишнього світу за допомогою органів чуття та можливість давати адаптивну моторну відповідь).

При мовленнєвій слуховій агнозії первинно страждає сенсомоторна сфера розвитку.

Наступний компонент терміну – «слухова». Мовленнєва слухова агнозія не виключає зниження фізичного слуху, пов'язане з патологіями в роботі вуха та в первинних полях кори головного мозку, що відповідають саме за фізичний слух. Для виключення цієї патології дітям роблять аудіограму. Це має бути одним із перших досліджень за підозри на мовленнєву слухову агнозію.

Головна складова цього терміну «агнозія». Гнозис – це упізнання (перцептивна категоризація) стимулів різної модальності. Важливими в межах нашого дослідження є такі види гнозису: слуховий, зоровий і тактильний (стереогноз), оскільки саме вони впливають на сприйняття і породження мовлення. Слуховий гнозис дозволяє диференціювати звуки мовлення та накопичувати акустичні зразки (еталони). Тактильна чутливість є основою формування соматогнозиса. Відчуваючи своє тіло і розуміючи його схему, дитина здатна підібрати уклад артикуляції під конкретний акустичний образ. Зоровий гнозис є опорою для формування практично всіх довільних процесів в організмі: ми краще розпізнаємо мовлення, якщо бачимо артикуляцію співрозмовника; ми краще розуміємо зміст тексту, якщо він проілюстрований. Нарешті, зоровий гнозис є основою для формування просторових уявлень, розвиток яких необхідний для формування моторного планування.

Мовленнєва акустична агнозія є основним джерелом порушення мовлення при сенсорній алалії та сенсорній афазії [3].

Отже, все вищесказане можна узагальнити у вигляді таблиці.

Підсумовуючи, можна сказати, що слухова агнозія є складним явищем, яке проявляється у порушенні слухового сприйняття, та може бути центральним механізмом нездатності розпізнавання звуку мовлення та їх диференціації. Основною причиною цього розладу є незрілість провідникових зв'язків між різними зонами кори головного мозку.

Слухова агнозія негативно впливає на навчання дитини, адже весь навчальний процес, який базується на



слуховому сприйнятті, є ускладненим, діти зазнають труднощів у розумінні завдань, пов'язаних із слуханням, інструкціями вчителя чи читанням та потребують ретельно спланованої корекційної допомоги.

Таблиця 1

Види й симптоми слухових агнозій

Види порушень	Симптоми
Немовленнева слухова агнозія	Хворі не розуміють смислу найпростіших звуків (побутових)
Аритмія	Дитина не може правильно зрозуміти й оцінити правильно ритмічні структури
Амузія	Порушення здатності впізнавати й відтворювати знайому мелодію
Порушення інтонаційної сторони мовлення	Не розрізняють мовленнєві інтонації, хворі не виразні в мовленні
Мовленнева акустична агнозія	Дитина втрачає можливість чітко розрізняти звуки мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Басай О.А. Діагностика мовленнєвої слухової агнозії у дітей дошкільного віку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України*: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року / за заг.ред. С.Д.Яковлевої, Н.В.Кабельнікової. ІваноФранківськ, 2023. С. 20-25. URL: <http://surl.li/jutps>
- Боровцова Л., Ісаєва С., Мелехова В. Нейропсихологічний підхід в корекції мовленнєвої слухової агнозії у дітей дошкільного віку. *Педагогіка. Питання теорії й практики*. 2023. № 8 (4) С. 388-395.
- Зорові, слухові і тактильні агнозії. Апраксії. Афазії. URL: http://ni.biz.ua/8/8_10/8_100580_zritelnie-sluhovie-i-taktilnie-agnozii-apraksii-afazii.html
- Лопатинська Н.А. Сучасні нейрон-технології у логокорекційній діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. *Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі: монографія / під заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М.* Суми: Видво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 162 – 183.
- Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.
- Тищенко В.В. Дослідження сенсорної алалії у психолого-педагогічному дискурсі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 229-233. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nchnpu_019_2014_26_49
- Чистова Є.А. Характеристика мовленнєвих порушень у дітей із сенсорною алалією. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука.* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 592 – 596.
- Auditory Agnosia in Children. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-4-431-26920-5_8
- L. Robert slevc, Alison R. Shell. Auditory agnosia. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780444626301000329>

УДК 376-056.264:37.02-059:81'42

Тетяна ГРОДСЬКАЗдобувачка освіти ОС Бакалавр
Спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Олена МІЛЕВСЬКАкандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені І. Огієнка

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ

У статті розглянуто різні компоненти читацької діяльності у контексті їх значущості для оцінки процесу читання у молодших школярів. Визначено, що для діагностики порушень читання важливо враховувати як безпосередньо стан сформованості читацьких умінь, які розвиваються у процесі навчання, так і комплекс базових аспектів читацької діяльності: когнітивний, психолінгвістичний, нейропсихологічний, лінгвістичний та психологічний. Виявлено, що сучасні діагностичні методики недостатньо враховують мотиваційну складову читацької діяльності молодших школярів. Запропоновано опитувальник для визначення читацьких мотивів у молодих школярів.

Ключові слова: молодші школярі, читання, діагностика порушень читання; комплекс аспектів навички читання; мотиваційна складова читацької діяльності.

Постановка проблеми. Формування навички читання є тривалим процесом, що відбувається поетапно. Кожен етап навчання має свої особливості, які впливають на появу різних видів помилок учнів під час читання. Дослідження показали, що найпоширенішою проблемою порушення читання у дітей виступає не сформованість пізнавальних функцій, мовленнєвого розвитку та не виявлення мотивації до читання, це

спричинить до того, що дитина не буде самостійно розвиватися та відкривати для себе нові можливості. Тому необхідно провести комплексну діагностику дітей перед формуванням читацької діяльності, для того, щоб визначити рівень сформованості когнітивних процесів та мовленнєвого розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення порушення читання розглядається у широкому значенні на сучасному етапі логопедії. Проблематику порушень читання розглядали науковці: Е.А. Данілавичюте, В.М. Ільяна, О.В. Албул, В. О. Мартиненко, Н.В. Чепелева, О.В. Вашуленко, М.К. Шеремет, О.М. Корнєв, О.А. Ішимова, Т.В. Ахутина, Н.М. Баль, І.А. Захарченя, Р.І. Лалаєва, Л.В. Венедиктова Д.Б. Ельконін, Є. Ф. Соботович, Г. Єгоров. Когнітивний аспект досліджували А.М. Шахнарович та В.І. Голод, психолінгвістичний аспект П. Я. Гальперін, лінгвістичний аспект Р. Барт, психологічний Н.В. Чепелева.

Мета статті – аналіз проблеми комплексної діагностики порушень читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування навички читання – це складний і тривалий процес. Саме читання – це шифр, який закодує інформацію про навколишнє середовище.

Науковці зазначають, що для розвитку читання важливі вікова готовність дитини та психологічна, яка передбачає сформованість когнітивних процесів в цілому та читацьких інтересів. Разом з цим, для читання важливу роль відіграють мовленнєві навички дитини (фонетико-фонематичні, лексико-граматичні, зв'язне мовлення), а за наявності мовленнєвих порушень процес опану-



вання читання буде ускладненим [4, с.22].

Відповідно, процес формування навички читання характеризується з позицій різних аспектів, на яких побудований алгоритм читацької діяльності:

1. Когнітивний аспект полягає в сприйнятті графічних зображень та те, що за ними стоїть (опис предмета) та осмислення і розуміння цих елементів. Текст несе в собі когнітивну інформацію, соціально-психологічне спілкування. Читання в першу чергу базується на процесуальних підходах тексту, його сприйняття та розуміння, тобто сприйняття ряду знаків.
2. Психолінгвістичний аспект базується на процесуальній та змістовній сторонах читання, в яких входить взаємозв'язок зорового та графічного образу із звуковими реакціями та поєднання образів з їх значеннями. Саме коли людина читає текст, у неї виникають стрибкові рухи очей, сприймаючи послідовно графічні елементи, утворюється цілий образ слова. Досвідчений читач зосередивши свою увагу на основні слова тексту, спирається на смислову здогадку та включається у процес уявного формування (в т.ч., антиципації) загального змісту тексту.
3. Нейропсихологічний аспект базується на семантичному та сенсомоторному рівнях, що забезпечують розуміння понять та змісту інформації, опираючись на смисловий здогад та вимовляння літер голосом, утворюючи цими літерами цілий образ слова, тобто зоровим сприйманням сприймаються знаки, виникає обробка акустичного та кінестетичного компонентів.

4. Лінгвістичний аспект побудований на процесі зв'язного висловлювання, сукупність яких утворює текст. Цей аспект розглядає процеси писемного мовлення, що має структуровану і семантичну цілісність систематичності речень та відзначається обсягом та логікограматичною побудовою.

5. Психологічний аспект ураховує навички техніки читання та усвідомлення і розуміння прочитаного. Саме цей аспект відносять до когнітивної та комунікативної діяльності. Н.В. Чепелева вважає, що в психологічному підході в читанні розкривається комунікативно-пізнавальна діяльність, яка базується на смисловому аналізі інформації, передачі спілкування автора із читачем через текст, розуміння тексту, розвиток знань та формування особистісних смислових утворень читача [6, с.53-63].

Як вже зазначалося, до процесу формування якісного читання входять чимало чинників, тому і діагностика читання матиме комплексний характер. Тобто, фахівцеві необхідно обстежити готовність дитини до навички, а саме перевірити рівень сформованості когнітивних функцій, звернути увагу на мовлення дитини (чи наявні порушення фонем, зв'язність речень чи достатньо сформований лексико-граматичний компонент мовлення). Окрім діагностики цих компонентів, потрібно обстежити безпосередні читацькі уміння дітей, враховуючи основні його параметри: спосіб, правильність, швидкість та розуміння прочитаного [4, с.24-25].

Аналіз сучасних методик виявлення порушень читання у дітей, розроблених вітчизняними науковцями, дозволив виявити кілька груп завдань, призначених для дослі-

дження стану сформованості читацьких передумов та безпосередньо читацьких умінь.

З метою запобігання порушень читання у дітей застосовують ранню діагностику схильності до дислексій, за результатами якої проводять пропедевтику читання. Така діагностика є актуальною у період формування готовності дитини до шкільного навчання.

На тепер є поширеною «Методика раннього виявлення порушень читання» за О.М. Корневим, яка спрямована на дослідження рівня сформованості вищих психічних функцій, необхідні для формування читання [4, с.10].

Діагностика дислексій у школярів охоплює ряд завдань для виявлення характеру читання складів, слів, речень, текстів та розуміння прочитаного [4, с.85]. На думку Е. Данілавичюте, для обстеження навички читання у молодших школярів необхідні завдання на засвоєння літер, читання слів різної складової структури та читання текстів [3, с. 12], а також завдання на переказування текстів і визначення основних деталей тексту [3, с.36-71].

Оскільки важливою передумовою опанування читання є сформованість у дитини оптико-просторових функцій, у діагностиці дислексій передбачають завдання для дослідження стійкості та зосередженості уваги на друкованому матеріалі, дослідженні зорової пам'яті, уваги, уяви та сприймання, зорово-просторових уявлень, зорового контролю.

Проведений нами аналіз змісту сучасних діагностичних методик щодо виявлення порушень читання у дітей показав, що у них не представлені завдання для оцінки мотиваційної складової читацької діяльності юних читачів. Відомо, що у дітей

молодшого шкільного віку навчальна мотивація є нестійкою, значною мірою залежить від досягнення результату. Чимало дітей не мають стійких читацьких мотивів, особливо на перших етапах цієї навички. Так, О. Вашуленко стверджує, що потреба в читанні формується поступово і пов'язана з емоційно-естетичним впливом літератури як виду мистецтва та її інформаційною здатністю, тобто можливістю дізнаватись нову інформацію, для читача. Також науковець зазначає, що мотивами читацької діяльності виступають соціальні (здобуття інформації, спрямованої на соціальний розвиток) та особистісні потреби (виявлення своїх здібностей та прагнення до саморозвитку) [1].

Для того, щоб виявити мотиваційну готовність дитини до читання та з'ясувати вагомість читацьких мотивів у молодшого школяра (в період опанування читання), на нашу думку, потрібно сформулювати спеціальний опитувальник. Зокрема, проаналізувати читацький досвід дитини в родині, виявити розуміння значення читання. До пропонованого нами опитувальника увійшли такі запитання:

- ✓ Чи є у тебе вдома книжечки? А у твоїх батьків?
- ✓ З ким ти вдома читав книжечки, коли був маленький?
- ✓ Пригадай, чи ти сам просив дорослих почитати тобі?
- ✓ Чи любиш, коли тобі читають?
- ✓ Які книжки тобі подобаються найбільше? (книжки з казками, оповідання / історії, енциклопедії тощо)
- ✓ Чому люди читають?
- ✓ Чи важливо навчитися читати?
- ✓ Чи можна обійтися без читання? та ін.



Проводивши дослідження мотивації дітей до читання, можна зробити висновок, що у деяких дітей наявна мотивація та інтерес до читання. Вони віддають перевагу пригодницьким жанрам, фентезі. Це можна свідчити про їхнє зацікавлення у вивченні нових історій та дослідженні нових світів через читання. Інші діти розвивають мотивацію та бажання вчитися. Вони розкривають більше своїх читацьких вмінь та захоплюються читанням змалечку. Крім шкільної літератури, вони також захоплюються дитячими книжками. У дітей у яких ще не достатньо сформовані читацькі вміння, не викликають інтерес до процесу читання, адже поряд із порушенням читання, виникають труднощі у семантиці, тому у дітей не виникає бажання пізнавати навколишнє середовище. Для інших дітей читання не викликає заохочення, і вони вважають його нудним та нецікавим. Вони часто замінюють читання ігор на телефоні. У таких випадках може бути важливо знайти способи залучити їх до читання через стимулюючі та захоплюючі матеріали. Деякі діти виявляють явний інтерес до процесу читання, але вони вважають, що їхні навички читання не є достатньо розвиненими. Вони мають позитивне ставлення до читання, але можуть відчувати невірність у своїх здібностях. У таких випадках важливо створити сприятливе середовище, де ці діти можуть отримати підтримку та отримати додаткову впевненість у своїх навичках читання.

У той же час діти, які не виявляють бажання читати або вважають процес читання нудним, можуть мати меншу мотивацію для розвитку своїх читацьких навичок. Для таких дітей можна відрізнити різні підходи, які

потім посилять їхній інтерес до читання, наприклад, залучення до читацьких груп, використання цікавої та відповідної для них літератури, створення асоціацій з іншими формами розваги (наприклад, фільми чи ігри, що базуються на книжках), а також позитивні посилення для досягнення у читанні.

Важливо отримати індивідуальні особливості та інтереси кожної дитини, щоб підтримати та розвинути їхні читацькі навички. Позитивне ставлення до читання та стимулювання мотивації можуть сприяти формуванню тривалого і задоволеного відношення до читання протягом усього життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи вище сказане, варто наголосити, що формування навички читання у дітей залежить від сукупності чинників, які визначатимуть її якість. Зокрема, від рівня мовленнєвого розвитку дитини у лексико-граматичній, фонетико-фонематичній ланках та стану сформованості зв'язного мовлення, яке безпосередньо спирається на структурно-сміслові компоненти мовленнєвої діяльності; від рівня психологічної готовності до навчання в цілому, також можна зазначити, що неабияку роль в процесі читацької діяльності відіграють читацькі інтереси та мотивація до читання. Тому в процесі обстеження навички читання, необхідно проводити діагностику комплексно, для того, щоб виявити труднощі з якими стикається дитина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко О. В. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ 28-29 березня 2013 р. Київ,

2013 С. 202 – 206.

2. Данілавічюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Наук. світ, 2004. С. 215 – 218.
3. Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Мартинюк А.І., Івашко О.А., Албул О.В. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання : методичні рекомендації. Київ: Інститут модернізації змісту освіти НАПН України, 2016. 77с.
4. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
5. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : уч.- метод. пособ. Санкт-Петербург : МиМ, 1997. 286 с.
6. Чепелева Н.В. Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234

Лариса СТАХОВА

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

Тетяна МАТВІЄНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта Логопедія»

ЛОГОРИТМІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено особливості використання логоритмічних вправ у процесі корекції порушень мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, подано приклади вправ та їх опис, визначено напрями

логоритмічної роботи та прийоми, що застосовуються на логопедичних заняттях.

Ключові слова: логоритмічні вправи, логоритміка, корекція, формування, розвиток, діти із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми. Мовленнєва підготовка дітей до школи в закладах дошкільної освіти спрямована на навчання мови та розвиток мовлення дитини. Ці процеси не обмежуються лише мовленнєвою діяльністю, а охоплюють усі інші види діяльності дитини. Мова і мовлення є засобом спілкування, пізнання та творчості дитини. Вони допомагають їй спілкуватися з іншими людьми, пізнавати світ і виражати свої думки та почуття.

Для успішної мовленнєвої підготовки дітей до школи важливо, щоб у них були сформовані певні знання, вміння та навички. Це знання про мову, її структуру та правила, вміння правильно говорити, розуміти мову інших людей та використовувати її в різних ситуаціях.

Сформованість цих знань, умінь та навичок є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. Вони дають дитині можливість успішно навчатися в школі та в подальшому житті.

Порушення мовлення можуть негативно впливати на дитину в різних сферах її життя. Вони можуть ускладнювати спілкування з іншими людьми, навчання, розвиток особистості та соціальну адаптацію. Якщо у дитини є порушення мовлення, важливо якомога раніше розпочати корекційну роботу із застосування найбільш ефективних методів, прийомів та засобів, одним з таких засобів є логоритмічні вправи.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування основ музично-ритмічного виховання, логопедичної ритміки в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку розглядали О. Боряк, М. Омельченко, В. Кордонець, Н. Юдіна, 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 особливості використання логоритмічних вправ у процесі корекції порушень мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедична ритміка (логоритміка) – це один із методів корекційного впливу на дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, яка поєднує в собі елементи музики, руху та мовлення. Логоритміка допомагає розвивати загальну та дрібну моторику, формувати правильну артикуляцію звуків, розвивати фонематичний слух, розвивати зв'язне мовлення, покращувати емоційний стан дитини [4].

Логоритміка може використовуватися як самостійно, так і в комплексі з іншими методами корекційного впливу.

Основними компонентами логоритміки є:

- 1) рух - рухові вправи спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики, формування правильної артикуляції звуків, розвиток фонематичного слуху;
- 2) слово (мовлення) – вправи на розвиток мовлення спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, збагачення словника, формування правильного звуковимови;

3) музика – допомагає дитині краще сприймати ритм, розвиває емоційний стан.

Заняття з логоритміки побудовано таким чином, щоб музичні, мовленнєві та зорові сигнали викликали в дітей швидкі дії. Це допомагає розвивати здатність до вибору реакції, до гальмування, формує швидку рухову реакцію, вміння переключатися з одного завдання на інше, сприяє загостренню уваги. [3].

Серед напрямів логоритмічної роботи з дітьми дошкільного віку можна виділити такі:

- формування вміння сприймати та відтворювати музичні образи, поєднувати рухи з характером музичних образів;
- формування вміння слухати музику та ритмічно і виразно рухатися, грати в музичні ігри;
- розвиток чуття ритму, формування вміння відчувати ритм музики, рухатися відповідно до ритму музики, прискорювати і сповільнювати рухи відповідно до темпу музики;
- формування вміння змінювати рухи відповідно до характеру музики та музичної фрази;
- формування вміння самостійно починати рух після музичного вступу [1].

На констатувальному етапі нашого дослідження ми вивчали рівні сформованості словника, граматичних категорій та розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Було сформовано основну групу та групу порівняння, до складу кожної увійшло по 6 дітей 6-го року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Результати обстеження мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення показали,

що у них спостерігається недостатній розвиток лексико-граматичної складової мовлення та зв'язного мовлення. У словниковому запасі дітей невелика кількість узагальнюючих слів, зменшений словник прикметників та дієслів, утруднення в доборі антонімів. У граматичній структурі мовлення дітей спостерігається велика кількість помилок у використанні відмінкових закінчень іменників однини та множини, узгодженні іменників з прикметниками. У зв'язному мовленні дітей мають місце порушення порядку слів у реченні, паузи у знаходженні потрібного слова, порушення зв'язного відтворення тексту, порушення структури речень, смислові невідповідності тощо.

Ці порушення свідчать про необхідність спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток лексико-граматичної складової мовлення та зв'язного мовлення дітей з загальним недорозвитком мовлення.

Сутність нашої методики полягає в тому, що на кожному логопедичному занятті ми використовували будь-який з основних засобів логоритмічного впливу, які визначені в літературі: ходьба, біг, марширування, танцювальні рухи, вправи на розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики, дрібної моторики, просодичних компонентів мовлення, вправи, спрямовані на нормалізацію м'язового тону, лічильні вправи, слухання музики, спів, вправи для розвитку мовленнєвих вправ з музичним супроводом та мовленнєвих вправ без музичного супроводу, вправи на розвиток мовленнєвої та рухової уваги, чуття темпу та ритму музики, ігри з музичними інструментами тощо [2].

На групових заняттях з формування фонетико-фонематичних процесів та індивідуальних заняттях з корекції звуковимови проводилися вправи з розвитку дихання, голосу та артикуляції. Наведемо деякі з них.

Проспівування голосних звуків ([а, о, у, і, и, е]) на видиху, зі зміною висоти голосу (співаємо високо та низько) та зі зміною сили голосу (співаємо тихо та гучно). Вправа спрямована на розвиток сили та висоти голосу, удосконалення вміння керувати голосом.

Вправа «Вгору-вниз» передбачає вміння говорити на видиху, закріплення вимови звуків в складах, словах та фразах, удосконалення звуко-складової структури слова. Діти піднімаються навшпиньки, руки піднімають вгору – роблять вдих, опускаються на повну стопу, руки опускають до підлоги, протягують на видиху певний приголосний звук ([с, ш, ф, х, с, з, ж] тощо). Потім промовляють приголосні звуки в поєднанні з голосними: відкриті склади (са, со тощо), закриті (ас, ос тощо), зі збігом приголосних (ска, скот що), далі – дво- та трискладові слова, фрази.

Спів вокалізів – діти співають голосні звуки на будь-яку знайому мелодію. Також ми давали дітям можливість придумати свою мелодію та заспівати. Після співів діти називають слова на голосні звуки та пояснюють значення слів (автобус – це транспорт, що перевозить велику кількість людей; осінь – це пора року, коли часто ідуть дощі, опадає листя, птахи відлітають у вирій; ескімо – це шоколадне морозиво на паличці). У цій вправі удосконалюємо голосові якості, активізуємо словник дітей, розвиваємо пояснювальне мовлення.

Вправа «ковзання» – діти починають співати голосні звуки гучно



(або тихо), співають все тихіше (або гучніше) і зовсім тихо (або гучно); потім вправу проводять навпаки. Так само цю вправу проводять, коли діти співають голосні звуки з різною силою голосу. Спів голосних звуків у даній вправі нагадує «ковзання» вгору-вниз.

Серед загальнорозвиваючих вправ найчастіше ми використовували вправи на розрізнення лівої та правої рук та вправи на розвиток дрібної моторики. На заняттях з диференціації звуків (наприклад, звуків [с - ш]) діти тримали в руках стрічки (прапорці, брязкальця, м'ячики тощо), мали підняти праву руку, коли вони почують склад або слово зі звуком [с], ліву, коли почують склад або слово зі звуком [ш]. Потім діти називали слова із заданими звуками відповідно до лексичної категорії (одяг: шуба, сукня; транспорт: машина, автобус; фрукти: груша, апельсин; квіти: ромашка, айстра).

На заняттях з формування лексико-граматичних категорій ми також використовували вправи на розвиток орієнтації в просторі: діти крокували по кабінету (груповому приміщенні) зі зміною напрямку – ліворуч або праворуч, коли почують, наприклад, назви фруктів або овочів відповідно. Потім діти добирають прикметники до іменників і на кожне слово виконують стрибають в середину обруча. Таким чином ми збагачували та активізували словник дітей, удосконалювали граматичну структуру (вміння узгоджувати іменники з прикметниками в роді та числі).

Шукування в пари: у кожної дитини є картка із позначенням певного звуку (символу або букви, що позначає даний голосний або приголосний звук), педагог називає два-три склади, діти мають знайти свої

пару. Аналогічно проводиться вправа «Склади слово»: педагог називає коротке слово, діти встають в рядок таким чином, щоб вийшло задане слово. Після того, як діти склали слово, педагог дає різноманітні завдання: підібрати прикметники до даного іменника (мак червоний, красивий, великий, пахучий); скласти речення з поданих слів (лис – ліс, дим – дах тощо). Дана вправа спрямована на формування та удосконалення аналітико-синтетичних процесів, розвиток словника, зв'язного мовлення.

Вправа «Настрій». Педагог пропонував дітям послухати мелодії різного характеру, темпу та гучності – веселу і сумну, швидку і повільну, тиху і гучну. Потім діти обирають певний предмет (в словах-назвах предметів є певний звук або це слова-назви предметів певної лексичної теми), наприклад, м'ячик, і складають для нього мелодію. Потім педагог проводить з дітьми бесіду: М'ячик наш сумний чи веселий? Чому він сумний? Його забули на майданчику? А може з ним давно ніхто не грався? А як можна гратися з м'ячиком? А який м'ячик? Потім педагог пропонує заспівати веселу пісеньку, щоб м'ячик повеселішав. Далі діти складають описову розповідь про м'ячик, співають цю розповідь на будь-яку мелодію. Вправа спрямована на збагачення та активізацію словника, розвиток діалогічного та монологічного мовлення, удосконалення фонематичних процесів.

Також на заняттях з формування лексико-граматичних категорій ми пропонували дітям добирати прикметники до іменників та проспівувати їх: дитина називає 3-4 слова, запам'ятовує рядок слів та проспівує. Вправа має на меті активізацію словника, удосконалення вміння дітей

узгоджувати прикметники з іменниками в роді та числі.

Ми пропонували дітям проспівувати та одночасно крокувати слова складної звуко-складової структури на кожен склад, нові слова, які ми вводили в словник дітей або ті слова, які ми використовували для автоматизації поставлених звуків. «Крокували» ми з дітьми на індивідуальних заняттях під час промовляння чистомовок та скоромовок.

Вправа «Мій веселий м'яч» спрямована на удосконалення вміння дітей узгоджувати прикметники з іменниками в роді та числі. Педагог з дитиною сидять на килимку та кидають один одному м'яч зі словами «м'яч веселий ти спіймай і мені його віддай». Потім педагог пропонує дитині розглянути предметні картинки, які розташовані на килимку, називає колір, а дитина має знайти картинку із зображенням предмету даного кольору та встати біля неї; педагог кидає дитині м'яч, дитина складає словосполучення прикметник+іменник або іменник+дієслово, правильно узгоджуючи слова між собою. Вправа удосконалює граматичні категорії дітей, а саме – навички узгоджувати іменники з прикметниками в роді та числі і дієслова з іменниками в числі.

Вправа з хусточкою передбачає закріплення в дітей вміння будувати речення, правильно узгоджуючи сло-

ва між собою (розвиток зв'язного мовлення, формування та удосконалення граматичних категорій). Педагог пропонує дітям сісти на стільчики та передавати хусточку сусідові, проспівуючи при цьому певні речення. Ця вправа може проводитися на початку заняття, коли діти висловлюють очікування від заняття, в кінці заняття, коли підводиться підсумок, або у продовж заняття діти складають речення за певною темою.

Вправа «Словесне малювання» передбачає слухання дітьми музичного уривку. Після прослуховування діти описують картину, яку вони «намалювали», коли слухали музику. Інший варіант даної вправи передбачає вибір сюжетної картинку, яка, на думку дітей, відповідає характеру музичного уривку, потім діти складають описову розповідь за даною сюжетною картинкою. Також ми пропонували дітям пояснити свій вибір, характеризуючи при цьому музику. Вправа сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей.

Результати сформованості складових мовлення після впровадження методики корекції порушень мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом логоритмічних вправ представлені на Рис. 1, Рис.2, Рис.3.

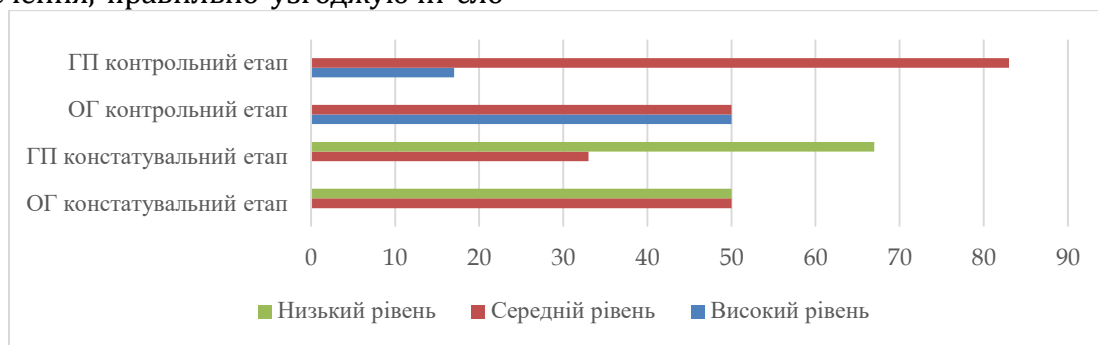


Рис. 1. Динаміка розвитку словника дітей на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

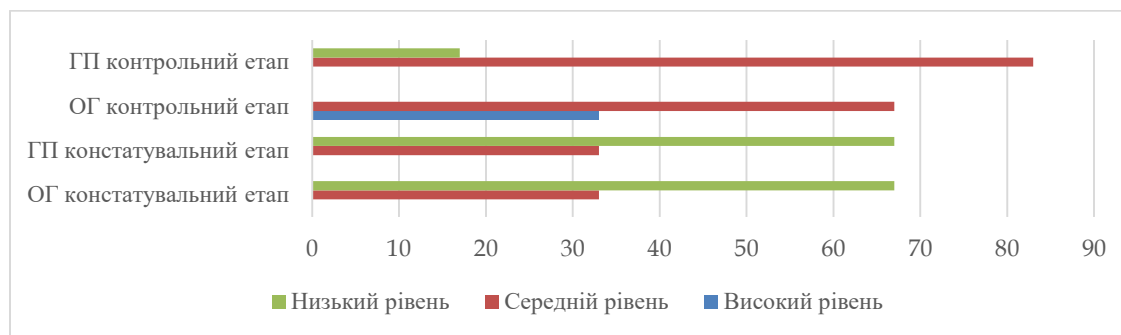


Рис. 2. Динаміка сформованості граматичної складової мовлення дітей на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

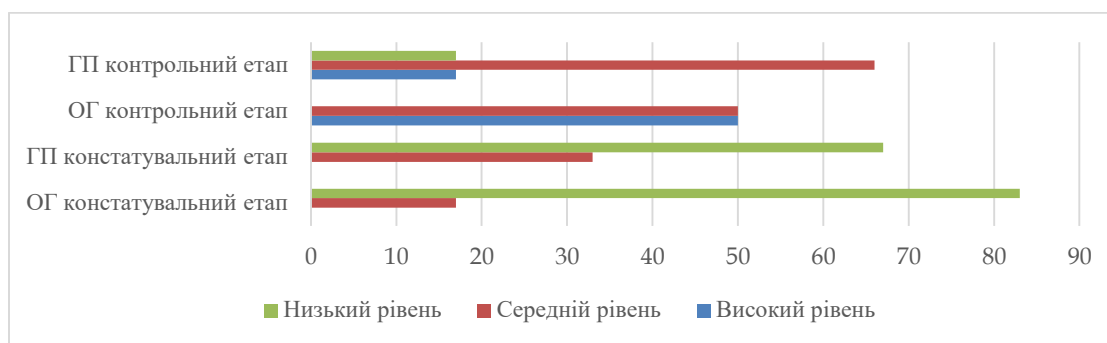


Рис. 3. Динаміка сформованості зв'язного мовлення дітей на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Логоритмічні вправи є ефективним засобом розвитку мовлення дітей з загальним недорозвитком мовлення. Вони різноманітні та відповідають поставленим завданням.

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. Побережна Г. І. Музика в дитячій душі. К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. 80 с.
3. Рібцун. Ю. В. Дитина з порушенням мовленнєвого розвитку: посібник. Харків : Ранок, 2018. 256с.
4. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія. К. : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

УДК 376-056.264-053.4:159.95

Катерина ОСАРЧУК

здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Олена МІЛЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент К-ПНУ імені І. Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті узагальнено науково-методичні підходи до діагностики загального недорозвинення мовлення у дошкільників. Описано структуру діагностичного процесу та зацентовано увагу на завданнях для дослідження пізнавальних процесів у дошкільників із мовленнєвим недорозвитком. Зазначено,

що особливості розвитку психічних функцій потребують спеціального урахування під час логопедичної діагностики.

Ключові слова: психо-мовленнєвий розвиток, логопедична діагностика, психічні процеси, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Діагностика рівня сформованості мовлення у дитини – це об'ємний за змістом та тривалий у часі процес. Обстеженню підлягають усі компоненти мовленнєвої діяльності, немовленнєві процеси, які опосередковують мовлення, компоненти емоційної-вольової та поведінкової сфери тощо. Лише ґрунтовне вивчення різних аспектів розвитку дитини зі складним порушенням мовлення дасть достовірну інформацію про структуру мовленнєвого недорозвинення, яка є визначальною для здійснення ефективного корекційного впливу.

Процес опанування мовою та мовленням дитиною за умов нейрон-типового онтогенезу великою мірою опосередкований психологічними механізмами. Відповідно, проблема психологічних аспектів діагностики загального недорозвинення мовлення у дітей є важливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) відбувалося протягом багатьох років, набуваючи ґрунтового висвітлення в спеціальній літературі. Поняття ЗНМ розглядається із різних підходів: клінічного, педагогічного та психологічного. Дослідженням психологічних аспектів ЗНМ займалися такі українські дослідники у сфері логопедії: О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Корнієвська, Ю. Рібцун, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Пахомова, М. Кононова та інші. Науковці, на основі прове-

дених досліджень, охарактеризували стан сформованості психічних функцій у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Мета статті: проаналізувати психологічні аспекти діагностики загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальне недорозвинення мовлення – це різноманітні складні мовленнєві розлади, у дітей з нормальним слухом та інтелектом, при якому порушується формування усіх компонентів мовлення, тобто починаючи від звукової сторони мовлення та закінчуючи смисловою [2, с. 235].

Мовлення виступає вищою психічною функцією, яка взаємопов'язана з іншими ВПФ: сприймання, увага, пам'ять, мислення. Беручи до уваги цей взаємозв'язок психічних функцій, виділять чимало особливостей (вторинних порушень) їх розвитку у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Окрім цього також описують особливості сенсо-моторної, емоційно-вольової, особистісної сфери.

Серед дослідників, що займалися вивченням пізнавального розвитку дітей з мовленнєвою патологією можна назвати таких українських вчених, як О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Корнієвська, Ю. Рібцун, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Пахомова, М. Кононова та інші.

Відчуття та сприймання дошкільників із ЗНМ має особливості буквеного гнозису, а саме його низький рівень: нездатність розрізняти накладені одна на одну букви, труднощі називання та порівняння букв, важкість розрізнення типового та дзеркального написання букв, що в подальшому буде проявлятися у порушеннях писемного мовлення.



Також діти із ЗНМ нерідко порівнюють фігури, орієнтуючись на колір, а не на форму, як потрібно [4, с. 226]. При складанні малюнку їм важко виділяти частини та утворювати цілісний малюнок, що проявляється через порушення зорового аналізу та синтезу. Значно страждає зорово-просторове сприймання, що проявляється у невмінні відрізнити право і ліво, порушеннях соматогнозису [2, с. 260].

У дошкільників із ЗНМ пам'ять характеризується уповільненим темпом запам'ятовування інформації через зниження об'єму мовно-слухової пам'яті. Проте діти краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж вербальний. Тому зорова пам'ять домінує над слуховою та слухо-мовленнєвою. Присутня важкість запам'ятовування та відтворення складних багатоступеневих інструкцій, труднощі запам'ятовування слів та відтворення зв'язної розповіді [1, с. 111-112; 2, с. 260].

Увага має наступні характеристики: часте відволікання на будь-який подразник, що в подальшому може призвести до несформованості чи значного порушення структури діяльності. Зосередження на завданні присутнє, проте є нездатність побачити та виправити свої помилки. Також є труднощі через неможливість розподіляти увагу між мовленням та практичною діяльністю, але якщо під час роботи виникав інтерес, то це давало можливість подовжити стійкість уваги на якийсь час [1, с. 154; 2, с. 259; 5, с. 232].

Мисленнєві процеси (порівняння, класифікація, аналіз та синтез) мають тенденцію до уповільненого перебігу, що ускладнює процес вивчення та запам'ятовування інформації. Сформованість логічних операцій нижче

від норми. Тому при здійсненні логічної діяльності ці діти вирізняються від дітей без мовленнєвої патології тим, що мають труднощі у виділенні суттєвих ознак при порівнянні предметів, орієнтуючись на випадкові ознаки, не розуміють загадок не можуть підбирати слова-аналогії тощо. Наочно-дійове мислення переважає у дітей із ЗНМ, на відміну від наочно-образного та словесно-логічного, що має відставання від норми [1, с. 123-124; 2, с. 259].

Уява дошкільників із ЗНМ має такі характеристики: бідність загальних відомостей про навколишній світ, що проявляється у бідності сюжетів малюнків чи ігор, складність створення уявної ситуації та недостатня точність уявлень [2, с. 259].

Окрім когнітивних порушень у системі ЗНМ, дітям дошкільного віку притаманні порушення у мотиваційному, емоційному-вольовому та особистісному розвитку.

Особливості емоційної та поведінкової сфери залежать від форми ЗНМ. Діти з ускладненим видом ЗНМ із гіподинамічним синдромом здебільшого замкнені, вони уникають рухливих ігор, намагаються гратися усамотінено, надають перевагу у спілкуванні з молодшими за них дітьми [1, с. 170; 5, с. 400]. М. Шеремет характеризує їх як дітей з переважно зниженими настроєм, заниженою самооцінкою, вони песимістичні, нерішучі, боязкі, уповільнені [2, с. 261]. А от діти із гіпердинамічним синдромом здебільшого надмірно рухливі, імпульсивні, проявляють агресивну поведінку, забіякуватість, часто не має страху, тому виконує небезпечні дії, не підпорядковується правилам інших учасників гри та навчальної діяльності [1, с. 169; 5, с. 400].

Ці діти реагують на свої пору-

шення мовлення так: одні намагаються не помічати цього і розвиваються як однолітки, а інші зосереджуються на ньому, через що виникають порушення психічних процесів, особливо мотивації [3, с. 123].

Під час спілкування з дорослими, у дітей середнього та старшого дошкільного віку, переважає ситуативно-ділова форма спілкування, що не є характерним для цієї вікової групи [2, с. 260]. Комунікація дошкільників із ЗНМ може варіюватися від мовленнєвого негативізму до відсутності труднощів та активній взаємодії з оточуючими [3, с. 125-126].

Вольові процеси характеризуються недостатністю саморегуляції, діти не здатні здійснювати словесну регуляцію дій та мають труднощі на всіх етапах вольової дії: визначення мети дії, планування, виконання, оцінка та перевірка дії, а особливо під час дотримання встановлених правил. Тому ці особливості негативно впливають на ігрову та навчальну діяльність. [2, с. 260].

У дітей із ЗНМ ігрова діяльність, на думку С. Коноплястої, відстає у норми. Вона має свою специфіку залежно від ступеня важкості мовленнєвих порушень, умов виховання, соціального середовища, в якому перебуває дитина. У дітей із ЗНМ переважає ситуативне маніпулювання іграшками, сюжетно-рольові ігри засвоюються ними значно повільніше, вони більш одноманітні за змістом [1, с. 172; 3, с. 124-125].

Логопедична діагностика дітей із ЗНМ повинна включати в себе не лише дослідження мовленнєвого розвитку, а й психічних функцій, зважаючи на низку описаних вище особливостей розвитку.

З метою проведення аналізу психологічних аспектів діагностики

ЗНМ нами було проведене практичне дослідження, спрямоване на вивчення пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ 5-6 років життя. Під час дослідження ми враховували наступні методичні установки:

- дослідження пізнавальних процесів можна проводити як окремо від логопедичного, так в процесі логопедичного обстеження в контексті проб на визначення рівня моторики, лексичного та граматичного компоненту;
- під час обстеження сприймання звертається увага на вибірковість, предметність, цілісність, усвідомленість сприймання. Відповідно, у нашому дослідженні ми пропонуємо завдання для дослідження зорового, слухового та просторового сприймання;
- обстеження особливостей пам'яті має на меті вивчення процесу запам'ятовування, зберігання та відтворення інформації. Відповідно, у нашому дослідженні ми пропонуємо обстежувати зорову, слухову та рухову пам'ять у комплексі з іншими видами психічних проб (проби на загальну моторику, рухову та слухову увагу, розуміння багатоступеневої інструкції, зорово-просторовий гнозис і праксис);
- для обстеження слухової уваги ми використовуємо пробу на виконання багатоступеневої інструкції та, так звану, «Активну коректурну пробу», де потрібно виконувати дії з рядом намистинок. Враховуються такі показники як концентрація, обсяг, розподіл та переключення уваги;
- стан різних видів мислення досліджується у комплексі із логопедичними завданнями: наочно-дійове мислення обстежується на основі нанизування намистинок за



схемою; наочно-образне – у комплексі із зоровим сприйманням, емоційною сферою, мімічною моторикою та має завдання скласти розрізану картинку; словесно-логічне – під час зв'язного мовлення при вправі «Нісенітниця». Враховують реакцію на нісенітницю та пояснення правильності, а також під час складання та опису серії сюжетних картинок;

- дослідження емоційної сфери проводиться опосередковано (на основі спостереження за дитиною) та пред'явлення завдань на відтворення емоцій за малюнками.

Нами було запропоновано наступні діагностичні завдання комплексного характеру:

Завдання №1 «Музичні інструменти»

Мета: обстеження слухового сприймання, слухової пам'яті, відчуття ритму.

Обладнання: 2 комплекти музичних інструментів: маракаси, барабанні палички, дзвіночки, ширма.

- 1) «Визначення джерела звуку». Хід: Пропонуємо дитині послухати як звучать різні музичні предмети, потім закриваємо ширмою свій комплект та по черзі робимо звук кожним інструментом. Завдання дитини відтворити той самий звук зі свого набору.
- 2) «Сприймання ритмів». Хід: Просимо відтворити заданий ритм. 4 роки – 1:1:1:1, 2:2, 3:1; 5 років – 1:1:1:1:1, 3:2, 2:3.
- 3) «Де дзвенить?». Хід: Стаємо ззаду дитини, просимо закрити очі. Дзвонимо в різних напрямках, а дитина має сказати, де дзвеніло.

Завдання №2 «Покажи за мною»

Мета: обстеження загальної моторики, рухової пам'яті, слухової уваги, зорово-просторового гнозису і

практису, розуміння багатоступеневої інструкції.

- 1) Хід: Пропонуємо дитині повторювати за зразком серію рухів. Наприклад: присісти, підстрибнути вгору, стрибнути вперед, повернутися на початкове місце. Кількість дій варіюється залежно від віку дитини.
- 2) Хід: Пропонуємо дитині послухати і запам'ятати послідовність рухів, а потім відтворити їх. Наприклад: тупнути лівою ногою, стрибнути на місці, плеснути над головою, стрибнути назад. Кількість дій варіюється залежно від віку дитини.
- 3) Хід: Просимо показати праву/ліву руку/ногу (4 р.); показати праве/ліве око/вухо (5 р.); показати правою рукою ліве вухо (6 р.).

Завдання №3 «Шнурівка».

Мета: обстеження властивостей уваги, зорового сприймання, наочно-дійового мислення.

Обладнання: шнурівка, набір кольорових фігур для шнурування.

- 1) Зорове сприймання. Хід: Пропонуємо дитині групувати намистини за кольором та формою.
- 2) Зорова пам'ять. Хід: Викладаємо ряд намистинок, просимо запам'ятати і відтворити такий самий ряд.
- 3) Увага «Активна коректурна проба». Хід: Пропонуємо самостійно викласти ряд з намистинок та виконувати наступні дії: посунути квадрат вправо, циліндр від себе, а кульку до себе.
- 4) Наочно-дійове мислення. Хід: Просимо нанизувати намистинки за схемою.

Завдання №4 «Емоції»

Мета: обстеження зорового сприймання, наочно-образне мислення, мімічної моторики, емоційної сфери, знання прикметників.

Обладнання: розрізана картинка із зображенням емоцій хлопчика (рис. 1).

- 1) Зорове сприймання, наочно-образне мислення. Хід: Пропонуємо дитині скласти розрізані картинки з емоціями хлопчика.
- 2) Емоційна сфера, мімічна моторика, знання прикметників. Хід: Називання емоцій «Який хлопчик? Яка в нього емоція» та відтворити таку ж емоцію.



Рис. 1. Зразок наочності для виконання проби «Емоції»

Завдання №5 «Нісенітниці»

Мета: обстеження зв'язного мовлення, словесно-логічного мислення.

Обладнання: картинка «Нісенітниці» (рис. 2)

Хід: Просимо дитину подивитися на картинку та описати, що не так зображено, вказати як має бути правильно.



Рис. 2. Картинка «Нісенітниці»

У дослідженні взяли участь дошкільники із ЗНМ II рівня, віком від 4 роки 2 місяці до 5 років 3 місяці. За результатами проведеної діагностики психічних функцій було виявлено у досліджуваних особливості слухової

уваги та сприймання, порушення зорово-просторового сприймання, словесно-логічного та наочно-образного мислення, пам'яті, уваги, емоційно-вольової та особистісної сфери (рис. 3).



Слухова увага та сприймання дошкільників із ЗНМ II рівня характеризуються труднощами/помилками у визначенні джерела та напрямку звуку, а також помилками у відтворенні ритмічних рядів.

У дошкільників із ЗНМ II рівня присутні порушення зорово-просторового сприймання, а саме діти не розрізняють поняття право-ліво (рис. 4). Також їм притаманне часте відволікання на навіть незначні подразники та інші об'єкти кабінету,

швидка виснажливість після 10-15 хв одноманітної діяльності, наприклад виконання завдань виключно за столом, порушення процесів пам'яті (уповільнений темп та знижений обсяг запам'ятовування інформації), що проявлялися у труднощах під час відтворення багатоступеневої інструкції, переважання наочно-дійового мислення над наочно-образним (труднощі у складанні розрізаних картинок) та словесно-логічних (труднощі у вправі «Нісенітниця»).



Рис. 3. Особливості слухової уваги та сприймання у дошкільників із ЗНМ II рівня

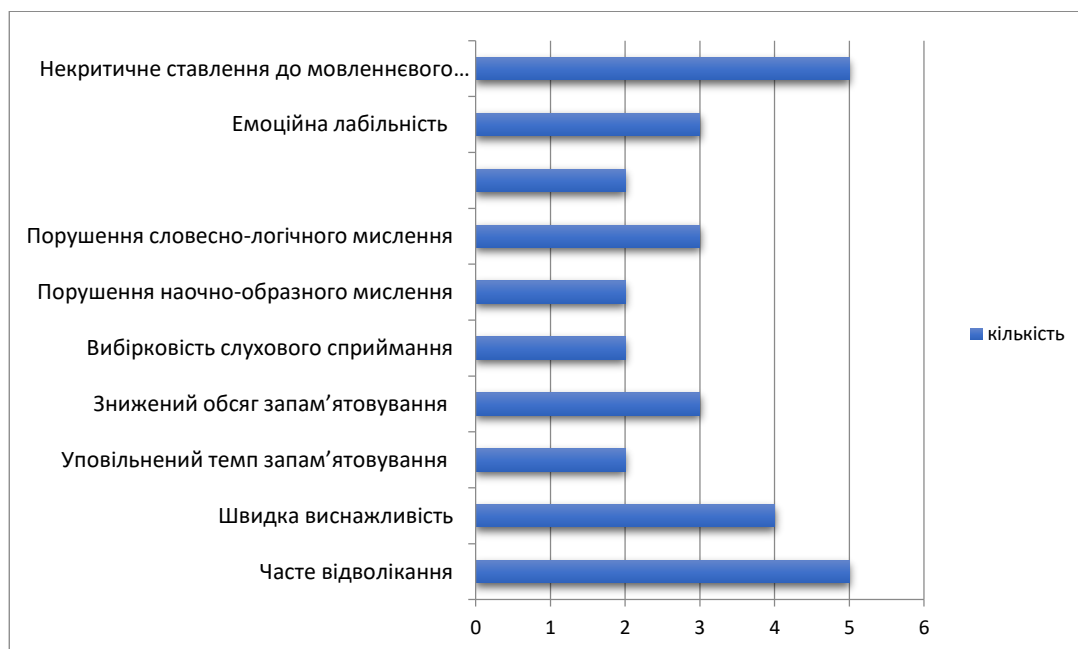


Рис. 4. Особливості пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ II рівня

Емоційна сфера характеризується емоційною лабільністю, нестабільністю емоцій. У дітей є переважання збудження, тобто вони надмірно активні, непосидючі, імпульсивні, а також присутнє гальмування – тут діти спокійні, уповільнені. Також всім дітям притаманне некритичне ставлення до мовленнєвого порушення, тобто діти не помічають мовленнєвого порушення у себе і не бажають його коригувати.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведені нами теоретичний аналіз науково-методичних джерел та практичне дослідження дозволяють зробити висновок, що у дітей дошкільного віку із ЗНМ присутня чимала кількість особливостей у розвитку всіх психічних функцій. Особливості мовленнєвого розвитку взаємопов'язані з недостатністю пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери, що у висновок може обумовлювати складність сприймання та переробки інформації в повному обсязі. Саме тому, особливу увагу потрібно приділяти не тільки дослідженню мовленнєвих навичок, а й пізнавальних процесів, адже порушення їх діяльності може стати фактором, що негативно впливає на розвиток мовлення та негативно позначиться на швидкості корекційного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / ред.: С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. Київ : Знання, 2010. 293 с.
2. Логопедія : підручника / ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. 2-ге вид., перероб. та допов. К. : Слово, 2010. 665 с.
3. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія

- / І. В. Мартиненко. К. : ДІА, 2016. 304 с.
4. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навчальний посібник. Полтава : АСМІ, 2015. 357 с.
5. Рібцун Ю. В. Особливості особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України*. 2016. С. 397–402. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 30.03.2023).

УДК 376-056.264

Дарія ФІЛІПЕЦЬКА

здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта»

Анастасія КРИВОРІТЬКО

асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти ДНУ імені Олеся Гончара

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ

У даній статті наведено результати теоретичного аналізу особливостей надання логопедичної допомоги особам різного віку. Зокрема детально проаналізовано особливості логопедичної роботи із дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, а також виокремлено особливості надання логопедичної допомоги особам дорослого віку.

Ключові слова: порушення мовлення, діти, логопедична допомога.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що мова уособлює основний засіб комунікації між людьми, основу якої складає засвоєння звукової системи та диференціювання у сфері розрізнення характерних ознак, що відрізняють мовні звуки між собою. Цей процес здійснюється за



допомогою слухового аналізатора, який має безпосередню взаємодію з мовно-руховим та зоровими аналізаторами. Тому, можна зазначити, що засвоєння звукової сторони мови обумовлено двома взаємопов'язаними процесами – розвитком здатності до сприйняття звуків та їх вимова. Також, слід відмітити, що процес засвоєння мови починається від народження, коли матір та первинні агенти соціалізації починають взаємодіяти з дитиною та розвивається впродовж усієї подальшої життєдіяльності, шляхом збагачення та розширення словникового запасу, освоєння та вивчення інших мов.

Порушення процесу засвоєння мови у дитячому віці не лише ускладнює взаємодію з оточуючими – батьками, педагогами, однолітками, а й досить часто є предметом насмішок чи знущань з боку інших дітей, що, у свою чергу, призводить до розвитку невпевненості у собі та власних силах, нездатності чи небажання дитини до встановлення теплих, довірчих взаємовідносин з іншими, відчуття самотності, відмінності від інших.

У той же час, слід відмітити, що порушення звуковимови можна спостерігати не лише у дитячому віці, а у дорослому, що може обумовлено різними обставинами, наприклад, як несвоєчасним звернення з наявними проблемами сприйняття та відтворення букв, звуків ще у дитячому віці, так і набутими у процесі життєдіяльності (у наслідок перенесених захворювань, травм тощо).

То ж, своєчасне надання професійної, спеціалізованої, зокрема логопедичної допомоги, неабияк сприяє не лише успішній інтеграції дитини у соціум однолітків, але й позитивним чином впливає на підвищення впевненості вже у дорослому віці.

Також, варто зазначити, що надання логопедичної допомоги як дорослим, так і дітям має свої особливості, що обумовлено не лише віковими особливостями розвитку, а й наявними мовними порушеннями у останніх, чим власне й обумовлена актуальність даної наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу. Логопедична допомога – це спеціалізована підтримка і терапія, яка надається людям з проблемами у мовленні, комунікації і пов'язаними з ними функціями. Логопеди працюють з дітьми і дорослими, які мають різноманітні порушення мовлення, звуковимови, граматики, словотворення, артикуляції, лексики, розуміння мови, а також інші проблеми, пов'язані з мовним розвитком.

Наразі, у межах наукової спільноти використовуються дві основні класифікації порушень мовлення: клініко-педагогічна класифікація та психолого-педагогічна.

Зокрема клініко-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень – це система класифікації, яка використовується для категоризації різних типів порушень мовлення на основі їх клінічних та педагогічних характеристик.

Означена класифікація мовленнєвих порушень може включати різні категорії, наприклад, такі як:

1. Затримка мовленнєвого розвитку: це порушення, при якому дитина не розвивається мовленнєво відповідно до очікувань для свого віку. Може включати затримку появи перших слів, обмежений словниковий запас, граматичні помилки тощо.
2. Фонетико-фонематичні порушення: це порушення, пов'язані з неправильною артикуляцією та вимовою звуків мови. Може вклю-

чати заміщення, спотворення або виключення окремих звуків.

3. Граматичні порушення: це порушення, при якому виникають проблеми з використанням граматичних структур та правильною формою слів. Може включати неправильну синтаксичну структуру речень, неправильне використання закінчень слів тощо.
4. Лексико-семантичні порушення: це порушення, коли існують проблеми з розумінням і використанням слів та їх значень. Може включати обмежений словниковий запас, проблеми зі семантичними зв'язками між словами тощо.
5. Сенсорна та моторна дисграфія: ці порушення пов'язані з письмом. [4]

Психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень – це система класифікації, яка використовується для категоризації порушень мовлення на основі їх психологічних та педагогічних характеристик. Ця класифікація спрямована на розуміння впливу психологічних факторів на мовленнєві порушення та визначення педагогічних підходів для їх корекції.

Психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень може включати такі категорії:

1. Функціональні порушення мовлення: це порушення, які виникають на фоні незрілості психічних функцій, таких як увага, пам'ять, мислення, сприйняття тощо. Вони можуть включати затримку мовленнєвого розвитку, порушення звуковимови, граматичні та лексичні порушення.
2. Порушення мовного сприйняття: це порушення, при яких дитина має труднощі з розумінням мови, включаючи незрозумілість інструкцій, проблеми з розумінням

словникового запасу та граматичних правил.

3. Порушення мовного виразу: це порушення, коли дитина має труднощі з висловлюванням своїх думок та ідей у вербальній формі. Це може включати проблеми зі синтаксичною будовою речень, неправильним використанням слів та граматичних форм, обмежений словниковий запас.
4. Порушення артикуляції та фонетики: це порушення, які впливають на правильність артикуляції та вимови звуків мови. Дитина може замінювати, спотворювати або пропускати звуки у словах.
5. Порушення ритму та інтонації: це порушення, коли дитина має проблеми з регулюванням ритму мовлення та використанням відповідної інтонації. Мовлення може бути монотонним, без відповідних пауз та наголосів. [4]

То ж, можна зазначити, що основою надання логопедичної допомоги є визначення передумов, які спричинили виникнення чи розвиток порушення певного типу, що передбачає діагностування особи, яка звернулася за допомогою.

Наприклад, у дошкільному віці, надання логопедичної допомоги передбачає підтримку та вдосконалення мовленнєвого розвитку дитини, оскільки саме у означений період онтогенезу особистості відбувається активне вивчення усього навколо та себе у цьому світі.

Основні аспекти логопедичної допомоги для дітей дошкільного віку включають наступне:

1. Оцінка мовленнєвого розвитку: логопед проводить діагностику мовленнєвих навичок дитини, включаючи артикуляцію звуків, лексичний запас, граматику, розуміння



мови та інші аспекти мовлення.

2. Індивідуальна терапія: логопед розробляє індивідуальну програму терапії, спрямовану на вирішення конкретних проблем мовлення дитини. Це може включати вправи для поліпшення артикуляції, розширення лексичного запасу, розвитку граматики, розуміння мови та розвитку комунікативних навичок.
3. Групова терапія: логопед може працювати з дітьми дошкільного віку у груповому форматі. Групова терапія дозволяє дітям взаємодіяти між собою, спілкуватися та вчитися один від одного. Вона сприяє розвитку соціальних навичок, комунікативної компетенції та сприйняття мови.
4. Робота з батьками: логопедична допомога включає також консультації та підтримку батьків. Логопеди можуть надавати поради та рекомендації щодо сприяння мовленнєвому розвитку вдома. [2]

У молодшому шкільному віці, до вищезазначених напрямків надання логопедичної допомоги додаються ще такі, як:

1. Робота над вимовою та артикуляцією: логопед допомагає дитині вдосконалити артикуляцію звуків та поліпшити вимову. Він використовує спеціальні вправи, ігри та техніки для тренування артикуляційних м'язів та встановлення правильної вимови звуків.
2. Розвиток граматичних навичок: логопед працює над розвитком граматичних навичок дитини, включаючи правильне використання частин мови, утворення речень, використання правильних мовних структур. Він використовує вправи, ігри та контекстуальні завдання для навчання граматики.

3. Розвиток читацьких навичок: логопед сприяє розвитку читацьких навичок, таких як розпізнавання літер, розвиток словарного запасу, техніки читання, контекстуального розуміння та сприйняття тексту [1; 3].

4. Логопедична допомога у дорослому віці спрямована на підтримку та відновлення мовленнєвих навичок, комунікативної компетенції та загального функціонування мовлення. Основні аспекти логопедичної роботи з дорослими включають:

- Оцінку мовленнєвого стану: логопед проводить оцінку мовленнєвого стану дорослої людини, включаючи артикуляцію, розуміння мови, виразне мовлення, граматику та інші аспекти мовлення. Це допомагає визначити проблеми та розробити індивідуальну програму терапії.
- Відновлення мовленнєвих навичок: логопед працює з дорослими над відновленням мовленнєвих навичок після травм мозку, цереброваскулярних інцидентів (інсультів), операцій на гортані, а також внаслідок інших неврологічних порушень. Це може включати вправи на поліпшення артикуляції, відновлення слів, розвиток граматичних навичок та засвоєння стратегій компенсації.
- Робота над дикцією та голосом: логопед допомагає покращити дикцію та голосову якість дорослих. Це включає вправи на артикуляцію, вміння контролювати голосовий тембр, темп та гучність мовлення, тренування дихання та розробку правильної ритміки мовлення.
- Комунікативна компетенція: логопед працює над розвитком кому-

нікативної компетенції дорослих, включаючи вміння встановлювати й підтримувати контакт з іншими людьми, розуміти та використовувати невербальну комунікацію. [4].

Висновок. Таким чином, можемо відмітити, що логопедична допомога уособлює спеціалізований супровід, підтримку та терапію, яка надається особам із наявними проблемами мовлення, комунікації і пов'язаними з ними функціями. Логопедична допомога може надаватися особам різного віку, однак має свої особливості, які обумовлені не лише віковими закономірностями розвитку, а й наявними мовними порушеннями у останніх. У той же час можна виокремити основні етапи роботи логопеда у ході взаємодії з різними віковими категоріями: діагностичний (визначення наявного порушення мовлення, визначення передумов його розвитку), основний (розробка та впровадження програми корекції порушення мовлення, визначення форм проведення, вправ, тренінгів тощо) та заключний (перевірка, корекція (за потребою) та закріплення отриманого результату).

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо у визначенні особливостей надання логопедичної допомоги дорослим за допомогою розробки та впровадження корекційної програми, яка буде відображена у наступних публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавічюте Е.А. Рання діагностика порушень писемного мовлення. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 11–14.
2. Заплатна С.М. Сучасний підхід до проблеми логопедичного обстеження дітей з недорозвиненням мовлення. *Педагогіка та методика: спеціальні*. Вип. II. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2002. С. 8–13.
3. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: монографія. Київ: Науковий світ, 2004. 196 с.
4. Логопедія / М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. 239 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'233'36

Каріна АНИЩЕНКО

здобувач освіти СО Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

У статті розглядаються особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у системі логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ. Експериментальним шляхом визначено значимість застосування деяких сучасних технологій, їх ефективність та доцільність використання у роботі вчителя-логопеда з корекції порушень мовленнєвого розвитку та формування особистості дитини в цілому.

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

The article deals with the peculiarities of the development of lexical and grammatical side of speech in the system of speech therapy work with children of senior preschool age



with general underdevelopment of speech. The significance of the use of some modern technologies, their effectiveness and expediency in the work of a speech therapist in correcting speech development disorders and forming the child's personality as a whole are determined experimentally.

Key words: *generalized underdevelopment of speech, preschool age, innovative technologies, correctional and speech therapy process, diagnostic tools, experimental research.*

Постановка проблеми. Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення у дітей надзвичайно важлива проблема. В умовах сьогодення традиційні методики не мають достатньої ефективності корекції порушень мовлення. Застосування різноманітних інноваційних підходів надає можливість зробити освітній та корекційний процес ефективнішим.

Оскільки провідними порушеннями мовлення у дітей із ЗНМ є засвоєння і використання граматики та лексики рідної мови, логопеди та науковці все частіше вдаються до використання у своїй роботі нового інноваційного досвіду. Інноваційні методики допомагають у проведенні діагностики дітей, допомагають виявити окремі труднощі та спрямовувати корекційно-розвиткову роботу на усунення порушень мовлення та профілактику їх виникнення у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування зв'язного мовлення у дітей із нормою мовленнєвого розвитку та дітей із ЗНМ займалися такі вчені, як Ю. Бабинський, М. Варій, Л. Виготський, Т. Гордєєва, А. Запорожець, С. Конопляста, Р. Левіна, С. Лупінович, Н. Нікашина, Н. Орланова, М. Скаткін, Л. Стахова, В. Тарасун, Н. Ткач, Л. Трофіменко, М. Шеремет та ін. У своїх

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

Теоретико-методологічні засади цього вивчення інноваційних технологій сформульовані у працях таких авторів як В. Акіменко, Н. Борозінець, Т. Зінкевіч-Євстигнєєва, М. Поваляєва, М. Чистякова, Т. 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 розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ шляхом проведення експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. За статистичними даними дітей, що мають порушення лексико-граматичної сторони мовлення із ЗНМ в Україні щороку зростає, що і зумовило проведення нами експериментального дослідження. Тому організація логопедичної роботи повинна враховувати специфіку мовленнєвого дефекту, а проведення логопедичного обстеження являється важливою частиною корекційної роботи [7].

Дослідження було проведено з метою вивчення лексико-граматичних аспектів мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та включало в себе наступні етапи:

1 етап – констатувальний. У процесі даного етапу проводилося вивчення лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

2 етап – формувальний. Етап, пов'язаний із корекційною роботою.

3 етап – контрольний. Відстежувалася динаміка розвитку лексико-граматичної сторони мовлення після проведення формувального етапу дослідження.

Метою цього етапу було виявити особливості розвитку лексико-граматичної складової мовлення у старших дошкільників із ЗНМ III рівня та зробити порівняльний аналіз з рівнями розвитку дітей контрольної групи.

На констатувальному етапі дослідження були визначені наступні завдання: підібрати відповідну методику обстеження; провести обстеження; оцінити словниковий запас та лексико-граматичний розвиток у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Для діагностування використовувалася методика В. Тарасун, яка містить 11 завдань для обстеження мовлення дітей із ЗНМ.

Ці завдання досягалися за допомогою таких методів, як бесіда, спостереження, навчальний експеримент, вивчення документації та анамнезу.

Експериментальна робота проводилася на базі Конотопського ДЗО №4 «Сонечко», який працює за освітньою програмою «Дитина».

В проведенні дослідно-експериментальної роботи брали участь 12 старших дошкільників віком від 5 до 6 років – 7 дівчаток та 5 хлопчиків із ЗНМ III рівня. В процесі формувального етапу дослідження діти, які брали участь у констатуючому дослідженні, були поділені на дві підгрупи. До складу експериментальної групи увійшли шестеро дітей, до контрольної групи також шестеро дітей.

Схема проведення експериментального дослідження вибудову-

валася у процесі добору методик для оцінки лексико-граматичної складової мовлення у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку. Добір діагностичних засобів відбувався з урахуванням теми емпіричного дослідження, валідності та надійності методики, а також її придатності для дослідницької групи.

Для дослідження фонетичної сторони мовлення використовувалися предметні картинки, що містили звук у різному положенні (наприклад, на початку, у середині, наприкінці слова) та мовленнєвий матеріал (словосполучення, речення та тексти, що містять різні звуки) [1].

Для дослідження лексико-граматичної будови мовлення застосовувалися предметні картинки із зображенням процесів і різної кількості предметів.

Матеріалом для дослідження зв'язного мовлення виступили сюжетні картинки або серії сюжетних картинок для дітей старшого дошкільного віку.

При виникненні труднощів під час виконання завдань, залежно від конкретного діагностичного стану, використовувалися такі види допомоги: фокусування уваги дитини; заохочення мовленнєвої активності за допомогою натяків, підказок та навідних запитань; повторення інструкцій та надання додаткового наочного та дидактичного матеріалу [3].

Результати виконання проб дітьми старшого дошкільного віку фіксувалися в протоколах обстеження, оцінка результатів проводилася у рамках бальної шкали, поданої нижче. Кожне завдання оцінювалося окремо, після чого було розраховано середній бал всіх виконаних завдань для кожного досліджуваного та середній бал виконання кожного завдання



всіма учасниками дослідження. Бальна шкала враховує чіткість і правильність виконання, характер і тяжкість помилок, що допускаються, і використання допомоги.

Під час проведення констатуючого етапу дослідження враховувалися спеціальні принципи, такі як:

- принцип поетапності корекційної роботи;
- принцип обліку особистісних особливостей дитини;
- принцип діяльнісного підходу.

Під час проведення дослідження було дотримано такі вимоги:

- вибір завдань відповідає цілям дослідження;
- матеріал відповідає віку та доступний для розуміння;
- інструкції, що пред'являються, чіткі та лаконічні;
- створення однакових умов для всіх учасників при проведенні дослідження.

Запропоновані комплекси діагностичних завдань спрямовані на визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ старшого дошкільного віку. Отримані результати обстеження можуть бути використані для підбору відповідних підходів для подальшої роботи з дітьми з метою покращення їхнього лексико-граматичного мовлення [1].

На основі отриманих результатів можна зробити наступні висновки:

1. Більшість дітей в експериментальній групі (3 або 50%) мають низький рівень в лексичному субтесті, що свідчить про значні труднощі у розумінні та використанні слів та словосполучень. Це може вказувати на потребу у включенні цільових вправ до плану навчальних занять для покращення лексичних навичок цих дітей.

2. У контрольній групі більшість дітей (3 або 50%) мають середній рівень. Це може свідчити про те, що вони мають певні знання та вміння у використанні слів та словосполучень, але водночас вони можуть мати труднощі з більш складними аспектами лексичних навичок.

3. В експериментальній та в контрольній групі немає дітей з високим рівнем. Це означає, що всі діти потребують покращення в області лексичних навичок.

4. В обох групах є по одній дитині (17% від усіх дітей у групі) з найнижчим рівнем. Ці діти можуть мати особливі труднощі у використанні слів та словосполучень, що вимагає спеціального підходу і додаткової роботи з педагогом або логопедом.

Експериментальне дослідження включало наступні розділи:

1. *Аналіз медико-педагогічної документації*: вивчення медичної документації; вивчення мовленнєвої карти.
2. *Дослідження розуміння мовлення*: впізнавання предметів за описом; пред'явлення «конфліктних» картинок; розуміння дій; розуміння слів, що позначають ознаки; розуміння просторових прислівників.

Дослідження розуміння речень: розуміння інверсійних конструкцій; виправити речення; розуміння порівняльних конструкцій; вибрати правильне речення [5].

Дослідження розуміння граматичних форм: розуміння форм однини та множини іменника; розуміння єдиного та множини дієслів; розуміння форми чоловічого та жіночого роду дієслів минулого часу; розуміння префіксальних змін дієслівних форм; розуміння дієслів досконалого та недосконалого виду.

3. Дослідження активного словника:

Дослідження слів, що позначають предмети: називання предметів, зображених на картинках, що пред'являються; називання предмета за його описом; називання дитинчат; знаходження загальних назв.

Назва ознак предмета: підібрати ознаки із протилежним значенням; підібрати ознаки до предметів.

Назви дій людей та тварин: хто що робить; повсякденні дії.

Підбір антонімів.

Підбір синонімів.

4. Дослідження граматичної будови мовлення.

Дослідження словозміни: вживання іменника однини та множини в різних відмінках; утворення форм родового відмінка множини іменників: перетворення однини іменників на множинне; вживання прикметників.

Дослідження словотвору: утворення зменшувальної форми іменника; утворення прикметників від іменників; утворення складних слів.

Крім того, у дослідженні використано дидактичний матеріал у вигляді предметних картинок..

Усі завдання надавалися індивідуально, з урахуванням провідного виду діяльності цього віку, у знайомій обстановці та з урахуванням освітньої програми. Словесна інструкція пред'являлася чітко та точно [6].

Для дослідження фонетичної сторони мовлення використовувалися предметні картинки, що містили звук у різному положенні (наприклад, на початку, у середині, наприкінці слова) та мовленнєвий матеріал (словосполучення, речення та тексти, що містять різні звуки).

Для дослідження лексико-граматичного будови мовлення застосовувалися предметні картинки із

зображенням процесів і різної кількості предметів.

Матеріалом для дослідження зв'язного мовлення виступили сюжетні картинки або серії сюжетних картинок для дітей старшого дошкільного віку.

За наявності труднощів під час виконання завдань, залежно від конкретної діагностичної ситуації, застосовувалися наступні види допомоги: зосередження уваги дитини; стимулювання мовленнєвої діяльності шляхом підказок, порад, навідних питань; повтор інструкції; надання допоміжного наочного та дидактичного матеріалу [4].

Враховуючи ці результати, були розроблені індивідуальні програми навчання для дітей з низьким та найнижчим рівнем, заходи додаткової підтримки та практика для розвитку лексичних навичок.

Методика формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ передбачає проведення у декілька етапів та використання наступних інноваційних методів та підходів до формувальної роботи на даному етапі експериментального дослідження:

Підготовчий (організаційний) етап:

1. *Вправи, спрямовані на створення доброзичливого та комфортного розвивального середовища, розвиток комунікативних та мовленнєвих навичок.*

2. *Метод розвитку лексичної сторони мовлення та словникового запасу засобами казки та театралізованої гри.*

Основний етап занять:

3. *Технології моделювання та мнемотехніки*



4. *Метод формування лексико-граматичної сторони мовлення старших дошкільників із ЗНМ засобами LEGO-конструювання.*
5. *Метод формування лексико-граматичної сторони мовлення старших дошкільників із ЗНМ засобами корекційно-спрямованих комп'ютерних ігор.*
6. *Методи арттерапії для формування граматичної сторони мовлення у дошкільників із ЗНМ.*

У ході роботи мною було використано наступні інноваційні методики: казкотерапія, ігротерапія, мнетотехніка, арттерапія, біоенергопластика.

В свою чергу, після формувального експерименту підвищилися рівні сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дошкільників експериментальної групи, коли при повторній діагностиці в експериментальній групі дітей з найнижчим рівнем не був виявлений взагалі, а низький рівень показала лише 1 дитина (17%) з групи. Одночасно високі рівні показали 2 дитини (33%), що можна вважати хорошим результатом, оскільки до проведення формувальної роботи з дітьми високі рівні не було виявлено у жодної дитини з обох груп. Дітей з середнім рівнем визначених критеріїв залишилася та сама кількість, що і на констатувальному етапі дослідження, однак у перерахунку на бали видно, що діти значно збільшили свої показники в межах визначених для середнього рівня у порівнянні з показниками до формувальної роботи.

У дітей із ЗНМ контрольної групи показники розвитку визначених критеріїв залишилися на тому самому рівні у перерахунку на кількість дітей на констатувальному та контрольному етапах. Реалізація в корек-

ційному процесі умов, спрямованих на впровадження інноваційних методик подолання ЗНМ у дітей дошкільного віку, як форми корекційно-розвивальної логопедичної роботи з дітьми з порушенням мовлення пройшла успішно [2].

Таким чином, в процесі даного дослідження реалізація умов, спрямованих на впровадження інноваційних методик подолання ЗНМ у дітей дошкільного віку, як форми корекційно-розвивальної логопедичної роботи з дітьми з порушенням мовлення пройшла успішно та показала високу ефективність.

Висновок. Інноваційні методи роботи з кожним роком розширюють можливості логопедів у роботі з дітьми із ЗНМ. Застосування комплексу діагностичних завдань дозволить отримати комплексну оцінку рівня лексико-граматичної сторони мовленнєвого розвитку у дітей з ЗНМ старшого дошкільного віку в обох групах. Це важлива інформація для розуміння потреб цієї категорії дітей та визначення оптимальних методів та стратегій корекційно-розвивальної роботи для поліпшення їхнього розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. 81 с.
2. Дарда С.М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 1. Вид. 2-ге. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 336 с.
3. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя. Ліпс ЛТД. 2008. 128 с.
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>

УДК 376.42-053.2:81'234

Вікторія БАНЬКА

здобувач освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

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

ЗМІСТ ТА УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті висвітлено зміст та умови впровадження експериментальної методики стимулювання мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти. Висвітлено результати проведеного дослідження.

Ключові слова: діти раннього віку, стимулювання мовленнєвого розвитку, експериментальна методика, дрібна моторика, сенсорне виховання.

The article highlights the content and conditions of implementation of the experimental method of stimulating speech development in young children in the conditions of a preschool education institution. The results of the conducted research are highlighted.

Key words: young children, stimulation of speech development, experimental technique, fine motor skills, sensory education.

Постановка проблеми. За даними дослідження, проведеного кафедрою логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у 2020 році, відхилення мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку зустрічаються у 15% дітей у віці від 2 до 3 років. З них у 4,5% дітей відхилення мовленнєвого розвитку є важкими, у 7,5% – середніми і в 3% – легкими [3].

Дослідження показало, що найпоширенішими порушеннями мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) і заїкання.

Актуальність мовленнєвого розвитку дітей раннього віку важко переоцінити, оскільки він має безпосередній вплив на різні аспекти їхнього життя і подальшого успіху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ранній розвиток дитини має велике значення для її майбутнього. У цей період фіксуються основи фізичного, психічного, інтелектуального та соціального здоров'я, а також набуваються важливі навички (Богуш А.М., Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А.).

Дослідження сучасних вчених у галузі раннього розвитку дітей є важливим для розуміння, як саме дитина розвивається на ранніх стадіях. Вони допомагають створювати ефективні програми розвитку, які сприяють зростанню дітей (Грицишина Т. І., Л. Л. Грінченко, О. В. Кушніренко, О. М. Піроженко).

Проте, слід зазначити, що проблема стимулювання мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку й на сьогодні не втрачає своєї актуальності.



Мета статті – зміст та умови впровадження експериментальної методики стимулювання мовленнєвої діяльності дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення є основним засобом спілкування для дітей. Комунікативні навички допомагають дітям виражати свої потреби, бажання та емоції, а також ефективно взаємодіяти з іншими.

Враховуючи актуальність питання розвитку мовлення у дітей раннього віку, нами було вирішено провести діагностику мовленнєвого розвитку дітей групи раннього розвитку Сумського дошкільного навчального закладу №5, «Снігуронька».

У дослідженні взяли участь 14 дітей. Дослідження мовлення відбувалося в липні-серпні 2023 року в першу половину дня за погодження з керівництвом закладу і батьками дітей.

Обстеження мовленнєвого розвитку відбувалось за методикою А. Богуш [1] та включало наступні завдання:

- 1: «Дії та назви»
- 2: «Пострибай»
- 3: «Розпізнавання предметів»
- 4: «Дії з іграшкою»
- 5: «Розрізювання ознак»
- 6: «Назви картинок»
- 7: «Спілкування з використанням речень»

За результатами обстеження дитині присвоюється один із трьох рівнів мовленнєвого розвитку:

- Норма – дитина відповідає віковим нормам мовленнєвого розвитку.
- Підвищений рівень – дитина випереджає вікові норми мовленнєвого розвитку.
- Низький рівень – дитина відстає від вікових норм мовленнєвого розвитку.

По завершенню дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку нами було сформовано наступні підсумки. 8-ро дітей мають нормальний рівень розвитку та не потребують додаткової роботи з ними. 4-ро дітей мають низький рівень розвитку мовлення, хоча і мають певний запас мовленнєвих навичок, а у 2-ох дітей мовлення значно відстає від норм. Саме на цих 6-тьох дітей і була спрямована подальша робота зі стимуляції мовленнєвого розвитку.

Враховуючі результати констатувального експерименту та потребу в активізації мовлення шести дітей раннього віку, ми розробили методику стимулювання мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку та перевірили її ефективність в роботі з дітьми групи раннього віку дошкільного навчального закладу №5 міста Суми.

В основу методики було покладено принципи сенсорного виховання дитини. Ми розуміємо, що чим більше зовнішніх стимулів буде впливати на дитину під час навчально-виховного процесу, тим кращим буде результат.

Для дітей раннього віку характерним є інтенсивний розвиток їх сенсорно-перцептивних здібностей, поліпшення відчуттів та здатності сприймати оточуючий світ. В цьому контексті надзвичайно важливо вчити дітей доступним руховим навичкам і сприяти їх сенсорному розвитку з самого раннього віку. Інтелектуально врівноважена організація роботи з руховим та сенсорним розвитком має на меті задовольняти вбудовану в природу дітей потребу в активності, сприяючи набуттю ними основних рухових навичок і вмінь у відповідний час. Це сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвитку аналітичного підходу до себе і

оточуючих, а також сприяє розвитку пізнавальних та мовленнєвих здібностей [5, с. 135].

Головною метою сенсорного розвитку є створення умов для покращення сприймання, яке є першим кроком у пізнанні навколишнього світу. Це досягається через спеціально створені умови, що сприяють накопиченню різних вражень через зір, слух, дотик і формують базові уявлення про різні аспекти предметів, такі як їх розмір, форма, кольори і звуки. Ця робота дозволяє дітям відзначати різноманітні властивості предметів, базуючись на таких факторах, як колір, форма, розмір, текстура та інші.

У ранньому віці, обстеження предметів в основному зосереджується на ігрових завданнях. Протягом цього періоду, маніпулювання предметами починається як ігрові дії, а з часом переходить у цілеспрямоване використання їх для розуміння їхньої будови, функцій, властивостей та взаємозв'язків між ними. Коли діти сприймають предмети, вони спостерігають не всі їх властивості, а лише ті, які вони вважають найважливішими, і часто виокремлюють одну конкретну властивість, за якою вони розрізняють предмети один від одного. Наприклад, трава може бути зеленою, а лимон – кислим і жовтим [2, с. 124].

Поступово, виконуючи дії з предметами, діти навчаються враховувати окремі властивості предметів, розмірковувати про різні властивості в одному предметі і порівнювати їх з іншими предметами. Це розвиває їх здатність виділяти властивості і розрізняти їх від самого предмета, а також розпізнавати схожі властивості в різних предметах та відмінності в одному предметі.

З часом, діти починають ознайомлюватися з предметами за допомогою дотику і зору. Особливістю сприйняття дітей є те, що зорове сприйняття є провідним і дозволяє їм виявити всі деталі, взаємозв'язки та якості предметів.

Важливо відзначити, що рухова активність дітей та їх здатність сприймати мовленнєві вислови тісно пов'язані. Розвиток рухів супроводжується мовним супроводом і сприяє інтенсивному розвитку мовлення. Мовленню притаманний ритм, особливо в віршах та приказках, що допомагає поліпшити динамічну координацію, загальну та дрібну моторику, а також сприяє легшому запам'ятовуванню. Ритмічне мовлення допомагає розвивати правильний темп мовлення, ритм дихання, мовленнєвий слух і мовленнєву та рухову пам'ять [2, с. 125].

Як вже зазначалося вище, заняття зі стимуляції мовленнєвої активності відбувались виключно з 6-ма дітьми, що мали труднощі під час констатувального етапу експерименту. Ця робота проводилася у другу половину дня за згоди батьків та кривництва закладу. Робота проводилася лише вживу із дотриманням всіх умов безпеки під час повітряної тривоги в області.

Методика включала 20 групових (по одному заняттю щодня з понеділка по п'ятницю протягом вересня 2023 року) та 4 індивідуальних заняття з кожною дитиною (1 заняття на тиждень для кожної дитини по черзі протягом вересня 2023 року) тривалістю 15-20 хвилин.

У роботі ми використовували унікальний метод для спільного розвитку дрібної моторики та мовлення у дітей третього року життя. Цей метод базується на пальчикових



вправах та іграх, які дозволяють розвивати обидві навички одночасно та встановлювати взаємозв'язок між ними. Пальчикові ігри включають в себе віршовані тексти, які діти ілюструють ритмічними рухами пальців. Ця діяльність цікава, весела та сприяє розвитку.

Техніка виконання пальчикових ігор дуже проста, і рухи нескладні, але вони розслабляють руки та сприяють розслабленню м'язів усього тіла. Тексти віршів для таких ігор відібрані таким чином, щоб вони містили цікаву інформацію про навколишній світ, природні явища, предмети, тварин, людей та їхню діяльність.

Відомо, що чим більше гнучкість рухів рук у дітей, тим краще розвиваються їхні пальчики, а, отже, і мовлення формується швидше. Вправи для рук і пальчиків є важливим стимулом для розвитку мовлення на другому році життя та подальшого вдосконалення його. Під час рухової активності, особливо під час пальчикових ігор, словниковий запас розширюється, діти вчаться ефективно використовувати слова у мовленні і поліпшують вимову складних звуків [6].

Під час пальчикових ігор діти наслідують рухи дорослих, що сприяє розвитку дрібної моторики рук. Це сприяє розвитку координації, навичкам керування рухами, збільшує здатність до концентрації на одній діяльності. Вправи також сприяють формуванню уважності та здатності дитини концентруватися.

Окрім цього, пальчикові ігри сприяють розвитку зорової та слухової уваги, надають дітям численні сенсорні враження і сприяють розвитку їхніх здібностей.

Важливою особливістю пальчикових ігор є можливість координації

роботи правої та лівої півкулі головного мозку. Ці ігри допомагають утворити спеціальний «міст» між півкулями мозку, що сприяє розвитку уяви (відповідальної за праву півкулю) та мовленого опису (ліва півкуля). Якщо цей «міст» міцний, нервові імпульси передаються частіше, активізуються розумові процеси, покращується увага дитини та її здатності [6, с. 33-37].

Послідовність вивчення пальчикових ігор з дітьми може бути наступною:

1. Спочатку дорослий демонструє гру дитині.
2. Дорослий проводить гру, керуючи пальцями і рукою дитини.
3. Дитина і дорослий виконують рухи одночасно, при цьому дорослий вимовляє текст.
4. Дитина виконує рухи з допомогою дорослого, і той промовляє звуки, слова або словосполучення.
5. Дитина самостійно виконує рухи та промовляє текстовий матеріал, а дорослий підказує та надає допомогу [6].

Цей підхід сприяє поступовому розвитку дрібної моторики та мовлення дитини, забезпечуючи їй всебічний розвиток.

Методика використання пальчикових ігор та вправ у щоденній роботі з дітьми полягає в наступному:

- Пальчикові вправи та ігри слід проводити з дітьми щоденно, включаючи заняття, індивідуальну та групову роботу, перед обідом, після прогулянки, а також після денного сну.
- Вибір вправ повинен враховувати тему тижня (дня), вік дітей та їхній рівень підготовки. Наприклад, для малюків, які ще не вміють вимовляти текст, дорослий може виконувати рухи разом з ними або

допомагати їм у виконанні. Діти віком два-три роки можуть добре сприймати пальчикові ігри, які виконуються однією рукою. Трьохрічні діти вже здатні вчитися грамотно виконувати ігри, які потребують використання обох рук. Особливо дітям подобаються пальчикові ігри зі співом, де тексти можна наспівувати на будь-яку мелодію.

- Також використовуються пальчикові картинки (фігури), інсценівки, загадки, вірші, міні-вистави пальчикового театру і стимулюється творчість дітей. Сполучення рухів, мовлення та музики приносить радість дітям і робить кожне заняття ефективним [6].

Початково рекомендується використовувати найпростіші вправи для знайомства дітей з пальчиками, їхніми назвами та призначенням. Поступово завдання для дітей ускладнюється. Залежно від складності виконання, вправи розділяються на такі категорії:

Вправи, які виконуються одним пальчиком або всією долонькою, що є досить простими та вимагають виконання лише однієї команди. Діти спостерігають за показом дорослого і повторюють його дії.

Вправи, які потребують більшої диференціації рухів та вчать дітей виконувати дії з усіма пальцями по черзі. Діти набувають навичок послідовного стискання та розтискання пальців, переключення від одного руху до іншого, а також запам'ятовують текст та розуміють його зміст.

Вправи, які виконуються обома руками, покращують координацію рухів і роблять рухи пальців усвідомленими.

Під час проведення ігор важливо вимовляти тексти пальчикових ігор

виразно: підвищувати або понижувати голос, робити паузи, наголошувати на окремих словах. Рухи слід виконувати синхронно з текстом або в паузах. Для деяких ігор можна використовувати паперові ковпачки, рукавички або малювати очі та ротик на подушечках пальців.

На заняттях з дітьми під час гри ми прагнули, щоб вони не лише відтворювали певні образи рухами своїх рук, але й емоційно відчували їх.

Для розвитку кисті, пальців та м'язів руки, ми навчали дітей прийомам самомасажу вже з раннього віку. Оскільки пальці тісно пов'язані з внутрішніми органами і головним мозком, їх розвиток має позитивний вплив на загальний стан організму.

Ми регулювали темп масажу, проводячи його як у швидкому, так і у повільному темпі. Основні масажні прийоми, які ми використовуємо під час пальчикових ігор, включають прогладжування, розтирання, вібрацію та поплескування.

Ми супроводжували самомасаж віршованими рядками з цікавим змістом, що спонукає дітей до позитивних емоцій та підвищує їх настрій.

Відомо, що на пальцях і кистях рук розташовані акупунктурні точки. Масаж цих точок сприяє покращенню пам'яті, розумовим здібностям, розвитку сили та спритності рук, покращенню координації рухів, підтримує роботу серцево-судинної та травної систем, та сприяє підвищенню життєвого тону.

Ми стимулювали розвиток м'язів рук та рухливості пальців не лише під час спеціальних вправ і ігор, але також під час інших видів діяльності, таких як малювання. Ми використовуємо малювання пальчиками і долонями, де діти мають можливість безпосередньо взаємодіяти з фарба-



ми, відчуті їх властивості і відчуті радість від процесу малювання. Це також сприяє розвитку естетичного смаку та охайності. Малювання пальцями і долонями дозволяє дітям виразити свій внутрішній стан і використовувати внутрішні резерви організму. Діти отримують задоволення від створення відбитків долонь, малювання одночасно кількох пальцями, а також створення різних малюнків і орнаментів [7].

Рівень розвитку дрібної моторики є важливим показником інтелектуального рівня дитини. Розвиток дій з предметами в дошкільному віці позитивно впливає на формування пізнавальних психічних процесів, таких як сприйняття, пам'ять, увага, уява і, звідси, мовлення.

Пальчикові ігри є одним з методів, які сприяють розвитку дітей. Це історії та казки, в яких використовуються рухи пальців. Багато таких ігор вимагають спільної участі обох рук, що сприяє розвитку просторового сприйняття у дітей. Під час цих ігор діти наслідують рухи дорослих, що сприяє розвитку їхньої моторики. Крім того, такі ігри сприяють розвитку творчості, образного мислення, уяви і фантазії у дітей.

Рівень розвитку дрібної моторики також є показником готовності дитини до шкільного навчання. Діти з високим рівнем розвитку дрібної моторики зазвичай мають розвинену логічну думку, пам'ять, увагу та здатність до зв'язного мовлення.

Під час проведення роботи з розвитку дрібної моторики ми дотримувались наступних правил:

- Роботу з розвитку дрібної моторики слід проводити регулярно.
- Використовуваний матеріал для занять повинен бути різноманітним, яскравим і безпечним.

- Заняття мають проводитись під наглядом дорослого або разом з ним.
- Вправи та завдання повинні відповідати віковим нормам та індивідуальним можливостям кожної дитини.
- Заняття повинні приносити радість і задоволення, не перевантажуючи дитину [7].

Завдання для розвитку дрібної моторики рук включали такі елементи:

- Застібати і розстібати гудзики, спочатку великі, а потім дрібні.
 - Використовуючи стрічки і шнурки, навчати дітей зав'язувати і розв'язувати банти та вузли.
 - Навчати дітей стискати та розтискати кулаки.
 - Здійснювати рух «долоня – кулак» кілька разів підряд.
 - Розкладати з дітьми пірамідки і матрьошки.
 - Викладати з кубиків доріжки, парканчики, лавочки, столики, ворота.
 - Грати з мозаїкою і пазлами.
 - Працювати з розмальовками та малюванням.
 - Ліпити з глини, тіста або пластиліну.
 - Нанизувати намистинки та гудзики на нитку.
 - Зробити гороховий басейн, де дитина може шукати іграшки, «купаючи» руки в горосі.
 - Розкладати перемішані горох і квасолу на дві коробки.
 - Виконувати щоденний масаж кистей рук, включаючи кожний палець.
 - Проводити пальчикову гімнастику.
- Ігри з дрібними предметами проводилися виключно під наглядом дорослих.

У своїй роботі ми також використовували пальчикову гімнастику,



масаж долонь рук горіховими м'ячиками «їжачками» та ігри-вправи з нестандартним обладнанням, яке створене власноруч. Ці ігри включають в себе активності, такі як «Впиймай рибку», «Знайди камінці», «Чарівні стрічки», «Різнокольорові подушки». Метою таких ігор є розвиток моторики, координації рухів, окоміру, спритності, швидкості та тактильних навичок.

Ці ігри з нестандартним обладнанням також сприяли розвитку просторової орієнтації та дрібної моторики рук через практичні дії з різними предметами. Вони допомагали дітям досліджувати світ, покращувати їх сенсорний досвід, розвивають м'язи рук, дрібну моторику пальців та окомір, що стимулює розвиток мислення та мовлення.

Кожне заняття було насичене необхідним лексичним матеріалом. Ми використовували звуконаслідування, слова (різні частини мови), словосполучення, віршики, потішки, казки, пісні тощо.

Діти з радістю відвідували наші заняття, завжди мали гарний настрій та активно включались в роботу.

Після впровадження розробленої нами методики стимулювання мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку, нами був проведений контрольний етап експерименту за методикою А. Богуш, який дозволив нам сформулювати висновки, що описані нижче.

За результатами дослідження прослідковується гарна позитивна динаміка в розвитку мовлення у дітей раннього віку. Так двоє дітей (33%) підвищили свій рівень мовленнєвого розвитку із низького до нормального.

В мовленні ще 3 дітей (50%) відбулися якісні позитивні зміни: збільшився обсяг пасивного та актив-

ного словникового запасу, діти стали більш контактними, у них з'явилася цікавість до спільної діяльності не лише з дорослими, а й з однолітками, їх настрій здебільшого позитивний, вони залюбки включаються в діяльність. Проте все ж рівень розитку їх мовлення не дотягує до вікової норми.

У формуванні мовлення 1 дитини (17%) не відбулося позитивних змін.

За результатами обстеження зроблено наступні висновки:

- 2-є дітей (33%) мають норму мовленнєвого розвитку.
- жоден із дітей не показав підвищеного рівня мовленнєвого розвитку.
- 4-є дітей (67%) мають низький рівень мовленнєвого розвитку та відстають від вікових норм мовленнєвого розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже за результатами проведеного дослідження ми дійшли висновку, що 2-є дітей мають нормальний рівень розвитку та не потребують додаткової роботи з ними. 3-є дітей мають низький рівень розвитку мовлення, хоча і мають певний запас мовленнєвих навичок, а у 1-єї дітей мовлення значно відстає від норм.

Враховуючи позитивну динаміку розвитку мовлення дітей, можемо констатувати ефективність розробленої нами методики стимулювання мовленнєвого розвитку дітей раннього віку та вважаємо за доцільне продовжувати роботу з дітьми за нею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.
2. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). У фокусі уваги –



- організація роботи в групах раннього віку. Вихователь-методист, № 11. С. 122-126.
3. Оцінка якості мовлення дітей раннього віку Л. Л. Грінченко, О. В. Кушніренко, О. М. Піроженко та ін. // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Педагогічна освіта: Зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 146. С. 23-33.
 4. Оцінка якості мовлення дітей раннього віку Л. Л. Грінченко, О. В. Кушніренко, О. М. Піроженко та ін. // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Педагогічна освіта: Зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 146. С. 23-33.
 5. Равга Т. Стимулювання мовлення й мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами дитячої літератури // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 106. С. 134-141. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_10_6_18
 6. Радиш В. Пальчикові ігри: розвиток дрібної моторики і мови дітей. Психолог дошкілля. 2012. № 9. С. 33-37.
 7. Language Development: Promoting Speaking, Listening & Communicating – Early Childhood Literacy: Engaging and Empowering Emergent Readers and Writers, Birth – Age 3. (n.d.) Відновлено May 16, 2023, від viva.pressbooks.pub.

УДК 376-056.264-053.4:81'233'234'34

Ірина ЛОЙЧЕНКОздобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Лариса СТАХОВАкандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А.С. Макаренка

КОРЕКТУРНА ТАБЛИЦЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті описуються результати логокорекційної роботи із застосуванням коректурних таблиць на процес корекції звуковимови дошкільників, розвиток фонематичних процесів, формування складової структури слів та збагачення активного словника дітей, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Ключові слова: порушення звуковимови, діти дошкільного віку, корекційно-розвитковий процес, коректурні таблиці.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство активно переходить на новий спосіб життя, який тісно пов'язаний з цифровізацією: активним використанням інформаційно-комунікативних технологій. Яка кардинально впливає на розвиток комунікації. Все частіше можна спостерігати у дітей проблеми з вимовою звуків та умінням комунікувати один з одним та дорослими. На нашу думку така тенденція може бути обумовлена декількома факторами:

- 1) активним використанням технологічних трендів: смартфонів, планшетів, інтернет ресурсів та ін., користування якими призводить до мінімізації спілкування один з одним «обличчя в обличчя» і, відповідно, до меншої практики артикуляції;

- 2) змінами у способі життя: неправильний режим харчування, який має негативний вплив на процеси обміну речовин і, як наслідок – порушення в розвитку мовлення;
- 3) змінами у соціальному середовищі та підходах до виховання: зменшення часу на комунікування у родині, зменшення часу на читання книжок та обговорення прочитаного та ін.;
- 4) підвищенні рівня стресу, пов'язаного з військовим станом: психоемоційний тиск розвиває невпевненість та страх підтримувати діалог.

Правильне мовлення є одним із показників готовності дитини до навчання в школі, запорука успішного освоєння грамоти та читання: письмова мова формується на основі усної, і діти, які мають порушення мовлення перейдуть у розряд учнів з порушеннями письма та читання.

Для того, щоб виправити недоліки у вимові звуків, необхідно вчасно проводити комплексну логопедичну роботу в ході якої застосуванням багато ігрових завдань та вправ у цікавій для дітей формі, заохотити їх до керованої спільної ігрової діяльності, спонукати до виконання навчально-ігрових завдань.

Сучасні логопеди постійно шукають нові ефективні дидактичні матеріали і для цього дуже часто починають модернізувати та удосконалювати стандартні наочні матеріали, додавати щось нове. Зразком таких модернізацій є коректурні таблиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Н. Конарева вважає, що коректурні таблиці є ефективним методом розвитку зорово-просторового сприймання у дошкільників, можуть використовуватися в різних

формах ігрової діяльності, що, в свою чергу, робить процес навчання більш цікавим і захоплюючим для дітей. О. Котова вивчала питання значення використання коректурних таблиць для розвитку дрібної моторики у дошкільників, для розвитку навичок малювання, ліплення, різання тощо. О. Котова зазначала, що коректурні таблиці можуть використовуватися для розвитку концентрації уваги, розподілу уваги, переключення уваги тощо. Н. Гавриш займалася дослідженням питання використання коректурних таблиць у дошкільному віці, вона запропонувала власну методику використання коректурних таблиць у дошкільному віці.

Мета статті: висвітлити особливості використання коректурної таблиці у корекційно-розвитковому процесі з подолання порушень звуковимови в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коректурні таблиці - це універсальний інструмент, який можна використовувати для розвитку різних пізнавальних процесів. Методика Н. Гавриш дозволяє використовувати коректурні таблиці у різних формах ігрової діяльності, що робить процес навчання більш цікавим і захоплюючим для дітей. Ми пропонуємо коректурні таблиці використовувати у процесі корекції звуковимови в дітей дошкільного віку на різних етапах роботи.

Під час підбору коректурних таблиць необхідно враховувати вік дитини, від цього залежить кількість картинок у таблиці (чим менший вік, тим менше картинок 9-12, чим старший – тим більше, але не більше 20-25); необхідно враховувати характер порушення звуковимови: які саме порушені звуки (свистячі, шиплячі, сонори тощо), етап роботи на якому

таблиця буде використана (підготовчий, етап корекції чи диференціації звуків), а також індивідуальні особливості.

Так, наприклад, ми склали *настінні коректурні таблиці* (рис. 1, рис. 2) для використання на підготовчому етапі: формування та закріплення артикуляційних укладів. Протягом декількох попередніх занять педагог відпрацьовує статичні та динамічні вправи відповідно до інструкції, потім за допомогою настінних коректурних таблиць.

Мета роботи: підготовка органів артикуляції (язик, щелепи, губи) до постановки звуку [с] і до правильного фонетичного укладу. Відпрацьовування основних рухів і положень

органів артикуляції, необхідних для правильної вимови свистячих звуків. Формувати уміння виконувати статичні та динамічні вправи для переключення органів артикуляції під час говоріння.

Обладнання: настінна коректурна таблиця із зображенням статичних або динамічних артикуляційних вправ, дзеркало.

Інструкція:

- Назви, що зображено? (віконечко, парканчик, трубочка, посмішка)
- Виконуй вправи послідовно, відповідно до зображень у таблиці, кожен вправу повторюй по 3 рази. (Дитина виконує вправи, а педагог називає вправу і контролює кількість і правильність виконання.)



Рис. 1 Коректурна таблиця для розвитку артикуляційного апарату та підготовки до вимовлення звуків (статичні вправи).

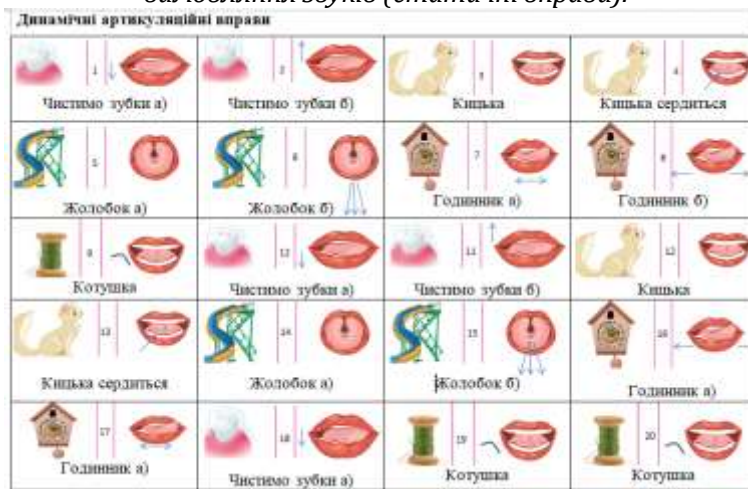


Рис. 2 Коректурна таблиця для розвитку артикуляційного апарату та підготовки до вимовлення звуків. (динамічні вправи)

Варіанти роботи:

- Назви, що зображено? (зуби, кицька, жолоб, годинник, котушка тощо.).
- Виконуй вправи послідовно, відповідно до зображень у таблиці, кожен вправу повторюй по 3 рази. (Дитина виконує вправи, а педагог називає вправу і контролює кількість і правильність виконання).

На етапі автоматизації вимови порушених звуків ми склали настільні коректурні таблиці наповнені

складами, складами і ритмами та словами (рис. 3, рис. 4, рис. 5).

Мета роботи: розвиток фонематичного слуху, слухової пам'яті, автоматизація звука [с] у складах.

Обладнання: настільна коректурна таблиця наповнена складами (відкритими, закритими, зі збігом приголосних), силіконові напівпрозорі квадрати та прямокутники чорного кольору та квадрати червоного кольору.

Відкриті, закриті склади, склади зі збігом приголосних

1 Са	2 Со	3 Су	4 Си
5 Ас	6 Ос	7 Ис	8 Ес
9 Се	10 Ис	11 Су	12 Ас
13 Ска	14 Сло	15 Сву	16 Ски

Рис.3. Коректурна таблиця наповнена складами.

Відкриті склади і ритми, звук [с] на початку складу

1 Са + 	2 Са-са + 	3 Са-са-са + 	4 Са-са-са + 
5 Са-са-са + 	6 Са-са-са-са + 	7 Са-са-са-са + 	8 Са-са-са-са + 
9 Са-са-са-са-са + 	10 Са-са-са-са-са + 	11 Са-са-са + 	12 Са-са + 

Рис.4. Коректурна таблиця склади і ритми.



Рис. 5 Коректурна таблиця наповнена словами.

Варіанти роботи з таблицею:

- Я буду вимовляти склади на першому поверсі, ти дивись у таблицю, слухай уважно, а потім повтори натискаючи пальчиком на кожен склад, який повторюватимеш (са, со, су, си).
- Я буду вимовляти склади на другому поверсі, ти дивись у таблицю, слухай уважно, а потім повтори натискаючи пальчиком на кожен склад, який повторюватимеш (ас, ос, ис, ес).
- Я буду вимовляти склади на третьому поверсі, ти дивись у таблицю, слухай уважно, а потім повтори натискаючи пальчиком на кожен склад, який повторюватимеш (се, .
- Я буду вимовляти склади на четвертому поверсі, ти дивись у таблицю, слухай уважно, а потім повтори натискаючи пальчиком на кожен склад, який повторюватимеш.
- Накрий чорним квадратом звук [с], а голосний – червоним у 1 квартирі.
- Накрий чорним квадратом звук [с], а голосний – червоним у 6, 10 квартирі.
- Назви і накрий чорним прямокутником приголосні, а голосний – червоним на нижньому поверсі.

Мета роботи: автоматизація звуку [с] у складах, нормалізація рухової функції рук, концентрація уваги (слухової, зорової, моторної), розвиток темпу, ритму, формування базових умінь звуко-складового аналізу і синтезу.

Обладнання: настільна коректурна таблиця наповнена складами і ритмами.

Варіанти роботи з таблицею:

- Назви і похлопай всі склади на верхньому поверсі.
- Назви і похлопай всі склади на нижньому поверсі.
- Назви і похлопай склади у 2 квартирі, у 4 квартирі, у 5 квартирі, у 7 квартирі, у 10 квартирі, у 12 квартирі.
- Назви і похлопай всі склади в кожній квартирі.

Мета роботи: автоматизація звуку [с] у словах 1 складової структури, без збігу приголосних.

Обладнання: коректурна таблиця наповнена словами, білі прямокутники.

Варіанти роботи: показувати поверхи (ряди) (верхній, нижній), вміти

називати і показувати предмети у квартирах які відповідають на запитання Хто/що?, називати Кого/чого немає? у квартирі, називати хто/що живе на верхньому поверсі, на нижньому поверсі.

- Уяви, що це багатоквартирний будинок і у ньому є поверхи, покажи де верхній поверх, де нижній.
- Назви Хто/що живе на верхньому поверсі? (Сад, син, сода).
- Назви Хто/що живе на нижньому поверсі? (Під час називання дитина показує пальцем на картинку і говорить відповідь). (Сова, сук, сон).
- Назви. Кого/чого немає? (Логопед закриває квартиру папірцем). (Саду, сина, соди, сома, суму, супу, сови, сука, сну)
- Назвати слова, які запам'ятала (-ав). (Логопед закриває коректурну таблицю).

За результатами корекційної роботи з використання коректурних таблиць ми провели діагностику звуковимови у травні. Нами було встановлено, що кількість дітей у яких були сформовані фонематичні процеси на високому рівні у експериментальній групі зросла на 35% , тоді як у контрольній групі цей показник був нижчим на 15%. Дітей, які мали низький рівень розвитку фонематичних процесів, на контрольному етапі не виявлено, що свідчить про зниження показника не сформованості фонематичних процесів у обох групах. Кількість дітей з високим рівнем сформованості звуко-складової структури слів у експериментальній групі зросла на 80%, а у контрольній на 50%, дітей з низьким рівнем не було виявлено.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що використання дидактичного засобу коректурні таблиці у корекційній логопедичній роботі має

ефективний вплив на формування фонематичних процесів та формування складової структури слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Використання коректурних таблиць у дошкільній освіті. Київ, 2021.
2. Гавриш Н. Використання коректурних таблиць у роботі з дошкільниками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 9. С. 34-44.
3. Конарева Н. Використання коректурних таблиць для розвитку зорово-просторового сприймання у дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2022. № 7. С. 4-7.
4. Коректурні таблиці в роботі з дошкільниками. Київ, 2022.
5. Котова О. Вплив коректурних таблиць на розвиток дрібної моторики у дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2022. № 8. С. 8-11.
6. Котова О. Використання коректурних таблиць для розвитку уваги у дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2022. № 9. С. 12-15.

УДК 372.461:398,9

Альона СИЛКА

здобувач освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

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

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті висвітлено методику розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами українського фольклору в умовах закладу



дошкільної освіти. Подано результати експериментального дослідження.

Ключові слова: розвиток зв'язного мовлення, діти старшого дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, фольклор.

The article highlights the method of developing coherent speech in older preschool children with speech disorders using Ukrainian folklore in the conditions of a preschool education institution. The results of an experimental study are presented.

Key words: development of coherent speech, children of older preschool age, general underdevelopment of speech, folklore.

Постановка проблеми. В останні роки дослідники галузі дошкільної освіти акцентують увагу на розвитку дітей у сфері зв'язного мовлення, що має величезне значення для гармонійного росту та формування особистості.

Сучасні наукові підходи підтверджують, що процес розвитку зв'язного мовлення проходить поступово, паралельно з розвитком мислення, і пов'язаний з розширенням діяльності дитини та різноманітністю форм спілкування з оточуючими. Саме тому основна складова дошкільної освіти спрямована на створення активної позиції дитини в процесі засвоєння мови. Особливо важливим є розвивати зв'язне мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему зв'язного мовлення розглядають у різних аспектах: у психологічному (С. Лисенко, І. Кукурудз, М. Мельник, Т. Гладка, О. Ковальова, М. Самойленко та ін.); педагогічному (О. Пономарьова, Г. Дубініна, М. Чернієнко, В. Кравченко, В. Онопрієнко, Н. Горбачова та ін.); лінгводидактичному (Л. Герасименко, В. Шевченко, О. Макаренко, Є. Григо-

ренко, Н. Полякова та ін.). Такі науковці як К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Піаже та інші, великий внесок внесли у вивчення дитячого мислення та мовлення.

Питання використання українського фольклору для розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку також привернуло увагу видатних дослідників, включаючи А. Богуш, В. Кононенко, Н. Лисенко, М. Стельмахович, Н. Гавриш, Г. Іваницька, Т. Котик, Н. Луцан, В. Мельничайка, Л. Симоненкова, М. Пентилюк, Н. Пешковська, Ю. Рібцун та інших.

Водночас, важливі дослідження проводяться й у сфері розвитку зв'язного мовлення дітей, які стикаються із мовленнєвими проблемами. Дослідники доводять ефективність використання національного фольклору у роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей із зазначеними проблемами, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості методики розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами українського фольклору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи результати аналізу літературних наукових джерел та з метою дослідження рівня сформованості зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку нами був проведений педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Дослідження відбулося в дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) №1 «Орлятко» у місті Конотоп, Сумська область, і тривало з 1 серпня 2023 року по 15 жовтня 2023 року. Участь у експерименті взяло 14 дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення III

рівня.

Для оцінки зв'язного мовлення дітей була використана авторська методика під назвою «Методика оцінювання мови та комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку», розроблена А. Богуш та співавторами. Ця методика включає в себе серію завдань для оцінювання зв'язного мовлення [3].

Оцінка виконання завдань проводилася на основі встановлених критеріїв і показників розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

За результатами дослідження відзначається, що більшість дошкільнят мають середній рівень розвитку зв'язного мовлення. Труднощі виникали, перш за все, в здатності дошкільників утворювати речення і будувати логічні висловлювання. Часто діти використовували одні й ті ж слова, що свідчило про обмежений словник. Однак деякі успішно володіли аспектами звукового оформлення мовлення, такими як плавність, інтонаційна виразність та розповідь у помірному темпі, а також використовували слова з вираженням емоцій.

Проте відзначається, що 43% дітей демонструють низький рівень мовленнєвого розвитку, що вказує на необхідність подальшої роботи педагогів з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

Провівши аналіз багатьох джерел стосовно найефективніших методик розвитку зв'язного мовлення дитини дошкільного віку, ми прийшли до висновку, що метод навчання дітей монологічному та діалогічному мовленню займає провідне місце в ієрархії наукових підходів.

Враховуючи потребу в розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, ми

розробили методику розвитку означених умінь засобами українського фольклору, яку апробували протягом півтора місяці (з 1 вересня по 15 жовтня 2023 року) на базі Конопського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №1 «Орлятко».

Оскільки за результатами констатувального експерименту не виявлено дітей із високим рівнем розвитку зв'язного мовлення, нами було прийнято рішення проводити заняття за методикою з усіма 14 дітьми із ЗНМ III рівня. Проте, щоб робота була ефективнішою, ми поділили дітей на підгрупи по 7 осіб.

За погодження із керівництвом закладу та батьками дітей, ми проводили додаткові заняття з розвитку зв'язного мовлення засобами українського фольклору в другу половину дня. Так, нами було проведено 38 занять (по 18 підгрупових занять). Заняття проводились 3 рази на тиждень. Тривалість кожного із занять 25-30 хвилин.

У структуру методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення засобами українського фольклору входили:

➤ Заняття з читання художніх творів (6 занять для кожної підгрупи), адже читання художніх творів українського фольклору сприяє розширенню словникового запасу дитини, розвитку її уяви та фантазії, а також сприяє формуванню навичок зв'язного мовлення. Після читання твору з дітьми обов'язково проводилась робота над прослуханням твором. Дітям ставилися запитання, чи зрозуміли вони зміст твору, хто був головним героєм твору, що він зробив, тощо. Часто у ході роботи ми не лише читали твір, а й демонстрували його



засобами лялькового театру.

- Заняття з навчання дітей розповіді та опису (6 занять для кожної підгрупи). Розповідь і опис є основними типами зв'язного мовлення. Розповідь і опис за мотивами українських народних казок, легенд, билин, пісень та інших творів фольклору сприяють розвитку цих навичок у дітей.
- Заняття з іграми та вправами (6 занять для кожної підгрупи). Ігри та вправи є ефективним способом активізації мовленнєвої діяльності дитини. Для розвитку зв'язного мовлення ми використовуємо такі ігри та вправи:
 - ✓ Розповідь за серією картинок.
 - ✓ Розповідь за опорними словами.
 - ✓ Складання казки за опорними схемами.
 - ✓ Опис предмета за опорними питаннями.
 - ✓ Розповідь про подію, яка відбулася в минулому.
 - ✓ Розповідь про подію, яка відбувається в майбутньому.
 - ✓ Опис тварини, рослини, предмета.

Використання українського фольклору для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку має такі переваги:

- Українська народна творчість є цікавою та захоплюючою для дітей. Це сприяє їхній мотивації до мовленнєвої діяльності.
- Українська народна творчість містить у собі різноманітні мовні засоби, які сприяють розвитку зв'язного мовлення.
- Українська народна творчість сприяє формуванню у дітей позитивного ставлення до української мови та культури [6, с. 34].

Важливою умовою успішного розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами

українського фольклору є систематична робота [4]. Ця робота повинна проводитися в сім'ї та в дошкільному закладі.

Під час занять з дітьми ми активно використовували візуальні засоби, такі як іграшки, зображення та ілюстрації, що сприяли кращому запам'ятовуванню та розвитку різних аспектів дитячого розвитку, таких як увага, уява, спостережливість та когнітивні навички.

Один з основних методів, який ми використовували, було інсценування літературних творів. Для цього ми використовували ляльковий театр, або костюми для самих дітей (зазвичай маски із зображеннями героїв твору). Цей метод поєднує читання з візуальними та аудіальними враженнями і допомагає дітям краще розуміти сюжети та дії у творах. Починаючи як глядачі, діти з часом стали активними учасниками таких інсценувань, навіть формулюючи власні прості речення.

Ми також використовували дитячий фольклор, щоб вчити дітей виразним рухам та імітаційній активності. Наприклад, діти мали можливість демонструвати, як рухається різноманітні тварини, як грають на музичних інструментах та інше. Ці рухи сприяли полегшенню напруги, навчання мовленнєвих пауз та розвитку мовленнєвих навичок.

У нашій роботі ми використовували систему поетапних занять, ігор і вправ зі зростанням складності. Результатом цього підходу були позитивні емоції та підвищений настрій наших вихованців, які сприяли вивченню рідної мови, розвитку пам'яті, уяви та когнітивних функцій. Все це дало дітям можливість активно розвивати свою особистість через ігрову діяльність.

У ході роботи ми спиралися на опис предметів і іграшок, вчили дітей виділяти їх основні характеристики та особливості. Адже вправлення у описі іграшок і окремих явищ надає дошкільнятам необхідних навичок, які можна безпосередньо використовувати у навчальних процесах, зокрема, у дидактичних іграх та іграх-описах [2, с. 12].

Головна мета опису полягає у виділенні характерних ознак предметів, явищ та подій та їх поданні у словесній формі. Не менш важливо, щоб розповідь була логічною та послідовною, починаючи з найважливішої інформації і поступово додаючи менш суттєві деталі.

Під час початкового етапу заняття ми використовували загальну наочність, а пізніше переходили до індивідуальних роздаткових матеріалів. У таких випадках найбільш ефективними є невеликі за розміром іграшки однієї складності, які мають яскраві індивідуальні характеристики та демонструються у рухомому стані.

Також важливо вчити дітей переказу творів. Поняття «переказ» відображає усвідомлене усно-виразне відтворення літературного твору і є одним із видів монологу. Слід зазначити, що метод переказу є складною психологічною навичкою у розвитку мовлення дитини, який формується в поетапному навчальному процесі. Для володіння цим методом необхідно розвивати певний набір вмінь у дітей: уміння слухати та сприймати твір, розуміння змісту твору, запам'ятовування основних подій, розуміння загального змісту та конкретних деталей [1, с. 40].

Навчання методу переказу розпочинається після того, як діти вже здатні формулювати прості речення. У процесі навчання переказу визна-

чаються наступні основні завдання:

1. Навчання дітей самостійно відтворювати зміст добре відомих казок та оповідань, що складаються з трьох або п'яти речень.
2. Проведення переказу коротких творів під керівництвом логопеда, який надає логічні запитання та використовує ілюстрації.
3. Самостійний переказ художніх творів з використанням докладної схеми, яка ретельно передає зміст тексту та інші характерні особливості оповідання.
4. Переказ складних за будовою вибіркового переказів, коротких переказів та творчих переказів [6].

При виборі літературних творів для дітей важливо дотримуватися основних критеріїв, таких як:

- Твори, які зрозумілі та доступні дітям зі змістом, де є добре знайомі герої із сильно вираженими особливостями характеру та зрозумілими мотивами їх дій.
- Чіткість та зрозумілість композиції творів для переказу.
- Обсяг текстів, лексична доступність та граматики мають враховуватись залежно від вмінь та особливостей розвитку дітей.
- Твори повинні мати зразковий стиль написання, без складних граматичних частин та з багатим використанням прямої мови [2, с.14].

Під час переказу словник значно збагачується, оскільки діти намагаються підібрати найточніші слова для порівнянь та яскравого зображення образів. Це сприяє зниженню помилок у граматиці та вимові дітей, а також у кількості помилок у наголосах слів. Результатом такої роботи є зосередженість дітей та розвиток довільної уваги.

Важливо, що робота з навчання переказу художніх творів має значний



вплив на моральність дітей. Часто діти асоціюють свої поведінкові реакції з поведінкою героїв, змінюючи негативні риси на позитивні. Проведені нами методики переказу у експериментальній групі сприяли поступовому покращенню рівня навичок переказу. Починали ми з найпростіших текстів, а поступово переходили до більш складних, забезпечуючи зростання рівня зв'язного мовлення дітей у кінці дослідження. Подальші результати будуть представлені у розділі «Контрольний зріз результатів наукового дослідження» [5, с. 137].

Завершальним етапом роботи став контрольний експеримент, який передбачав виконання наступних завдань:

- Порівняти рівні сформованості зв'язного мовлення у старших дошкільників до та після формульованого етапу експерименту.
- Визначити ефективність запропонованої системи роботи.

Експериментальний підхід на цьому етапі включав в себе ті самі методи, що і на початковому етапі дослідження.

За результатами контрольного етапу експерименту високого рівня, як і на констатувальному етапі експерименту визначено не було, проте збільшився рівень дошкільників, які знаходились на середньому рівні. Тепер цей показник мають 10 дітей (71%).

На низькому рівні залишилися 4-ро дітей – 29% (порівняно з 64% на попередньому етапі). Незважаючи на проведені зміни, ця група дошкільників не змогла самостійно скласти описову розповідь та постійно потребувала допомоги вихователя.

Ці результати вказують на те, що діти, які спочатку були на низькому

рівні, піднялися на середній. А отже, ефективність запропонованої системи роботи була визнана позитивною.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз результатів застосування методики розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями засобами українського фольклору вказує на наступні важливі висновки:

- Ефективність методики: Результати свідчать про те, що методика, що базується на українському фольклорі, є ефективною для розвитку зв'язного мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. Вона надає можливість дітям покращити свої комунікативні навички і збагатити словниковий запас через вивчення традиційних українських текстів.
- Підвищення лексичного рівня: Діти, які брали участь у методиці, показали покращення у своєму словниковому запасі. Вони були здатні використовувати більше слів і виразів у своїх усних висловлюваннях, що свідчить про позитивний вплив методики на розвиток лексичних навичок.
- Покращення навичок розповіді: Діти, які використовували український фольклор для розвитку зв'язного мовлення, також покращили свої навички розповіді. Вони змогли краще структурувати свої висловлювання, розповідати про події послідовно та логічно.
- Емоційний аспект: Використання українського фольклору дозволило дітям виразити свої емоції через мовлення. Вони вчилися використовувати слова та вирази, які передають їхні почуття, що є важливим аспектом комунікативного розвитку.

- Розвиток уяви: Вивчення українського фольклору допомагало дітям розгортати свою уяву та творчість. Вони стали здатнішими до творчого відтворення і розширення фольклорних сюжетів у своїх розповідях.

Загалом, застосування методики розвитку зв'язного мовлення через український фольклор дозволило покращити комунікативні навички та мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барвінська Л.В. Уроки українського читання // Початкова школа. 1990. – №11. – С. 39-40.
2. Богачук. Ю. Проблема використання художньої літератури в спеціальних дошкільних закладах // Науково-методичний журнал «Логопедія». 2016. № 9. С. 11-15.
3. Богуш А, Гавриш Н., Котик Т. Методика оцінювання мови та комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304с.
4. Вороніна Т. Фольклор для наймолодших: Заняття вихователя і логопеда / Упоряд. Т.Вороніна. К.: Вид.дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. 128 с.
5. Кудярьська Т. Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями. К, 2017. С. 136-139.
6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка. К.: ІЗМН, 1997. 232 с.

УДК 376.3.016:028.6]-056.264

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

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

Наталія ТУТУК

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті розглядаються висвітлено методику розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами арт-терапії. Запропоновані арт-терапевтичні ігри та вправи для формування мовлення в дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: формування мовлення, діти молодшого дошкільного віку, затримка мовленнєвого розвитку, засоби арт-терапії.

The article examines and highlights the method of speech development of children of younger preschool age with delayed speech development by means of art therapy. Suggested art therapy games and exercises for the formation of speech in children of younger preschool age.

Keywords: formation of speech, children of younger preschool age, delayed speech development, means of art therapy.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проблема затримки мовленнєвого розвитку в Україні є надзвичайно актуальною. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, затримка мовленнєвого розвитку зустрічається у 5-10% дітей дошкільного віку. Це порушення може



призвести до серйозних проблем у розвитку дитини, таких як труднощі в навчанні, в соціальному спілкуванні та в особистому житті.

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. 65].

Аналіз останніх досліджень і публікацій Існує багато дослідників, які займалися питаннями корекції затримки мовленнєвого розвитку. Ось деякі з них: Л. Блумфілд, Е. Пепперс, Е. Леннк, І Мельничук, В. Соботович, Л. Пиотровська, Н. Когут, Г. Гвоздяк та інші.

Питання корекції затримки мовленнєвого розвитку (ЗМР) засобами мистецтва розглядали багато дослідників, зокрема: А. Шаталова, І. Мельничук, Г. Гвоздяк та інші. Концепції цих вчених є основою сучасної української логопедії.

Більшість сучасних дослідників вважають, що найкращим засобом подолання затримки мовленнєвого розвитку є його профілактика. Дослідження показали, що раннє втручання може допомогти дітям з затримкою мовленнєвого розвитку досягти більшого прогресу в розвитку мовлення, ніж дітям, які не отримували ранньої допомоги.

Мета статті – висвітлити зміст та особливості методики формування мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами арт-терапії. Ознайомлення з вправами на заняттями з арт-терапії, що довели свою ефективність під час експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі в спеціальній освіті важливе значення надається логопедичній підтримці дітей із порушеннями мовлення. Основною метою логопедичної допомоги в дошкільних та шкільних закладах є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку осіб з відхиленнями мовленнєвого розвитку. Також вона спрямована на попередження мовленнєвих порушень та досягнення успішності в навчанні [50, с. 223].

Все частіше в спеціальній педагогіці для формування мовленнєвої діяльності дітей використовуються й методи альтернативної педагогіки, такі як арт-педагогіка і арт-терапія [35, с. 65].

Арт-терапія – терапія за допомогою мистецтва, що включає індивідуальні методи терапії, такі як ізо-терапія, казкотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музикотерапія, кольоротерапія тощо [1, с. 12].

У роботі з дітьми що мають мовленнєві порушення можна використовувати такі форми арт-терапії: бібліотерапія, казкотерапія, образотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, імаготерапія та інші.

Аналіз наукової та навчальної літератури показує, що оздоровча функція мистецтва у залученні дітей із 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.

Враховуючи аналіз літературних джерел, результати констатувального

експерименту та гостру потребу у формуванні мовленнєвих умінь дітей молодшого дошкільного віку, нами було створено та перевірено ефективність методики формування мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами арт-терапії.

Під час корекційної роботи із формування комунікативної активності у таких дітей використовувались різні прийоми, зокрема, прослуховування музичних фрагментів, віршів та драматизованої прози, наслідування в усній формі, показ предметних рухливих малюнків, розгляд ілюстрацій, робота з об'єктами, конструювання простих форм, імітація рухів.

У ході логопедичних занять вирішувались наступні основні завдання:

- Розвиток різних видів пам'яті (слухової, зорової, рухової) та уваги (слухової, зорової, рухової), включаючи інтелектуальні операції, пов'язані з розвитком мовлення, такі як аналіз, синтез і класифікація. Також формувалися предметна і графічна активності та загально-моторні навички.
- Розвиток розуміння мови (розуміння інструкцій, розпізнавання слів, що означають предмети, дії та ознаки, здатність реагувати на звуки та рухи), пасивного словникового запасу.
- Активізація і становлення здатності імітувати звуки, розвиток словникового запасу, формування основних характеристик слів, що означають предмети, дії та ознаки.
- Розвиток моторної сфери, поліпшення сприйняття власного тіла та орієнтування у просторі.

Впровадження методики відбувалась із серпня по листопад 2023 року на базі Глухівського до-

шкільного навчального закладу (ясла-садок) «Журавка» Глухівська міської ради Сумської ради. Заняття з дітьми відбувались в першу половину дня за згодою керівництва закладу та батьків дітей.

Оскільки діти перебували не в логопедичній групі, ми додатково збагачували для них планові заняття завданнями для стимулювання та розвитку мовлення з використанням арт-терапевтичних засобів та проводили їх окремою групою, у той час, як інші діти займалися за звичайною програмою закладу дошкільної освіти. Під час впровадження нашої методики ми спрямовувалися на ключові аспекти корекційно-логопедичної роботи з дітьми.

Розвиток когнітивної діяльності:

- посилення спектра спілкування дитини з дорослими;
- стимулювання активності у пізнанні;
- розширення знань про навколишній світ та розуміння зверненої мови;
- підтримка сенсорної активності (зорового, слухового, кінестетичного сприйняття);
- формування навичок предметної діяльності;
- стимуляція розвитку голосових реакцій, звуконаслідування та активного мовленнєвого вираження;
- підтримка рухового розвитку та виправлення його порушень (мовленнєво-рухових розладів, функціональних обмежень кистей та пальців рук, загальної моторики).

Система корекційно-логопедичної роботи з дітьми включала наступні напрямки.

Розвиток психічних функцій: у заняттях з дитиною ми починали з



розвитку його вищих психічних функцій, таких як увага, пам'ять та мислення.

Засобами різних видів арт-терапії (крупотерапія, музикотерапія, танцетерапія, казкотерапія) ми заохочували дитину до мовленнєвої діяльності, корегували настрій дитини, стимулювали до виконання спільних дій.

Розвиток рухових функцій. Ми визначили важливість забезпечення повноцінного моторного розвитку дитини. Моторний розвиток сприяє формуванню у дошкільників різномунітних рухових навичок, що має позитивний вплив на розвиток мовлення. Під час вправ широко використовувалися звукові та мовленнєві стимули (основним засобом арт-терапії, що використовувалася на даному етапі була танцювальна терапія у складі логопедичної ритміки).

Розвиток сенсорних функцій. Сенсорне виховання, взаємозв'язане з руховим розвитком, спрямовувалося на вдосконалення оптико-просторових та слухових функцій, а також на покращення сенсорно-перцептивної діяльності.

Вирішення цих завдань базувалося на предметній діяльності як провідній для дітей молодшого дошкільного віку. Тут ми активно застосовували ігротерапію, леготерапію, танцетерапію, піскову терапію, зображувальну діяльність).

Внаслідок систематичної роботи над сенсорним вихованням діти навчалися вирізняти та враховувати колір, форму та величину предметів, групувати їх за різними ознаками, а також використовувати слова для опису форми. Це сприяло вдосконаленню їх рухових та пізнавальних здібностей, а також сприяло розвитку мовлення.

Артикуляційна гімнастика. Вимова звуків належить до правильності та диференційованості діяльності артикуляційного апарату. Артикуляційна гімнастика допомагає формувати точні та узгоджені рухи органів артикуляції. Мета корекційно-педагогічної роботи щодо розвитку артикуляційного апарату включає:

- розвиток рухливості язика, таких як здатність робити його широким або вузьким, підняття за верхні зуби, тощо;
- розвиток рухливості губ, яка охоплює витягання, округлення, розтягування в усмішці, формування щілини між нижньою губою та верхніми зубами;
- розвиток здатності утримувати нижню щелепу у певному положенні, що має значення для вимови звуків.

У процесі артикуляційної гімнастики був застосований принцип послідовності, починаючи з простіших вправ і переходячи до більш складних. Всі вправи виконувалися у формі ігор. Діти проводили гімнастику перед дзеркалом, що сприяло правильній поставі тіла та рухів.

Для збільшення зацікавленості дітей ми використовували відео артикуляційних вправ у виконанні різних тварин чи інших мультиплікаційних героїв.

Розвиток мовлення дітей передбачав: розвиток розуміння мовлення, стимулювання самостійної вимови слів, розвиток фразового мовлення, збільшення словникового запасу (активний та пасивний словник).

Завдання педагога полягало у створенні поступового та ненав'язливого стимулу до мовленнєвої активності у дітей, які мають затримку мовленнєвого розвитку. Розвиток мовлення сильно залежав від

здатності дитини розуміти дорослих. Найпершим завданням було формування бажання спілкуватися, ініціювати звуконаслідування, лепет та прості слова згідно з мовним зразком.

Початково спілкування з дитиною було одностороннім та емоційним, метою якого було залучення дитини до взаємодії та вираження своїх потреб. Згодом, дорослий вводив дитину в мовну систему через звукову символіку. Дитина вступала до мовленнєвої діяльності свідомо, долучаючись до спілкування через мову. Це проходило через простіші форми мовлення, використовуючи зрозумілі слова, пов'язані з конкретною ситуацією.

Мовленнєва активність заохочувалася різними методами: запитаннями, іграми у вигляді сценаріїв, театром ляльок, пальчиковим театром, завданнями, імітацією звуків, потішками та казками, тощо.

Поряд з активним мовленням, розвивалася увага дітей до звуків та їх розуміння. Поруч з розвитком активного мовлення, відбувався прогрес у розвитку уваги до спрямованого мовлення та його розуміння у дітей. Сформування власного активного мовлення дитини включало освоєння лексико-граматичної сторони мовлення та еволюцію форм і функцій мови.

Поповнення словника дітей досягалось шляхом додавання слів, які вказували на предмети, дії та ознаки. Важливо враховувати, що пасивне мовлення дитини містить більше іменників, ніж дієслів, тоді як у активному мовленні вживаються дієслова рідше, ніж іменники. Дієслова мають специфічне значення при перехідному до фразового мовлення, тому ми одночасно працювали над розширенням словника дітей за

допомогою різних категорій слів, ознайомлюючи їх із оточуючим світом.

Розуміння дитиною предмета супроводжувалося не тільки його назвою, але й цільовим повідомленням, розповіддю (вчитель систематично використовував нові слова у поєднанні з іншими). Під час розширення словника також проводилася робота над розумінням значення слів – дитина розуміла, що кожен предмет, дія та ознака мають свої назви.

Корекційно-педагогічна робота з розвитку мовлення спрямована не лише на активізацію словникового запасу дитини, а й на освоєння нею фразового мовлення. Процес оволодіння фразовим мовленням був поетапним. Спочатку діти вчилися висловлювати свої бажання, наприклад: «Дай мені...», «Аня, дай машинку», потім переходили до співпраці, такої як: «Давай грати». Нарешті, розвивалося вміння надсилати повідомлення, наприклад: «Мишка плаче», а також ставились питання: «Де лялька?». На цьому етапі формування мовлення працювали над різними формами висловлювань, такими як звернення – спонування – прохання, звернення – повідомлення, звернення – питання.

Для розвитку мовленнєвого спілкування важливо:

- на першому етапі навчання навчити дитину користуватися спонукальною формою спілкування, висловлюючи свої бажання одним словом;
- на другому етапі навчання навчити дитину висловлювати свої бажання у формі речень та словосполучень (наприклад, «давай грати», «дай мені м'яч»), а також задавати питання (наприклад, «скажи, Іро,



де ти була?»).

Під час виконання цих завдань ми використовували іграшки лялькового театру, з якими у дітей відбувався веселий діалог. Веселі завдання із уст іграшки сприймалися дітьми значно легше, ніж із вуст педагога. Також ми спонукали дітей до активного маніпулювання ляльками-рукавичками та ляльками пальчикового театру, що окрім розвитку мовлення ще й позитивно впливало на розвиток дрібної моторики.

Процес розвитку активного мовлення не повинен обмежуватися лише проведенням занять та ігор. Важливо також використовувати спостереження, екскурсії та режимні процеси для стимулювання мовленнєвих навичок. Одним з аспектів корекційно-логопедичної роботи є індивідуальні заняття. Метою цих занять є забезпечення кожній дитині належних тем і методів засвоєння навичок і знань.

Зміст роботи з розвитку мовлення включав:

1. Розширення пасивного словникового запасу:

Завдання 1: Відрізнєння кількості предметів (багато – мало – один).

Завдання 2: Розпізнавання розміру предметів (великий – маленький).

Завдання 3: Розрізнєння смаку (солодкий – солоний).

Завдання 4: Розпізнавання просторового розташування предметів.

Завдання 5: Розпізнавання предметів за їх призначенням (наприклад, ложка, щітка, гребінець, мочалка, мило, олівці тощо).

Завдання 6: Визначення предметів за їх описом («У неї пухнастий хвіст, м'яка шерсть, довгі вуса, гострі кігті»).

Завдання 7: Виконання дорослими навчальних інструкцій.

Завдання 8: Перехід від одного виду діяльності до іншого згідно з інструкціями (з та без предмета, наприклад, йди – стій, біжи – йди, лягай – сідай, біжи – стій, сиди – лежи, стрибай – біжи).

Завдання 9: Відрізнєння ствердження та заперечення (наприклад, йди – не ходи, закрий очі – не закривай, пий – не пий, дихай – не дихай).

Завдання 10: Розпізнавання форми однини та множини іменників, наприклад, куля – кулі, м'яч – м'ячі, квітка – квіти; книга – книги, кубик – кубики; листок – листя; стілець – стільці.

2. Активізація словникового запасу

Головні підходи:

- зазначення назв предметів та предметних зображень;
- виконання інструкцій для передачі, взяття або передачі предметів;
- вживання незавершених слів або фраз, початих вчителем, з підтримкою предмета або його зображення;
- вимова дієслів в наказовій формі, повторення за вчителем, спільне використання з вчителем;
- вимовляння слів.

Завдання 1. Вказати імена близьких осіб, предмети або предметні зображення: (тато, мама, баба, тьотя, діда, дядя, брат; Ніна, Вова, Валя, Ната, Таня, Оля, Аня, Катя, Леся; суп, гусак, кіт, лук, дим, сік, лоб, ніс, м'яч, хліб, рот, ліс; ноги, руки, киця, муха, зуби, вухо, мило, риба, каша, шуба, оси, яма; пила, нога, рука, вода, коза, яйце; машина, малина, собака, лопата, ворона, корова, панاما; ягода, кубики, дерево; молоко, голова, чоботи).

Завдання 2. Вимовляння складених слів (зай-ка, гал-ка, кач-ка тощо).

Завдання 3. Поєднання слів в двоскладові речення.



3. Складання та використання повсякденних словосполучень

Завдання 1. Навчити дітей створювати словосполучення: а) дієслово наказового способу однини + іменник у знахідному відмінку. дай + м'яч (кульку, грибок) б) дай + ложку (ляльку, зайчика).

Завдання 2. Вказати на потрібне слово.

Вова, помий ...

Ната, протри ...

Таня, розчісуй ...

Завдання 3. Відгадати, хто що буде робити (Різні ляльки. Що буде робити лялька Даша? А Маша?)? Активування дієслів в початковій формі: малювати, гуляти.

Завдання 4. Вживання словосполучень, які виражають бажання: дай (хліба, води, зайчика); налий (супу, молока); хочу їсти, пити, спати, гуляти, тощо.

Вживання однослівних та двослівних речень

Завдання. Використання речень типу: а) Це Катя. Це киця. Це гуси. Ось киця. Тут качка. б) Дай качці. Дай ложку. Дай води. в) Хочу спати. Хочу гуляти. Хочу їсти. г) Можна їсти? Можна йти? д) Ніна, лови. Лежи, Катя. Пий, киця.

Грамматичні структури краще всього закріплювати через активне спілкування з дітьми, використовуючи практичну діяльність. Необов'язково вимагати від дітей точного розрізнення слів: це, ось, тут, там, припустимо також спотворення звуко-складової структури слів.

5. Сприяння розвитку мовленнєвого наслідування.

Ефективне використання лялькового театру, драматичних ігор, дидактичних ігор та вправ.

Завдання 1. «Два цапки». Підсилення словникового запасу та перших граматичних форм.

Завдання 2. «Колобок» (гра-драматизація).

Ігри: «Як каже тваринка?», «Годуй тварин», «Подивися і назви», «Куди підеш, що знайдеш», «Гуси-гуси», «Вовк, пастух і гуси», тощо.

У нашій діяльності ми ставили перед собою завдання створити спеціальні педагогічні умови для розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку в межах сюжетно-рольової гри.

Поняття «емоційно-благополучна атмосфера» включало в себе: встановлення контактів з дітьми, розслаблення емоційної напруги в процесі гри та розвиток партнерських відносин. Для досягнення цих цілей, ми відмовилися від прямих вказівок, надаючи більший акцент на непрямі методи впливу, через організацію спільної діяльності, ігрового спілкування, використання літературних творів та образотворчого мистецтва, бесід, описів, складання оповідань та розв'язування проблемних ситуацій.

Ми вважаємо, що художня література та твори образотворчого мистецтва є важливими складовими для розширення та поглиблення ігрових образів.

Структура нашої роботи включала збагачення ігрового творчого потенціалу дітей, підготовку та проведення сюжетно-рольових ігор.

На першому етапі ми працювали над збагаченням ігрового творчого потенціалу дітей. Для цього діти отримували нову якісну інформацію через:

1. Читання художньої літератури, такої як «Колобок», «Ріпка», «Коза-дереза», «Колосок» та інші;
2. Огляд ілюстрацій до казок;
3. Спостереження за ляльковими висловами.



Під час аналізу ілюстрацій у книжках, дітям ставились запитання, такі як «Хто?», «Де?», «Куди?» з метою залучення до глибокого сприйняття змісту творів.

Після кількох раундів читання казок, діти залюбки брали участь у рольових іграх або драматизаціях, відтворюючи сцени за прикладом. Діти з цікавістю спостерігали за діями знайомих персонажів казок, віршів та римованок, коли їм запропоновано було поглянути на представлення настільного театру.

Після впровадження експериментальної методики формування мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами арттерапії нами було здійснено контрольну перевірку мовленнєвого розвитку дітей за методикою Н. Павлової. За результатами обстеження відзначилося покращення розвитку мовлення дітей.

У ході дослідження імпресивного мовлення було виявлено, що у трьох дітей (27,5%) розвиток пасивного словнику знаходиться в межах норми. Слід зазначити, що до початку експерименту в групі не було жодної дитини із нормою розвитку пасивного словника. Робота проводилася лише з дітьми, що мали порушення розвитку мовлення. П'ятеро дітей (72,5%) на етапі контрольного експерименту все ще потребують корекційної роботи з розвитку пасивного словника (на початку занять таких дітей було вісім).

Активний словник всіх 8-ми дітей був відмінний від норми, хоч і можна констатувати певні покращення, так у 3-х дітей (27,5%) спостерігалася вимова окремих слів та двоскладових речень, у 5-ох дітей (62,5%) спостерігалася вимова ле-

петних складів та звуконаслідувань.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, за результатами проведення дослідження ми констатуємо вагомі покращення формування мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку, що підтверджує ефективність впровадженої нами методики. Проте, ми вважаємо за доцільне рекомендувати продовжувати роботу із даною групою дітей за нашою методикою, адже час її впровадження був недостатній для формування мовлення у дітей в межах норми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоніна Шаталова. Музична терапія у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. К., 2000 р. 166 с.
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 ім. А. С. Макаренка, 2012. 184 с.
3. Парфенова Г. І. Стан сформованості усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною // Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С. 65.
4. Штіль С. Нетрадиційні види роботи з дітьми-алаліками дошкільного віку // Дефектолог. 2012. № 2. С. 28.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'233

Любов ГРИНИШИНздобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

Лариса СТАХОВАкандидат педагогічних наук,
доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості та доцільність використання лепбуку як засобу розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, лепбук, розвиток зв'язного мовлення.

The article highlights the peculiarities and expediency of using a lapbook as a means of developing coherent speech in older preschool children with general underdevelopment of speech.

Key words: general underdevelopment of speech, lapbook, development of coherent speech.

Постановка проблеми. Зв'язне мовлення є основою успішного навчання та спілкування. Діти, які не володіють зв'язним мовленням, мають труднощі з розумінням складних інструкцій, викладенням своїх думок та емоцій, а також з адаптацією в суспільстві. Розвиток зв'язного мовлення є складним процесом, який вимагає системної та цілеспрямованої роботи. Традиційні методи розвитку зв'язного мовлення часто є мало-ефективними та нецікавими для дітей. Лепбуки є інноваційним методом розвитку зв'язного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження та впровадження лепбука в освітній процес розглядаються з точки зору ефективності його застосування в навчальний процес як інноваційного методу наочності. Д. Гатовська зазначає доцільність використання лепбуків у навчальному процесі [3]. О. Блохіна, Т. Лиханова, Н. Мартинова та О. Пестова вважають, що лепбуки слід використовувати на уроках у початковій школі [1]. К. Ляшенко говорить про всебічний та творчий розвиток особистості, який забезпечується лепбукінгом [6]. О. Крігер підкреслює, що лепбуки можна використовувати для розвитку дослідницьких умінь та навичок [4]. А. Плещок та В. Олійник вважають, що лепбуки можна використовувати для дітей дошкільного віку [10]. 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 довкіллі [9].

Мета статті: висвітлити особливості використання лепбука в процесі розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання лепбуків у роботі з дітьми із порушеннями мовлення є доцільним. Лепбуки мають ряд переваг, які роблять їх ефективним інструментом для корекційної роботи:

- наочність – лепбуки містять яскраві ілюстрації, які допомагають дітям краще сприймати і засвоювати інформацію;
- інтерактивність – лепбуки передбачають активну участь дитини в процесі навчання, діти можуть розглядати ілюстрації, виконувати



завдання, сортувати матеріали тощо, що сприяє розвитку їхньої самостійності, пізнавальної активності та мовленнєвої активності;

- систематичність – лепбуки можуть бути присвячені певній темі або розділу мовознавства, Це допомагає дитині систематизувати свої знання та уявлення про мову та мовлення.

Дослідження проводилося на базі Сумського дошкільного навчального закладу (Центр розвитку дитини) №14 «Золотий півник», в якому брала участь 10 дітей з ЗНМ другого-третього рівня. З дітьми основної групи (5 осіб) проводились заняття з розвитку зв'язного мовлення з використанням лепбуку.

Напрями роботи включають в себе розвиток діалогічного та монологічного мовлення, формування вміння вести бесіди, розвиток фразового мовлення, складання опису.

Посібник представляє собою серію завдань для розвитку мовлення, до них входить:

1. «Впізнай емоцію»;
2. «Вивчаємо фігури»;
3. «Опиши дію»;
4. «Відкрий смайлик»;
5. «Дощик на озері»;
6. «Веселі барви»;
7. «Цікаві рядочки»
8. «Хто живе у будинку?»;
9. «Свійські та дикі тварини».

З метою формування умінь складати прості речення ми пропонуємо дітям розповісти про емоції діти, що зображені на картинках (*Дівчинка радіє. Дівчинка плаче.* тощо) (Рис. 1).

Сторінка «Відкрий смайлик» допомагає удосконалювати вміння дітей складати поширені речення. Пропонуємо дитині відкрити смайлик, назвати предмет, який відкрився, і

скласти речення зі словом-назвою предмета. складає з цими предметами речення (Рис. 2).

Завдання сторінки «Вивчаємо фігури» також спрямовані на удосконалення вміння складати поширені прості речення: дитина називає форму предмета та предмет, складає речення з даним словосполученням. Можна за цією сторінкою складати складносурядні речення зі сполучниками *і, а*, наприклад, *У Катрусі кругли м'яч, і у Марійки круглий м'яч. У Катрусі круглий м'яч, а у Марійки квадратний кубик.* (Рис. 3).

Завдання сторінки «Веселі барви» спрямовані на формування вміння в дітей складати розповіді. Спочатку діти добирають іменники-назви предметів, істот, явищ, які мають відповідний колір, наприклад, жовте сонце, червона полуниця, синє небо, коричневе дерево, помаранчева білка. Потім діти складають розповідь, використовуючи дані словосполучення (Рис. 4).

Завдання сторінки «Цікаві рядочки» спонукають дитину до логічного мислення та формування активного словника, наприклад *Банан потрібно розмістити біля..., До транспорту відноситься...* Також в цьому завданні можна шукати четвертий зайвий предмет (Рис. 5). Далі дітям пропонують складати казки про банан, про транспорт тощо.

Завдання сторінки «Хто живе у будинку?» спрямоване на вивчення та використання дітьми у мовленні прийменників *під, над, на, вгорі, внизу, біля, позаду, збоку, в, між.* *Їжачок біля білочки. Гусениця на сходах.* (Рис.6). Метою роботи з даною сторінкою є навчання дітей складати поширені реченні з прийменниками.

Завдання сторінки «Свійські та дикі тварини» навчає диференціації

свійських та диких тварин, наприклад, у лісі живе білочка та ведмідь, поглянь на цих тварин та скажи хто ще

живе у лісі а також складання описових розповідей (Рис. 7)



Рис. 1. Рис. 2. Рис. 3. Рис. 4. Рис. 5. Рис. 6. Рис. 7.

Після проведення корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення засобом Лепбуку нами проведено обстеження дітей і з'ясовано, що в основній групі було 2 дитини, які досягли високого рівня розвитку зв'язного мовлення, що на 20 % більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. У групі порівняння дітей, які досягли високого рівня розвитку зв'язного мовлення, не виявлено (Рис. 8).

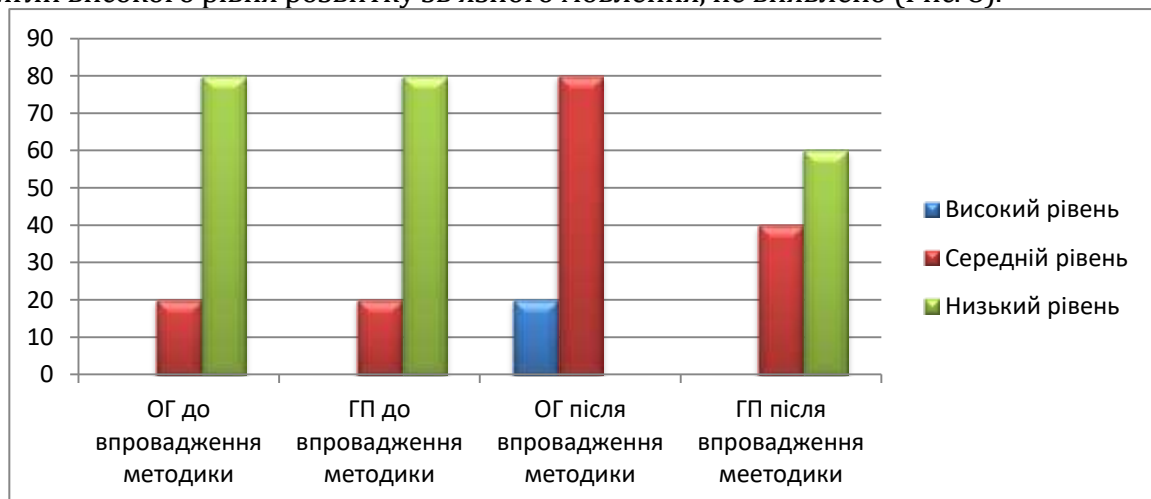


Рис. 8 Динаміка розвитку зв'язного мовлення дітей.



Висновки та перспективи подальших розвідок. Дані вправи сприяють розвитку дрібної моторики, уваги, мислення, розвитку мовлення. Використання липучок значно заохочує дітей до виконання завдань. Порівнюючи результати вмінь основної та контрольної групи, дослідження доводять, що лепбук є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блохина, Е., Лиханова, Т. Лэпбук – «наколенная книга». Обруч. 2015. № 4. С. 29-30.
2. Гавриш Н. Развитие мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. К. : Профосвіта, 2003. 243 с.
3. Гатовська Д. А. Лепбук, як засіб навчання в умовах освітньої системи. Меркурий, 2015. С. 162-164
4. Крігер О. А. Лепбук як засіб формування дослідницьких умінь в учнів 4 класів на уроках природознавства. Кривий Ріг, 2018. 70 с.
5. Лепбукінг – інноваційний засіб навчання дітей дошкільного віку. URL : <http://sadik-marinka.in.ua/2023/01/11/konsultacziya-vchytelya-logopedadovgopol-ov-dlya-pedagogiv-lepbuking-innovacijnyj-zasib-navchannya-ditej-doshkilnogo-viku/>
6. Ляшенко К.І. Лепбук як одна із форм реалізації міждисциплінарного підходу під час навчання в початковій школі. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/61061/.
7. Подорож в країну «Логопедія». Науково-методичний та практичний посібник щодо використання інтерактивної книги (лепбуку). URL : <https://vseosvita.ua/library/naukovometodicnij-ta-prakticnij-posibnik-sodovikoristanna-interaktivnoi-knigi-lepbuku-podoroz-v-krainu-logopedia-185882.html>
8. Швець С. І. Технологія «лепбук» у корекційній роботі з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. 2022 . 18 с.
9. Пироженко Т. Что такое лэпбук? URL : http://www.tavika.ru/p/blog-page_5.html.
- 10.Пляцок А.О., Олійник В.В. Використання технології «Лепбук» в роботі з дошкільниками. Вінниця: КУ»ММК», 2017. 45 с.



СЕКЦІЯ 5

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 376.011.3-051-056.264:81'233'2
34:37.018.43:004.738.5

Олена ЛАСТОЧКІНА

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

Наталія МАТУЗНА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

СУЧАСНІ ЗАСОБИ ОНЛАЙН- СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ

У статті подано опис використуваних на сьогодні різновидів інформаційно-комунікаційних технологій, що являють собою специфічні за функціями програми Інтернет-простору (сервіси, LMS-системи, DN-системи тощо); вони можуть бути рекомендовані для використання вчителями-логопедами щодо підтримки усіх учасників системи логопедичного супроводу в онлайн-форматі за умов екстрених ситуацій та/або індивідуальних потреб осіб із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, засоби онлайн-середовища, Інтернет-простір, вчителі-логопеди.

Постановка проблеми. Протягом декількох останніх років в Україні існують екстрені соціально-політичні обставини, що зумовлені були спочатку карантинном (2019 р.) та далі введенням воєнного стану; внаслідок цих умов реалізація освітнього процесу в навчальних закладах дошкільної, шкільної, фахової передвищої та вищої ланок має певну специфіку.

Специфічним було введення спочатку дистанційного формату навчання для закладів загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти; дещо пізніше, через рік карантинних обмежень (20-21 н.р.) та після завершення навчального року, на який прийшлося введення воєнного стану (22-23 н.р.), – змішаної форми навчання.

Для обох форм навчання спільним є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які вже багато десятиліть дають можливість працювати з інформацією у Інтернет-середовищі завдяки різних онлайн-програм. Характеристика особливостей роботи з такими програмами (сервісами, навчальними системами) може бути корисною для фахової діяльності вчителів-логопедів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Державними інституціями були офіційно затверджені моделі реалізації освітнього процесу у дистанційному та/або змішаному форматі для закладів професійно-технічної і вищої освіти; при цьому фахівцями створено низку нормативно-документальних документів, навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Для закладів шкільної освіти наразі маємо лише низку керівних документів для організації дистанційного та/або змішаного навчання («Навчання в умовах карантину» від 2020 року; «Особливості організації 2022/2023 навчального року»; Мето-



дичні рекомендації «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021-2022 навчальному році»; постанова КМУ «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні» від 2022 року та Лист МОН України «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022-2023 навчальному році» від 2022 року).

Для закладів дошкільної освіти підготовано Лист МОНУ №1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні» від 02.04.2022 року, у якому вказано, що освітній процес може бути організовано, як у вигляді очного, так і дистанційного та змішаного форматів.

Дистанційне навчання (за В. Биковим) – це «різновид дистанційного навчання, за яким учасники навчально-виховного процесу здійснюють переважно індивідуалізовану навчально-виховну взаємодію як асинхронно, так і синхронно в часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, медіа навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології» [6].

Визначенням терміну «змішане навчання» займалися закордонні та вітчизняні спеціалісти (Р. Кларк, 2001 р.; Б. Томлінсон і К. Віттейкер, 2013 р.; Ю. Триус, І. Герасименко, 2012 р.; А. Стрюк, 2015 р. та інші); фахівці пропонують використовувати такі термінолексеми, як змішане, гібридне, електронне, комбіноване навчання [15]. У той же час маємо визначення з українського словника «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», де запропоновано

наступні декілька трактувань, що узгоджуються із пропозиціями вищевказаних авторів [9].

Змішане навчання – це:

1. Формальна, структурована та логічна навчальна програма, у якій: учні/студенти проходять хоча б частину курсів (курсу) онлайн, при цьому вони самі контролюють час, місце, ритм та послідовність виконуваних завдань; частина курсів (курсу) відбувається у фізичному навчальному просторі (школі) у групі з такими ж учнями та вчителем – обов'язкова умова для успіху змішаного навчання, адже вона веде за собою соціально-адаптаційний аспект школи.
2. Об'єднання електронного навчання з очним навчанням або автономним навчанням.
3. Процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями дистанційного, електронного та мобільного навчання з метою створення гармонійного поєднання теоретичної та практичної складових процесу навчання [9].

Мета статті – описати сучасні різновиди ІКТ (сервіси, LMSs-системи, DN-системи тощо) Інтернет-простору, які можуть бути рекомендовані для використання вчителями-логопедами щодо підтримки усіх учасників системи логопедичного супроводу в онлайн-форматі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термінологічні особливості визначення дистанційної та змішаної форм навчання вказують на використання у процесі організації даних форм взаємодії таких ІКТ, що працюють вже декілька десятиліть у мережевому Інтернет-середовищі. Робота з інформацією, в тому числі, навчальною, здійснюється завдяки

спеціальних програм – онлайн-сервісів, платформ, навчальних систем тощо.

Нижче до Вашої уваги пропонуємо коротку характеристику таких сучасних онлайн-інструментів, що можуть бути використані вчителем-логопедом для оптимізації логокорекційної роботи в умовах екстрених ситуацій чи індивідуальних запитів осіб із порушеннями мовлення.

Широкого розповсюдження щодо використання освітянами різних ланок освіти на сьогодні набувають такі технології дистанційного навчання (ТДН), як LMSs-системи (Learning management systems) Moodle та Google Classroom, дещо меншим попитом користуються ТДН ATutor, Office 365, Prometheus тощо.

MOODLE – безкоштовна та відкрита система дистанційного навчання, що використовує модульний підхід і поєднує у собі застосування телекомунікаційних супутникових мереж і сучасних інформаційних технологій.

Moodle – це модульна об'єктно-орієнтована динамічна навчальна система, яку окрім LMSs-системи називають також системою управління курсами (CMS); це віртуальне навчальне середовище (VLE) чи платформа навчання, що надає викладачу, учню/студенту, адміністратору потужно розвинутий набір інструментів для навчання з використанням персональних комп'ютерів, у тому числі дистанційно. Цю систему можна рекомендувати до використання у процесі навчання школярів/студентів та/або для підвищення кваліфікації у комп'ютерних класах навчальних закладів, а також для самостійної домашньої роботи [3].

Moodle є найбільш досконалою і поширеною в Україні і в світі нав-

чальної ДН-системою. На сьогодні нею користуються близько 400 млн користувачів у всьому світі. За міжнародними статистичними даними 2018 року платформу Moodle використовували більше ніж інші платформи разом узяті. Наприклад, у Європі 2/3 ЗВО використовують виключно Moodle [3].

Система ТДН **GOOGLE CLASSROOM** – безкоштовний онлайн-сервіс, що створений компанією Google для навчальних закладів із метою спростити створення, поширення і класифікацію інформації.

Google Classroom об'єднує в собі такі корисні сервіси, як: Google Drive для створення і обміну завданнями, Google Docs, Sheets and Slides для їх написання, пошту Gmail для спілкування і Google Calendar для розкладу, а також Google Chat, Google Duo для спілкування та відеозв'язку.

У системі ТДН Google Classroom наявні наступні можливості:

- створення навчального курсу (окрема пака на Google диску);
- реєстрація та запис учнів/студентів на навчальний дистанційний курс (користувача Google Drive);
- представлення навчального контенту для учнів/студентів;
- завантаження завдання для учнів/студентів;
- оцінювання виконаних учнями/студентами завдань та їх аналіз;
- організація спілкування.

Мобільні додатки Google Classroom є доступними на iOS і Android та дозволяють користувачам створювати фото, прикріплювати їх до завдань, пересилати файли на інші додатки, працювати з інформацією offline.

Для створення навчального курсу структура системи дистанційного навчання (СДН) містить три основні вкладки: **стрічка** (для накопичення та відображення актуальної інфор-



мації з навчального курсу: навчальні матеріали, оголошення, завдання, коментарі користувачів); **завдання** (завантаження навчальних матеріалів до навчального курсу, розподіл завдань за темами в довільній послідовності); **користувачі** (містить список користувачів (студентів), які приєдналися до курсу (можливе автоматичне або ручне завантаження) [16].

Система ТДН **OFFICE 365 EDUCATION** від компанії Microsoft є безпечним порталом, базовою структурою для об'єднання через Інтернет різноманітних рішень для освітньої галузі в єдине, повністю кероване середовище. Цей набір програм базується на хмарних сервісах і містить сервіси безкоштовної електронної пошти, служби обміну миттєвими повідомленнями, для проведення відеоконференцій, голосових викликів.

Перевагою даної платформи є можливість об'єднувати мережу серверних продуктів Microsoft, зокрема: поштовий сервіс, базові продукти Office 365, One Note, Skype, SharePoint, Sway та ін.

Microsoft Office 365 Education – це масштабований Інтернет-портал, що може функціонувати в освітньому середовищі майже будь-якого розміру. Програми Microsoft Office 365 дозволяють створювати в школах середовища для спілкування та спільної діяльності усіх учасників освітнього процесу, підтримки дистанційного навчання. Недоліками системи є необхідність окремого проектування для кожного нового потоку інформації [10].

До складу СДН Microsoft Office 365 входять наступні хмарні сервіси:

- OneDrive – сервіс зберігання та обміну файлами;
- Онлайн версії добре знайомих

програм пакету Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote тощо);

- сервіс «Video» для зберігання та обміну відео (аналог Youtube);
- Інтернет месенджер Yammer;
- сервіси «Календар», «Люди», «Завдання»;
- сервіс «Sway» дозволяє створити онлайн-презентації для подання в Інтернеті;
- власний сервіс «Forms» та інші.

Отже, набір сервісів мало чим відрізняється від сервісів Google: є унікальні (наприклад, Sway), але основні, за допомогою яких здійснюють освітній процес – дуже подібні.

Недоліком і одночасно особливістю СДН Microsoft Office 365 є те, що найкращим браузером для доступу до цієї системи є Microsoft Edge – це оптимальний варіант скоординованої роботи між усіма сервісами для Office 365 [7].

Система дистанційного навчання або платформа масових відкритих онлайн-курсів **PROMETHEUS** [12], що заснована українськими дослідниками у 2014 році, – перший та найбільший проект безкоштовної освіти для всіх та кожного в Україні. Інтерфейс системної платформи курсів ДН є простим та доступним. Станом на квітень 2020 року ця система мала понад 1 мільйон 200 тисяч зареєстрованих користувачів. За спрямованістю робота проекту поділяється на п'ять напрямів: «Масові відкриті онлайн-курси», «Онлайн-освіта», «Інновації в освіті», «Освіта для кожного» та «Змішані курси».

Більшість курсів із різних напрямів у СДН є соціальними; вони призначені для людей, які планують навчання протягом життя, підвищення рівня своїх знань для кар'єрного зростання, переходу до нової професії тощо. Однак, на сьогоднішня

створено низку ресурсів для дистанційного навчання, підвищення кваліфікації для вчителів з сертифікацією державного зразка. При СДН Prometheus створено та функціонує проект «Всеукраїнська школа онлайн», що проходив апробацію в реальних умовах карантину «COVID-19» 2020 [11].

Далі подаємо інформацію про більш універсальні онлайн-сервіси, що можуть вільно (без жорсткої прив'язки до ресурсу) використовуватися вчителями-логопедами. Це такі ресурси, як: навчальна платформа Всеосвіта, платформа графічного дизайну Canva, онлайн-сервіс Розумники, ресурс Wordwall для створення та подальшого використання інтерактивних матеріалів і матеріалів для роздруку, а також сервіс LearningApps для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів.

ВСЕОСВІТА – сучасна навчальна платформа, що допомагає вчителям і вихователям професійно зростати, підвищувати свою педагогічну майстерність; ресурс має всі необхідні інструменти для організації дистанційного навчання, безкоштовну онлайн-бібліотеку методичних матеріалів, розробки для розвитку й навчання дітей будь-якого віку. На онлайн-сервісі є платні та безплатні дидактичні ігри. Також функції сервісу дозволяють практикам ділитися своїми методичними напрацюваннями. Зокрема, вчителі-логопеди можуть знайти на Всеосвіті наочно-методичні матеріали для постановки, автоматизації та диференціації звуків; ресурс пропонує можливість підвищення кваліфікації [8].

CANVA – платформа графічного дизайну, що дозволяє користувачам

створювати графіку, презентації, афіші та інший візуальний контент для роботи в соціальних мережах. Платформа доступна для ПК та різних марок/версій сучасних стільникових телефонів – смартфонів. Сервіс пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів та ілюстрацій.

Логопед може створювати завдання для своїх занять або презентувати виклад навчальної інформації в цікавій кольоровій візуалізації.

Також можна використовувати вже існуючі шаблони для швидкого створення навчальних матеріалів [1].

Проект **РОЗУМНИКИ SMART KIDS** – один із сучасних електронних засобів навчання учнів та помічників учителя (містить 16 000 інтерактивних завдань в ігровій формі з різних навчальних предметів для учнів початкової школи, що відповідають принципам НУШ та мають гриф МОНУ і рекомендовані до використання у ЗЗСО). Інтерактивні завдання, що запропоновано у проекті «Розумники», вдало поєднують тексти, озвучення, малюнки й анімацію; таким чином у дітей максимально задіяні сенсорні канали сприймання (зорові, слухові, тактильні) і вони легко засвоюють матеріал. Власне завдання являють собою ілюстровані гри з сюжетом, герої яких реагують на правильні чи хибні дії учнів; діти одразу отримують візуальний результат виконання і можуть його покращити. Метою ресурсу/проекту є зацікавлення та мотивація учнів, включення їх до активної роботи на уроці, максимально самостійне виконання домашніх завдань [14].

Беруть участь у даному проекті 8500 учителів та 150 000 учнів як із нашої країни, так і інших 43-х країн світу. Учнями проекту вже виконано

більше 23 000 000 завдань; доступ для учителів – це користування завданнями, інструментами взаємодії з учнями (електронний журнал, методичні матеріали для підготовки до уроку, медіатека з 3000 графічними об'єктами для створення презентацій тощо) [14].

Ресурс забезпечує системне навчання педагогів, фахову науково-методичну і технічну підтримку; пропонує методичні рекомендації у вигляді підвищення кваліфікації щодо використання сучасних інтерактивних технологій на практиці; фахівці-консультанти Проекту «Розумники» проводять окремі ознайомчі практики, вебінари та поглиблені кількадевні сесії протягом року [14].

Онлайн-сервіс «Розумники» – це одночасно і інтернет-сайт, і програма для ПК чи смартфонів, що має усі необхідні навчальні матеріали для учнів початкової школи за програмою НУШ. Для логопеда цей ресурс може бути цікавим тим, що він має зав-

дання та відео в ігровому форматі та може слугувати для корекції складової структури речення, розвитку кольорового та слухового сприймання, просторових умінь (рис.1) тощо [13].

WORDWALL-ресурс можна використовувати для створення інтерактивних матеріалів (рис.2) і матеріалів для роздруку. Сервіс має багато цікавих шаблонів для завдань, що в ігровій формі дають можливість ефективно вивчати новий матеріал, закріплювати та перевіряти вивчене. Щоб створити нову вправу, потрібно обрати певний шаблон і додати зміст. Є можливість створити інтерактивну вправу всього за декілька хвилин; будь-яку вправу можна зробити загальнодоступною; є можливість ділитися посиланням на онлайн-сторінку зі вправами. Створені на Wordwall вправи можна розташовувати на інших сайтах, викорисовуючи фрагмент коду HTML [4].

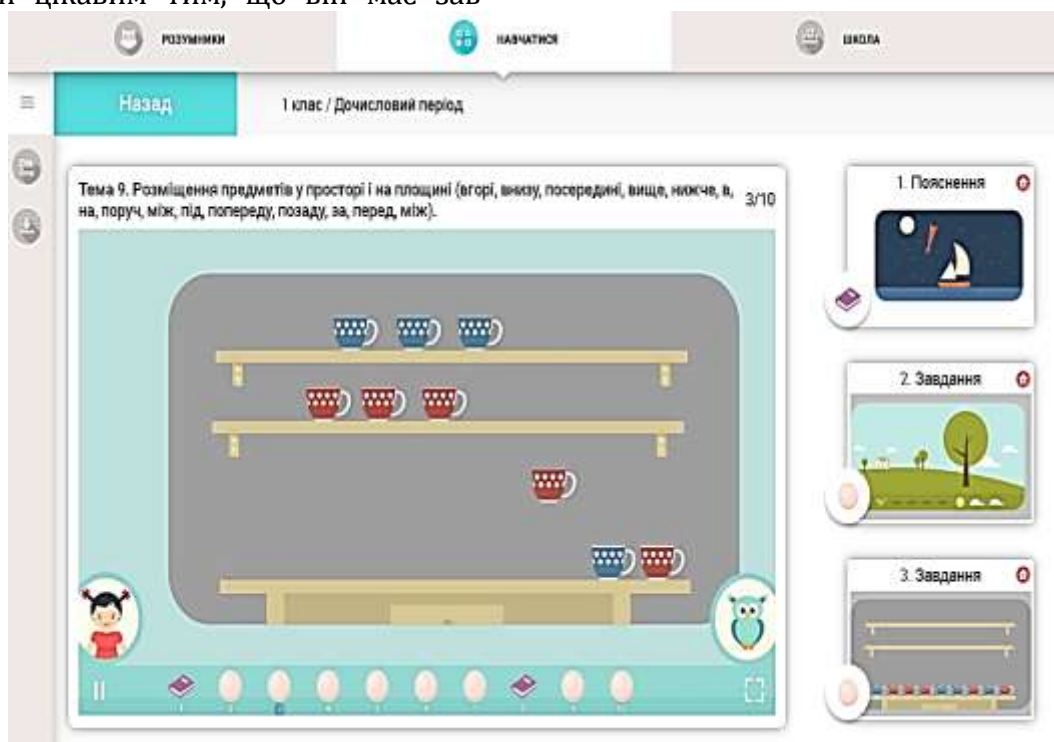


Рис. 1. Завдання з математики. 1 клас



Рис. 2. Фрагмент вправи з відео, що створено на Wordwall

LEARNING_APPS – це навчальний сервіс для підтримки навчання/викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів, що використовуються за первинними призначенням – для навчання або вторинно – для самостійної роботи. Мета LearningApps – створення загальнодоступної бібліотеки незалежних блоків (вправ), що придатні для повторного використання чи редагування; блоки не включено в конкретні програми, тому їх не розглядають як повноцінні уроки чи завдання, але їх можна використовувати у будь-якому доречному методичному сценарії [2].

Сервіс LearningApps (працює декількома мовами, зокрема й українською) виступає як засіб конструювання/розробки та зберігання інтерактивних завдань для різних навчальних дисциплін, за допомогою яких учні можуть перевіряти та закріплювати знання в ігровій формі. Вправу можна запозичити з будь-якого мовного середовища і перекласти на українську або ж викону-

вати завдання мовою оригіналу. Сервіс містить галерею – колекцію шаблонів; і інтерфейсі програми містяться два режими – «Перегляд вправ», «Створення вправ». У полі перегляду є приклади та стислий опис такого типу вправ; кожен вчитель за бажання може створювати набір класів у власному акаунті, вводити дані про учнів, створювати їхні профілі, задавати паролі для входу тощо. До переваг використання LearningApps можемо віднести: активізацію навчальної діяльності учнів, підвищення мотивації до навчання; економію навчального часу; можливості для розвитку логічного мислення, пам'яті [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок. У Інтернет-просторі сьогодення користувачі мають можливості застосовувати різні види ІК-засобів.

Корисними у процесі логопедичного супроводу осіб із мовленнєвими порушеннями для вчителів-логопедів можуть бути як загальні сервіси, так і навчальні платформи



(LMSs-системи, DN-системи тощо); вони дають можливості забезпечувати підтримку логокорекції в онлайн-форматі на рівні діяльності (пропонувати для користувачів окремі види навчального контенту в дистанційному чи змішаному форматі) та на рівні курсу (створювати навчально-методичне забезпечення для різних навчальних дисциплін або навчальних тем в онлайн-просторі).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Canva. Офіційна сторінка: який дизайн ви хочете створити? веб-сайт. URL: <https://trening.rozumniki.ua/>.
2. LearningApps: офіційна сторінка: веб-сайт. URL: <https://learningapps.org/>.
3. Moodle в Україні: що таке Moodle?. веб-сайт. URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>.
4. Wordwall. Функції: інтерактивні вправи для роздруку: веб-сайт. URL: <https://wordwall.net/uk/features>.
5. Аман І. Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps: веб-сайт. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>.
6. Биков В. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. К.: Атіка, 2005. С. 77-92.
7. Технології дистанційного професійного навчання. Методичний посібник. Базелюк О., Спірін О., Петренко Л., Каленський А. та інші. Житомир: «Полісся», 2018. С. 92-101.
8. Всеосвіта: офіційна сторінка: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/>.
9. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. К.: ЦП Компрінт. 2019. 134 с.
10. Кушнірук А. Використання платформ для управління електронним навчанням у закладах загальної середньої освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. 6. С. 26-34: веб-сайт. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_6_6.
11. Примаченко І. та інші Як створити масовий відкритий онлайн-курс. Prometheus. 2016: веб-сайт. URL: https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+MOOC101+2016_T1.
12. Прометеус: офіційна сторінка: веб-сайт. URL: <https://prometheus.org.ua/>.
13. Розумники SMART KIDS. Завдання з математики. 1 клас: веб-сайт. URL: <https://edugames.rozumniki.ua/task-online/index.php>.
14. Розумники SMART KIDS: веб-сайт. URL: <https://edugames.rozumniki.ua/about.php>.
15. Шевцов А., Ласточкина О. Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2021. № 5: веб-сайт. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10/>.
16. Як працювати в Google-клас: покрокова інструкція (від 31.05.2020 р.): веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-v-google-klas-pokrokovaya-instruktsiya/>.

СЕКЦІЯ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

УДК: УДК 376-056.264-
053.5:159.942.07

Лариса КАРНАУХ

студентка спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

Стаття висвітлює особливості емоційної сфери, зокрема, особливості тривожності молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: емоційна сфера, тривожність, діти молодшого шкільного віку, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Навчання в початковій школі є складним і відповідальним періодом для кожної дитини, як з нормотиповим так і порушеним мовленнєвим розвитком. У цей період змінюються умови життєвої активності та режим дитини, підвищується рівень емоційних, розумових та фізичних навантажень, з'являються нові обов'язки, що пов'язані з особливостями навчальної діяльності, з набуттям дитиною нового статусу учня, школяра; ускладнюється соціальна ситуація розвитку.

Емоційна сфера учнів, які мають мовленнєві порушення більш вразлива, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Як правило вони сором-

лязливі, невпевнені в собі та своїх здібностях, чутливі, scuті, замкнені, плаксиві, характеризуються поведінковою та емоційною лабільністю, не-врівноваженістю, переважанням дистимічного і гіподинамічного відтінків настрою та негативних почуттів, фіксацією на власних проблемах, особливо на мовленнєвих, підвищеною схильністю до афективності та стресових станів, надмірною агресивністю, тривожністю, тенденцією до уникнення труднощів, залежністю від оточуючих, недостатньою самостійністю, низькою працездатністю, пасивністю, слабкою регуляцією довольної діяльності, загальмованістю, психоемоційним напруженням. Такі особливості емоційних станів і переживань впливають на шкільну успішність та гармонійне формування особистості цих молодших школярів, тому вони потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки в процесі здобуття початкової освіти, додаткових досліджень стосовно особливостей їх емоційно-вольової сфери.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Емоційно-вольову сферу, її розвиток, стан сформованості у нормотипових дітей вивчали і продовжують вивчати такі вчені: П.Анохін, О.Власова, М.Денисова, Т.Дуткевич, К.Ізард, В.Кортило, Г.Люблінська, Г.Урунтаєва, Г.Юсупова. Дослідженням особливостей становлення емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями мовлення, переважно із заїканням, займалися і займаються: О.Белова, С.Валявко, Г.Волкова, Л.Гончарук, Л.Зайцева, В.Калягін, С.Конопляста, І.Мартиненко, І.Омельченко, О.Пи-



липенко, Ю.Рібцун, В.Селіверстов, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, В.Шкловський, М.Шеремет.

Мета статті – вивчення особливостей емоційної сфери, зокрема тривожності, молодших школярів з порушеннями мовлення шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені стверджують, що молодший шкільний вік є періодом розвитку різних емоцій та вищих почуттів, формуванням вольової саморегуляції [1, 2,5]. Емоційна сфера дітей цього віку з нормотиповим мовленнєвим розвитком характеризується інтенсивним формуванням естетичних, моральних, вищих інтелектуальних почуттів, вищою являється ігрова, комунікативна, навчальна види діяльності. Учні початкових класів переважно життєрадісні, безпосередні, емоційно нестійкі, легко збудливі, але у них вже починає розвиватися почуття відповідальності та обов'язку, зростає стриманість в емоційних реагуваннях, виникає бажання допомагати тим, хто цього потребує.

В науково-педагогічних дослідженнях присвячених вивченню емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку [2, 3,5] відзначається наявність у них церебрально-органічної симптоматики, посилення вегетативних реакцій, психоемоційного напруження, прискореного серцебиття, підвищеного артеріального тиску, нерівномірного дихання, неспокійного сну, загальної втомлюваності та виснаженості, вони схильні до підвищеної тривожності, афективності, до стресових станів, мають слабку регуляцію довільної діяльності та низьку працездатність, а це загалом ще більше погіршує їх стан мовлення.

Дослідниця О.Пилипенко зазначає, що діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими вадами мають недостатній рівень сформованості умінь розуміти емоційні стани дорослих та однолітків, мають недостатньо розвинену здатність до емоційної саморегуляції [3]. В умовах шкільного навчання, на її думку, необхідно проводити корекційно-розвиткові заняття з розвитку емоційного інтелекту цієї категорії дітей.

З метою вивчення особливостей емоційної сфери, зокрема виявлення рівня і диференційованої оцінки тривожності, у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями нами було проведено експериментальне дослідження на базі навчального закладу Роменський лицей №1 ім.П.І.Калнишевського Роменської міської ради Сумської області. Загальна кількість дітей, що приймали участь у дослідженні становить 24 особи учнів других класів: основна група (ОГ)– 12 дітей із порушеннями мовлення (8 хлопчиків і 4 дівчаток), та група порівняння (ГП)– 12 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (8 хлопчиків і 4 дівчаток). Нами було застосовано наступні методи емпіричного дослідження: наукове спостереження та тестування (методика «Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності (БОДТ)», автор Е.Малкова (Роміцина) [4].

За результатами проведеного наукового спостереження та діагностичної методики «Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності (БОДТ), автор Е.Малкова (Роміцина) на визначення рівня тривожності та її диференційованої оцінки були отримані наступні результати представлені в Таблиці.

Таблиця 1.

Результати дослідження за методикою «Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності», автор Е.Малкова (Роміцина) молодших школярів з порушеннями мовлення та з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Рівні тривожності							
Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
ОГ	ГП	ОГ	ГП	ОГ	ГП	ОГ	ГП
0 (%)	1 (8,3%)	2 (16,6%)	10 (83,3%)	5 (41,6%)	1 (8,3%)	5 (41,6%)	0 (0%)

Низький рівень тривожності відсутній у обстежених молодших школярів з порушеннями мовлення та наявний у 1 дитини (8,3%) з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Цьому учню не властивий стан тривожності, його загальний емоційний стан має підвищений фон настрою. Самооцінка є адекватною. Учень впевнений в собі, позитивно ставиться до школи, має позитивно-емоційне налаштування на навчальну діяльність, ефективно взаємодіє та спілкується з однокласниками та вчителями.

Середній рівень тривожності мають 2 (16,6%) обстежених з порушеннями мовлення і 10 (83,3%) дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Середній рівень тривожності – це ступінь загальної тривожності, що є достатнім для адаптації та ефективної навчальної діяльності молодшого школяра. Загальний емоційний стан цих учнів характеризується рівним фоном настрою, самооцінка характеризується адекватністю. Вони достатньо впевнені в собі, розумно оцінюють свої можливості і перспективи, реально сприймають труднощі, що виникають, відповідно до їх об'єктивної емоційної насиченості; остерігаються тих ситуацій, що становляють небезпеку для здоров'я та життя; діти уміють регулювати свою поведінку, відповідно до конкретної ситуації, будувати доброзичливі взаємовідносини з однолітками. Щодо

поведінки в конфліктах, діти, з наявним середнім рівнем тривожності мають схильність звинувачувати та ображатися на інших, але на критичні зауваження оточуючих реагують досить спокійно, без роздратування. Як і всі діти вони люблять похвалу і схвалення, сприймаючи їх як реально заслужені.

Високий рівень тривожності виявився у 5(41,6%) молодших школярів з порушеннями мовлення і у 1(8,3%) з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Тривожність у цих обстежуваних пов'язана переважно з обмеженим колом комунікативної діяльності з однокласниками. Загальний емоційний стан цих дітей характеризується зниженням фону настрою, високою емоційною напругою, емоційною нестабільністю. Ці діти часто невпевнені в собі, мають занижену самооцінку, з тривогою оцінюють свої перспективи, проявляють неспокій в тих випадках та ситуаціях, що для них є особисто значимими. Варто зазначити, що діти з високим рівнем тривожності почуваються більш комфортно в ситуаціях, до яких уже встигли успішно адаптуватися, в яких розуміють, як потрібно поводитися. Та за умов ускладнення ситуації, її незвичності діти цієї категорії проявляють неспокій, тривогу, відчувають внутрішній дискомфорт і втрачають емоційну рівновагу.



Дуже високий рівень тривожності мають 5(41,6%) молодших школярів з порушеннями мовлення і такий рівень тривожності не властивий жодному з обстежуваних учнів 0(0%) з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Така тривога має генералізований характер. Загальний емоційний стан таких дітей вирізняється значним зниженням фону настрою, підвищеною емоційною напругою та нервозністю, різко заниженою самооцінкою. Ці школярі характеризуються невпевненістю в собі, тривожно оцінюють свої перспективи, перебувають у стані очікування несподіваних неприємностей; у них часто присутнє відчуття невпевненості в своїх рішеннях, відмічається емоційна нестійкість, недовіра до однокласників, підозрілість; ситуації, в яких перебувають діти з високим рівнем тривожності, в більшості сприймаються ними як небезпечні для них особисто та негативно впливають на самооцінку; поведінка і взаємодія з оточуючими регулюються насамперед емоціями, висока емоційна чутливість поєднується з підвищеною вразливістю і образливістю. Такі діти намагаються уникати конфліктних ситуацій, а за неможливості їх уникнути, відчувають провину за те, що трапилося; свої невдачі часто переживаються цими дітьми як справжні трагедії та надовго залишаючись в пам'яті, знижуючи їхню активність, що так необхідна для реального подолання конкретної конфліктної ситуації, її аналізу.

За отриманими результатами проведеного емпіричного дослідження на виявлення рівня і диференційованої оцінки тривожності у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями та за результатами наукового спостереження і тесту-

вання бачимо, що дуже високий рівень тривожності мають 5 (41,6%) обстежених, високий рівень – 5 (41,6%), середній рівень – 2 (16,6%), низький рівень – 0(0%). У більшості 10 (83,3%) осіб із мовленнєвими порушеннями виявлено дуже високий і високий рівні тривожності, їх наявність забезпечує переважно напружений емоційний стан, невпевненість у собі, їм важко налагоджувати взаємодію з однолітками, вони намагаються уникати критики, мають страх бути відкинутими своїми однолітками та страх перед необхідністю контактувати та спілкуватися, в поведінці простежується неспокій, залежність від оточуючих, намагання уникати конфліктів, які надто боляче ними переживаються або ж, навпаки, спостерігається бажання конфліктувати.

У їх однолітків, які не мають мовленнєвих порушень переважає середній рівень тривожності 10 осіб (83,3%), низький рівень тривожності має 1 особа (8,3%), високий рівень тривожності також має 1 особа (8,3%). Переважній кількості обстежених молодших школярів з нормотиповим мовленнєвим розвитком властивий середній рівень тривожності, що характеризується як нормальний ступінь тривожності і є достатнім для адаптації та ефективної навчальної діяльності молодшого школяра. Емоційний стан цих дітей адекватний, вони підтримують дружні, доброзичливі відносини з більшістю однолітків, уміють відстояти свою думку, уникають конфліктів, вміють налагоджувати емоційні контакти, що сприяють встановленню позитивних відносин з однокласниками.

Виходячи з аналізу отриманих даних, ми розуміємо, що молодші школярі з порушеннями мовлення потребують спеціалізованої

психолого-педагогічної допомоги, оскільки мають високий і дуже високий рівень тривожності. Ці стани перешкоджають формуванню міжособистісних відносин між однолітками, негативно впливають на їхню успішність. Високий рівень тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями може спричинити розвиток невротичних, поведінкових та психосоматичних розладів, погіршити самопочуття, негативно вплинути на загальний стан здоров'я.

Висновки. За результатами проведеного нами дослідження більшість обстежених дітей даної категорії (83,3%) мають високий і дуже високий рівень тривоги. Ці дані підтверджують погляди науковців, які вважають, що дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення притаманна підвищена і висока тривожність; вказують на необхідність надання їм своєчасної ефективної психокорекційної допомоги, яка буде спрямована на зниження рівня тривоги, подолання страхів та невпевненості в собі, формування вміння налагоджувати стосунки з однолітками. У подальшому ми ставимо завдання дослідити рівень страхів молодших школярів з порушеннями мовлення та скласти рекомендації для фахівців щодо корекції та розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424с.
2. 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.
3. Пилипенко О.М. Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ППМедобори-2006, 2016. – Т.1. – С 316-327.
4. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник [Текст] / [уклад.: В.М.Лемак, В.Ю.Петрище]. – Вид. 2-ге, виправл. – Ужгород, Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. – 616с.
5. 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: 376-056.264-053.4:159.954.072

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент

Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Катерина ЯРОШЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.



Ключові слова: творчі здібності, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти одними із важливих завдань є формування мовленнєвої компетентності дитини та розвиток її творчих здібностей. Становлення творчих здібностей у дошкільників є однією з умов гармонійного розвитку та успішного навчання. Результатом оволодіння дошкільником мистецькою діяльністю є сприйняття дитиною себе, як активного суб'єкта творчості, а також сформоване ціннісно-емоційне ставлення до навколишнього світу. Розвиток мовленнєвої діяльності відіграє провідну роль у процесі соціального розвитку дошкільника та займає центральне місце в загальній системі роботи з формування мовлення в дитячому садку. Володіння навичками мовлення дозволяє дитині вступати у вільне спілкування з однолітками та дорослими, дає можливість отримати необхідну їй інформацію, а також передати накопичені знання та враження про навколишній світ, а добре розвинуті творчі здібності покращують мовленнєві навички старшого дошкільника.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення мають низький рівень просторового оперування образами, недостатні уявлення про предмети, у них відсутній практичний досвід, внаслідок цього формування понять відбувається із запізненням. У даної категорії дошкільників рідко проявляються фантазія та вигадка у різних видах діяльності, відсутні жвавість уяви, легкість при виникненні нових образів, які не вирізняються яскравістю та оригінальністю. Тому однією з найбільш актуальних

проблем сьогодення, зважаючи на велику кількість дошкільників із ЗНМ, можна вважати проблему становлення творчих здібностей цієї категорії дітей, адже розвинута творча уява у такої дитини ефективно впливатиме на всі її пізнавальні психічні процеси, в тому числі й на мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий внесок у дослідження творчих здібностей дошкільників здійснювали такі вчені: Ю. Д. Бабаєва, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Б. П. Нікітін, Е. П. Торренс. Серед сучасних робіт, присвячених дослідженню особливостей розвитку творчих здібностей дошкільників із ЗНМ, можна виділити праці наступних учених: А. М. Богуш, Т. М. Волковської, С. Ю. Коноплястої, В. Р. Міляєвої, С. А. Поліщук, Ю. В. Рібцун, Ю. Ю. Руденко, М. К. Шеремет, які довели, що у дітей із ЗНМ, на становлення творчості та креативності в значному ступені впливає розвиток мовленнєвої діяльності.

Мета статті – вивчення особливостей творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі дедалі частіше висловлюється думка, що наявність порушень мовлення ускладнюють повноцінний розвиток творчого потенціалу у дошкільників [1,4,5].

В. П. Глухов у своїх дослідженнях наголошував, що діти із ЗНМ погано розуміють переносні значення слів, метафор і зазнають труднощів у складанні творчих оповідань [2]. Ці дошкільники частіше вдаються до копіювання зразків та предметів

найближчого оточення, повторюють власні малюнки або відхиляються від виконання завдання. Їх уява вирізняється стереотипністю, їм властиві: використання штампів, одноманітність, інертність, що проявляється в однотипових малюнках, повільному темпі створення об'єктів, недостатній деталізації образів, які відтворюються.

Для дітей із ЗНМ, вважає В. І. Селіверстов характерні: недостатня рухливість та швидке виснаження процесів уяви [7]. У них відзначається низький рівень просторового оперування образами, уявлення таких дітей про предмети виявляються неточними, практичний досвід недостатньо закріплюється та узагальнюється в слові, внаслідок цього формування понять відбувається із запізненням.

Н. В. Рижова наголошує, що у дошкільників із ЗНМ інтерес до завдань на творчу уяву залежить від їхньої складності, образне бачення уявної ситуації сформоване недостатньо, спостерігається низький рівень комбінаторних здібностей [6]. Дошкільнята відчують труднощі при виконанні творчих завдань, що пов'язані зі зміною або комбінуванням заданого сюжету, а також при створенні власних розповідей. Разом із цим, у даної категорії дітей спостерігається зниження потреби у спілкуванні з однолітками, неадекватна самооцінка, нерівномірність у формуванні мотиваційної сторони діяльності.

На думку українських вчених логопедів М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Коноплястої, старші дошкільники із ЗНМ зазнають труднощів у створенні зорового образу форми предмета, визначенні його пропорцій та величини, положення в просторі [5]. Також ці діти відчують труд-

нощі в передачі кольору, будови предмета, правильного співвідношення його елементів.

У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня порушені вміння планувати свою діяльність, що призводить до зайвих та хаотичних дій, наголошують С. Ю. Конопляста та Т. В. Сак [4]. Під час виконання будь-якої діяльності діти часто звертаються з уточнюючими запитаннями до педагога, але не дотримуються зазначених педагогом правил, але вони все ж таки здатні помічати і виправляти 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.

З метою вивчення особливостей розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня нами було проведено експериментальне дослідження на базі Конотопського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №13 «Веселка» міста Конотоп та на базі «Інклюзивно-ресурсного центру» міста Конотоп. Загальна кількість досліджуваних дітей склала 24 особи, з них основна група – 12 дітей (7 хлопчиків та 5 дівчаток) із загальним недорозвитком мовлення III рівня та група порівняння – 12 дітей (7 хлопчиків, 5 дівчаток) з нормативним мовленнєвим розвитком. Нами було проведено наступні методики: «Діагностика рівня розвитку уяви», автор О. М. Дяченко [3], «Методика діагностики універсальних творчих здібностей» автори В. О. Синельников і В. Т. Кудрявцев [8], тест креативності «Фігурна форма», автор Е. П. Торренс [9].



За результатами проведеної діагностичної методики О. М. Дяченко «Діагностика рівня розвитку уяви» на дослідження особистісно-індивідуальних креативних характеристик дітей, були отримані наступні результати: в групі дітей із нормативним мовленнєвим розвитком – 8 осіб (66,7%) мають високий рівень розвитку уяви, 3 (25%) – середній рівень, з низьким рівнем виявили 1 особу (8,3%). В групі дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня високого рівня не було виявлено (0%), середній рівень – у 5 осіб (41,7%) і 7 (58,3%) осіб мають низький рівень розвитку уяви. Діти з високим рівнем розвитку уяви з легкістю придумали власну казку з оригінальними персонажами, які висловили оригінальну дію (цей тип твору надавав оригінальність сюжету в цілому). Дошкільники із середнім рівнем склали історії зі стандартними персонажами, без оригінальності сюжету. А обстежені з низьким рівнем розвитку уяви, відмовлялись виконувати завдання або об'єднували дві знайомі казки в одну.

Проведена методика діагностики універсальних творчих здібностей В. О. Синельникова та В. Т. Кудрявцева дала наступні результати: у групі дітей із нормативним мовленнєвим розвитком – 8 осіб (64,6%) показали високий рівень, 4 особи (35,4%) – середній рівень, низький рівень виявлений не був (0%); у групі дітей із загальним недорозвиненням мовлення – 9 осіб (77,1%) мають низький рівень розвитку творчих здібностей, 3 особи (22,9%) мають середній рівень, високий рівень не виявили (0%). Діти з високим рівнем не мали труднощів під час виконання низки завдань, вони показали високий рівень сформованості реалізму уяви,

вміння бачити ціле раніше частини, були здатні до експериментування. Обстежені з середнім рівнем розвитку творчих здібностей гарно виконували завдання, але потребували додаткової допомоги та пояснень педагога. Дошкільники із низьким рівнем не розуміли суті завдання, відмовлялися від його виконання, допускали помилки, з допомогою дорослого не могли виконати завдання та показали низький рівень сформованості реалізму уяви, погану здатність до експериментування.

Проаналізувавши дані, отримані після проведення тесту креативності Е. П. Торренса на визначення загального рівня розвитку творчих здібностей дошкільників, можемо зазначити, що в групі порівняння (діти з нормативним мовленнєвим розвитком): у 6 осіб (50%) виявили високий рівень, у 5 (41,7%) осіб – середній рівень розвитку творчих здібностей і у 1 (8,3%) – низький рівень; у основній групі (діти із загальним недорозвиненням мовлення): високий рівень розвитку творчих здібностей не виявили – 0 осіб (0%), 6 (50%) осіб мають середній рівень і 6 (50%) осіб мають низький рівень розвитку творчих здібностей. Старші дошкільники із високим рівнем розвитку творчих здібностей з легкістю виконували завдання, створили найоригінальніші малюнки, діти із середнім рівнем – мали труднощі при пошуку нових ідей і потребували допомоги педагога, обстежувані із низьким рівнем розвитку творчих здібностей довго не могли налаштуватися на роботу, не уважно слухали інструкцію, більшості з них не вистачило часу на виконання завдання.

За одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження особливостей розвитку творчих

здібностей дітей старшого дошкільного віку з нормативним мовленнєвим розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення III рівня за трьома методиками ми бачимо, що в групі дітей із НМР високий рівень спостерігається у 7 (60,4%) осіб, середній рівень – 4 (34%) особи, низький рівень – 1 (5,6%) особа; у групі дітей із ЗНМ III рівня – високий рівень не було виявлено 0 (0%) осіб,

середній рівень у 7 (38,2%) осіб, низький рівень у 5 (61,8%) осіб. Зазначені результати наведено в Таблиці 1.

Ми представили показники стану розвитку творчих здібностей у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та дітей із нормативним мовленнєвим розвитком за трьома методиками в Гістограмі на Рисунку 1.

Таблиця 1.

Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та нормативним мовленнєвим розвитком

Рівні	Методика О. М. Дяченко		Методика В. І. Синельникова та В. Т. Кудрявцева		Тест креативності Е. П. Торренса	
	Основна група	Група порівняння	Основна група	Група порівняння	Основна група	Група порівняння
Високий	8 осіб (66,7%)	0 осіб (0%)	8 осіб (64,6%)	0 осіб (0%)	6 осіб (50%)	0 осіб (0%)
Середній	3 особи (25%)	5 осіб (41,7%)	4 особи (35,4%)	3 особи (22,9%)	5 осіб (41,7%)	6 осіб (50%)
Низький	1 особа (8,3%)	7 осіб (58,3%)	0 осіб (0%)	9 осіб (77,1%)	1 особа (8,3%)	6 осіб (50%)

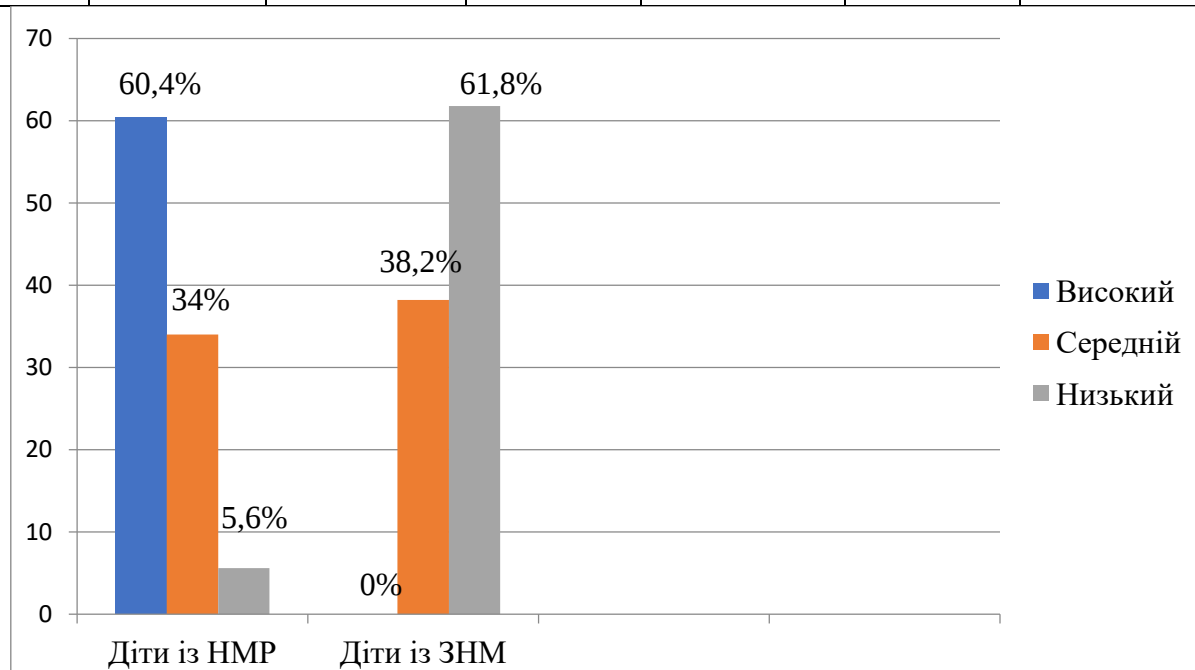


Рис.1 Особливості розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з нормативним мовленнєвим розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення



За одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження творчих здібностей за трьома методиками ми бачимо, що більшість дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня мають низький рівень розвитку творчих здібностей (61,8%), а діти із НМР переважно мають високий (60,4%) та середній рівні (34%) розвитку творчих здібностей. У порівнянні з нормою серед дітей із ЗНМ III рівня відсутні діти із високим рівнем розвитку творчості. Виходячи з аналізу отриманих даних, ми бачимо, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (61,8%) простежуються значні труднощі при виконанні творчих завдань, вони мають низький рівень знань про предмети, практичний досвід недостатньо закріплюється й узагальнюється у словах. Ці дошкільники погано розуміють мету та хід виконання завдання або можуть відмовлятися від його виконання взагалі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані дані проведеного нами дослідження співпадають із поглядами науковців, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення мають порушення всіх компонентів творчої діяльності та відстають у формуванні творчих здібностей від своїх однолітків із НМР. Більшість дітей (61,8%) із загальним недорозвиненням мовлення мають низькі показники щодо сформованості особистісно-індивідуальних креативних характеристик, що вказує на важливість та необхідність надання їм своєчасної психокорекційної допомоги.

Враховуючи зростання кількості дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, що мають труднощі у формуванні

творчих здібностей, ми вважаємо, ця проблема потребує більш детального вивчення. У подальшому ми ставимо завдання скласти методичні рекомендації для фахівців з метою розвитку творчих здібностей та креативності у дітей зазначеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. К.: Фенікс, 2014. 136 с.
2. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики; под ред. Л. И. Беляковой. М., 1985. 145 с.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 126с.
4. 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.
5. 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.
6. Рыжова Н.В. Развитие творчества детей 5-6 лет с ОНР. М.: Сфера, 2009. 64с.
7. Селиверстов В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы. М.: Академический Проект, 2003. 384с.
8. Синельников В.А., Кудрявцев В.Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей: Дошкольное воспитание. № 9. 1995. С. 52-59.
9. Тест Е.П. Торренса: диагностика креативности : методическое руководство; под. ред. Е.Е. Туник. СПб.: ИМАТОН, 2004. 191 с.



УДК 376-056.264-
053.4:81'234]:[159.922.72:159.955]

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Ольга ШУЛЬГА

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються наукові погляди щодо особливостей розумових операцій у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями. Визначено основні критерії для наукового аналізу мислення, охарактеризовано мисленнєві операції, визначено специфіку мислення дітей із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: мовлення, мовленнєві порушення, мислення, розумові операції, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Мовлення і мислення тісно пов'язані між собою. Віталій Клак зауважує, що «мислення дошкільників належить до найважчих і мало розроблених психологічних проблем. Особливо недостатньо розроблені питання, пов'язані з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей дошкільного віку і їх проявів в розвитку мислення, хоча саме цей аспект обумовлює ефективність і продуктивність розвивальних заходів, таких як використання інформаційно-комунікативних

технологій у дошкільному закладі» [3, с.196-197].

Питання єдності мислення і мовлення особливо гостро постає, коли мова йде про дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із мовленнєвими порушеннями, адже такі діти мають нерегулярну поведінку в процесі формування висловлювань, а отже не можуть повноцінно реалізувати когнітивну функцію мислення, що негативно впливає на здатність до оволодіння мовою.

Враховуючи, що основні логічні структури мислення формуються у віці від п'яти до одинадцяти років, особливу увагу необхідно звертати на період старшого дошкільного дитинства, надаючи в цей час підтримку та всілякий розвиток мислення дітей з порушеннями мовлення. Саме тому, на нашу думку, дослідження мислення дітей з різними мовленнєвими порушеннями є актуальним предметом наукових досліджень, а формування розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку має бути одним з найважливіших завдань вихователів й психологів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням мислення дітей з різними мовленнєвими порушеннями займалися провідні науковці, зокрема: Р. Белова, М. Богданов-Березовський, І. Власенко, Г. Гуровець, Н. Жукова, О. Корнєв, Р. Левіна, О.Мастюкова, Т. Нестерова, Т. Овчинникова, В. Тарновський, Н. Трауготт, О. Усанова, Т. Фотекова, М. Хватцев. Дослідники наголошують, що діти, які мають порушення мовлення, мають труднощі у виконанні когнітивних операцій, адже для таких дітей характерною своєрідною особливістю у розвитку окремих сторін мислення є зниження самоорганізації, сповіль-



неність розумових операцій, несформованість деяких понять, незважаючи на достатню розвиненість предметно-практичної та ігрової діяльності.

Науковці відзначають наявність явного зв'язку між видом мовленнєвого порушення і характерними особливостями в протіканні розумових процесів. Отже, при дослідженні останнього, важливо враховувати, що ступінь засвоєння нового досвіду, формування нових умінь і навичок залежить від рівня сформованості мови дитини.

Мета статті – визначити особливості розумових операцій у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчальному посібнику «Психологія: теорія і практика» (І.М. Щербакова, Т.Г. Харченко) мислення визначено як вищий пізнавальний процес опосередкованого, предметного відображення (пізнання) загальних властивостей об'єктів і явищ дійсності, відображення взаємозв'язків і відношень, що існують між ними [8, с.115].

Основними критеріями мислення вчені вважають [4; 7]:

- проблемність (уміння знаходити труднощі та шляхи їх вирішення);
- регулярність (здатність враховувати причини, що впливають на результат);
- антиципацію (здатність передбачати наслідки своїх рішень);
- професіоналізм (здатність активно використовувати професійні знання);
- гнучкість (здатність використовувати протилежну точку зору);
- аналітичність (здатність відрізняти думки від фактів);
- відсутність інертності (здатність приймати рішення незалежно від досвіду та знань);

- чуйність (здатність швидко реагувати на зміну обставин);
- методичність (уміння бути послідовним, не відступаючи від мети усвідомлювати ситуацію).

Розумові дії – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Вони відбуваються подумки за допомогою мовлення. В. Клак зазначає, що залежно від того, які образи відіграють при цьому провідну роль, розумові дії можуть бути наступних видів: сенсорними, перцептивними, уявними, мисленнєвими [3].

Виділяють наступні операції мислення [8, с.115]:

- 1) аналіз, який полягає у здатності дитини розподіляти об'єкт на частини;
- 2) синтез, як здатність об'єднання частин в ціле;
- 3) порівняння, або зіставлення;
- 4) абстракція, як здатність виділяти одні ознаки при відволіканні від інших;
- 5) узагальнення, як об'єднання за спільними ознаками;
- 6) конкретизація;
- 7) класифікація;
- 8) систематизація.

О.І. Миргород досліджуючи варіативність мислення дітей дошкільного віку дійшла висновку, що проблема розумового розвитку дітей дошкільного віку є однією з центральних проблем для сучасних психологів у галузі дитячої психології. Саме тому, на думку дослідниці, одним із пріоритетних питань є вивчення сенситивності періоду дошкільного дитинства до впливу, який дозволяє сформувати певні психічні якості [5].

Науковці досліджуючи мислення дошкільників зазвичай виокремлюють три групи дітей, надаючи відповідно віку характеристику мислення:

- I етап (діти 2-3 років): основна характеристика мислення – синкретизм;
- II етап (діти 3-4 років): у мисленні дітей виникає ланцюжок попарної схожості;
- III етап (діти 6-8 років): здатні на рівні функціонування мисленнєвої діяльності до поєднання групи предметів за схожістю, але не можуть усвідомити та назвати ознаки, що характеризують групу.

На підставі теоретичного аналізу досліджень мислення дітей дошкільного віку О.І. Миргород визначила, що діти дошкільного віку здатні:

- 1) задля отримання інформації про предмет здійснювати з ним перетворювальні дії, важливим показником яких є ступінь їх варіативності;
- 2) відображати багато властивостей об'єкта, зокрема переходити від аналізу одних властивостей до інших;
- 3) орієнтуватись в завданні та здійснювати пошукову мисленнєву діяльність з розв'язання певного завдання;
- 4) проявити кмітливість та винахідливість, що безперечно є позитивним кроком для розвитку самостійності мислення;
- 5) трансформувати досягнення в удосконаленні розумових дій у структурні рівні організації процесу мислення [5, с. 10-11].

На окрему увагу заслуговують діти із ЗНМ (загальне недорозвинення мовлення) – самостійним або комплексним мовленнєвим порушенням, що характеризується порушенням формування усіх компонентів мовленнєвої системи (порушенням звуковими, формування лексичного, граматичного та фонематичного

компонентів) при збереженні слуху та інтелекту.

Зазвичай науковці характеризують ЗНМ у дошкільному віці різними рівнями: повної відсутності мовних умінь спілкуватися з іншими, неможливістю говорити зв'язно, або з окремими частинами мовної та граматичної недоуточненості. Дошкільники з ЗНМ потребують кваліфікованої допомоги в удосконаленні мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів та під час навчання в школі. З. С. Карпенко зауважує, що за умови своєчасної логопедичної допомоги багато дітей із мовленнєвими порушеннями здатні усунути їх, й усувають ці недоліки, після чого вони починають більш успішно навчатися, особливо це стосується шкільного навчання [2].

Зазначимо, що неповноцінна вербальна активність дітей із мовленнєвими порушеннями негативно впливає на формування інтелектуальної, сенсорної, аферентно-вольової сфер. На думку І. В. Мартиненко, це можна пояснити зв'язком між порушенням мовлення та іншими аспектами інтелектуального розвитку. Варто зауважити, що діти з особливими освітніми потребами в цілому вже мають умови для оволодіння мисленнєвою діяльністю. Але первинне недорозвинення мови призводить до специфічних особливостей мислення. Зокрема у мисленні таких дітей помічається відставання в розвитку наочно-образного виду мислення. Ці діти не можуть самостійно оволодіти аналізом, синтезом, порівнянням. Для більшості дітей характерне ригідне мислення [4].

За спостереженнями Д. Гошовської, відмінність дітей із ЗНМ від дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком полягає в тому, що вони



мають слабку здатність до узагальнення, недостатню гнучкість мислення, повільне засвоєння матеріалу, недостатню сформованість усвідомлення мислення [1].

Вважаємо за необхідне зазначити, що формування різних видів мислення відбувається на різних етапах розвитку дитини. Спочатку формується наочно-предметне мислення, потім наочно-образне мислення. У старшому дошкільному віці формуються фізичні та психологічні передумови для найскладніших, абстрактно-логічних видів мислення. Саме тому, порушення мовленнєвого розвитку не тільки негативно впливають на спілкування з оточуючими, але й затримують формування пізнавальних процесів, перешкоджають повноцінному формуванню особистості.

Таким чином, діти, які мають порушення мовлення мають труднощі у виконанні когнітивних операцій внаслідок недорозвинення мовлення. Незважаючи на збереженість у таких дітей пізнавального інтересу, для них характерна своєрідність окремих сторін мислення: сповільненість розумових процесів, не сформованість деяких понять, зниження самоорганізації тощо. У мисленні таких дітей іноді можуть проявлятися ознаки астенії, які також позначаються на їхній увазі та пам'яті. Опановуючи передумовами для розвитку розумових операцій, діти із мовленнєвими порушеннями відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання вони важко опановують аналіз, синтез, класифікацію. Не сформованість словесно-логічного мислення при недорозвиненні мовлення в більшості випадків за ступенем вираженості пов'язано з тяжкістю мовленнєвого дефекту. Для багатьох дітей із загальним недо-

розвитком мовлення характерна також ригідність мислення. Знаючи й розуміючи мисленнєві особливості дітей із порушеннями мовлення, можна вчасно діагностувати рівень загального недорозвитку мовлення дітей, визначити специфіку мислення, а отже вчасно й правильно побудувати корекційну роботу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Перспективою подальших наукових розробок ми вбачаємо проведення емпіричного дослідження спрямованого на вивчення психологічних особливостей мисленнєвих операцій старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями, зокрема дослідження специфічних особливостей мисленнєвих операцій дітей старшого дошкільного візу з ЗНМ III рівня, а також проведення порівняльного аналізу з мисленнєвими характеристиками нормотипових дітей цього віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гошовська Д. Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу: навчально-методичний посібник. Волинський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2011. 265 с.
2. Карпенко З. С. Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років: Методичний посібник для практичних психологів. Івано-Франківськ, 2003. 336 с.
3. Клак В. О. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дошкільників у контексті розвитку мислення. Психологічний часопис. 2019. Т.5. №7. С.195-207.
4. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. К: ДІА, 2019. 120 с.
5. Миргород О. І. Становлення варіативності мислення у дітей старшого дошкільного віку. автореф. дис... канд. психол. наук. К., 2009. 20 с
6. Пасічник Н. О. Особливості взаємо-

зв'язку образного і понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку. автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.

7. Психологія: підручник. За ред. Ю. Л. Трофімова, 5 - е вид, стереоти. К.: Либідь, 2015. 560 с.
8. Щербак І. М., Харченко Т. Г. Психологія: теорія і практика. Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. 364 с.

УДК: 376-056.264-053.4:159.952

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Дар'я ТИМОШЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості уваги старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження особливостей уваги дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим мовленнєвим розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, увага, нормотиповий мовленнєвий розвиток, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Важливість навичок уваги у дітей старшого дошкільного віку в контексті їх майбутнього навчання та соціального розвитку підкреслюється в

багатьох дослідженнях. Зокрема, доволі увага, яка полягає у здатності концентрувати когнітивні ресурси на певних завданнях та обробці відповідної інформації, розглядається як ключовий фактор, що впливає на успішність навчання та соціальну компетентність дітей. Здатність старших дошкільників утримувати увагу має вирішальне значення в навчальному процесі, оскільки вона допомагає дітям аналізувати і засвоювати навчальний матеріал, зберігати інформацію та вирішувати завдання.

Дослідження особливостей уваги у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення має важливе практичне значення для розвитку цієї групи дітей, допомагаючи розробити ефективні методи і програми для їхнього успішного навчання та адаптації до оточуючого середовища. Крім того, такі дослідження допомагають розширити наше розуміння процесів функціонування мозку та розвитку дитини загалом. Вивчення особливостей уваги та становлення її довільного виду стає одним з ключових аспектів розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі зарубіжні вчені, як М.Джонс, К. МакДональд, М. Ротерт докладно досліджували увагу як психічний процес, зокрема, у дітей старшого дошкільного віку, вони аналізували різні аспекти уваги, такі як: зосередженість, перехідна увага, відволікання, взаємозв'язок між увагою та пам'яттю; вивчали фактори, що можуть впливати на розвиток уваги. Вітчизняні науковці: Л. Василенко, Р.Павелків, В. Поліщук, М. Савчин також займалися вивченням особливостей уваги у старших



дошкільників, вони провели значну кількість досліджень, які дозволили розкрити особливості уваги у цій віковій групі. Свої дослідження присвятили особливостям уваги у дітей з порушеннями мовлення такі вчені: Л.Андрусишина, Н. Гаврилова, С.Конопляста, І.Мартиненко, Н. Пахомова, Т.Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, О.Трошин, Ю.Бугера, В. Шорохова.

Мета статті – вивчення особливостей уваги старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зауважує М.Варій, в роботах В. Джеймса, Е. Тітченера, Т. Рібо були сформульовані фундаментальні поняття психології уваги і запропоновані важливі парадигми для експериментальних досліджень [1, С.115]. На їх думку, увага виявляється у точному виконанні пов'язаних з нею дій та у тому, як чітко і ясно сприймаються образи під час уважного сприйняття; за участі довільної уваги розумові процеси протікають швидше та точніше, рухи виконуються обережніше і чіткіше.

Увага дошкільника, відзначає О.Максимова, відображає його інтереси щодо навколишніх предметів і дій, які він з ними виконує [3]. Дитина зосереджена на предметі або дії до тих пір, поки не втрачає цікавість до цього предмета або дії.

Процес формування та розвитку уваги дітей раннього віку, зазначає С.Кузікова, відрізняється певною нерівномірністю [2]. Це проявляється в постійному зростанні концентрації уваги, але характеризується нестійкістю та значним зниженням її концентрації, що пояснюється активністю та імпульсивністю дітей цього віку. На шостому році життя дитина

вже має встановлені та функціонально ефективні внутрішні інстанції її особистості, такі як «Я», самооцінка, рівень домагань й інші, що посередньо регулюють будь-які види діяльності та дають їй можливість діяти самостійно від імені свого «Я». Поява цих регуляторів діяльності та поведінки є свідченням диференціації внутрішньої та зовнішньої сторони особистості дитини. Тепер у неї вже розвинена здатність діяти свідомо, згідно із поставленою метою, незважаючи на ситуативні афективно забарвлені спонукання, які відволікають від цієї мети.

У старших дошкільників, зазначає О.Скрипченко, з'являється можливість появи післядовільної (вторинної мимовільної, послідовної) уваги [6]. Вона виникає в зв'язку із змінами у мотивації діяльності. Так, дитина приймає завдання вихователя, керуючись усвідомленням необхідності його виконання. Вона бореться за виконання завдання, хоча спочатку воно їй не цікавить. Проте, в процесі виконання завдання дитина здобуває результати, які її цікавлять. Тепер у неї виникає безпосередній інтерес до змісту завдання, під впливом якого змінюється увага. Послідовна увага відрізняється від первинної мимовільної тим, що вона є свідомо контрольованою. Контроль цей виявляється в загальному спрямуванні до роботи.

М.Шеремет зі своїми колегами-науковцями: Т. Бахмач, С. Коноплястою, А. Обухівською та Т. Сак виявили, що увага у дітей із порушенням мовлення, зокрема з загальним недорозвиненням мовлення III рівня має такі особливості [7]:

а) діти мають зменшену стійкість та концентрацію уваги через загальну швидку втомлюваність;

- б) у цих дітей виявляються коливання уваги, часто без видимої причини;
- в) спостерігається генералізованість та селективність уваги, що проявляється в нездатності зосередитися на вирішенні завдань.

Ці вчені вказують і на різні якісні характеристики уваги у дітей із порушенням мовлення. Наприклад, у одних дітей увага нестійка, але із розвиненими пізнавальними процесами, такими як сприймання, пам'ять, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Головною проблемою є порушення саморегуляції уваги. У інших дітей спостерігається обмежений обсяг уваги, який поєднується із недорозвитком пізнавальних процесів, повільністю виконання завдань і недостатньою короткочасною пам'яттю.

З метою вивчення особливостей довольної уваги у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення нами було проведено експериментальне дослідження на базі Роменського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №9 «Фіалка» Роменської міської ради Сумської області. Дві групи дітей брали участь у дослідженні: основна група – діти з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня (10 дітей: 5 хлопчиків і 5 дівчат), група порівняння – діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР).

Для вирішення завдань емпіричного дослідження ми використали наступні методики на дослідження стійкості, продуктивності та концентрації уваги: «Коректурна проба», автор Б.Бурдон [5]; «Методика П'єрона-Рузера» [4]; «Переплетені лінії», автор А.Рей, в модифікації М.Ільїної [4].

Результати проведеного емпіричного дослідження особливостей довольної уваги дітей старшого дошкільного віку з нормативним мовленнєвим розвитком (НМР) та із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (ЗНМ) за трьома методиками представлені в Таблиці 1 та на Рисунку 1.

За результатами проведеної діагностичної методики Б.Бурдона «Коректурна проба» на дослідження стійкості, продуктивності та концентрації уваги нами були отримані наступні результати: у групі дітей з НМР 4 особи мають високий рівень (40%), 2 – середній рівень (20%), 4 – низький рівень (40%), дуже низький рівень (0%) виявлений не був; у групі дітей із ЗНМ – 1 особа має високий рівень (10%), що на 30 % менше ніж у однолітків з НМР; 2 мають середній рівень (20%), 4 – низький рівень (40%), дуже низький рівень (30%) мають 3 особи, що на 30 % більше, ніж у однолітків з НМР.

Зробивши аналіз отриманих даних за методикою П'єрона-Рузера на вивчення концентрації та стійкості уваги можемо зазначити: у групі дітей з НМР 4 особи мають високий рівень (40%), 4 – середній рівень (40%), 2 – низький рівень (20%), дуже низький рівень (0%) виявлений не був; у групі дітей із ЗНМ 2 особи мають високий рівень (20%), що на 20 % менше ніж у однолітків з НМР; 4 мають середній рівень (40%); 4 – низький рівень (40%), що на 20 % більше ніж у однолітків із НМР, дуже низький рівень (0%) виявлений не був.

Проведена нами методика «Переплутані лінії», автор А.Рей, в модифікації М.Ільїної дала наступні результати: у групі дітей з НМР 5 осіб мають високий рівень (50%), 3 – середній рівень (30%), 2 – низький



рівень (20%), дуже низький рівень (0%) виявлений не був; у групі дітей із ЗНМ 2 особи мають високий рівень (20%), що на 30% менше ніж у однолітків з НМР; 3 мають середній

рівень (30%), 4 – низький рівень (40%), що на 20% більше ніж у однолітків з НМР; дуже низький рівень (10%) має одна особа, що 10% більше ніж у однолітків з НМР.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження особливостей довільної уваги дітей старшого дошкільного віку з нормативним мовленнєвим розвитком (НМР) та із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ)

Рівень довільної уваги	Методики					
	Коректурна проба, автор Б. Бурдон		Методика П'єрона-Рузера		Переплетені лінії, автор А.Рей, в модифікації М.Ільїної	
	Діти з ЗНМ осіб (%)	Діти з НМР осіб (%)	Діти з ЗНМ осіб (%)	Діти з НМР осіб (%)	Діти з ЗНМ осіб (%)	Діти з НМР осіб (%)
ВИСОКИЙ	1 (10%)	4 (40 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	5 (50 %)
СЕРЕДНІЙ	2 (20 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	4 (40 %)	3 (30 %)	3 особи (30 %)
НИЗЬКИЙ	4 (40 %)	4 (40 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	2 (20 %)
ДУЖЕ НИЗЬКИЙ	3 (30 %)	0 (0 %)	0 (0%)	0 (0 %)	1 (10%)	0 (0 %)

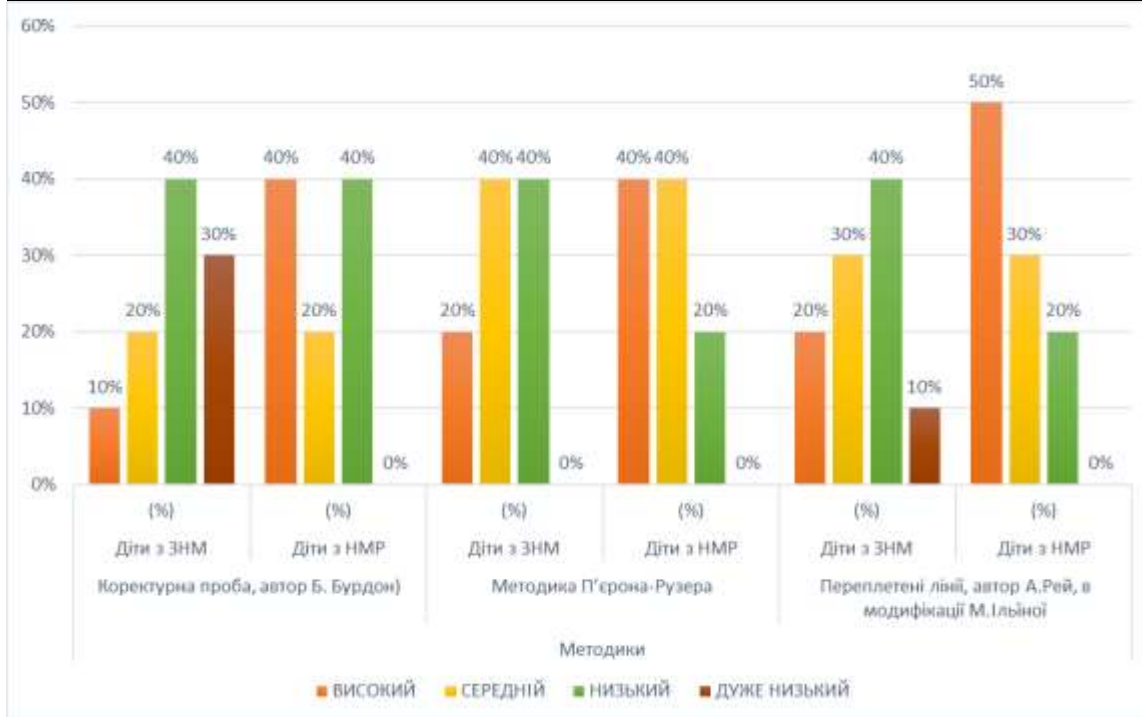


Рис 1. Особливості довільної уваги дітей старшого дошкільного віку з нормативним мовленнєвим розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення.

За одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження особливостей довільної уваги дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення за трьома методиками можемо зробити наступні висновки:

- діти із ЗНМ виявляють різний рівень стійкості уваги, у більшості обстежених цей рівень є менш розвиненим порівняно з їх однолітками із НМР, переважно це виявлялося у важкості для них в тривалому утриманні уваги на завданні та більшій схильності до відволікання;
- для дітей із ЗНМ переключення уваги також було завданням не з легких, вони мали труднощі у виконанні завдань, що вимагали зміни фокусу уваги або переходу від одного аспекту до іншого. Така особливість їхньої уваги може впливати на здатність в процесі навчання легко переключати увагу на різні аспекти завдань;
- діти із ЗНМ можуть виконувати завдання на різному рівні продуктивності, але більшість з них потребують більше часу на виконання і вони можуть бути менш точними порівняно з дітьми із НМР, важливо фахівцю надавати такому дошкільнику підтримку та позитивне підкріплення за кожен невеликий успіх у завданнях, незалежно від результатів;
- старші дошкільники із ЗНМ потребують урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, важливо створювати навколишнє середовище, яке підтримує їхні потреби та сприяє розвитку навичок концентрації, переключення та продуктивності уваги в індивідуальному темпі.

Щодо одержаних результатів

проведеного емпіричного дослідження особливостей довільної уваги дітей старшого дошкільного віку із нормотиповим мовленнєвим розвитком за трьома методиками є такі висновки:

- діти з НМР в переважній більшості, вже мають певний рівень вмінь і навичок у сфері уваги, це високий і середній;
- у більшості старших дошкільників з НМР стійкість уваги вища ніж у їх однолітків із ЗНМ, вони легше утримували увагу на завданні впродовж тривалого часу, особливо якщо це завдання їх цікавило, вони більше здатні до фокусування та продовження виконання завдань без значних перерв;
- діти з НМР в переважній більшості виявляли розвинену здатність до переключення уваги від одного аспекту завдання до іншого, вони легше адаптувалися до нових інструкцій і переходили від одного завдання до іншого без значних труднощів у порівнянні з дітьми із ЗНМ;
- у обстежених дітей з НМР спостерігалася переважно висока продуктивність у виконанні завдань, більшість цих дошкільників виявляли самостійність та ефективно вирішували завдання, застосовуючи свої можливості та досвід.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані нами дані співпадають із поглядами науковців, які свідчать про те, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають труднощі у всіх аспектах уваги та відстають у формуванні довільної уваги порівняно зі своїми однолітками мовленнєвий розвиток яких у нормі. На основі аналізу отриманих



кількісних і якісних результатів, можна констатувати, що у більшості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня спостерігається відставання у формуванні довільної уваги, порівняно з дітьми із НМР. Значна частина дітей із ЗНМ показує середньо-низькі або низькі показники у розвитку довільної уваги, що свідчить про важливість надання їм своєчасної психокорекційної допомоги. Це підтверджує необхідність надання цій категорії дітей відповідної корекційної допомоги. У подальшому ми ставимо завдання скласти рекомендації по психокорекційній роботі зі старшими дошкільниками із ЗНМ III рівня для покращення розвитку їх довільної уваги для фахівців і батьків таких дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія: Навч. посібник Львів: Край, 2005. 456с.
2. Кузікова С.Б. Увага. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посіб. для студ. вузів. Суми: Університетська книга, 2006. 256 с.
3. Максимова О.О. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і практики. Житомир: ФОП Левковець, 2016. 216 с.
4. Робочий зошит. Методичні рекомендації до лабораторних занять з курсу «Практикум із загальної психології» // Укладачі: Н.Ф. Портницька, І.А. Гречуха, А.І. Литвинчук, Т.В. Мажаровська, Н.В. Хоменко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 273 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. М., 2000. 263 с.
6. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
7. Шеремет М. К. Логопсихологія. К.: Знання, 2010. 293 с.

УДК: 376-056.264:373.29]:37.013.77-047.37

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент

Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Валерія ВАХАБОВА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність, діти старшого дошкільного віку, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Потреба збалансування зусиль фахівців у забезпеченні повноцінного психічного розвитку старших дошкільників, як з нормотиповим мовленнєвим розвитком, так і з порушеним, на перехідному етапі від дошкільної до початкової освіти є актуальною для наукових досліджень. На цьому етапі визначається дошкільна зрілість особистості як основа формування готовності дитини до оволодіння навчальною діяльністю і набуття нового соціального статусу школяра.

Важливість дослідження проблеми готовності старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями до навчання посилюється тим, що у цих дітей недостатньо сформовані всі компоненти шкільної готовності:

інтелектуальна, емоційна, соціальна, особливо мотиваційна; що в подальшому впливає на успішність такого учня, на його особистісний розвиток. Гармонійний розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах першого класу буде залежати від того, наскільки повно спеціалістами будуть враховуватися особливості психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання таких старших дошкільників, їх мовленнєві порушення та індивідуальність кожного. Тому питання пошуку засобів психодіагностики готовності дитини з порушеннями мовлення до навчання у школі та засобів корекції труднощів в її емоційно-вольовій, пізнавальній та особистісній сферах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему готовності дитини до шкільного навчання досліджували такі зарубіжні вчені: Г.Гетцер, А.Керн, Я.Йірасек, С.Штребел. Вивченням готовності старшого дошкільника до навчання у школі, як багатокompлексного утворення, займалися й вітчизняні науковці: Л.Венгер, Л.Виготський, Л.Божович, Д.Ельконін, Н.Гуткіна, О.Запорожець, В.Котирло, С.Максименко, С.Ладивір, А.Обухівська, Н.Стадненко. Дослідженням психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями мовлення сьогодні займаються: О.Белова, Н.Гаврилова, С.Конопляста, І.Мартиненко, О.Мілевська, Н.Пахомова, Т.Сак, В.Тарасун, М.Шеремет.

Мета статті – вивчення особливостей психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання дітей з мовленнєвими порушеннями шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені зазначають, що психолого-педагогічна готовність до

навчання у школі складається з певного рівня мотиваційного розвитку старшого дошкільника, цей рівень включає в себе: достатній розвиток мовленнєвої та інтелектуальної сфери, спілкування, довільної поведінки; соціальні та пізнавальні мотиви учіння, бажання зайняти нову позицію школяра [3]. Вони наголошують на тому, що закони психічного розвитку нормотипової дитини залишаються незмінними, період дошкільного дитинства закінчується в сім років за всіма характеристиками психофізичного, фізичного, інтелектуального, психоемоційного, вольового, комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості. Основне завдання дошкільної освіти, це сформувати наступні компетентності дитини: здоров'язбережувальну і рухову, особистісну, технологічну і предметно-практичну, сенсорно-пізнавальну, дослідницьку і логіко-математичну, природничо-екологічну та навички, що орієнтовані на сталий розвиток, соціально-громадянську, ігрову, мовленнєву, мистецько-творчу; які мають продовжувати своє формування в навчальному процесі початкової школи.

Науковці відзначають недостатність різного ступеня усіх пізнавальних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями [2, 4, 5]. Це відображається на їх готовності до навчання в старшому дошкільному віці, особливо інтелектуальної готовності. Самі мовленнєві порушення негативно впливають не тільки на мовленнєвий розвиток, а і гальмують процес формування дошкільника, як повноцінного члена дитячого колективу. Старші дошкільники з порушеннями мовлення мають труднощі у виробленні різних моделей поведінки, у програмуванні своїх вчинків,



виборі адекватного меті способу дії, у міжособистісній взаємодії та засвоєнні нормативів поведінки, а це все, в свою чергу, гальмує розвиток їх соціальної зрілості.

І.Мартиненко в своєму дослідженні подає низку особливостей основних компонентів сформованості мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання шестирічних дітей із мовленнєвими порушеннями [2]. В ієрархії мотивів у цих дошкільників домінуючими виявляються ігрові, широкі соціальні та соціально-ігрові мотиви, що за нормотипового розвитку притаманні дітям молодшого віку. Виявлений дослідницею рівень розвитку мотивації у старших дошкільників із порушеннями мовлення не являється достатнім стимулом до здійснення учбової діяльності та не відповідає вимогам шкільного життя.

Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, як зазначають І.Мартиненко і В.Тарасун, мають труднощі у визначенні мети діяльності, її виконанні та плануванні, перевірці та оцінці [2,4]. Особливо ці труднощі виявляються в умовах дотримання кількох правил, у таких дітей простежується недостатність дій самоконтролю, всіх його етапів: попереднього, процесуального, підсумкового та недостатність саморегуляції.

З метою вивчення особливостей психолого-педагогічної готовності до

шкільного навчання, зокрема виявлення рівня розвитку інтелекту в старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями, нами було проведене експериментальне дослідження на базі Роменського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №3 «Оленка» Роменської міської ради Сумської області. Загальна кількість досліджуваних дітей становить 22 особи старшого дошкільного віку: основна група – 11 дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (7 хлопчиків і 4 дівчаток), та група порівняння – 11 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (7 хлопчиків і 4 дівчаток). Нами було застосовано наступні методи емпіричного дослідження: наукове спостереження та тестування (методика «Кольорові прогресивні матриці Равена» [1].

За результатами проведеного наукового спостереження та діагностичної методики «Кольорові прогресивні матриці Равена» на оцінювання загального інтелекту (наочно-образного мислення, оперування різними образами і наочними уявленнями при розв'язуванні завдань) були отримані наступні результати представлені в Таблиці 1.

Дуже високого рівня інтелекту не було виявлено, ні в групі дітей із ЗНМ 0(0%), ні в групі дітей з НМР 0(0%), так як і дуже низького рівня 0(0%).

Таблиця 1.

Результати дослідження за методикою «Кольорові прогресивні матриці Равена» старших дошкільників із ЗНМ III рівня та з НМР.

Рівень інтелекту									
дуже високий		високий		середній		низький		дуже низький	
ОГ осіб/%	ГП осіб/%	ОГ осіб/%	ГП осіб/%	ОГ осіб/%	ГП осіб/%	ОГ осіб/%	ГП осіб/%	ОГ осіб/%	ГП осіб/%
0/0	0/0	0/0	3/27,3	2/18,2	7/63,3	9/81,8	1/9,1	0/0	0/0

Високий рівень інтелекту також не був виявлений у старших дошкільників із ЗНМ 0(0%), а от у їх однолітків з НМР такий рівень мають 3(27,3%) особи. Ці обстежені одразу після прослуховування інструкції зрозуміли що і як вони повинні зробити, вирішили всі завдання п'яти серій правильно за 20 хвилин, проявили свою здатність до аналізу і синтезу, виконуючи запропоновані завдання.

2(18,2%) особи із ЗНМ та 7(63,3%) осіб з НМР показали середній рівень інтелекту. Діти також зрозуміли як виконувати завдання методики після прослуховування інструкції, але задавали уточнюючі питання, робили незначну кількість помилок, особливо при виконанні завдань більш складних серій (4D, 5E), але самі їх виправляли, коли експериментатор вдруге повторював як саме потрібно виконати це завдання; вони мали незначні труднощі при визначенні як же були перегруповані фігури та здійснюючи розумові операції аналізу і синтезу.

Низький рівень інтелекту мають 9(81,1%) обстежених із ЗНМ і 1(9,1%) із НМР. Старші дошкільники з даним рівнем не з першого разу прослуховування інструкції зрозуміли як виконувати завдання методики, експериментатор ще раз надавав їм інструкцію; ними було виконано неправильно половина завдань, особливо коли потрібно було підібрати відсутні фрагменти до ускладнених фігур та визначити як були перегруповані фігури, їм притаманний низький рівень розвитку таких операцій мислення, як аналіз і синтез, вони навіть робили помилки у визначенні аналогічних фігур; ці діти намагалися скоріше завершити завдання методики, не думаючи, наскільки пра-

вильно вони їх виконують, були наявні труднощі з довільною увагою.

За одержаними результатами наукового спостереження та проведеної методики на дослідження рівня загального інтелекту в старших дошкільників із ЗНМ III рівня для розуміння їх інтелектуальної готовності до навчання у школі ми бачимо, що дуже високого і високого рівня інтелекту, так як і дуже низького у них не виявлено, середній рівень має 2(18,2%) особи, низький рівень – 9(81,1%) осіб. Щодо результатів у групі дітей з НМР, то дуже високого і дуже низького рівнів інтелекту також не було виявлено, високий рівень має 3(27,3%) особи, середній – 7(63,3%) осіб, низький – 1(9,1%). Обстежені з групи порівняння в переважній кількості мають середній рівень інтелекту, що засвідчує про їх інтелектуальну готовність до навчання у школі.

У більшості дітей із ЗНМ III рівня виявлено низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей, що свідчить про їх інтелектуальну неготовність до оволодіння азами наукових знань у школі. Якщо ці діти все ж таки підуть до школи, то матимуть стійку неуспішність у навчанні, яка в свою чергу, може негативно вплинути на формування всієї особистісної сфери молодшого школяра. Зробивши аналіз отриманих даних, розуміємо, що старші дошкільники з порушеннями мовлення потребують корекційної роботи з подолання труднощів в пізнавальній та емоційно-вольовій сферах, що покращить їх психолого-педагогічну готовність до шкільного навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дані отримані нами з проведеного дослідження співпадають з поглядами науковців,



що старші дошкільники із порушеннями мовлення мають низький рівень інтелектуальної готовності до навчання у школі. Більшість дітей 81,8% із ЗНМ III рівня мають низький рівень розвитку інтелекту, що вказує на необхідність застосування до них психолого-педагогічної корекційної роботи з подолання наявних труднощів в розумових операціях даної категорії дітей, підвищенню рівня їх інтелектуальних здібностей, формування довільності у всіх пізнавальних психічних процесах. У подальшому ми ставимо завдання дослідити рівень психосоціальної зрілості старших дошкільників із ЗНМ III рівня, що дасть нам розуміння наскільки повно у них сформована особистісна готовність до навчання у школі; скласти рекомендації для фахівців щодо покращення психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання даної категорії дошкільнят.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Ю.А. Психодіагностика дітей та підлітків (для психодіагностичної практики студентів): навчально-методичний посібник / Ю.А.Алексеева, О.Артемух, О.Шишова. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 108с.
2. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / І.В. Мартиненко; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2007. – 22 с.
3. Прийняття дитиною цінностей: посіб. / Т.О. Піроженко, І.І.Карабаєва, С.О. Ладивір, Л.І. Соловйова [та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.
4. Тарасун В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Моно-

графія. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2008. 294с.

5. Шеремет М.К. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення / М.К.Шеремет, Ю.В.Коломієць // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016, Вип. 32(2). С. 240 – 247.

УДК: 376-056.264-053.4:81'234

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент

Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Катерина СЕРЕДА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості конструктивної діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: конструктивна діяльність, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Розвивати вищі психічні функції у дошкільників, зокрема, наочно-образне мислення, як передумови успішного навчання у школі, одна з головних задач дошкільних навчальних закладів. Вирішення конструктивних завдань, одна з форм наочно-образного мислення. Саме в дошкільному віці

розгортається конструктивна діяльність, що передбачає опанування дітьми цілісним комплексом знань та умінь, як вербальних, так і невербальних. У дітей формується здатність до керування своїми рухами і синхронізації зорового та рухового аналізаторів відповідно до поставлених завдань, до прогнозування проміжних та кінцевих результатів своєї діяльності, вони оволодівають вмінням уявляти предмети у різних просторових положеннях і подумки змінювати їхнє взаєморозташування.

Дошкільники з порушеннями мовлення мають труднощі у конструктивній діяльності: їм важко виконувати завдання на копіювання, складати ціле з частин, співвідносити зображення форм по різному розташованих у просторі; вони спотворюють конструкції, додаючи зайві матеріали, перекручуючи деталі; у них уповільнено у порівнянні з нормотиповими однолітками формування оптико-просторового гнозису і просторово-часових уявлень. Ці діти потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки, тому дослідження особливостей їх конструктивної діяльності важливе і актуальне питання для подальших досліджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості конструктивної діяльності нормотипових і особливих дітей досліджували: Ю.Афонькіна, Л.Виготський, Т.Візель, О.Лурія, О.Парамонова, О.Попович, О.Стребелева, В.Ткаченко, Г.Урунтаєва. Вивченням особливостей формування здібностей та умінь до конструктивної діяльності дітей з порушеннями мовлення займаються: Л.Артищева, С.Конопляста, І.Мартиненко, Е.Мустаєва, Ю.Пінчук, Ю.Рібцун, Н.Рижова, К.Тичина, М.Шеремет.

Мета статті – вивчення особ-

ливостей конструктивної діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під дитячим конструюванням, зазначає Ю.Котелянець, розуміють створення різних моделей і конструкцій з деталей конструкторів і будівельного матеріалу, виготовлення виробів з картону, паперу та різних матеріалів природного походження [3]. Виділяють два типи конструювання: художнє і технічне. Створюючи образи у художньому конструюванні дошкільники не стільки відображають структуру образів, скільки передають їхній характер, висловлюють своє ставлення до них, користуючись фактурою, кольором, формою. Завдяки цьому типу конструювання у дітей формуються певні емоційні образи. У технічному конструюванні дошкільнята переважно відображають реально існуючі об'єкти та придумують вироби за асоціаціями з образами з мультфільмів і казок; діти моделюють їхні функціональні та основні структурні ознаки. Даний тип конструювання сприяє розвитку пам'яті, уяви, творчих здібностей, інтелекту.

Конструювання – це продуктивна діяльність, відзначає Ю.Демидова, що відповідає потребам та інтересам дітей дошкільного віку [1]. В організації спеціалістом даної діяльності дошкільнят важливо орієнтуватися на розвиток просторових уявлень, пізнавальних дій, образів-уявлень про модель конструювання щодо відображення зовнішніх властивостей та функцій психомоторики для точного виконання задуму конструювання, розвиток мовлення. Вчена наголошує, що конструювання сприяє кращому розвитку просторових уяв-



лень, практичному пізнанню просторових відносин і властивостей геометричних тіл, при цьому мовлення дітей збагачується новими поняттями і термінами.

Науковці, які вивчають дітей з порушеннями мовлення вказують, що у них недостатній стан сформованості всіх компонентів конструктивного праксису [2, 4, 6]. Такі дошкільники мають труднощі у зоровому співвіднесенні зображень форм по-різному розташованих у просторі; роблять помилки при розрізненні кольорів і розмірів фігур, у визначенні кількості паличок або кубиків необхідних для конструювання; дезорієнтуються у схемі зображувального предмету; з достатніми труднощами виконують завдання на копіювання. Ці особливості конструктивного праксису відображаються на їх конструктивній діяльності.

К.Тичина, досліджуючи формування конструктивного праксису у старших дошкільників із ЗНМ зазначає, що зорово-просторова уява у цих дітей сформована на дуже низькому рівні, вони не зосереджують увагу на цілісності малюнка, а орієнтуються на окремі його елементи; їм недоступне самостійне виправлення помилок у просторовому розташуванні елементів фігур [6]. Мовленнєва інструкція педагога сприймається переважно такими дошкільниками з помилками або неправильно, що свідчить про зваємозв'язок мовленнєвого розвитку і конструктивної діяльності.

З метою вивчення особливостей

конструктивної діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, нами було проведено експериментальне дослідження на базі Бахмацького закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №4 «Теремок» Бахмацької міської ради Чернігівської області. Загальна кількість досліджуваних дітей становить 20 осіб старшого дошкільного віку: основна група – 10 дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (6 хлопчиків і 4 дівчаток), та група порівняння – 10 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (6 хлоп. і 4 дівч.). Нами було застосовано наступні методи емпіричного дослідження: наукове спостереження та тестування (методика діагностики рівня сформованості конструкторських здібностей, автор В.П.Дуброва) [5].

За результатами проведеного наукового спостереження та методики діагностики рівня сформованості конструкторських здібностей, автор В.П.Дуброва були отримані наступні результати представлені в Таблиці 1.

Високий рівень сформованості конструкторських здібностей відсутній в групі дітей із ЗНМ 0 (0%), в групі дітей з НМР 4 особи (40%) показали такий рівень. Вони вміють самостійно здійснювати будівництво, використовуючи схему, зразок; діють самостійно, практично без помилок при розміщенні елементів конструкції відносно один одного; відтворюють конструкцію правильно за зразком, схемою, не потребують допомоги дорослого.

Таблиця 1.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня сформованості конструкторських здібностей, автор В.П.Дуброва старших дошкільників із ЗНМ III рівня та з НМР

Рівень конструкторських здібностей					
високий		середній		низький	
ОГ	ГП	ОГ	ГП	ОГ	ГП
0 (%)	4 (40%)	2 (20%)	5 (50%)	8 (80%)	1 (10%)

Середній рівень конструктивно-моделювальної діяльності показали 2 дітей (20%) із ЗНМ та 5 (50%) дітей із НМР. Ці дошкільники робили незначні помилки при роботі за зразком, схемою; правильно обирали деталі, та потребували допомоги щодо їх просторового розташування, але самостійно, шляхом спроб і помилок виправляли їх.

Низький рівень сформованості конструкторських і моделювальних здібностей виявився у 8 дітей (80%) із ЗНМ та у 1 дитини (10%) із НМР. Діти з цим рівнем помилялися у виборі деталей та їх розташуванні один до одного, мали труднощі з правильним читанням схем; створені ними готові споруди не мали чітких контурів, вони робили помилки у виборі та розміщенні деталей при будівництві; їм постійно була потрібна допомога дорослого.

За одержаними результатами наукового спостереження та проведеної методики на дослідження рівня сформованості конструкторських здібностей у старших дошкільників із ЗНМ III рівня ми бачимо, що високого рівня конструкторських і моделювальних здібностей у них не виявлено 0 (0%), середній рівень має 2 (20%) особи, низький рівень – 8 (80%) осіб. У групі дітей з НМР, ми отримали наступні дані: високий рівень сформованості конструкторських здібностей мають 4 (40%) особи, середній – 5 (50%) осіб, низький – 1(10%). Дошкільники з групи порівняння в переважній кількості осіб мають високий і середній рівні конструкторських і моделювальних здібностей, що відображається на кращому виконанні завдань по конструюванню.

У групі дітей із ЗНМ III рівня переважає низький рівень сформованості конструкторських здібностей

80% осіб, їм важко втримувати увагу при прослуховуванні інструкції до виконання завдання, зосереджувати її на цілісності зразка, вони більше орієнтуються на окремі його елементи, тому роблять багато помилок при побудові споруди та постійно потребують допомоги експериментатора. Достатньо розвинуті конструкторські та моделювальні здібності старшого дошкільника сприяють кращому формуванню творчості дитини, що впливає на покращення всіх пізнавальних психічних процесів. Аналіз отриманих даних, дав нам розуміння, що дошкільники з порушеннями мовлення потребують корекційно-розвиткової роботи з підвищення рівня сформованості конструкторських здібностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані нами дані з проведеного дослідження співпадають з поглядами науковців, що старші дошкільники із порушеннями мовлення мають труднощі у виконанні завдань з конструктивною діяльністю. Більшість, обстежених нами дітей 80% із ЗНМ III рівня мають низький рівень розвитку сформованості конструкторських і моделювальних здібностей, що вказує на необхідність застосування до них психолого-педагогічної корекційно-розвиткової роботи з подолання труднощів при виконанні завдань по конструюванню, підвищення рівня їх конструкторських здібностей, формування довільності та креативності в даній категорії дітей. У подальшому ми ставимо завдання дослідити бажання конструювати у старших дошкільників із ЗНМ III рівня та скласти рекомендації для фахівців щодо підвищення рівня сформованості конструкторських і моделювальних здібностей, розвитку уяви та творчого мислення.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демидова, Ю.О., 2012. Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності. *Педагогічний дискурс*, Хм., вид-во Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Вип. 13, с.76–79.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 294 с.
3. Котелянець, Ю.С. 2020. Конструктивна діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, Випуск 29 (1-2020). С. 144 – 152.
4. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. Мартиненко І. В. К: ДІА, 2019. – 120 с.
5. Павелків Р.В. Психологічний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст]: навч.посіб. / Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 296с.
6. Тичина К. Шляхи формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами lego-конструювання / К.Тичина // 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 373.29:376-056.264-047.37

Юлія МАЛЬЦЕВА

Здобувачеві освіти ОС Магістр спеціальності

«Спеціальна Освіта .Логопедія»

Анатолій КРАВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри логопедії
СумДПУ імені А.С.Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ, ЩО ГОТУЮТЬСЯ ІТИ ДО ШКОЛИ

Наукова стаття розкриває психологічні особливості дітей із заїканням, зокрема емоційну сферу заїкуватих. Також в статті перераховані методики по подоланню заїкання.

Ключові слова: заїкання, дошкільний вік, емоційна сфера, методики з подолання заїкання.

The scientific paper exposes the psychological characteristics of children with stuttering, including emotional sphere stuttering. Also, the article lists the methods to overcome stuttering.

Keywords: stuttering, preschool age, emotional sphere, techniques to overcome stuttering.

Постановка проблеми. 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 від 21.07.2021 р. [2].

Відповідно до цього документа визначаються категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів) (інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні, соціоадаптаційні), ступені прояву (поодинокі незначні труднощі, труднощі легкого, помірного, тяжкого, найтяжчого ступеня прояву) та відповідні рівні підтримки (1-5). Такий підхід дещо нагадує розроблену Luckasson (1992 р.) систему класифікації рівнів потреб дітей з обмеженнями функціонування, згідно з якою виокремлюють короткочасну (епізодичну), обмежену (нетривалу), широку (регулярне надання) або всебічну (постійну та високоінтенсивну) підтримку.

Вивченням заїкання займалося і продовжує займатися багато науковців. Одним з перших був І.Сікорський. Вагомі також дослідження таких науковців як М.Брунс, Н.Власова, В.Гіляровський, В.Грінер, А.Євгенова, М.Жинкін, В.Кочергіна, М.Лебединський, А.Поварін, Є.Рау, Н.Самойленко, М.Смирнова, О.Стрельнікова, І.Тартаковський, М.Хватцев, З.Ходорова, В.Шкловський, інші. З українських дослідників варто наголосити на дослідженнях В.Кондратенко, С.Коноплястої, О.Кравцової, З.Ленів, Т.Морозової, Р.Юрової та інших. Заїкання 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 заїканні, дослідники в різний час і різними методами вивчався механізм заїкання, його причина виникнення, особливості прояву. Щоб наблизитися до сучасного розуміння структуру

цього мовного дефекту, необхідно мати уявлення про різні підходи до цього явища.

Заїкання є одним із найскладніших розладів мовлення, приховує ще багато невирішених проблем. Можлива проблема заїкання вважати одним із найдавніших в історії розвитку вчення про розлади мовлення. Різне розуміння його сутності зумовлене рівнем розвитку науки 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 заїкання у вітчизняній логопедії пов'язані з іменами відомих психіатрів В. Гіляровського, Н. Неткачової, І. Сікорського. Тривале заїкання 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 ХХ ст. міжнародні симпозиуми, присвячені виключно проблема заїкання. Підсумовуючи результати наукових досліджень у галузі логопедії, можна стверджувати, що вони спрямовані на розв'язання важливої проблеми, пов'язаної з виявленням характерних вад мовлення при заїканні, аналізом структури і природи цього порушення, вивченням особливостей психічного розвитку дітей із синдромом заїкання, забезпеченням корекційно-спрямованого формування мовлення



(М. Асатіані, Н. Власова, Г. Волкова, М. Зеєман, Р. Левіна, В. Селіверстов, Ю. Флоренська, М. Хватцев, В. Шкловський)

Безсумнівно, заїкання 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 заїкання, після чого воно з цілком природного етапу формування мовлення перетворюється на набутий навик і закріплюється.

Мета наукової статті полягає у розгляді різних поглядів психологів та науковців на проблему заїкання у дітей які готуються йти до школи.

Виклад основного матеріалу. 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.

Розробляючи методику діагностики, ми спиралися на науково-методичні дослідження українських і зарубіжних вчених. Це методики використання ігрової діяльності в корекції заїкання (Г. Волкова, Н. Гавриш), методики сюжетних ігор М. Геркіної, метод ігротерапії (Д. Эльконін, А. Захаров), методики роботи з казкою (А. Богуш, Н. Лисенко, В. Сухомлинський, Є. Фльоріна), методичні рекомендації А. Ястребової, О. Леонтьєва, Т. Ладиженської щодо особливостей комунікації підготовки до навчання в школі дітей із заїканням, методи розвитку уяви, уявлень, емоцій (Є. Пороцька, Г. Ситін).

Таблиця 2.1

Діагностична методика
складалася з чотирьох змістовних
блоків, серед яких:

I блок – збір загальних відомостей і анамнестичних даних із метою визначення ступеня тяжкості та форми заїкання, ступеня фіксованості дітей на дефекті;
визначення їх вподобань, бажань, ставлення до театралізованої діяльності через опитування дітей, анкетування батьків;
II, III, IV блоки – спрямовані на дослідження особливостей розвитку передумов темпо-ритмічної організації мовлення, готовності дітей до театралізованої діяльності.

Зміст завдань кожного з блоків розроблено з урахуванням вікових і психологічних особливостей дітей із

заїканням і принципу диференційованого підходу залежно від клінічних форм заїкання.

Відповідно до розробленої методики протягом 2022-2023 рр. було проведено експериментальне дослідження в ньому брали участь 28 дітей старшого дошкільного віку які готові йти до школи:

Результати вивчення анамнезів й обстеження дітей показали, що за ступенем фіксованості на мовленнєвому дефекті нульовий ступінь мали 18,5% дітей із невротичною формою заїкання та 20% дітей із неврозоподібною формою заїкання; помірний ступінь – 58,5% дітей із невротичною формою заїкання, 53,3% – з неврозоподібною формою заїкання; виразну ступінь – 26, 7% дітей із невротичною формою заїкання, 23% дітей із неврозоподібною формою заїкання.

На основі розробленої експериментальної методики діагностики були розроблені оцінні критерії і загальні рівні сформованості передумов темпоритмічної організації мовлення та готовності дітей до школи методикою театралізованої діяльності, а також було застосовано статистичний метод визначення коефіцієнта результативності виконання всіх завдань експерименту (F).

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними здійснювався таким чином: коефіцієнт чи показник сформованості компонентів театралізованої діяльності який знаходиться в числовому проміжку: [14), відповідає високому рівню сформованості досліджуваної якості(I рівень); [25) – достатньому рівню (II рівень); [1,5;2,5) – середньому рівню (III рівень); [1;1,5) - низькому рівню (IV рівень).

На основі аналізу результатів констатувального етапу експеримен-

ту нами було виділено 4 рівні сформованості передумов темпо-ритмічної організації мовлення дітей із заїканням та їх однолітків із нормальним мовленням, які представлені в таблицях 2.2 та 2.3 представлено результати діагностики дітей із заїканням.

Таблиця 2.2

Показники сформованості передумов темпо-ритмічної організації мовлення (у %) КГ

Категорія дітей	Високий рівень	Достатній	Середній	Низький
Діти із невротичною формою заїкання	19%	22%	28,8%	-
Діти з неврозоподібною формою заїкання	18,8%	35%	11,6%	2,8%
Діти із нормальним мовленням	28,8%	-	25,6%	1,9%

Таблиця 2.3

Показники сформованості передумов темпо-ритмічної організації мовлення (у %) ЕГ

Категорія дітей	Високий рівень	Достатній	Середній	Низький
Діти із невротичною формою заїкання	-	25,6 %	1,9%	-
Діти з неврозоподібною формою заїкання	18,8 %	35%	11,6 %	2,8%
Діти із нормальним мовленням	28,8 %	18,8 %	35%	11,6 %

Наведемо уривки з одного з оповідань [4]. У клас прийшов но-



вачок. 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 вікликala 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.

Ірина Олексіївна нагадала, що серед однокласників вже є кілька дітей, які недосконало розмовляють – помилково вимовляють і спотворюють окремі звуки, переставляють склади, не завжди доречно вживають слова та вірно узгоджують їх, неправильно будують речення. Проте їх ніхто не дразнить, навпаки, вони часто відчують підтримку та допомогу в навчанні. Вчителька підкреслила, що сподівається, що саме таку підтримку з боку однокласників отримуватиме і Данилко – вдосконалення компетентності спілкування рідною (українською) мовою червоною ниткою проходить через увесь освітній процес. Вдалий старт опанування як усного, так і писемного

мовлення припадає саме на початкові класи. Делікатне звертання уваги на помилки школярів допоможе педагогу виробити в них свідоме ставлення до української мови як навчального предмета, дасть змогу поступово оволодівати мовою на рівні говоріння, слухання, читання та письма. Ірина Олексіївна повідомила, що нове оточення, передражнювання, нерозуміння такої дитини можуть призвести до погіршення її мовлення. Це впливатиме не тільки на емоційний стан, але й на самопочуття, бажання вчитись. Діти із заїканням соромляться своїх мовленнєвих особливостей, бояться глузувань, і тому буває так, що взагалі відмовляються говорити. Діти з особливими мовленнєвими потребами часто сором'язливі, нерішучі, а коли їх не розуміють, то стають дратівливими, замкнутими, невпевненими у власних силах. Учителька разом з учнями склали пам'ятку для тих, хто хоче допомагати однокласникам з особливими мовленнєвими потребами: 1) не дозволяй кривдити, передражнювати, обзивати; 2) проявляй рівне та турботливе ставлення; 3) коректно виправляй помилки в усному мовленні та на письмі; 4) пояснюй, що невдачі та порушення мовлення не пов'язані напругою між собою; 5) почувши уповільнене мовлення, не вимагай пришвидшення темпу; 6) сам (-а) розмовляй досить голосно, неквапливо, спокійно, плавно, правильно; 7) задавай прості, прямі запитання; 8) якщо не зрозумів (-ла) почуте, перепитай; 9) не дозволяй залишатися наодинці зі своїми труднощами; 10) пам'ятай, що постійний розклад, рівномірне ставлення полегшують спілкування; 11) коли заїкання дуже сильне, візьми за руку, щоб заспокоїти, нагадай про правильність

дихання; 12) із текстів вибирайте і разом записуйте слова зі звуками, які важко вимовити, діліть їх на склади, запам'ятовуйте послідовність складів, злизо вимовляйте слова перед дзеркалом. Більшість дітей запам'ятала запропоновані правила і використовувала їх у спілкуванні з однокласниками, проте Данилко все одно уникав запрошення до розмови – компетентність в умінні вчитись упродовж життя полягає не лише в накопиченні значної кількості знань, формуванні умінь та оволодінні багатьма практичними навчальними навичками, а й у здатності набувати досвід спілкування з різними людьми, зокрема й з особливими потребами.

Вчителька запропонувала учням у вихідний день піти до лісу... Анатолій Васильович, батько Данилка, з радістю погодився піти в похід. Він взяв із собою гітару.

Діти знайшли простору галявину, розчистили місце для багаття і стали збирати хмиз. Скоро запалало вогнище. Дівчата і хлопці пекли картоплю – набуття компетентності в природничих науках найкраще відбувається не за партою, а в процесі спостережень, у практичній діяльності спілкування з природою, із дотриманням правил безпеки життєдіяльності (норми розведення багаття), які допомагають згуртувати шкільний колектив, зблизити ровесників, розкрити їхні внутрішні потенційні можливості, здібності та моральні якості.

Заїкання складних форм, власне мовленнєвий розлад, може бути спричинене змінами на генетичному, молекулярному, клітинному рівнях і характеризуватись наявністю підвищеного тону, судомної готовності мовленнєвих зон кори головного мозку, зокрема моторних – центру

Брока, а також недостатністю в мозку, особливо в мозолистому тілі, нейрогліальних клітин зірчастої форми – астроцитів, які можуть перетворюватись на нейрони та у своєму сполученні з'єднувати обидві півкулі.

Разом із тим у процесі заїкання поряд із мовленнєвими порушеннями як такими наявні специфічні особливості емоційно-особистісної сфери, які мають свої осередки відображення в корі головного мозку. Це і скроневі, і лобні, і потиличні долі, гіппокамп і мигдалини – найдавніші елементи мозку, які відповідають за відчуття страху, гніву, паніки та задоволення.

Висновки і пропозиції. Толерантне ставлення до здобувачів початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами, зокрема із заїканням, підтримує ідею забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, репрезентовану в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools»).

Спільна активність і вирішення конфліктів, налагодження взаємодії, довіра, доброзичливість, схвалення, захищеність учнів в освітньому середовищі – це ті показники, що забезпечують якість міжособистісних відносин, створюють підґрунтя педагогіки партнерства.

Нетолерантне ставлення суспільства до осіб із заїканням може значно погіршити емоційний стан, життя таких людей загалом. Саме тому з метою кращого розуміння та привертання уваги громадськості до труднощів людей із зазначеними мовленнєвими потребами з ініціативи канадських спеціалістів із дослідження мовлення, при підтримці Міжнародної асоціації осіб із заїканням (ISA), з 1998 р. започаткований Міжнародний день осіб із заїканням, який відзначають 22 жовтня.



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 саме комплексний мультидисциплінарний підхід до подолання заїкання із залученням різнопрофільних фахівців, підтримкою з боку однокласників та 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>.
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>

3. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики заїкання. Педагогіка та психологія: традиції та інновації. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». 2018. С. 40–41.
4. Рібцун Ю.В. Ширшає коло друзів. Рівні права, рівні можливості, кроки до успіху. Київ : Генеза, 2021.
5. Арефьева Т.А., Галкина Н.И. Преодоление страхов у детей. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2019.
6. Кравченко А. Шляхи комплексного використання фізичної реабілітації при заїканні / А. Кравченко // Науковий вісник ВДПУ імені Лесі Українки. – Волинь. – 2000. – Вип. 4 – С. 99–103.
7. Кравченко А. І. Причини заїкання та методики його корекції за допомогою засобів фізичної реабілітації / А. І. Кравченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць – Харків : ХХПІ, 2000. – № 5 – С. 19–23.
8. Кравченко А. І. Поняття та засоби фізичної реабілітації / А. І. Кравченко // Науковий вісник. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 1999. – С.47–50.
9. Кравченко А. І. Практичне використання засобів фізичної реабілітації при заїканні / А. І. Кравченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. СДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2000. – С. 368–374

УДК: 376-056.264-
053.4:81'234:37.091.33

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук,
доцент

Сум ДПУ імені А. С. Макаренка

Діана СВІРІДЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності

«Спеціальна освіта. Логопедія»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: ігрова діяльність, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. В дошкільному віці дитина активно освоює ігрову діяльність, яка є провідною в цьому віці, та здійснюється розвиток мовлення й інших пізнавальних, емоційно-вольових психічних процесів. Саме в іграх, що застосовуються фахівцями в дошкільних навчальних установах, у дошкільника формується зрозуміла, виразна і цікава іншим мова, проявляються особливості уяви і мислення, активність і емоційність, потреба у спілкуванні, тому перед науковцями стоїть задача розробляти нові методики проведення розвиваючих ігор.

Ігрова діяльність у дітей з порушеннями мовлення зберігає своє значення для розвитку особистості, однак самі порушення мовлення несприятливо впливають на становлення гри як провідної діяльності. А

відставання у часі формування ігрової діяльності в таких дошкільників, в свою чергу, негативно впливає на подолання порушень мовлення, тому що використання гри в логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку є одним з важливих напрямків. Вивчення питання особливостей ігрової діяльності дітей даної категорії продовжує бути актуальним для спеціальної педагогіки і психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Становлення гри як провідного виду діяльності дитини досліджували: П.Блонський, Л.Виготський, Д.Ельконін, Г.Костюк, О.Леонт'єв, М.Монтесорі, С.Русова, К.Ушинський. Проблема особливостей ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення вивчалася: Л.Артемовою, А.Бондаренко, С.Коноплястою, А.Максаковою, І.Мартиненко, Н.Новотворцевою, В.Селіверстовим, Г.Тумаковою, В.Цвинтарним.

Мета статті – вивчення особливостей ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення шляхом експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці стверджують, гра близька і цікава дошкільнику, тому що вона формується і зароджується з його потреб та інтересів, а головне гра є провідним видом діяльності дитини в цьому віці [1,6]. В процес ігрової діяльності залучаються всі сторони особистості: пізнавальна, емоційно-вольова, поведінкова. Під час гри активно працює увага, пам'ять, мислення, уява, залучаються вольові та емоційні процеси, дитина краще пізнає оточуючий світ, здобуває навички долати труднощі, шукає вихід з проблемних ситуацій. Тож, гра, наголошують ці вчені, універсальна форма діяльності, в якій відбуваються основні прогресивні зміни в психіці



особистості. Саме гра готує дошкільника до переходу на наступний віковий етап, визначає відносини з оточуючими людьми, готує до виконання нових видів діяльності, насамперед, до навчання.

У дітей із мовленнєвими порушеннями, зазначають дослідники, формування гри, як провідного виду діяльності відстає у часі, в порівнянні з їх однолітками з нормотиповим мовленнєвим розвитком [2, 3, 4, 5]. Це пояснюється наявністю системного мовленнєвого недорозвинення, що спричиняє вторинну затримку психічного розвитку. Такі дошкільники довше, ніж нормотипові надають перевагу маніпулятивним діям з іграшками; переходячи до освоєння сюжетно-рольових ігор, обирають ігри недостатньо розгорнуті за сюжетом і змістом та одноманітні ролі; опановуючи ігри з правилами, мають значні труднощі у виконанні дій в грі в певній послідовності та у дотриманні правил.

І.Мартиненко та Ю.Рібцун, відзначають такі особливості ігрової діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення: ігрові вміння у них слабо розвинені; великі труднощі такі дошкільники мають у словесних іграх та іграх з правилами, що передбачають словесну регуляцію дій; в процесі групових ігор, вони переважно звертають увагу не на партнерів по грі, а на предмети з якими грають [3, 5]. Щодо використання мовлення в процесі гри, переважна більшість дошкільників із ЗНМ грають мовчки, або ж використовують уривчасті словосполучення, слова, рідко фрази, що не звернені безпосередньо до партнерів по грі. Науковці наголошують на застосуванні ігор в логокорекційній роботі з такими дітьми.

З метою вивчення особливостей сформованості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення було проведено експериментальне дослідження на базі Сумського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №10 «Малючок» Сумської міської ради Сумської області. Загальна кількість досліджуваних дітей становить 24 особи старшого дошкільного віку (5 – 6 років): основна група – 12 дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (7 хлопчиків і 5 дівчаток), та група порівняння – 12 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (7 хлопчиків і 5 дівчаток). Нами було застосовано наступні методи емпіричного дослідження: наукове спостереження та тестування за методикою обстеження ігрової діяльності, автори Ю.Афонькіна і Г.Урунтаєва [6].

За результатами проведеного наукового спостереження та методики обстеження ігрової діяльності, автори Ю.Афонькіна і Г.Урунтаєва були отримані наступні результати представлені в Таблиці.

Таблиця 1.

Результати наукового спостереження та методики на обстеження ігрової діяльності, автори Ю.Афонькіна і Г.Урунтаєва старших дошкільників із ЗНМ III рівня та з НМР.

Рівні розвитку сюжетно-рольової гри	Діти із ЗНМ осіб (%)	Діти із НМР осіб (%)
I рівень	0(0%)	0(0%)
II рівень	5(42%)	0(0%)
III рівень	7(58%)	4(33%)
IV рівень	0(0%)	8(67%)

I рівень розвитку сюжетно-рольової гри відсутній, як у дітей із ЗНМ 0(0%), так і у дітей з НМР. Цей рівень характеризується тим, що основний зміст гри дітей – це дії з певними

предметами, спрямовані на співучасника гри; ролі в грі присутні, але вони не називаються і визначаються характером дій, а не визначають дію; при рольовому розподілі функцій в грі діти не стають один до одного в типові для реального життя стосунки; їх дії однотипні та складаються з ряду операцій, що повторюються; правила в грі відсутні, логіка дій легко порушується без протестів з боку дітей.

В групі дошкільників із ЗНМ II рівень розвитку сюжетно-рольової гри виявився у 5 (42%) осіб, в дітей із НМР такий рівень не показала жодна особа 0(0%). Логіка дій цих обстежених визначається життєвою послідовністю; число їх дій розширюється і виходить за межі будь-якого типу дій; порушення послідовності дій ними не приймається фактично, але не опротестовується, неприйняття нічим не мотивується; вони ще не можуть чітко виокремити правило, але воно вже може перемогти, в разі чого, їх безпосередні бажання.

III рівень розвитку сюжетно-рольової гри показали 7 (58%) осіб із ЗНМ та 4 (33%) особи із НМР. Основний зміст гри у цих дошкільників полягає у виконанні ролі та дій, що впливають із неї, серед цих дій діти починають виділяти такі, які передають характер відношень до інших учасників гри; їх ролі ясно виражені, вони називаються і розподіляються до початку гри; логіка і характер дій визначаються роллю, дії дуже різноманітні; порушення логіки дій обґрунтовується тим, «що так не буває». З'являється рольова мова, яка спрямована до товариша по грі, але іноді спостерігаються й поза ігрові відносини; виокремлюється правило поведінки, якому діти підпорядковують свої дії, воно ще не повністю визначає поведінку, але вже може перемогти їх

безпосередні бажання, що виникають; порушення правил краще помічається цими дітьми зі сторони.

Щодо IV рівня розвитку сюжетно-рольової гри, то він відсутній у старших дошкільників із ЗНМ та притаманний 8 (67%) особам із НМР. У таких обстежених основним змістом гри є виконання дій пов'язаних із ставленням до людей, ролі яких виконують інші діти; всі ролі ними вже виокремлені та визначені; впродовж всієї гри дошкільники чітко дотримуються однієї лінії поведінки; їх рольові функції взаємопов'язані. Мовлення дітей має рольовий характер, у ньому вирізняють роль того, хто говорить, і того, до кого звертаються. Дії розгортаються послідовно, відповідно до реалій, вони стають більш різноманітними; учасники гри бурхливо реагують на порушення логіки дій і правил, мотивуючи це не лише посиланням на реальну дійсність, а і на раціональність.

За одержаними результатами наукового спостереження та проведеної методики на обстеження ігрової діяльності у старших дошкільників із ЗНМ III рівня ми бачимо, що, як I найнижчого, так і IV найвищого рівнів розвитку сюжетно-рольової гри у них не виявлено 0 (0%), II рівень має 5 (42%) осіб, III рівень – 7 (58%) осіб. У групі дітей з НМР, ми отримали наступні дані: I та II рівнів розвитку сюжетно-рольової гри не виявлено серед цих обстежених, III рівень мають 4 (33%) особи, IV рівень – 8 (67%) осіб. Дошкільники з групи порівняння в переважній кількості осіб мають IV рівень розвитку сюжетно-рольової гри, вони можуть набагато краще, ніж дошкільники з основної групи, дотримуватися визначеної ролі та правил гри.



У групі дітей із ЗНМ III рівня переважає III – 58% та II – 42% рівні розвитку сюжетно-рольової гри, вони мають певні поведінкові особливості в іграх, що пов'язані, насамперед, із мовленнєвим навантаженням для виконання ролей, які передбачають активний мовленнєвий супровід; їм важко дотримуватися правил гри та до кінця гри виконувати дії щодо визначеної ролі, періодично простежуються поза ігрові відносини в процесі обраної цими дітьми сюжетно-рольової гри. Саме наявний у старшого дошкільника найвищий, IV рівень розвитку сюжетно-рольової гри, сприятиме легшому переходу до наступної провідної діяльності в школі – навчанню. Аналіз отриманих даних, показав нам, що дошкільники з порушеннями мовлення потребують корекційно-розвиткової роботи з підвищення рівня розвитку сюжетно-рольової гри, формування мотиваційної сфери особистості, подолання труднощів у саморегуляції поведінки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані нами дані з проведеного дослідження співпадають з поглядами науковців, що старші дошкільники із порушеннями мовлення відстають від нормотипових однолітків у розвитку сюжетно-рольової гри, вони з незначним запізненням у часі опановують ігри з правилами, мають труднощі у виконанні ролей з мовленнєвим навантаженням. Практично половина обстежених нами дітей із ЗНМ III рівня 42% мають II рівень розвитку сюжетно-рольової гри, що притаманний дітям четвертого – початку п'ятого років життя, а це вказує на необхідність застосування до них корекційно-розвиткової роботи з подолання труднощів при

виконанні ігрових дій, що визначені певною роллю та при дотриманні правил у грі. У подальшому ми ставимо завдання скласти рекомендації для фахівців щодо підвищення рівня розвитку сюжетно-рольової гри старших дошкільників означеної категорії.

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. Зюзіна В., Полещук О. 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 2021р., м.Київ). Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2021. С. 89 – 94.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
4. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. Мартиненко І. В. К: ДІА, 2019. – 120 с.
5. Рібцун Ю.В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: м-ли I Всеукр. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2012 р). Суми : Вид-во Сум. ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. С. 47–53.
6. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.



НАШІ АВТОРИ

- Каріна АНИЩЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Вікторія БАНЬКА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Олена БАСАЙ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.
- Ірина БЕЗВЕРХА** – вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».
- Катерина БЕЙ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Валерія ВАХАБОВА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Світлана ГАЛУТІНА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ірина ГОЛОБУРДА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Анна ГОЛУБЧЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Любов ГРИНИШИН** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Тетяна ГРОДСЬКА** – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Наталія ДЗЮБА** – вчитель-логопед Комунальної установи Сумської обласної ради Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю.
- Олена ДОВГОПОЛ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Юна ДОМБРОВСЬКА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дар'я ЗУЙ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Наталія ІЛЬІНА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Лариса КАРНАУХ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Яна КИРИЧЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Тетяна КОМЕНДАТЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Анатолій КРАВЧЕНКО** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Карина КРИВОНОС** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності



- 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
Анастасія КРИВОРОТЬКО – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Валерія КУЗЬМЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Олена ЛАСТОЧКІНА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Анна ЛЕЛЮХ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Анна ЛИННИК** – вчитель-логопед Комунальної установи Сумського обласного Центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю.
- Людмила ЛИШЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ірина ЛОЙЧЕНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Олена ЛУБЕНЬСКА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Людмила МАЛІНІНА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Юлія МАЛЬЦЕВА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Тетяна МАТВІЄНКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Наталія МАТУЗНА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Валерія МЕЛІХОВА** – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Олена МІЛЕВСЬКА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Людмила МОРОЗ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Яна НОВИК** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 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.
- Катерина ОСАРЧУК** – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Олександра ПОЗДНЯКОВА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ольга ПРИХОДЬКО** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ярина ПРИЩЕПА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Катерина РАДІОНОВА** – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.



Ольга РЕШЕТИЛО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка; логопед Клайпедської прогімназії «Сантарвес» (logopedė Klaipėdos progimnazijos «Santarves»).

Марина САСІНА – учитель-дефектолог, ЗДО №12 «Олімпійський» СМР.

Діана СВІРІДЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина СЕРЕДА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 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.

Тетяна СНЕЖКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка; вчитель-дефектолог в комунальному некомерційному підприємстві Сумської обласної ради «Обласна дитяча клінічна лікарня» м.Суми.

Лариса СТАХОВА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Марина СОЛОДОВНИК – вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».

Наталія СТРИЖАК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ольга ТЕНИЦЬКА – вихователь Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».

Дар'я ТИМОШЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наталія ТУТУК – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Дарія ФІЛІПЕЦЬКА – здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.

Тамара ХАРЧЕНКО – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Тетяна ЧЕПЕЛЬ – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вікторія ШЕВЯКОВА – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

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 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Катерина ЯРОШЕНКО – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка.



Наукове видання

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

*МАТЕРІАЛИ
XI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ МІЖНАРОДНОЇ
ЗАОЧНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ*

17 листопада 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 *Ю. А. Міхно*

Комп'ютерний набір *Ю. А. Міхно*
Комп'ютерна верстка *С. П. Цьома*

Підп. до друку 20.12.2023.
Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 35,11.
Ум. фарб.-відб. 35,11. Обл.-вид. арк. 28,73.
Тираж 100 пр.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідectво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016