

**Міністерство освіти і науки України**

**В І С Н И К**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА  
І ПСИХОЛОГІЯ**

**В и п у с к 13**

**Кам'янець-Подільський  
2022**

УДК:378.4:376. 1](477.43)(082)

ББК:74. 3

В54

**Рецензенти:**

**Світлана КОНОПЛЯСТА** – доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедагогіки і логопсихології Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова;

**Світлана ЯКОВЛЕВА** – доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету;

**Ірина КУЧИНСЬКА** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Редакційна колегія**

**О. Белова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (голова редакційної колегії); **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор (науковий редактор); **Ю. Галецька**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О. Глоба** доктор педагогічних наук професор; **О. Дмитрієва**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Константинів**, кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар); **В. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Лісова**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент; **А.Сімко**, кандидат психологічних наук, доцент; **В. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Ткач**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О. Чопік**, кандидат педагогічних наук, доцент.

*Друкується за ухвалою Вченої ради  
факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол №11 від 22 листопада 2022 року)*

**В54 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 13. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2022. 422 с.**

До вісника увійшло наукові доробки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, які навчаються за програмою 016 Спеціальна освіта та викладачів. У них висвітлюються результати спільних науково-практичних досліджень з питань спеціальної освіти в цілому і логопедії зокрема при організації навчальної, виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційно-абілітаційної роботи з різними групами осіб з особливими освітніми потребами.

Адресується спеціалістам-практикам, здобувачм вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, батькам, всім кому не байдужа доля осіб з особливими освітніми потребами.

**УДК:378. 4:376.1](477. 43) (082)**

**ББК:74.3**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації,  
серія КВ №13865-2839 від 22.04.2008 р.*

© Автори статей, 2022

## ЗМІСТ

Бабак С. Опалюк О.	Психолого-педагогічні особливості розвитку словника прикметників дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами хромотерапії	9
Баранюк О. Опалюк О.	Своєрідність сприйняття творів образотворчого мистецтва молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку	15
Бахмачук О. Драбич Т.	Використання особистісно-зорієнтованого підходу при виправленні дислексій в учнів молодшого шкільного віку	21
Бура А. Опалюк О.	Особливості формування уміння переказу логоказки дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення III рівня	25
Венгер О. Гаврилова Н. Вихор Л. Глоба О.	Порівняльна характеристика дисграфії та дизорфографії Здоров'язберігаючі технології в системі навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку	31 38
Вінтун Д. Ткач О.	Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб	43
Гарбар Ю. Глоба О.	Використання арт-терапії в роботі логопеда закладу загальної середньої освіти з дітьми із загальним недорозвитком мовлення	48
Гічко С. Гаврилов О.	Особливості вибору дидактичних засобів формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями	55
Гладій О. Гаврилов О.	Особливості дослідження пам'яті у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	62

Голдак А. Левицький В.	Особливості корекційної роботи при відкритій ринолалії у постопераційний період	68
Голдак Ю. Левицький В.	Формування процесу словотворення у старших дошкільників з дизартрією	73
Голянич М. Белова О.	Особливості мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності в дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку	77
Григорьєва М. Левицький В.	Виправлення сигматизма шиплячих звуків у дітей старшого дошкільного віку	84
Грінько І. Лісова Л.	Формування активного словника у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів	88
Джурик В. Ткач О.	Особливості вивчення розвитку фонематичних процесів у дітей із легким ступенем зниження інтелекту молодшого шкільного віку	93
Жалба А. Левицький В.	Формування словозміни іменників у дошкільників із III рівнем загального недорозвинення мовлення	100
Жирна І. Вержиковська О.	Особливості розвитку фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення IV рівня	104
Заяць Х. Константинів О.	Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом	112
Іванчкскул О. Вержиковська О.	Особливості формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня	117
Ілаш О. Опалюк О.	Особливості вияву агресивної поведінки у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	125
Катеринюк О. Гаврилов О.	Дослідження мовлення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	131
Кисиличак І. Гаврилов О.	Дослідження комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму	139
Косован А. Глоба О.	Використання гри в процесі розвитку словникового запасу та звуковимови у молодших школярів	147

Левицька М. Белова О.	Дослідження зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	153
Ліщук Л. Ткач О.	Застосування логопедичної ритміки в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	162
Мазур В. Гаврилова Н. Марусик У. Гаврилова Н.	Рівні розвитку фонетичного боку мовлення у першокласників Формування словника прикметників у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня	167 174
Марценюк Н. Белова О.	Формування знань про будову слова в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	179
Машута Л. І. Опалюк О.М.	Особливості фонематичного слуху та його розвитку у дітей дошкільного віку з легким порушенням мовлення	186
Мелкумова А. Гаврилов О.	До питання про значення писемного мовлення в контексті становлення людської особистості	193
Мица Н., Гаврилов О.	Дослідження мотиваційного компоненту як основи комунікативного розвитку дітей з підозрою на помірне порушення інтелектуального розвитку	201
Мільчевич І. Белова О.	Теоретико-методичні підходи до формування вмінь будувати зв'язні висловлювання в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	207
Панькова Х. Лісова Л.	Особливості наочно-образного мистення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	213
Петрик О. Левицький В.	Превентивна робота з дітьми раннього віку групи ризику виникнення порушень мовлення	217
Писар Т.І. Лісова Л.І.	Практичний аналіз розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів	221

Подповідна О. Гаврилова Н.	Особливості розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму та затримкою психічного розвитку	226
Пожидаєва О. Бугера Ю.	Вплив порушень просторових уявлень на розвиток мовлення дітей з дизартрією	233
Пристюк Я. Гаврилов О.	До питання про дослідження компонентів уваги у дітей з тяжкими порушеннями мовлення	239
Равлюк Р.В. Бугера Ю.Ю.	Діагностика лексичної сторони мовлення в учнів молодших класів з затримкою психічного розвитку	245
Романюк А. Лісова Л.	Казкотерапія як засіб корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку	250
Русин Н. Гаврилова Н.	До питання вивчення готовності дошкільників з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення до навчання у закладі загальної середньої освіти	255
Свирида О. Левицький В.	Формування мовленнєвої діяльності у дітей із ДЦП у процесі логопедичної роботи	260
Сеник С. Куриця А.	Особливості спілкування дітей з мовленнєвими порушеннями	265
Сидорець С. Ткач О.	Особливості розвитку фонематичних процесів у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням молодшого шкільного віку	271
Сирота Н.І. Опалюк О.М.	Особливості розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення	277
Сільман А. Ткач О.	Інтерактивні методи корекції усного і писемного мовлення молодших школярів	283
Сірак К. Константинів О.	Формування зв'язного мовлення засобами тістопластики у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	289
Скакун М. Бонгар Н.	Характеристика процесів писемного мовлення в контексті клінічного і психолого-педагогічного аспектів	294
Скраба Д. Поліщук С.	Засоби боротьби із стертою формою дизартрії у дітей дошкільного віку	302

Слівінська А. Галецька Ю.	Усна народна творчість як засіб формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	308
Снігур М. Гаврилов О.	Характеристика ігрової діяльності дітей дошкільного віку в контексті становлення мовленнєвої компетентності	313
Сушицька І. Ткач О.	Усна народна творчість як джерело розвитку мовлення молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення	322
Твердохлебович І. Константинів О.	Дослідження толерантного ставлення до дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання	328
Телегуз В. Константинів О.	Особливості розробки комунікативного паспорту для дітей з тяжкими порушеннями мовлення	333
Тирон В. Куриця А. Ткач О. Лісова Л.	Напрямки роботи щодо профілактики мовленнєвих порушень у дітей Профілактика порушень письма в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку	339 344
Тодиренчук І. Лісова Л.	Окремі аспекти розвитку просодичних компонентів мовлення у молодших школярів із заїканням засобами логоритміки	350
Томашевська І. Глоба О.	Роль логопеда як учасника команди психолого-педагогічного супроводу у закладі освіти	356
Химинець М. Левицький В.	Особливості формування фонематичних уявлень у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	361
Холодницька С. Константинів О. Хотинська А. Ткач О.	Оцінка соціальних та комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму Організація корекційної роботи з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	366 371
Хребетко К. Мілевська О. Чала Т. Константинів О.	До питання взаємодії логопедів та музичних керівників закладів дошкільної освіти Дослідження дисфонологічних помилок у дітей молодшого шкільного віку	375 381

Чипинюк О. Гаврилов О. Чорій Т. Сербалюк Ю.	Незначні органічні порушення в контексті психомовленнєвого розвитку дітей Корекційна педагогічна робота з формування навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями розумового розвитку	385 394
Шлемко Д. Бугера Ю.	Теоретичні аспекти процесу розуміння мовлення молодшими школярами з загальним недорозвитком мовлення	399
Штефко Н. Сербалюк Ю. Юрків О. Глоба О.	Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії Арт-терапія як ефективний інструмент в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку	404 410
Якимів Ю. Сербалюк Ю.	Використання гри у навчанні читанню в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	415
Яловенко І. Сербалюк Ю.	Формування загальнотрудових вмінь та навичок у дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	418



УДК 373.2:811]:376-056.264

Бабак С.  
Опалюк О.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ПРИКМЕТНИКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ХРОМОТЕРАПІЇ

У статті розглянутий теоретико-методологічний та практичний підходи до проблеми особливостей розвитку словника прикметників дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами хромотерапії. Проблеми у навчанні, які відчують діти з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку часто пов'язані з недостатньою сформованістю у них лексичної сторони мовлення. Можливості навчання у них виявляються зниженими, оскільки важливими компонентами готовності до шкільного навчання є необхідний словниковий запас та певний рівень сформованості граматичної будови мовлення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, словник прикметників, хромотерапія, мовлення, образотворча діяльність.

The article examines the theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the development of the features of the vocabulary of adjectives of preschool children with general underdevelopment of speech by means of chromotherapy. Learning problems experienced by children with severe disorders of speech development are often associated with insufficient formation of the lexical side of speech. Their learning opportunities are reduced, since the necessary vocabulary and a certain level of formation of the grammatical structure of speech are important components of readiness for schooling.

**Key words:** children of preschool age with general underdevelopment of speech, dictionary of adjectives, chromotherapy, speech, visual activity.

**Постановка проблеми.** Для дитини мовлення виступає одним із основних засобів пізнання довкілля. За словами Г. Костюка, саме завдяки мовленню здійснюється процес осмислення наочних образів (подій, картин). У цьому випадку мовлення виступає засобом

інтерпретації чуттєвого досвіду дитини. Саме тому постає необхідність формування у дітей із загальним недорозвитком мовлення лексичної складової мовлення як кількісно, так і якісно, спираючись на збережені можливості дитини [3].

Розвиток словника дітей дошкільного віку досліджували такі вчені, як Н. Гавриш, Л. Колунова, А. Лаврентьєва, Л.Алексєєнко, О. Савушкіна, О. Ушакова та ін. Ефективні шляхи збагачення словника дітей народознавчими термінами пропонували учені психологи: І. Синиця, Г. Костюк, Л. Виготський, М. Жинкін, Д. Ельконін, Л. Айдарова та ін.; педагоги: Я. Коменський, К. Ушинський, Ф. Буслаєв, І. Срезневський, С. Чавдаров, В. Сухомлинський, М. Стельмахович; лінгводидакти: А. Богущ, Т. Донченко, С. Карамана, В. Кононенка, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.

М. Пентилюк зазначає, що виховання та навчання необхідно здійснювати рідною мовою, що забезпечує формування національних особистостей. «Що більше дитина знає понять, виражених рідними словами, то вона розумніша, розвиненіша». Почуті слова викликають у дитини відповідні враження та переживання. Тому дитина не тільки засвоює терміни, а й виявляє певну оцінку до явищ навколишнього світу. «Дуже важливо пробудити в дитині цінителя образного слова, вдумливого й захопленого читача творів фольклору і художньої літератури» [3].

У процесі спостережень, при обстеженні предметів та їхніх частин перед зображенням під час занять хромотерапією дітей вчать виділяти форму предметів та їхніх частин, величину і розміщення частин у предметі, колір. Зображення різних за формою предметів потребує їх зіставлення та встановлення відмінностей. Разом з тим діти вчать порівнювати предмети, явища та виділяти в них загальне та відмінне, об'єднувати предмети за схожими ознаками, кольором.

Хромотерапія має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Хромотерапія надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва. На заняттях із зображувальної діяльності розвивається мовлення дітей: засвоєння назв форм, кольорів та їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень за предметами та явищами, при обстеженні

предметів, а також при розгляданні ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування зв'язного мовлення.

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку словника прикметників дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами хромотерапії.

**Виклад основного матеріалу.** Мова має принципове значення для розвитку мислення і діяльності дитини в цілому, виступаючи і як стрижень у розвитку узагальнення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор поведінки дитини.

Таким чином, зважаючи на тісний взаємозв'язок мови і мислення проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей та розробка науково обґрунтованого змісту і методів корекційної роботи, спрямованих на його подолання, має важливе значення і є складною загальнопедагогічною, психологічною та логопедичною проблемою [1].

Тому гостро постають питання ранньої ідентифікації, кваліфікованої діагностики і вибору адекватних методів корекційного впливу в роботі з дітьми [4].

З цієї точки зору, вивчення словника стає пріоритетним напрямком досліджень в галузі дитячого мовлення. Багато авторів (Левіна Р.О., Спірова Л.Ф. та ін) розглядали формування словника у дітей із загальним недорозвиненням мови: уточнення значення наявних слів, організація словника за тематичними групами та граматичним категоріям [1]. Також, важливе місце в загальній системі мовленнєвої роботи займає збагачення словника, його закріплення і активізація, що закономірно, у зв'язку з тим, що удосконалення мовленнєвого спілкування неможливо без розширення словникового запасу дитини. Пізнавальний розвиток, розвиток понятійного мислення неможливе без засвоєння нових слів [2]. Розширення запасу слів у дітей - одна з найважливіших задач виховання. Уточнення і розширення словникового запасу відіграє велику роль у розвитку логічного мислення: чим багатший словник дитини, тим точніше він мислить, тим краще розвинена його мова. Адже логічна багата мова - запорука успіху в багатьох галузях знань [1].

Однією з виражених особливостей мовлення дітей з ЗНМ є більш значна, ніж у нормі, розбіжність у обсязі пасивного та активного словника. Дошкільники із ЗНМ розуміють значення багатьох слів; обсяг їх пасивного словника близький до норми. Проте вживання слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликають великі

труднощі.

Бідність словника проявляється, наприклад, в тому, що дошкільнята з ЗНМ навіть 6-річного віку не знають багатьох слів: назв ягід (журавлина, ожина, суниця, брусниця), риб, квітів (незабудка, фіалка, ірис, астра), диких тварин (кабан, леопард), птахів (лелека, пугач), інструментів (рубанок, долото), професій (маляр, муляр, зварювальник, робочий, ткаля, швачка), частин тіла і частин предмету (стегно, стопа, кисть, лікоть; манжета, фара, кузов) і ін.

Особливо великі відмінності між дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком спостерігаються при актуалізації предикативного словника (дієслів, прикметників). У дошкільників із ЗНМ виявляються труднощі в знанні багатьох прикметників, які вживають у мовленні їх однолітки, що розвиваються нормально (вузький, кислий, пухнастий, гладкий, квадратний та ін.) [2].

При порушеннях розвитку мови дієслівний словник мізерно малий по відношенню до досить великого предметного словника.

У дієслівному словнику дошкільників із ЗНМ переважають слова, що позначають дії, які дитина щодня виконує або спостерігає (спати, мити, вмиватися, купатися, одягатися, йти, бігти, їсти, пити, прибирати та ін.).

Значно важче засвоюються слова узагальненого абстрактного значення, слова, що позначають стан, оцінку, якості, ознаки та ін.

Порушення формування лексики у цих дітей виражається в незнанні багатьох слів, так і в труднощах пошуку відомого слова, в порушення актуалізації пасивного словника [2].

Характерною особливістю словника дітей із ЗНМ є неточність вживання слів, яка виражається у вербальних парафазіях. Прояви неточного або неправильного вживання слів у мовленні дітей із ЗНМ різноманітні.

В одних випадках діти вживають слова в надмірно широкому значенні, в інших - виявляється занадто вузьке розуміння значення слова. Іноді діти з ЗНМ використовують слово лише в певній ситуації, слово не вводиться в контекст в інших ситуаціях. Таким чином, розуміння і використання слова носить ще ситуативний характер. Серед численних вербальних парафазій у цих дітей найпоширенішими є заміни слів, що належать до одного семантичного поля.

Заміни прикметників свідчать про те, що діти не виділяють істотних ознак, не диференціюють якості предметів. Поширеними є, наприклад, такі заміни: високий - довгий, низький - маленький, вузький

- маленький, вузький - тонкий, короткий - маленький, пухнастий - м'який. Заміни прикметників здійснюються через недиференційованість ознак величини, висоти, ширини, товщини.

Використання образних порівнянь, віршів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку виразного мовлення. Таким чином, хромотерапія сприяє сенсорному вихованню, розвитку мовлення та наочно-образного мислення. Зв'язок мовленнєвої й образотворчої діяльності науковці відзначали вже в ХІХ сторіччі. А саме: порівнювали фази розвитку мовлення і дитячого малюнка (К. Бюлер, Дж. Селлі); порівнювали ступені узагальнення мовлення та образотворчої діяльності (В. Штерн); розглядали дитячий малюнок як форму «символічного письма» (В. Друммонд, К. Джеймсон); вивчали можливість використання малюнка для стимуляції розвитку мовлення дітей (Л. Бачерикова); досліджували інтеграцію словесної, ігрової, та зображувальної діяльності у процесі формування зв'язного мовлення учнів початкових класів (А. Кочеткова); взаємозв'язок слова і зображення як засіб художнього розвитку дітей 5-7 років (О. Вепрева).

Основою, яка об'єднує хромотерапію і мовленнєву діяльність, є образ, який діти сприймають у процесі ознайомлення з навколишнім, і творчо відтворюють у різних видах продуктивної діяльності. Ученими (А. Богуш та Н. Гавриш) визначено спільні риси образотворчої і мовленнєвої діяльності, що дає можливість їх взаємопроникнення, поєднання в єдине образотворення з метою не тільки ефективного впливу на емоційну сферу дитини, розвиток її фантазії та уяви у творенні власних образів, а й забезпечення як процесу, так і результатів праці мовленнєвим супроводом [1]. За таких умов і слово, і зображення одночасно виявляються для дітей найкращими засобами вираження внутрішнього світу, почуттів, оригінальності, самостійної думки в художньому образі (Н. Горбунова, О. Дронова, Л. Компанцева, Т. Постоян, Ю. Руденко, О. Савушкіна та ін.).

Н. Луцан, Г. Костюк виокремили такий самостійний вид діяльності, як образотворчо-мовленнєва діяльність. За словами вчених, це такий вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментарю[4].

У рамках продуктивної хромотерапії (образотворчої, образотворчо-мовленнєвої) діяльності створюються умови для тісної взаємодії слова з дією. Дії дітей, що супроводжуються мовленням у процесі образотворчої діяльності стають більш досконаліми, довільними, регульованими. Водночас прискорюється процес засвоєння

навичок зображення. Дослідники зазначають, що образи, створені зображувальними засобами хромотерапією (лінія, колір, форма, композиція), стають цілісними, більш яскравими, якщо супроводжуються мовленням дитини. Те, чого не має в дитячому малюнку (аплікації, ліпленні тощо), заміщується й доповнюється, «домальовується» словесно за допомогою мовлення. Малюючи, дитина узагальнює свої знання про світ, зображує не предмет, а своє знання про нього, те, що їй здається найважливішим. Малювання, таким чином, виступає своєрідним аналогом мовлення, Л.С. Виготський навіть назвав дитяче малювання графічною мовою.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши наукові праці, можна стверджувати, що більшість дітей із ЗНМ потребують допомоги з боку логопеда (навідні питання, підказки). На прохання розпочати роботу діти відповідали, що «не знають як намалювати той чи інший предмет або явище», або взагалі не хочуть малювати. Більша частина дітей із ТПМ не виконувала інструкції логопеда, не дослуховуючи інструкції, діти починали малювати за власним бажанням, відзначались труднощі у використанні засобів образотворчої діяльності. Якщо у дітей не виходило зобразити бажане, починали нервуватися, хаотично замальовувати свою роботу або взагалі її викидали.

Отже, аналіз результатів діагностики виявив значні розбіжності у стані сформованості словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та дітей із нормативним мовленнєвим розвитком. Проаналізовано взаємозв'язок рівня сформованості словника прикметників із сформованістю елементарних графічних вмінь, вміння правильно передавати просторове положення предметів та їх частин, вміння користуватися засобами виразності малюнка засобами хромотерапії.

### **Список використаних джерел**

1. Кравцова І.В. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / І.В. Кравцова, Л.Л. Стахова. Суми. Вид-во Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка. 2018. 60 с.
2. Лопатинська Н.А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Лопатинська. Одеса. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. 2000. С. 166-188.
3. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Актуальна освіта. 2007. 120 с.
4. Шеремет М.К. Логопедія. Київ. Слово. 2014. 672 с.

УДК 159.937-053.5-056.313

Баранюк О.  
Опалюк О.

## СВОЄРІДНІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянутий теоретико-методологічний та практичний підходи до проблеми особливостей сприйняття творів образотворчого мистецтва молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку. Навчити дітей бачити прекрасне в природі спеціальним педагогам допомагає не тільки природа, література, але і малювання. Основне завдання по формуванню в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку уміння малювати належить вчителю малювання. Навчання малюванню в спеціальній школі передусім спрямовано на те, щоб сприяти корекції суттєвих недоліків пізнавальної діяльності, а також розвивати і удосконалювати інтелектуальні операції, формувати у вихованців цілеспрямовану діяльність, позитивні особистісні якості.

**Ключові слова:** молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, образотворче мистецтво, естетичне виховання, спеціальна школа, естетичне сприймання, художня творчість, діти з особливими освітніми потребами.

The article examines the theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the peculiarities of perception of works of fine art by younger schoolchildren with intellectual development disorders. Not only nature, literature, but also drawing helps special teachers to teach children to see the beautiful in nature. The main task of forming the ability to draw in students with intellectual development disorders belongs to the drawing teacher. Teaching drawing in a special school is primarily aimed at contributing to the correction of significant deficiencies in cognitive activity, as well as developing and improving intellectual operations, forming purposeful activities and positive personal qualities in pupils.

**Key words:** younger schoolchildren with intellectual disabilities, visual arts, aesthetic education, special school, aesthetic perception, artistic creativity, children with special educational needs.

**Актуальність проблеми.** На уроках образотворчого мистецтва особливого значення надають формам роботи, які в учнів початкових класів викликають свідоме, предметне та художнє переживання. Індивідуальна форма роботи є необхідною для виправлення недоліків рухової сфери, орієнтування у просторі, засвоєння мовленнєвого матеріалу.

В процесі організації навчальної діяльності важливо не стільки досягти певного результату, скільки створити такі умови, які сприяють загальному розвитку дитини, за яких кожен учень повірить у свої можливості та відчує успіх, задоволення, емоційну піднесеність в процесі будь-якого заняття з образотворчого мистецтва. Отже, можна зауважити, що організація уроків з малювання вимагає від вчителя особливої творчої уяви, фантазії, наполегливості, терпіння в сумісній роботі з учнями, для яких мистецтво – це шанс на успіх.

Результати безпосереднього вивчення стану роботи з творами образотворчого мистецтва свідчать, що у спеціальній школі резерви продуктивного вирішення корекційно-розвивальних та виховних завдань використовуються неповною мірою. Актуальними залишаються питання про особливості сприймання молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку художніх образів творів живопису, їх розуміння і переживання, методики проведення уроків-бесід з образотворчого мистецтва та відповідної позакласної роботи з метою формування і корекції художнього сприймання школярів.

Таким чином, недостатнє висвітлення у спеціальній літературі проблеми підвищення корекційно-виховної ефективності застосування творів образотворчого мистецтва, необхідність визначення педагогічних умов, що сприяють вирішенню завдань спеціальної школи у цьому напрямку, неповне використання потенціалу образотворчого мистецтва у практиці роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку визначають актуальність обраної теми статті.

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей сприйняття творів образотворчого мистецтва молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з ведучих підсистем естетичного виховання є навчально-виховний процес спеціальної школи. Предмети природничо-математичного, гуманітарного та естетичного циклів, а також трудове виховання вносять у цю підсистему свій вклад і одночасно тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну



роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє учитель.

Наступна підсистема – позакласна діяльність школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, пов'язана з навчально-урочною діяльністю. Особливе місце належить в ній факультативним курсам з предметів художнього напрямку, функціонування цієї підсистеми передбачає необхідність використання творчого підходу до будь-якого виду діяльності дитини, форми і методів пробудження їх до інтересу естетичної творчості, а також здійснення педагогічного контролю за соціально-цінною діяльністю учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи, організації дозвілля і поведінки учнів молодших класів спеціальної школи.

Важливою підсистемою є також художньо-естетичні впливи засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно), сім'ї, мікро середовища школяра. Контроль з боку школи за діяльністю її елементів виявляється у вивченні і аналізі впливів, ступеня сформованості в учнів естетичного ідеалу, смаку, критичної оцінки естетичної інформації, художніх інтересів і потреб школярів у галузі мистецтв, мотивів спілкування з ним [3].

Таким чином функціонування системи естетичного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи і здійснюється з допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Основною метою роботи в спеціальній школі є – підготовка аномальної дитини до суспільно-корисної праці. Відомо, що дитина з особливими потребами може бути підготовлена до суспільно-корисної праці при умові, якщо школа і сім'я зуміють виправити, в деякій мірі, недоліки розумового і фізичного розвитку дитини, формують у неї правильні відношення до праці і вкажуть їй необхідний мінімум загальноосвітніх і професійно-трудових навиків. Важливе корекційне значення у досягненні цієї мети має естетичне виховання дитини, як складової частини загальної системи гармонійного виховання.

Естетичне виховання дітей спеціальної школи, звичайно, забруднено в силу їх загального розумового недорозвитку і досить слабких можливостей до самостійної художньої творчості. Тому керівна роль в розвитку таких вихованців належить вчителю, а також батькам.

Інтелектуальний недорозвиток, низький рівень пізнавальної діяльності, порушення емоційно-вольової сфери ускладнюють таку

роботу. Естетичне сприймання передбачає наявність суджень, оцінок, емоційного ставлення до навколишнього світу. Звичайно, тут не йдеться про формування у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку повноцінного естетичного сприймання. Проте, під впливом корекційно-виховної роботи можна досягти деякого рівня правильних суджень і виробити певну естетичну чуйність, яка містить елементи естетичного сприймання [2].

Естетичне виховання можливе лише на певному рівні розвитку аналізу чого сприймання. Сприймання набуває естетичного характеру тільки в тому випадку, коли у вихованців розвинуті естетичні відчуття.

Естетичний розвиток у дітей з особливими освітніми потребами відбувається набагато повільніше, ніж у дітей з нормальним інтелектом. Більшість з них, приходячи в спеціальну школу, не вміють диференціювати кольори, звуки. Пасивність в пізнавальній діяльності приводять до встановлення їх естетичного сприймання від норми. Такі діти, внаслідок їх інтелектуального і емоційного недорозвитку, перш за все сприймають лише елементарні прояви краси.

На основі збереження аналізаторів, використовуючи потенціальні можливості дітей з особливими потребами, вчителі і асистент вчителя досягають більш глибокого розуміння вихованцями навколишньої дійсності. В процесі естетичного виховання самотно розширюються кругозір дітей, активізуються пізнавальні процеси, вдосконалюється увага, сила волі. Накопичення запасу художнього і естетичного уявлення зміцнює їх пам'ять, а впровадження в творчу працю спрямовує на подолання моторної скупості.

Звичайно, для організації правильного естетичного впливу на дітей з особливими потребами необхідно знати їх особливості, рівень ураження інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, характерні утруднення в практичній діяльності, а також можливості їх розвитку. Правильна організація естетичного виховання ґрунтовної підготовки вчителя і вихователя до цієї роботи, постійного підвищення фахової кваліфікації, загальної і педагогічної культури, чіткого знання завдань естетичного виховання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета естетичного виховання – навчити молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в усіх його проявах: в мистецтві, природі, праці, суспільних відносинах, вчинках людей.

Естетичне виховання молодших школярів з порушеннями

інтелектуального розвитку здійснюється в комплексі з моральним, трудовим, фізичним вихованням. Саме комплексний підхід дозволяє найбільш ефективно вплинути на розвиток пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери учнів молодших класів допоміжної школи на формування її переконань і почуттів.

Основним завданнями естетичного виховання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є:

1. Розвиток органів чуття дитини і її здібності до естетичного сприймання навколишнього світу.

2. Формування і розвиток у вихованців естетичних уявлень і поглядів, художнього смаку, а також уміння бачити і розуміти прекрасне.

3. Розвивати творчі здібності і естетичні нахили дітей молодших класів спеціальної школи [4].

Естетичні емоції, переживання, смак до прекрасного формується у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку протягом усього життя у закладах спеціально освіти: навчально-трудої діяльності, естетичному оформленні побутової обстановки, спілкуванні з природою, культурі взаємовідносин з вчителями, вихователями, однокласниками тощо. Подальший естетичний розвиток вихованців відбувається в процесі художнього виховання, тобто при безпосередньому ознайомленні з творами мистецтва (літературними, образотворчими, музичними, драматичними) і участь в різних видах художньої самодіяльності (малюванні, музиці, роботі з природничим матеріалом, співах, декламації, танцях).

Завдання спеціального педагога полягає не тільки в тому, щоб навчити дитину бачити, сприймати, відчувати красу, але й щоб естетичні враження викликали в нього бажання діяти, брати участь у створенні прекрасного, щоб вони позитивним чином впливали на його поведінку, характер.

В спеціальній школі естетичне виховання здійснюється в двох напрямках: розвиток естетичного сприймання і розвиток художньої творчості. Одним з видів художньої творчості є робота з природничим матеріалом, яка впливає на розвиток у дітей уяви, спостережливості, естетичного смаку, цілеспрямованості, ініціативи і самостійності на уроках малювання.

Коли діти малюють, варто наголосити їм, що творіння природи – квіти, трави, дерева – неповторні. Кращими їх зробити не зможе ніхто. І з книжок не перемальовуйте, дарма, що там привабливі малюнки. Вони неповторні, бо створені іншими художниками. Малюйте щось цікаве

саме для вас. Зображайте олівцем на папері те, що придумаете самі. Вигадайте щось казкове, фантастичне.

Ніколи не шкодую слів похвали, коли помічаю маленькі здобутки своїх вихованців. Роботи обговорюємо серйозно всієї класною сім'єю, при цьому ставте запитання: „Чия робота сподобалася найбільше? Чому? Чим саме?”

Навіть і в невдалих роботах вихованців стараємося знайти родзинку, щось таке, що відрізняє цю роботу від інших, на чому наголошуйте та хваліть ваших юних художників..

**Висновки.** Використання різноманітних прийомів у роботі спеціального педагога сприяє розвитку естетичного сприймання і художньої творчості дітей з особливими освітніми потребами. Естетичні смаки, повагу до народної творчості, почуття гордості за свій народ виховує у дітей розповіді про народні ремесла. Така робота сприяє не тільки розвитку мовлення вихованців, виховує інтерес до творів образотворчого мистецтва, але і збагачує уявлення про навколишній світ, розширює коло їх інтересів.

На естетичний розвиток школярів з порушеннями інтелектуального розвитку істотно впливають картини, художні ілюстрації, зразки декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, скульптури. Робота з художніми ілюстраціями та репродукціями має проводитися на кожному уроці безпосередньо перед малюванням з натури, декоративним і тематичним малюванням.

Захопливе ознайомлення школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з образотворчим мистецтвом розширює їхній світогляд, учить бачити й розуміти прекрасне. Корекційному педагогу слід пам'ятати, що "...сприймання набуває естетичного характеру лише в тих випадках, коли в учнів розвинуті естетичні почуття. До них належать радість, захоплення, задоволення у зв'язку зі сприйманням та створенням прекрасного" [3]. Водночас, під впливом корекційно-виховної роботи в учнів розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку мислення й мовлення створюються передумови для формування елементарних естетичних суджень. Естетичні переживання сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольорів, їх поєднань, ритму, динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й виражальних засобів образотворчого мистецтва в їх єдності, оволодіння основами образотворчої граматики, самостійну творчість учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності. Загалом атмосфера уроків мистецтва має

бути захопливою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Відвідування уроків має викликати в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку постійний пізнавальний інтерес до занять, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіти елементарними художніми знаннями й уміннями.

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку : стан і перспективи. *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин* : зб. матер. Київ. 1994. С. 13-18.
2. Вержиховська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Кам'янець-Подільський. ТОВ Друкарня Рута. 2013. 372 с.
3. Опалюк О.М., Опалюк Т.Л., Лісовий О.І. Образотворче мистецтво зі спеціальною методикою викладання. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006, ПП Мошак М.І. 2009. 224 с.
4. Опалюк О.М. Лісова Л.І. Своєрідність художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 18. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2021. С. 125-138.

УДК: 159.946.4-053.4

Бахмачук О.  
Драбич Т.

## ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИПРАВЛЕННІ ДИСЛЕКСІЙ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюються результати вивчення стану мовленнєвих та немовленнєвих передумов, що забезпечують формування процесу читання в учнів молодшого шкільного віку та представлені напрямки, зміст та прийоми логопедичної роботи з корекції дислексій в учнів молодших класів на основі особистісно-орієнтованого підходу.

**Ключові слова:** учні молодшого шкільного віку, порушення читання, якості читання, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of speech and non-speech prerequisites that ensure the formation of the reading process in elementary school students, and presents the directions, content, and methods of speech therapy work on the correction of dyslexia in students of junior grades based on a person-oriented approach.

**Key words:** pupils of primary school age, reading disorders, reading qualities, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Питання застосування особистісно-орієнтованого підходу у корекції дислексій у молодших школярів у спеціальній літературі представлені недостатньо. Є ряд робіт, в яких представлені матеріали, що дозволяють говорити про передумови особистісно-орієнтованого підходу в зазначеному у нашому дослідженні напрямку. Всі перелічені підходи спрямовані на вдосконалення усного і писемного мовлення, на формування операційних та технологічних засобів читання, які є базовими. Серед практикуючих шкільних логопедів нерідко спостерігаються різні підходи до профілактики та корекції дислексій, що базуються на симптоматиці порушень. Дітей поділяють на групи залежно від типу помилок при читанні. У той самий час ідеї особистісно-орієнтованого навчання у кожному з розглянутих підходів підтримуються лише частково. Крім того, корекційна робота має бути спрямована не тільки на усунення специфічних помилок читання (тобто на правильність читання), але й на розвиток інших основних характеристик процесу читання: техніки та способу читання, розуміння прочитаного, виразності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема особистісно-орієнтованого навчання розглядалася у роботах: В. Сухомлинського, В. Петровського, О. Савченко, І. Беха, В. Кременя, Б. Федоришена, І. Якиманської, В. Шатенко, І. Зязюна, В. Рибалка, О. Піхоти та ін. Дислексію як специфічне багатоаспектне порушення досліджували: М. Шеремет, Р. Лалаєва, В. Тарасун, Н. Чередніченко, І. Марченко, В. Тищенко, І. Мартиненко, Ю. Пінчук, В. Кондратенко та інші.

**Мета статті:** охарактеризувати напрямки, зміст та прийоми логопедичної роботи з корекції дислексій в учнів молодших класів на основі особистісно-орієнтованого підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Метою проведеного дослідження було: виявити специфічні труднощі у оволодінні читанням в учнів молодшого шкільного віку. Відповідно висунуто такі завдання:

1. Проаналізувати літературні дані з метою теоретичного обґрунтування та розробки методики дослідження.

2. Експериментально вивчити особливості мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій, що забезпечують процес читання в нормі.

3. Дослідити своєрідність процесу оволодіння читанням учнів 2 класу загальноосвітньої школи (4 чверть), а саме сформованість у них швидкості, способу, правильності, виразності та свідомості читання.

Для дослідження було обрано 20 учнів 2-го класу віком 8-8,5 років, які мали специфічні порушення читання. Вони склали експериментальну групу.

Були дібрані завдання, спрямовані на вивчення стану немовленнєвих та мовленнєвих функцій, що становлять базис читання: звуковимови, фонематичного сприймання, звукоскладової структури слів, оптико-просторових функцій, мовленнєвого аналізу та синтезу, граматичного ладу мовлення, а також власне процесу читання).

Аналіз отриманих результатів показав наступне:

У всіх дітей відзначалися різні відхилення у формуванні таких характеристик читання, як: спосіб, швидкість, виразність, правильність, свідомість. Прояви порушень читання були різноманітні і торкалися всіх основних характеристик процесу [4].

Найбільш поширеними (у 11 школярів) були помилки спотворення звукоскладової структури слова (пропуски приголосних при збігу, вставки голосних у збіг приголосних, пропуски та перестановки складів), що пов'язано з порушенням фонематичного та складового аналізу і синтезу і можуть класифікуватися як прояви фонематичної дислексії.

У 5 дітей є проблеми із засвоєнням букв, що позначають акустично близькі звуки, що виявилось у замінах фонетично близьких звуків під час читання. Механізмом цих помилок є порушення слухової диференціації фонем, що є проявом фонематичної дислексії.

У 4-х школярів (20%) під час читання зустрічалися заміни графічно подібних букв, що є наслідком несформованості просторових уявлень та зорового аналізу та синтезу – прояву оптичної дислексії.

Різного роду аграматизм при читанні у 6 школярів пояснюються недорозвиненням граматичних, несформованістю морфологічних і синтаксичних узагальнень – є проявами аграматичної дислексії.

Нерозуміння змісту прочитаного, яке було виявлено у 4 дітей, можливо пов'язане або з порушенням звуко-складового синтезу, або

несформованістю граматичних узагальнень – є проявами семантичної дислексії.

Перелічені порушення є специфічними та можуть бути співвіднесені з такими видами дислексій, як: фонематична, оптична, аграматична та семантична. До неспецифічних порушень читання можна віднести порушення швидкості та способу читання, а також виразності читання.

Загалом дислексія обумовлена у більшості випадків дефіцитністю одночасно кількох психічних функцій, що входять до процесу читання, отже, корекційна робота має передбачати їх комплексний розвиток. У той же час, враховуючи варіативність прояву симптоматики, видів та механізмів дислексії в учнів, для них необхідне застосування особистісно-орієнтованого підходу під час корекції.

Метою особистісно-орієнтованої логопедичної роботи з подолання дислексій була корекція порушеного механізму читання, формування тих мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій, які забезпечують нормальне функціонування операцій процесу читання.

Завдання корекційної логопедичної роботи:

- Формування візуально-просторових уявлень.
- Розвиток аналізу та синтезу структури тексту та речення, складового та фонематичного аналізу та синтезу.
- Проведення роботи з формування слуховимовної диференціації фонем.
- Розвиток морфологічної та синтаксичної сторін мовлення. Уточнення та розвиток лексичного оформлення мовлення.
- Диференціація оптично подібних букв [1].

Корекційна допомога проводилася на логопедичних заняттях 2 рази на тиждень. У першій частині заняття вправи для розвитку навичок читання були однаковими для всіх учнів, тоді як у другій частині заняття давали дітям диференційовані вправи з корекції саме тих видів дислексії, які були виявлені у процесі діагностики.

Оскільки школярі з дислексією навчаються у різних класах, вчителям було роз'яснено труднощі учнів та виявлені порушення, видана картотека ігор і вправ, рекомендованих щодо роботи з дітьми під час уроків і п'ятихвилинок. Привабливість таких п'ятихвилинок для учнів у тому, що оцінок за них не ставили, проводилися вони у ігровій (змагальній) формі, що знімало напруженість під час уроків, відволікаючи від необхідності думати лише про свою неуспішність і дозволяло у легшій формі закріплювати отримані на логопедичних



заняттях навички. Корекційна робота на фонетичному рівні велася вчителями за такими напрямками:

- робота з розвитку слуховимовної диференціації фонем;
- робота з розвитку фонематичного аналізу та синтезу;
- робота з розвитку фонематичних уявлень;
- робота з розвитку звукоскладової структури слова.

Логопедична робота на цьому рівні включалася до структури уроків за темами: «Голосні звуки», «Приголосні звуки», «Парні дзвінки та глухі приголосні», "М'який знак – показник м'якості" і т.д.

**Висновки.** У корекційній роботі вчителя рідної мови та вчителя-логопеда необхідно враховувати, що лише гармонійний стан спокою та впевненості в успіху сприятиме стійким і добрим результатам.

#### **Список використаних джерел**

1. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.
2. Ремажевська Г.Й., Пічугіна Т.В., Маруніч Л.А. Як виявити у дитини схильність до порушень писемного мовлення. Львів. Прадо. 2005. 82 с.
3. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН. 1997. 44 с.
4. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Київ. Видавничий дім «Слово». 2012. 208 с.

**УДК 376-056.264:81'233**

**Бура А.  
Опалюк О.**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ПЕРЕКАЗУ ЛОГОКАЗКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ III РІВНЯ**

У статті розглянутий теоретико-методологічний та практичний підхід до проблеми особливостей формування уміння переказу логоказки дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення III рівня. Розвиток мовлення відіграє провідну роль у процесі розвитку дитини та займає центральне місце в загальній системі роботи з формування мовлення в дитячому садку. Мовлення вбирає в себе всі

досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, її словниковим складом, звуковим і граматичним ладом. 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.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, мовлення, переказ, діти з загальним недорозвитком мовлення, художня література, зв'язне мовленням.

The article examines theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the peculiarities of the transfer ability of older preschool children with general underdevelopment of speech of the third level. The development of speech plays a leading role in the development of a child and occupies a central place in the general system of work on the formation of speech in kindergarten. Speech absorbs all the child's achievements in mastering the native language, its vocabulary, sound and grammar. Possession of speech skills allows a child to engage in free communication with peers and adults, provides an opportunity to obtain the information he needs, as well as to convey the accumulated knowledge and impressions of the surrounding world.

**Key words:** children of older preschool age, speech, retelling, children with general underdevelopment of speech, fiction, related to speech.

**Актуальність проблеми.** Розвиток системи спеціальної освіти в Україні потребує розробки нових ефективних методів корекційно-розвивального навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку, зокрема мовленнєвого.

Головними засобами розвитку виразності дитячого мовлення є твори художньої літератури та усної народної творчості, в тому числі і малі фольклорні форми (прислів'я, приказки, загадки, потішки, лічилки, фразеологізми). Тому фольклорні жанри використовуються як важливий засіб виховання мовленнєвої культури дітей.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу можна виділити ще одну логопедичну особливість дітей з загальним недорозвитком мовлення III рівня, через яку з'являються нові труднощі у зв'язному мовленні. Це – непропорційність співвідношення об'ємів активного і пасивного словника. За думкою М. Шеремет та її колег (В. Тарасун, С. Конопляста, В. Кондратенко, Н. Чередніченко), дошкільники з ЗНМ III рівня розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника приближується до норми, проте застосування слів в експресивному

мовленні залишається ще дещо складним завданням для дітей. Тобто, можна говорити про бідність активного словника. Діти даного рівня дуже рідко утворюють антоніми, синоніми; рідко використовують узагальнюючі слова. Діти не знають назв частин предметів, тому часто вони заміняють їх назвою самого предмета. В активному словнику таких дітей переважно переважають лише іменники та дієслова. У словнику таких дітей переважно переважають лише іменники та дієслова [2].

У процесі обстеження діти з загальним недорозвитком мовлення III рівня виявляють більший інтерес до складань розповідей, спираючись на допоміжні питання педагога. Їм набагато легше відповідати на поставлені педагогом запитання до різних членів речення з прямим порядком слів (Хто? Що робить?), ніж самостійно складати розповідь, хоч і з опорою на наочність. Вони розуміють сенс простої ситуації, зображеної на малюнку, але відповідають скуто, використовуючи два, три слова в реченні [2].

Для дітей характерним є домінування широкої соціальної мотивації. Вони хочуть розпочинають виконання завдань, однак швидко втомлюються і втрачають до них інтерес. У процесі навчальної діяльності вони потребують постійної допомоги та стимулювання з боку дорослого. Під час виконання завдань вони демонструють недостатню сформованість дій процесуального та підсумкового самоконтролю, вміння діяти за зразком [1].

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей уміння переказу дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Художня література – невичерпне джерело мудрості, знань, духовності, краси художнього слова для розвитку дитини дошкільного віку.

Для маленької дитини художня література й дитяча книжка є потужним засобом емоційного розвитку, тому що спостерігаючи за виразом обличчя дорослого, який читає книгу, та розглядаючи ілюстрації, дитина намагається наслідувати вираз обличчя того, хто їй читає вірш, казку чи оповідання, копіює вираз обличчя персонажів літературних творів – показує як вони радіють, сумують, як дивуються. Слухаючи літературні твори, дитина вчиться радіти, співчувати та сумувати. Отже вона не тільки знайомиться з різними емоційними станами людини, а й тренується відчувати та передавати свої почуття.

Твори художньої літератури розширюють кругозір дитини, розкривають таємниці природи, знайомлять її з подіями давно минулих

часів, відкривають невідомі країни тощо. Оповідання та вірші про дітей вчать дошкільників взаємодіяти у колективі однолітків, ділитися іграшками, не ображати новачків.

Художня література та дитяча книжка є потужними засобами формування фонематичного слуху та правильної звуковимови, збагачення словника дитини, розвитку зв'язного мовлення.

На жаль, з кожним роком збільшується кількість дітей із порушенням мовлення, особливо діти із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ). У цих дітей порушені всі компоненти мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у них інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Художня література є ефективним засобом розвитку мовлення цих дітей. Вона використовується з метою збагачення словникового запасу, мовлення емоційною та поетичною лексикою, удосконалення граматичної сторони мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Але вивчення художніх творів за методиками, що розроблені у загальній дошкільній педагогіці не є доцільним, адже вони не враховують специфічні особливості психофізичного розвитку дітей даної категорії. А вивчення цих творів без урахування особливостей розвитку психічних процесів є малоефективним.

Глухов В. наголошував, що до числа найважливіших завдань логопедичної роботи з дошкільниками із ЗНМ відноситься формування у них зв'язного монологічного мовлення. Це необхідно для найбільш повного подолання мовленнєвого недорозвинення та підготовки дітей до майбутнього шкільного навчання. І значне місце в системі проведеного корекційного навчання відводиться формуванню навичок переказу художніх творів.

Під час переказу вдосконалюється структура мовлення, його виразні якості, вимова, засвоюється побудова окремих речень і тексту в цілому. Опанування переказом сприяє формуванню навичок самостійного (творчого) розповідання, оскільки цей процес передбачає навмисність і плановість мови. Навчання переказу збагачує словниковий запас, сприяє розвитку сприйняття, пам'яті, уваги. При цьому діти засвоюють за допомогою імітації нормативні основи усного мовлення, тренуються у правильному вживанні мовних засобів за аналогією змісту в творах для переказу.

Використання під час навчання високохудожніх творів дитячої

літератури дозволяє цілеспрямовано проводити роботу з виховання у дітей "чуття мови" – уваги до лексичної, граматичної, синтаксичної сторони мовлення. Це має особливе значення в корекційній роботі з дітьми з ЗНМ.

Значну увагу приділяють вибору текстів для переказування. На початковому етапі роботи застосовують невеликі тексти, надалі їх обсяг збільшують у міру зростання мовленнєвих можливостей дітей. В. П. Глухов рекомендує використовувати тексти з наявністю однотипних епізодів, повторюваних сюжетних моментів, з чітким поділом на фрагменти-епізоди та ясною логічною послідовністю подій.

Особливу увагу звертати на пізнавальність матеріалу тексту для дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Робота з текстом, зокрема його переказування, і різні методичні прийоми, що пов'язані з цим, використовують на етапі формування мовленнєвої компетентності у фонетичній ланці, ситуації природного мовленнєвого спілкування – найдовшому та найскладнішому етапі корекції порушеної звуковимови. Це сприяє розвиткові фонематичних процесів як однієї зі складових грамотного письма та читання. При цьому вдосконалюється структура мовлення, вимова, засвоюється побудова окремих речень і цілого тексту.

Сформованість навички переказування позитивно позначається на розвитку всієї мисленнєво-мовленнєвої діяльності, розширює комунікативні та пізнавальні можливості дітей, сприяє засвоєнню знань.

Різні методичні прийоми, які застосовують у навчанні переказування художніх творів, удосконалюють виразність мовлення, вимову, поповнюють лексичний запас дитини: називання слів, складання словосполучень, речень, діалогів. Відповіді на запитання, переказ художніх текстів сприяють усвідомленню зв'язків між словами в реченні, між реченнями в тексті; повторення речень формує синтаксичний компонент мовної компетенції дитини.

Таким чином, розвиваються вищі психічні функції, які лежать в основі формування шкільних умінь і навичок і сприяють засвоєнню письма й читання. На кожному етапі роботи з формування навички переказування художньої літератури реалізується також основний принцип спеціальної освіти – принцип корекційної спрямованості за дотримання триєдиної задачі: корекційного навчання, корекційного розвитку та корекційного виховання.

Оволодіння зв'язним мовленням – важлива складова загальної мовленнєвої культури дошкільника. М. Гавриш та інші науковці у своїх

дослідженнях детально висвітлюють питання формування зв'язного монологічного мовлення дітей дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком. Дослідники вказують на те, що вже у 2–3 роки у дітей з'являються елементи монологічного мовлення, а оволодіння даним видом мовлення в цілому припадає на старший дошкільний вік – час повної сформованості лексико-граматичної та синтаксичної сторін мовлення [1].

Сучасна психолінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення. Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці відокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший – пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – з тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури [2].

Дослідженнями встановлено, що рівень зв'язного мовлення старших дошкільнят із загальним недорозвитком мовлення III рівня значно нижчий від рівня однолітків, які розвиваються нормально. У дітей з таким порушенням відзначаються труднощі встановлення послідовних подій розгорнутих розповідей. Для переказу характерні такі специфічні особливості, як: порушення зв'язності і послідовності викладення, смислові пропуски, лексичні та граматичні помилки, низький рівень фразового мовлення. Фрази у таких дітей можуть бути дуже короткими, незмістовними та нелогічними. Такі труднощі необхідно враховувати в процесі організації та проведення корекційних занять з навчання дітей переказу. Робота над зв'язним мовленням впливає не тільки на стан мовленнєвого розвитку, але й покращує розумові здібності дітей. З цього випливає, що таке навчання носить корекційно-розвивальний характер [3].

**Висновки.** Отже, проаналізувавши спеціальну літературу, можна зробити висновок, що формування зв'язного мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення III рівня має свої специфічні особливості. Ці особливості проявляються в труднощах в оволодінні всіх видів зв'язного мовлення: в переказі, в складанні розповідей на основі власного досвіду, в складанні описових розповідей, складанні розповідей з опорою на картинку. Дітям даної категорії набагато легше вдається

завдання на розвиток зв'язного мовлення, які побудовані на допоміжних та навідних запитаннях від педагога. Бідний словниковий запас також заважає нормальному становленню зв'язного мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення III рівня. Діти часто не знають, як правильно назвати ту чи іншу частину предмета, тому називають її або помилково, замінюючи на іншу, або випускають її зі своєї уваги. Це в свою чергу призводить до труднощів складання логічно-послідовних фразових речень.

У цілому стан зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії знаходиться нижче середнього, діти мають ще достатньо велику кількість труднощів в опануванні зв'язним монологічним мовленням, що, в свою чергу, веде до актуальності обраної нами теми дослідження.

Узагальнюючи зазначене вище, ми впевнено можемо говорити про важливість пошуків ефективних та новітніх засобів корекції зв'язного мовлення дітей загального недорозвитку мовлення III рівня.

#### **Список використаних джерел**

1. Поліщук С.В. (2011) Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільський. Вип.17(2). С. 286-293.

2. Трофименко Л.І. (2013.) Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. ПП «Актуальна освіта». 108 с.

3. Логопедія : підручник / за ред М.К. Шеремет. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2014. 376 с.

**УДК 376.1/056.264**

**Венгер О.  
Гаврилова Н.**

### **ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСГРАФІЇ ТА ДИЗОРФОГРАФІЇ**

У публікації, на основі науково-теоретичного аналізу, було сформовано порівняльну характеристику дисграфії та дизорфографії: розглянуто диференційовані визначення цих понять; типи помилок та труднощів, які вказують на ці порушення; причини їх виникнення; спільні та відмінні особливості.

**Ключові слова:** письмо, диграфія, дизорфографія, орфографічна навичка

The publication, on the basis of a scientific and theoretical analysis, forms a comparative characteristic of dysgraphia and dysorthography. It differentiates the definitions of these concepts, types of errors and difficulties that indicate these violations, their causes, considered common and distinctive features.

**Key words:** writing, dysgraphia, dysorthography, spelling skill

**Постановка проблеми.** Письмо є складною психічною функцією, а тому науковий пошук шляхів подолання порушень письма є складним і тривалим. Відомо, що письмо є складовою писемне мовлення. Його розглядають як знакову систему, що дозволяє за допомогою графічних елементів закріплювати інформацію в часі і передавати її на відстані [3]. У лінгвістиці письмо розглядають як засіб, що забезпечує кодування усного мовлення. Вид коду, який дозволяє переводити акустичний мовленнєвий сигнал в оптичну форму. В будь якій мові еталонами, які кодуються за допомогою букв, виступають фонемі[3].

Процес формування навички письма на першому етапі включає: а) розвиток слуховимовної диференціації та ідентифікації фонем; б) засвоєння позначень фонем відповідними графемами, а саме графічними образами які включають візуальну форму та кінему (рух руки при написанні літери); г) опанування правилами написання літер та з'єднання їх при сукцесивному письмі (каліграфію); б) оволодіння навичками фонематичного, поскладового, морфологічного та мовного аналізу та синтезу[3].

Подальший розвиток письма відбувається у напрямках:

1) удосконалення та розширення варіативності графо-моторних програм

2) удосконалення лексикосемантичних умінь (розширення словникового запасу, формування вибору необхідних слів для точності викладу думки на письмі);

3) удосконалення граматичних умінь (точності узгодження слів у реченнях)

4) засвоєння правил синтаксису та пунктуації та формування синтаксично-сміслових умінь[3].

Знаючи, що порушення письма у дітей можуть виникати на будь якому етапі опанування цією навичкою, можна зрозуміти складність проблеми вивчення відхилень від типовості у його формуванні. Не



докінця сформованими є і поняття, що позначають порушення письма і їхня диференціація ще потребує подальшого вивчення.

**Аналіз науково-теоретичних джерел.** Особливий інтерес до вивчення порушень письма, на сучасному етапі, з одного боку, зумовлений неухильним зростанням кількості школярів з наявними помилками на письмі стійкого характеру, а з іншого тим, що це впливає на якість засвоєння учнями більшості навчальних предметів. Наявність порушень письма перешкоджає оволодінню цією навичкою як засобом спілкування, що може привести до емоційної замкнутості дитини, гальмуватиме розвиток вольової та особистісної сфер загалом.

За підсумками аналізу науково-теоретичних джерел (Н. Голуб[4], Л. Журавльова[5] та інші) що стосується проблем формування письма, можна виділити на етапі становлення цієї навички як фізіологічно зумовлені труднощі, так і порушення органічного характеру. Зокрема: 1) фізіологічні труднощі формування у дітей початкових навичок письма тимчасового характеру; 2) стійкі труднощі формування письма обумовлені соціальною та педагогічною занедбаністю дитини (в умовах дистанційного навчання при неналежній залученості батьків до навчального процесу, в умовах білінгвізму тощо); 3) специфічні порушення письма: дисграфію, дизорфографію; 4) специфічні порушення письма у дітей з порушенням розумового розвитку та аналізаторних систем; 5) розпад письма при афазіях.

**Метою** дослідження представленого у публікації визначено виявлення особливостей для розмежування понять “дисграфія” та “дизорфографія”.

Головним критерієм діагностування дисграфії науковці (Р. Лалаєва[7], Л. Журавльова[5], Н. Чередніченко[11] та інші) визначають наявність стійких специфічних помилок у письмових роботах школярів. Їхнє виникнення, при цьому не пов'язано зі зниженням рівня інтелектуального розвитку та порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, нерегулярністю шкільного навчання.

Р. Лалаєва [7], та інші вказують, що дисграфія – це стійке порушення письма, обумовлене недорозвиненням або частковим ураженням тих мозкових механізмів, які відповідають за складний процес письма. При цьому граматичні правила оформлення писемних висловлювань діти можуть знати.

О. Корнєв [6] уточнює визначення дисграфії і розглядає це порушення як стійку неспроможність сформувати таку навичку письма, що відповідає правилам графіки (з опорою на фонетичний принцип письма).

Л. Крілевич, Ю. Шийка [12] вказують, що дисграфія – це одне із когнітивних порушень пов'язаних із пізнанням навколишнього світу.

До когнітивних функцій відносять: 1) комплексну увагу, її стійкість, вибірковість, розподіл та переключення; 2) сприйняття та моторику, що забезпечують точність засвоєння та відтворення інформації; 3) пам'ять, що забезпечує втримування інформації її пригадування; 4) мовленнєву діяльність, як одну із найскладніших видів діяльності, яка забезпечує розуміння в ситуації спілкування, формування висловлювань, планування діяльності, узагальнення знань та особистого досвіду, інтелектуальну гнучкість, регуляцію та контроль за діяльністю; 5) соціальний інтелект, що забезпечує впізнавання емоцій і мотивів поведінки оточуючих людей. За такого розуміння передбачається, що це порушення письма може виникати за відхилень у розвитку одного із зазначених компонентів чи декількох.

В. Тарасун [10] вказує, що дисграфія виявляє себе у сукупності різних проявів, які не є випадковими чи поодинокими, але спостерігаються систематично або ж на постійній основі. Основними критеріями визначення цього порушення – є наявність у дітей стійких специфічних помилок на письмі, які систематично повторюються у кожному аналогічному випадкові. Класифікація таких помилок, що базується на причинах та механізмах їхнього виникнення була сформована Є. Соботович[9]. Зокрема, нею було виділено:

1. Фонетичні помилки, які виникають під час написання букв, буквосполучень та слів. До них віднесено стійкі заміни або плутання букв, їх пропуски, перестановки, додавання в слова зайвих букв, спотворення звукового складу слова.

2. Графічні та оптико-просторові помилки проявляються в замінах на письмі букв, схожих за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками. Сюди ж відносять і дзеркальне написання букв.

3. Серед лексико-граматичних помилок автор виділяє морфологічні, орфографічні та синтаксичні.

4. Пунктуаційні помилки, до яких відносять пропуски розділових знаків та неправильне їх вживання для необхідного інтонаційного оформлення речення. Виникають вони за умови несформованості сприймання інтонаційного оформлення фраз.

5. До семантичних помилок було віднесено заміни одних слів іншими.

Дизорфографію на відміну від дисграфії почали вивчати не так давно. До цього порушення було віднесено стійкі специфічні труднощі засвоєння орфографічних знань, умінь, навичок, обумовлені

недорозвиненням мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій (Л. Бартеньєва [1], Н. Чередніченко [11] та інші).

Як зауважують дослідники (В. Тарасун [10], Н. Чередніченко [11] та інші) критерії для розмежування дисграфії та дизорфографії формувалися з урахуванням принципів покладених в основу письма. Дизорфографію пов'язують з порушенням реалізації морфологічного й традиційного принципів письма, а за дисграфії порушується написання відповідно до фонетичного принципу письма.

Українські науковці (Л. Бартеньєва [1], Н. Голуб [4], Н. Чередніченко [11] та інші) визначають дизорфографію як специфічне стійке порушення письма, яке характеризується труднощами засвоєння орфографічної навички, за умови наявності знань відповідних правил.

Враховуючи те, що більшість орфограм підкоряються морфологічному принципу написання, для успішного опанування орфографією учні повинні мати достатній обсяг словника, володіти орфоепічною вимовою, навичками словозміни та словотворення, встановлення семантичної схожості споріднених слів.

Науковці (Л. Журавльова [5], Н. Чередніченко [11] та інші) стверджують, що недоліки фонематичного аналізу призводять до дисграфії, а недостатня сформованість морфологічного аналізу - до дизорфографії. При цьому спільними причинами виникнення цих порушень: несформованість метамовних навичок, а саме, операцій членування основних лінгвістичних одиниць - речення, слова, складу, звука.

Психолонічні дослідженнями функції письма (Д. Богоявленський [2], І. Синиця [8] та ін.) показують, що орфографічна навичка включає комплекс поетапно задіяваних у процесі її реалізації умінь: 1) помічати орфограму; 2) визначати тип орфограми; 3) знати та актуалізувати потрібне правило її написання; 4) застосовувати правило (вирішувати орфографічне завдання), 5) перевіряти правильність написаного.

При дизорфографії у дітей можуть виникати труднощі на кожному із етапів застосування цієї навички. Хоча Н. Чередніченко [11] вказує, що найчастіше у них спостерігаються труднощі знаходження у словах орфограм та вирішення орфографічного завдання. Останнє потребує: 1) сформованості морфологічного аналізу слів; 2) достатнього лексичного запасу; 3) уміння підібрати необхідні слова за формально граматицими ознаками для перевірки орфограми.

Д. Богоявленський [2], І. Синиця [8] виділяють дві групи мовних дій, які забезпечують морфологічний принцип орфографічної навички:

1) ті які базуються на фонетико-словотворчій основі, до яких відносять правила правопису ненаголошених голосних в корені, префіксах, суфіксах;

2) які формуються на морфолого-синтаксичній основі, а саме, правопис закінчень.

Упізнавання морфеми в слові передбачає виділення загального звукокомплекса, який співвідноситься з певним значенням. Таким чином, процес виділення морфеми засновується на умінні чітко сприймати звукові комплекси і їх диференціювати на основі смислорозрізнювальних ознак. Загалом для засвоєння багатьох правил орфографії необхідна сформованість фонематичного компоненту мовної здібності: уміння диференціювати голосні і приголосні, наголошені і ненаголошені, дзвінки і глухі, тверді і м'які фонemi, визначати послідовність звуків у слові їх місце тощо т. д. У зв'язку із цим науковці (Л. Бартенєва [1], Є. Соботович [9] та інші) вказують, що порушення фонематичних процесів негативно відображається на становленні фонетико-словотворчих та морфо-синтаксичних умінь у дітей.

Ще більше, в процесі становлення орфографічно правильного письма, переплітаються морфологічні та лексичні операції. Для того щоб дитина могла визначити морфемний склад слова, у неї має бути сформоване уявлення про семантичну структуру слів, уміння диференціювати лексичне, дериваційне, граматичне значення інтегрувати їх в єдиній семантичній структурі слова.

З позиції психолінгвістичного та нейропсихологічного підходів такі науковці як Є. Соботович [9], В. Тарасун [10] та інші до причин виникнення дизорфографій відносять: 1) недостатньо повну сформованість мовних операцій; 2) порушення суцесивно-симультанної інтеграції мовних операцій; 3) недостатньо повна інтеграція окремих компонентів мовної системи: фонематичної її складової, лексичної, морфологічної, граматичної та синтаксичної.

**Висновки.** Отож, на підставі науково-теоретичного аналізу було визначено, що дисграфія – це порушення правопису переважно за фонетичним принципом, тоді коли дизорфографія - це специфічне порушення у засвоєнні і використанні морфологічного і традиційного принципів орфографії.

Обидва порушення характеризуються численними специфічними помилками стійкого характеру, які самотійно не зникають, а потребують спеціальної корекції.

При співставленні дисграфії та дизорфографій визначено, що в обох випадках основою труднощів письма є несформованість метамовних навиків. При цьому несформованість фонематичного аналізу приводить до дисграфії, а несформованість морфологічного - до дизорфографії.

### Список використаних джерел

1. Бартенєва Л.І. Підготовка дітей з НЗНМ старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією. Дис...канд. пед. наук. Київ. Інститут дефектології АПН України. 2000. 190 с.
2. Богдаєвський Д.Н. Психологія усвоєння орфографії. Москва. Просвєщення. 1966. 308 с.
3. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови у початковій школі. Київ. Літера ЛТД. 2012. 364 с
4. Голуб Н.М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012. Вип. 21. С. 54-62.
5. Журавльова Л.С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Автореф. дис. докт. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2021. 44 с.
6. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург. Речь. 2003. 236 с.
7. Лалаєва Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: Диагностика и коррекция. Санкт-Петербург. Союз. 2004. 224 с.
8. Синиця І. О. Психологія писемної мови. Київ. Радянська школа. 1965. 267 с.
9. Соботович Є.Ф. Вибрані праці. Київ. Вид. дім М. Бураго. 2015. 305 с.
10. Тарасун В.В. *Логодидактика*. Київ. Слово. 2011. 392 с.
11. Чередніченко Н.В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 220-225
12. Шийка Ю., Крілевич Л. Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021р. Вип 41. Т. 3. С. 272-274.

**УДК 376.091.33-056.2/.3-053.5:613**

**Вихор Л.  
Глоба О.**

## **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

У роботі проведено теоретичний аналіз сучасних підходів та визначено організаційно-педагогічні умови щодо впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес навчання та виховання дітей зі складними (комбінованими) порушеннями розвитку (СПР), які спрямовуються на задоволення їх особливих освітніх потреб.

**Ключові слова:** складні порушення розвитку, здоров'язберігаючі технології, особливі освітні потреби, корекція.

In the work, a theoretical analysis of modern approaches was carried out and organizational and pedagogical conditions for the introduction of health-preserving technologies into the process of education and upbringing of children with complex (combined) developmental disorders (SDR), aimed at meeting their special educational needs, were determined.

**Key words:** complex developmental disorders, health-preserving technologies, special educational needs, correction.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства, передова світова спільнота змінює ідеологічні установки щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз літературних джерел доводить, що дослідження, які б розглядали дошкільний заклад і загальноосвітню школу як осередок здобуття освіти дітьми зі СПР у вітчизняній науці проводилися не достатньо, що соціально-економічна криза в Україні призвела до кризи сім'ї, що спровокувало відчуження між батьками й дітьми; втрати традицій народної педагогіки; низького рівня загальнопедагогічних знань батьків; неповаги та недовіри батьків і педагогів один до одного. Вищезазначене вказує на актуальність обраної теми дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здійснений аналіз літературних джерел із проблеми дослідження засвідчив увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Бондар, В. Гладуш, В. Григоренко, О. Глоба, О. Гаврилов, Х. Девід, Дж.Деплер, М. Дога, М. Єфіменко, А. Колупаєва, Б. Сермеєв, В. Синьов, О. Чеботарьова,

Н. Шматко, Т. Лореман, Дж. Лупарт та ін.) і надав підстави констатувати, що представлені у науковій літературі ідея «соціальної корисності», «медична модель» здобуття освіти дітьми з особливими потребами неефективні, оскільки інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. Особливе значення для усвідомлення сутності цієї проблеми мають праці, в яких представлені альтернативні теорії: «людської гідності» дітей з порушеннями психофізичного розвитку, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації (О.Глоба, В. Гладуш, В. Синьов, та ін.), «дитиноцентриська» система освіти (В. Кремень) тощо.

**Метою статті** є аналіз і розробка сучасних підходів щодо впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес навчання та виховання дітей зі СПР в Україні, які спрямовуються на задоволення їх особливих освітніх потреб.

**Виклад основного матеріалу.** В основу освітніх інновацій покладено концепцію «цілісного підходу», яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожній людині і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Відбувається перехід від ізоляції до інклюзії, яка поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школу - до інтегрування в суспільство, основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої та якнайбільше внутрішньої диференціації.

У доступній психолого-педагогічній літературі висвітлені різні сторони організації навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, перешкоди і труднощі, які виникають у процесі впровадження інтегрованої, спеціальної й інклюзивної освіти. Зокрема, дана проблема потребує розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад. В Україні державна політика стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребує суттєвих коректив відповідно до змін, які зумовлені як внутрішніми, так і глобальними чинниками. Наразі соціальна політика держави залишила поза увагою такі психолого-педагогічні чинники, які стосуються соціальної адаптації, комунікації, рекреації, психологічного супроводу дітей і дорослих людей з інвалідністю.

У психолого-педагогічній літературі висвітлені різні сторони організації навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, перешкоди і труднощі, які виникають у процесі впровадження інтегрованої, спеціальної й інклюзивної освіти. Ця проблема потребує розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад, які стосуються соціальної адаптації, комунікації, рекреації, психологічного супроводу дітей і дорослих людей з інвалідністю.

Провідною ідеєю сучасної корекційної педагогіки є орієнтація на ефективне використання збережених систем і функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь і навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від координованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями у психофізичного розвитку, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед учнів школи, аби створити простір для соціальної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку.

У психолого-педагогічних дослідженнях розрізняють поняття «диференціація», «диференційоване навчання», «інтеграція», «інклюзивна освіта». Сутність і зміст цих понять та процесів, що стоять за ними, розробляються багатьма науковцями, проте, в реалізації стратегії інклюзивної освіти залишаються проблемними питання організаційно-педагогічних умов навчання та виховання дітей зі складними порушеннями розвитку (СПР), навчально-методичне забезпечення їх навчального процесу; психолого-педагогічні основи



інтенсифікації соціального розвитку учнів зі СПР; особливості корекційного процесу в умовах спільного навчання тощо.

Для вирішення цих питань вважаємо за доцільне виконання наступних завдань:

1. Надати характеристику існуючої системи та законодавчої бази процесу навчання і виховання дітей зі СПР.

2. Визначити особливості впровадження здоров'я-зберігаючих технологій у процес навчання та виховання дітей зі СПР.

3. Розробити організаційно-педагогічні умови та обґрунтувати ефективність впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку зі СПР.

Дослідження були організовані на базі Головинської спеціальної школи «Центр освіти» Волинської обласної ради. У якості дослідницького інструментарію використовувалися традиційні кількісні та якісні методи збору інформації. Умови проведення пошукової роботи сприяли ґрунтовному і вірогідному дослідженню різних аспектів навчання та виховання дітей зі СПР; вивчення певних тенденцій і закономірностей дали змогу провести порівняльний аналіз одержаних результатів, що уможливило розробку відповідних напрямів роботи з цих питань.

За нашою гіпотезою процес соціальної інтеграції дітей зі СПР в умовах навчального закладу буде ефективним якщо: корекційно-реабілітаційна робота буде ґрунтуватися на комплексному, особистісно-орієнтованому підходах щодо надання соціальної, психологічної, педагогічної, юридичної, медичної допомоги дітям зі СПР та членам їх сімей; створити адекватне середовище, спрямоване на розвиток активності в аспекті формування провідної діяльності та самореалізації дітей зі СПР; оптимізувати процес формування професійного рівня готовності психологів, дефектологів, фізкультурних працівників, реабілітологів, соціальних працівників, лікарів, батьків до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають складні порушення розвитку.

Інтегрування дітей зі СПР в загальноосвітній простір є закономірним етапом розвитку системи спеціальної освіти, що обумовлено переосмисленням у суспільстві ставлення до таких дітей, визнання їхніх рівних прав на одержання освіти. Теоретичний аналіз і узагальнення вітчизняного й закордонного досвіду інклюзивної освіти дає змогу визначити її роль на сучасному етапі розвитку освітньої системи й дати наукове обґрунтування інклюзивного навчання дітей зі СПР в умовах спеціальної школи.

У результаті дослідження визначено, що впровадження здоров'язберігаючих технологій в сучасну освітню систему обумовлено логікою соціально-педагогічного знання, що підтверджує необхідність формування окремих педагогічних підсистем, які у комплексі забезпечують процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості; характером соціокультурної ситуації, що посилює соціально-культурні й особистісні проблеми дітей зі СПР та потребує пошуку найефективніших шляхів і засобів їх вирішення. Інклюзивне навчання розглядається як сукупність цілісних, послідовних, структурних, структурованих, супідрядних, взаємозалежних компонентів, спрямованих на реалізацію загальнопедагогічних, корекційно-розвиваючих, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних соціалізуючих завдань, і на досягнення результатів інтегрування та соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку в початковій школі.

За результатами вивчення особливостей розвитку кожної дитини визначаються напрямки індивідуальної роботи з учнями даної категорії, створюється охоронно-педагогічний режим, складається індивідуальна програма розвитку, за потребою обираються альтернативні форми навчання та виховання тощо. Зміст індивідуальної програми визначається педагогічною радою з урахуванням рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Перегляд змісту індивідуальної програми розвитку здійснюється двічі на рік, за потребою вносяться корективи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці й обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку зі СПР. Перспективним напрямком подальших досліджень ми бачимо в розробці рекомендацій щодо організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі освіти та в умовах загальноосвітньої школи, науково-методичного забезпечення процесу навчання та виховання дітей зі СПР.

#### **Список використаних джерел**

1. Березан О.І. Основи дитячої нейропсихопатології: Навчальний посібник для студентів. Полтава. 2006.
2. Глоба О.П. Сучасні технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг. *Вісник Львівського університету Серія педагогіка* : зб. наук. праць. Вип. 31. Львів. Львівський національний університет імені Івана Франка. 2016. С.399-408.

3. Гаврилов О., Глоба О., Липа О. та ін. Прикладна корекційна психопедагогіка. Кам'янець-Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс». 2014. 591 с.

4. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. Вип. 11. Київ. Науковий світ. 2005. С. 33-39.

УДК 159.922.76-056.36: 616.896

Вінтун Д.  
Ткач О.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З АУТИЗМОМ З УРАХУВАННЯМ ЇХНІХ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ

У статті розкрито зміст особливих освітніх потреб дітей з розладами аутичного спектра та визначено умови, за яких ці потреби можуть реалізуватися. Прописано ресурси середовища та ресурси дітей з аутизмом, розкриття яких уможливорює організацію для них якісного освітнього процесу.

**Ключові слова:** аутизм, особливі потреби, ресурси середовища.

The article reveals the content of the special educational needs of children with autism spectrum disorders and the conditions under which these needs can be satisfied. We determined the environmental resources and resources of children with autism. Implementation of these resources allows organizing a quality education for autistic children. It is primarily about such resources environment as structured teaching (a system for organizing their environments, developing appropriate) and visual support (icons, photographs, picture schedules, drawings, graphic organizers, and social stories) that are tools used to increase the understanding of language, environmental expectations, and to provide structure and support for individuals with ASD. Structured teaching addresses challenging behaviors in a proactive manner by creating appropriate and meaningful environments that reduce the stress, anxiety and frustration which may be experienced by children with autism.

**Keywords:** autism (ASD), special needs, the environmental resources.

**Постановка проблеми.** З кожним роком дітей з розладами аутичного спектра стає всебільше і в спеціальних, і масових навчальних

зкладах, при тому типовою є ситуація, коли фахівці не знають, що робити з такими дітьми. Якщо це тиха дитина, то в садках, наприклад, на неї практично не звертають увагу, і вона робить те, що хоче, аби нікому не заважала. Якщо дитина має підвищену активність, її перебування в дошкільному навчальному закладі обмежують 3-4 годинами. Ситуацію для дітей з аутизмом у школах (масових і спеціальних) можна описати в таких різновидах: 1) їх долучають тільки до індивідуальної форми навчання (вдома, або в стінах школи); 2) дитина знаходиться в класі, але перебуває в ізоляції: їй дають окремі завдання, а на певних уроках виводять в інше приміщення; 3) дитина долучена до навчального процесу, але корекційно-розвивальна робота відбувається з нею недостатньо (не узгоджено між фахівцями, без постановки актуальних цілей і відслідковування динаміки розвитку та без повноцінного задіяння батьків). Всі ці типові приклади свідчать про те, що в нашій країні діти з аутизмом не отримують безперешкодної та відповідної освіти, відсутньою є культура залучення цих дітей до освітнього процесу, а також технології впровадження цього процесу, через що потерпають як аутичні діти, їхні батьки, так і фахівці психолого-педагогічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням психофізичних порушень у дітей з аутизмом займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, серед них Н. Базима, Н. Жукова, К. Лебединська, Е. Мастюкова, С. Морозов, Т. Морозова, О. Новікова, К. Островська, О. Романчук, В. Тарасун, О. Утьосова, Т. Філічева, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Шульженко. Всі ці дослідження підтверджують думку про необхідність надання вчасної корекційної допомоги цим дітям з метою залучення їх до освітнього процесу в рамках дошкільного та шкільного навчання, в тому числі й шляхом інклюзії. Однак, серед методів корекційної допомоги дітям з РАС, зокрема корекції мовлення, є такі, які, на нашу думку, можуть бути реалізованими у більшості випадків.

**Мета статті:** визначити сприятливі умови для задоволення освітніх потреб дітей з аутизмом та шляхи реалізації цих потреб.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні наукові уявлення дають змогу виокремити загальні для різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку особливі освітні потреби. Ці потреби можна згрупувати за певними параметрами: часова визначеність: початок цілеспрямованого освітнього (а не тільки медичного) процесу — з моменту визначення порушення в розвитку дитини; методи і засоби

навчально-виховного процесу: потреба в побудові «обхідних шляхів», використанні специфічних засобів навчання / виховання; організація освітнього середовища: визначення просторово-часової структури; межі освітнього середовища: потреба у розширенні освітнього простору за межі освітнього закладу; тривалість освітнього процесу: потреба в наступності; визначення кола осіб, відповідальних за набуття дитиною освіти; залучення батьків дитини в процес її абілітації<sup>1</sup> засобами освіти.

Особливі освітні потреби дітей з аутизмом обумовлені специфікою їхнього сприймання навколишнього середовища, яке вони убачають як хаос розрізнених стимулів, що грубо втручаються у створений ними для себе комфортний простір. Для дітей з аутизмом необхідно здійснити умови, які б сприяли зменшенню дестабілізаційних чинників для них та підвищенню їхніх адаптивних можливостей. Щоб задовольнити їхні особливі освітні потреби, необхідно спиратися на такі групи ресурсів [1], як: предметно-просторові (структура простору, де перебуває дитина); організаційно-сміслові (організація навчально-виховного процесу, правила, формат подання інформації); соціально-психологічні (стосунки з іншими людьми).

Предметно-просторові ресурси мають суттєве значення для дітей з аутизмом, адже у великих і відкритих просторах їм важко орієнтуватися і розуміти, що відбувається, де саме, з ким і скільки часу їй треба щось робити, а також — що буде потім. Дискомфорт, який вони відчувають через таку дезорієнтованість, зумовлює їхню проблемну поведінку.

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Розробник комплексної програми TEACCH2, яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, — Е. Шоплер довів, що саме діти з аутизмом ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [4]. Тут йдеться про такі положення, як: структурування місця навчання дитини, зонування кімнати (класу або групи) за видами діяльності, щоб можна було зрозуміти, що певна ділянка простору має початок і кінець (за допомогою кордонів: килима, кольорових липких стрічок, меблів або позначок: фотографій, надписів, піктограм).

При цьому в кожній зоні варто мінімізувати вплив стимулів, які можуть відволікати, надмірно приваблювати увагу дитини;

Аутичних дітей також важливо привчати до порядку на робочому місці, використовуючи картинки, кольорові позначення, цифри, знаки, фотографії тощо. Матеріали для занять мають мати своє визначене місце й означення. Один з найважливіших складників організаційно-

сміслових ресурсів для аутичних дітей — це візуалізований розклад, що містить необхідну для дитини інформацію: які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. Візуалізований розклад важливий для дітей з аутизмом тому, що він дає змогу: долати складнощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організувати свій час; розуміти вимоги вчителя; знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем; прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готує дітей до можливих змін; зосереджуватися на актуальній інформації, відокремлювати важливу інформацію від несуттєвої; самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Зважаючи на таке базове порушення за аутизму, як брак соціальних функцій, в кожному розкладі мають бути завдання на прояви тих чи інших форм соціальної взаємодії (наприклад: звернутися з проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний маркер, або показати завершену роботу вихователю / вчителю / мамі для схвалення ними). З набуттям дітьми більшої самостійності, рівень структурування простору варто поступово знижувати [3].

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба здійснювати з опорою на візуальну підтримку; соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само має відбуватися за допомогою візуалізованих правил. Продуктивний освітній процес може відбутися тільки тоді, коли реалізуються соціально-психологічні ресурси середовища. Нами визначено, що найважливішим соціально-психологічним ресурсом для дітей з аутизмом є узгоджена робота міждисциплінарної команди супроводу їхнього освітнього процесу. Учасники групи супроводу: координатор освітнього процесу дитини (завуч школи або методист садка), алгоритм діяльності якого – підготовка та організація зустрічей, налагодження координації зусиль та комунікації між учасниками групи, а також аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов навчального закладу та її розвитку; вчителі / вихователі, які мають бути обізнані щодо створення найсприятливішого для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом середовища; асистент вчителя / помічник вихователя, які допомагають здійснювати організаційні моменти, долучаються до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини і сприяють набуттю нею практики позитивної взаємодії

з дітьми і педагогами у різних обставинах освітнього процесу; логопед, головні завдання якого – сприяти розвитку комунікативно-мовленнєвих функцій дитини, використовувати ефективні засоби активізації її мовлення, формувати продуктивні моделі комунікативних ситуацій, підказувати іншим фахівцям та батькам, як активізувати комунікативно-мовленнєві прояви дитини (з використанням жестів, звуків / слів, карток); психолог, який має проводити корекційно-розвивальні заняття в мікрогрупі (де окрім аутичної дитини є хоча б ще одна дитина) для формування соціальних умінь у неї та здатності до міжособистісної взаємодії (зважати на іншу дитину, цікавитися нею; відповідно реагувати на її ініціативу; виконувати завдання по черзі; відгукуватися, коли кличуть; виконувати інструкцію дорослого, дотримуватися правил поведінки тощо); корекційний педагог, який займається з дитиною у напрямі виправлення відхилень у розвитку, відновлення порушених функцій. Відомо, що у дітей цієї категорії не формується повноцінний чуттєвий досвід, що зумовлює складнощі у становленні їх пізнавальних та адаптивних функцій. Корекційний педагог може послідовно працювати над різноплановим поданням інформації з опорою на зоровий, слуховий, тактильний, руховий аналізатори, вводячи певні предмети у контекст ситуації, пробудовуючи взаємозв'язки з іншими предметами навколишнього середовища; інструктор з фізкультури, який створює умови для розвитку загальної моторики дитини (сила, вправність, мобільність, гнучкість, влучність тощо) та нормалізації її тону, становлення здатності разом з іншими дітьми виконувати вправи, брати участь в рухливих іграх за правилами; музичний керівник, орієнтований на створення умов для появи у дитини розкнутості, здатності долучатися до спільних художньо-естетичних дій разом з іншими дітьми; становлення пластичності в рухах тіла, гри на музичних інструментах, танцювальній діяльності; батьки, які відпрацьовують з дитиною актуальні комунікативні моделі на соціально-побутовому матеріалі, а також готуються з дитиною до нової лексичної теми (або нових незнайомих завдань); інші фахівці, які можуть бути реальними або віртуальними учасниками групи супроводу, наприклад, сімейний лікар, невролог або психіатр (якщо вони систематично зустрічаються з дитиною і призначають якесь лікування), або корекційний педагог (логопед, психолог) за межами садка. Обізнаність членів групи супроводу щодо всіх додаткових учасників процесу психолого-медико-педагогічного впливу на розвиток дитини важлива, адже це дає змогу налагодити узгоджену взаємодію між тими, хто нею опікується.

**Висновок.** Таким чином, продумана, системна й узгоджена між фахівцями і батьками робота у напрямі становлення базових структур психічного розвитку дитини з аутизмом як внутрішнього ресурсу її освітнього процесу, разом із ресурсами середовища (предметно-просторовими, організаційно-смісловими та соціально-психологічними), уможливають її оптимальний розвиток та залучення до якісної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск. Четыре четверти. 2017. 34 с.
2. Скрипник Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. 2010. 385 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ. Видавництво “Фенікс”. 2010. 320 с.
4. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 2018. Chapel Hill, NC [Електронний ресурс]. Режим доступу : [www.unc.edu/depts/teacch](http://www.unc.edu/depts/teacch).
5. Virues-Ortega J. The TEACCH program for children and adults with autism: A metaanalysis of intervention studies / J. Virues-Ortega, F. Julio & R. Pastor // *Clinical Psychology Review*. No33 (8). P. 940-953.

**УДК 376-056.264:[364.4:7**

**Гарбар Ю.  
Глоба О.**

### **ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Навіть незначні порушення мовлення утруднюють взаємодію з оточуючим світом і порушують онтогенетичне становлення психічного розвитку дитини. Усунення недоліків мовлення – діяльність надзвичайно специфічна, вона потребує від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи на результат. У контексті освітніх тенденцій сьогодення прикладне значення має застосування в роботі з логопатами прийомів і методів арт-терапії, що є новітніми, й у той же час науково обґрунтованими, соціально виправданими та



перспективними. Сучасні концепції корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку передбачають зростання її якості та визначають формування мовленнєво-комунікативної компетенції як основної умови їх подальшої успішної освітньої траєкторії.

**Ключові слова:** порушення мовлення, корекційна робота, методи арт-терапії, комунікація.

It is known that even minor speech disorders make it difficult to interact with the outside world and disrupt the ontogenetic development of the child's mental development. Addressing speech defects is an extremely specific activity, it requires the child to be consciously active, to work systematically for the result. In the context of today's educational trends, the application of techniques and methods of art therapy, which are the latest, but at the same time scientifically sound, socially justified and promising, is of practical importance in working with speech therapists. Modern concepts of correctional work with children of primary school age provide for the growth of quality and determine the formation of speech-communicative competence as the main condition for their successful educational trajectory.

**Keywords:** speech disorders, correctional work, methods of art therapy, communication.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку логопедії та суміжних наук характеризується вдосконаленням науково-теоретичного й методичного апарату обстеження мовлення дітей за рахунок інноваційних, у тому числі й арт-терапевтичних технологій, розробкою інтегрованих комплексних заходів і методик із метою створення таких корекційних програм, які б забезпечували й всебічний гармонійний особистісний розвиток дитини з порушеннями мовлення, такими як дизартрія, заїкання, алалія, афазія. Ці методики потрібно адаптувати під кожную дитину окремо.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогоднішній день арт-терапія в широкому розумінні містить в собі: образотерапію (терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва), бібліотерапію (терапевтичний вплив читання), казкотерапію (терапевтичний вплив слухання та моделювання казок), музикотерапію (терапевтичний вплив музики) (вокалотерапію (терапевтичний вплив співу)), драмотерапію (терапевтичний вплив драматизації та інсценування), танцювальну терапію (терапевтичний вплив танцю), пісочну терапію (терапевтичний вплив у процесі взаємодії з піском), лялькотерапію (терапевтичний

вплив ляльки), тощо. Детальний опис даних напрямків арт-терапії та механізми їх впливу містяться в працях А. Бойко, Ю. Бугери, О. Вовка, О. Вознесенської, В. Газолишина, Т. Грабенко, З. Ленів, О. Деркача, М. Євтушиної, О. Копитіна, А. Кравченко, В. Литвиненко, Г. Локаревої, Є. Медведєвої, О. Мілевської, О. Мішкулинець, Ю. Рібцун, Л. Подкоритової, Т. Росік, А. Співаковської, Л. Фірсової, Н. Чорноуста багатьох інших.

**Мета статті:** аналіз ефективності застосування методів арт-терапії в процесі корекції усного мовлення дітей молодшого шкільного віку.

В процесі корекції усного мовлення арт-терапевтичні прийоми використовуються виключно як допоміжний елемент, оскільки застосування засобів мистецтва, особливо музики, малюнку, казки, драматизації у процесі обстеження мовлення вже є суттєвою допомогою дітям із мовленнєвими розладами, тому що це сприяє встановленню контакту, доброзичливого мікроклімату, налаштуванню дитини на гру, а не на процес її обстеження, створенню «ситуації успіху», відволіканню від основної проблеми, у чому й полягають корекційні функції арт-терапії. Метою корекційної методики за допомогою арт-технік є виявлення рівнів сформованості у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ імпресивного та експресивного мовлення (фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення з його просодичним оформленням), а також психоемоційних станів як суттєвих чинників, що впливають на формування усного мовлення й комунікативної компетенції дітей молодшого шкільного віку з ЗНМ.

Завдяки цікавим технологіям у корекційному навчанні і вихованні діти розкриваються психологічно, прискорюється корекція мовних порушень. Діти починають розуміти свою унікальність властивим їм здібностям, почуваються значущими і повноцінними.

Сміхотерапія – це лікування позитивними емоціями, засіб глибокого очищення організму людини на всіх рівнях - від фізіології до нервової системи, психіки та розуму. Відомий невролог Вільям Фрай порівняв акт сміху з дихальною гімнастикою, що застосовується у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. На думку автора, інтенсивність дихання при цьому дозволяє легням і верхнім дихальним шляхам повністю звільнитися від повітря. У цю мить в організмі людини відбуваються найпотужніші біохімічні реакції. Голосний, дзвінкий сміх здатний нормалізувати метаболічні процеси в організмі. Це особливо важливо для дітей з порушеннями мовлення, оскільки у дітей,

наприклад, з дизартрічними проявами відмічається відсутність емоцій, емоційна «блокада», амімічність, загальна млявість, інертність, зниження тонусів м'язів обличчя. Сміх є одним з механізмів адаптації людини до навколишнього середовища. Сміхотерапія є сильним терапевтичним та фізіологічним стимулюванням центру емоцій [1].

Бібліотерапія – це лікування читанням, що представляє собою складне поєднання книгознавства, психології психотерапії. Беручи визначення бібліотерапія як «терапію словом, укладеними в художню форму», з метою адаптації даного методу до шкільного віку, ми звернулися до казкотерапії – лікуванню казками. Оскільки саме казки якнайкраще відповідають інтересам дітей, відповідають їх природі. Казки доступні, прості і зрозумілі маленькому слухачеві. Сюжет в них прямолінійний, що не розсіює увагу дитини; події слідує одна за одною, дають можливість постійно тримати героя в полі зору, стежити за його вчинками. При щирості змісту, простоті композиції і сюжету, казка несе в собі великий педагогічний і психотерапевтичний потенціал [10].

При роботі з казкою найважливіше – створити ситуацію, в якій дитина може задуматися над сенсом і неоднозначністю подій. У цей момент дитина пізнає філософію життя: немає однозначних подій, навіть зовні неприємна ситуація може через деякий час обернутися благом [5].

Казкотерапію використовують не лише із заїкуватими дітками. Під час логопедичних занять діти із ФФНМ (фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення) та ФНМ (фонетичним недорозвиненням мовлення) із цікавістю залучаються до цього методу роботи.

Останнім часом все більше і більше використовується у логопедичній роботі музикотерапія. Музикотерапія – це ліки, які слухають. Про те, що музика здатна змінити душевний і фізичний стан людини, знали ще в Давній Греції та інших країнах. Скрипка і фортепіано заспокоюють нервову систему; а флейта має розслаблюючу дію. Самий значний ефект від музики – це профілактика та лікування нервово-психічних захворювань. Легка спокійна музика датського композитора і музиканта Франсиса Гойи заспокійливо діє на нервову систему, приводить до рівноваги процеси збудження і гальмування. Слухаючи цю музику ніхто не дозволяв собі голосно кричати і пустувати.

Музикотерапія впливає на покращення загального емоційного стану дитини; сприяє поліпшенню якості рухів (розвиваються ритмічність, плавність, виразність, координація); корекцію і розвиток

відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляцію мовленнєвої функції; нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму) [7].

Вокалотерапія – це лікування голосом. Виділення принципу полімодальності в корекційній діяльності на основі вокалотерапії продиктовано тим, що «інтонація і рух надані людині в якості вихідних способів спілкування, що обумовлює єдність образних мов культури» (В. В. Медушевська). В результаті побудови роботи на основі принципу полімодальності, відбувається підключення додаткових аналізаторів, що створює додаткові можливості компенсації асоціативних зв'язків в головному мозку. В результаті рішення корекційних завдань активної вокалотерапії відбувається: стимуляція слухового сприйняття (активізація правопівкульних функцій); збільшення обсягу внутрішнього і зовнішнього лексику (частотного та нечастотного); розвиток просодичної сторони мовлення; формування навичок словотворення (для позначення «видів» музикантів); нормалізація нейродинамічних процесів кори головного мозку, нормалізація біоритму [10].

Кінезіотерапія (танцювальна терапія, логоритміка, психогімнастика) [11].

Музикотерапія (музична терапія) – це контрольоване використання музики для гармонізації внутрішнього світу людини. З метою активізації емоційних процесів, подолання соціально-комунікативних порушень поведінки, регуляції психофізіологічних напружень, формування здатності до естетичних переживань, насолоди тощо музикотерапія слугує засобом корекції, лікування та реабілітації дітей з психофізичними порушеннями.

Варто проводити заняття з музикотерапії в приміщенні, де діти почувають себе комфортно і затишно, обладнаних необхідними наочними засобами і технічною апаратурою[3].

Дітям молодшого шкільного віку подобається малювати, вигадувати та фантазувати. Поєднання образотворчої та мовленнєвої діяльності дітей є досить ефективним. Це дає змогу підвищити мовленнєву активність дитини, активізувати увагу, сприймання, пам'ять, розвивати фантазію та уяву, активно поповнити як пасивний, так і активний словник дитини новими поняттями. Образотворча діяльність сприяє емоційно-вольовому розвитку, оскільки стимулює дитину до вираження своїх почуттів, формує відповідальне відношення до виконуваної роботи та доведенню її до кінця. Така інтеграція повинна відбуватися як і у дитячому садку, так і вдома.

Ізотерапія – це один з найбільш поширених і широко застосовуваних видів арт-терапії. Лікування і рішення різноманітних проблем за допомогою образотворчого мистецтва дуже поширене. Людина може виразити себе, свої думки, переживання, емоції і почуття – все, що приховано в його внутрішньому світі – за допомогою ліній, форм і кольорів на папері або полотні. Це ефективний і дієвий метод, який допомагає людині впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічне напруження. Незважаючи на свою ефективність, ізотерапія як окрема методика лікування та логопедичної допомоги з'явилася близько півстоліття тому [8].

У сфері арт-терапії та логопедії кольоротерапію застосовують найчастіше через малюнок певними квітами і медитацію на колір під релаксуючий музичний супровід. Будь-яка людина інтуїтивно займається кольоротерапією, навіть не усвідомлюючи цього факту. Вибираючи ті або інші кольори в одязі, аксесуарах, їжі тощо., дитина добирає тієї енергії, якої їй зараз не вистачає. Проте, у всіх у нас є свої переваги одних квітів і ігнорування або виключення інших. З яких причин одній людині подобається той чи інший колір нам не дано зрозуміти, але абсолютно точно ми знаємо, що вибір кольорів відбувається несвідомо, інтуїтивно, і тому є найбільш правдивим і вселяє довіру при діагностиці і корекції стану. Це найбільш природний і м'який шлях відновлення сил, енергії і здоров'я. Це приємний і цікавий спосіб, який швидко здатний підвищити настрій, рівень енергійності і бадьорості людини.

**Пісочна терапія** включає створення різноманітних форм з піску, вибір і аранжування мініатюрних предметів і фігурок, що нагадує одну з форм сучасного мистецтва - предметну скульптуру. Можна на піску писати літери, слова і прочитувати їх з дитиною. Створення композицій із піску не вимагає особливих умінь. Роботи можуть бути як дуже простими, так і дуже складними, єдиний критерій успішної роботи – її аутентичність – неповторність, динаміка, тобто все те, що викликає в глядача емпатійні відгуки [4].

**Висновки.** Процес формування усного мовлення дитини розглядається як функціонування систем, що об'єднує кілька самостійних структурних одиниць із підпорядкованими взаємозумовленими характеристиками, сформованими у певні вікові періоди розвитку дитини. Зважаючи на це, кожен компонент мовленнєвої системи (фонетико-фонематичні процеси, лексико-граматична будова, зв'язне мовлення з його просодичним оформленням)

вважається складниками системи, що має множинні взаємопов'язані елементи і підсистеми. Для досягнення активізації у мовленнєвих та інших психічних процесів велику увагу приділяють арттерапії. Арттерапія – це корекція мовленнєвих, психоматичних, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку дитини за допомогою різних видів мистецтва. Корекційно спрямоване мистецтво є джерелом позитивних емоцій дитини, сприяє зародженню творчих мовленнєвих здібностей, активізує та прискорює корекцію різних порушень у її розвитку.

### Список використаних джерел

1. Бабій І.В. Теорія і практика арт-терапії. Умань. Алмі. 2014. 75 с.
2. Бойко А. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. НДУ ім. М. Гоголя. 2014. № 5. С. 68-73.
3. Вовк О.А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*. 2020. С. 22-25.
4. Грабенко Т.М., Зінкевич-Євстигнеєва Т.Д. Чудеса на піску. Пісочна ігротерапія. Київ. 2014. 120 с.
5. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця. ВДПУ. 2008. 48 с.
6. Євтушина М.П. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з дітьми із особливими потребами: монографія. Одеса. Видавець Букаєв Вадим Вікторович. 2012. С. 97-112.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Є.М., Філічева Т.Б. Логопедія. Подолання загального недорозвинення мовлення у дітей шкільного віку. Київ. Видавництво АРД ЛТД. 2009. 145 с.
8. Калмикова Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: [Монографія]. Переяслав-Хмельницький. ПП «СКД». 2010. 212 с.
9. Кравченко А.І. Арт-терапія та арт-педагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Суми. 2012. 130 с.
10. Ленів З.П. Арт-терапія в інклюзивній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2008. Вип. 11. С. 96-98.

11. Ленів З.П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії. Київ. Спадщина. 2011. 64 с.

12. Ленів З.П. Основні принципи та методи корекції порушень усного мовлення школярів засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 21 Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць.* Київ. НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. Вип. 15. С. 81-85.

УДК 376.016-056.264-053.4:051

Гічко С.  
Гаврилов О.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті зроблена характеристика використання ігрового матеріалу під час занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Для формування математичних уявлень пропонується включення у системну роботу паличок Дж. Кюїзенера і логічних блоків Золтана Дьенеша. Зазначається, що робота із спеціальним дидактичним матеріалом буде підвищувати мотиваційний компонент дітей з порушеннями мовлення у процесі проведення занять в ігровій формі з використання нестандартних ігрових технік і сприятиме загальному розвитку.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, палички Дж. Кюїзенера, логічні блоки Золтана Дьенеша, математичний розвиток, елементарні математичні уявлення, порушення мовлення.

The article characterizes the use of game material during classes aimed at forming elementary mathematical concepts in preschool children with speech disorders. It is substantiated to include J Kuisener's sticks and Zoltan Dienes' logical blocks in work process to form their elementary mathematical concepts. It is noted that working with specific didactic material will increase the motivational component of children with speech disorders, when conducting classes in a playful way using non-standard game techniques and will contribute to their overall development.

**Key words:** preschool children, J. Kuisener's sticks, Zoltan Dienes' logical blocks, mathematical development, elementary mathematical concepts, speech disorders.

**Актуальність дослідження.** На часі залишається питання зміни підходу до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників, пошуку нових шляхів активізації розвитку пізнавальних процесів. Перевага надається більш ефективним методикам та технологіям, на заміну традиційним. Тільки цікавим розвивальним матеріалом можна вмотивувати сучасну дитину до будь якої діяльності, зокрема математичної. Проте залишається актуальним для наших дітей такий вид діяльності, як ігрова діяльність. Тому вибір ігор по формуванню елементарних математичних уявлень повинен мати логічне спрямування, розвивальні навички спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, ознайомлення з сенсорними еталонами, числом, цифрами, математичними діями. Також такий вибір має надавати максимальне використання інтелектуального потенціалу у пізнанні світу і самого себе. У правильному виборі гри для дітей, педагог буде мати змогу знайомити дітей з доступними для них поняттями, термінами, знаками, символами, способами дій, певними закономірностями, логічно побудованим порядком виконання дій. Результативним буде, під час програвання, створення особливих умов, що спонукатимуть дитину застосовувати наявні в неї знання в практичній діяльності.

Будь яка математична гра повинна створювати ситуацію пошуку, способу рішення нестандартних завдань міркуючи, аналізуючи та діючи практично. Оскільки важливим показником готовності дитини до будь-якої розумової діяльності є вміння логічно мислити, то виконання математичних операцій під час гри сприятиме розвитку мисленнєвої діяльності. З урахуванням цього **метою** статті є дослідження використання розвивальних ігор у процесі формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Для здійснення мисленнєвої діяльності необхідно формувати певні вміння, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення зв'язків між предметами, серіювання, абстрагування, знаходження логічних співвідношень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Якраз ігрове середовище та певна ігрова ситуація з елементами "проблеми" стимулюватиме пізнавальну активність у дітей, буде викликати зацікавленість. Граючись в математичні ігри, у дітей накопичуються емоційно-образні



враження, розвивається вміння використовувати мову щоб виразити сутність практичних дій, розвивається граматична будова мовлення, збагачується словник дітей загалом, краще засвоюється навчальний матеріал. Такі поняття, як “зацікавленність”, “пізнання нового”, “оригінальний підхід” мають стати базисними при виборі дидактичного матеріалу, розвивальних ігор.

Серед різних засобів, що використовуються під час занять по формуванню елементарних математичних уявлень, значне місце займає наочний ігровий матеріал. А ще краще, якщо з ним можна погратися. Це дає можливість дітям не тільки створити зоровий образ того чи іншого предмету, але й практично включитися, запустити так би мовити мисленнєвий процес. В залежності від ігрового матеріалу та завдання з ним, задіюються зоровий, слуховий аналізатори, тактильні та рухові відчуття, включається мовленнєвий супровід, що є важливим для розвитку дитини. Так, наприклад, утворюючи будь-яку множину з певних груп предметів, діти розкладають їх правою рукою з ліва на право, що формує необхідні просторові уявлення. Групування предметів у різних кількісних співвідношеннях допомагають засвоїти лічбу кількісну та порядкову, а також засвоїти слова-числівники однини та множини. Програваючи ігрові дії, реалізується дидактичне завдання, тобто формування певних математичних умінь. Завершення гри продемонструє результативність розуміння завдання, якість виконання, засвоєння навчального матеріалу, психоемоційний стан дітей.

Одним із видів дидактичного матеріалу, що часто використовується в ЗДО, є набори паличок Дж. Кюїзенера. Існує думка, що методика Дж. Кюїзенера є “універсальною”. Сприйняття математичних знань за допомогою кольорових паличок відбувається доступніше та ефективніше. Палички, своєю простотою більш привабливі і зрозумілі дітям починаючи з раннього віку. З ними можна фантазувати, моделювати, створювати уявні об’єкти. Завдання кожного педагога підхопити виявлений інтерес дітей до паличок та спрямувати його до виконання певних завдань. Цінним буде використання методики Дж. Кюїзенера не тільки під час занять з математики, а і поза ними. Це означає, що дидактичний матеріал має бути доступним для дітей у повсякденні. Саме тоді діти зможуть проявити свою зацікавленність, творчий підхід до нової гри, створювати ситуації для міркувань, задавати різні запитання щодо певних закономірностей числового ряду, вимірювання. Характеризуючи дидактичний матеріал “Палички Дж. Кюїзенера” очевидно, що в нього закладений величезний зміст, який

дозволяє використовувати його багатofункціонально. Палички-брусочки відрізняються кольором та довжиною, в них закладені певні числа. До набору належать палички-брусочки різного кольору: біла – позначає число 1 (25 шт.); рожева – позначає число 2 (20 шт.); блакитна – позначає число 3 (16 шт.); червона – позначає число 4 (12 шт.); жовта – позначає число 5 (10 шт.); фіолетова – позначає число 6 (9 шт.); чорна – позначає число 7 (8 шт.); бордова – позначає число 8 (7 шт.); синя – позначає число 9 (5 шт.); оранжева – позначає число 10 (4шт.). Головним змістом дидактичного матеріалу є: позначення числа від найкоротшої палички до найдовшої. Шляхом вимірювання, можна здійснити певні операції та визначити на скільки більша чи менша паличка з допомогою паличок меншого розміру. Кольори паличок утворюють умовні “сім’ї”, що кратні певним числам. Використання даного дидактичного матеріалу в повній мірі сприяє розвитку мислення у дошкільників. Відомо, що активні практичні зовнішні дії поступово переводяться у внутрішній план дій, створюється чітке і узагальнене уявлення про поняття. Тож діяльність з паличками дозволяє саме таким перетворенням. В залежності від вікової категорії дітей, формування елементарних математичних уявлень здійснюється поетапно. Це може бути засвоєння сенсорних еталонів, визначення множин “один-багато”, “мало-багато”, лічба кількісна, порядкова, вимірювання та встановлення взаємозалежностей, визначення першої за кольором та останньої палички, сусідів певної палички, переведення довжини палички в “число” та встановлення яке з них “більше/менше”, навчання ділити ціле на частини, викладання різних фігур за картинками-схемами, конструювання, моделювання, розуміння простору, розуміння складу числа, вирішення елементарних задач. Використання методики Дж. Кюїзенера “Число в кольорі” - це цікавий підхід до розвитку, у дошкільників, знань про числа за допомогою кольору, лічби та вимірювання. Одночасно є безцінним матеріалом для розвитку дрібної моторики, конструктивного праксису, просторового і зорового сприйняття, привчання до виконання послідовності дій, розвитку мовлення, позитивного впливу на дитину. Очевидно, що під час гри з паличками відбувається свого роду спілкування між педагогом та гравцями, вербальне коментування послідовності дій. Таким чином відбувається розвиток діалогічного мовлення, розширення активного словника не тільки математичними поняттями, термінами, але і в загальному, різними мовленнєвими конструкціями, реченнями, словами

різних частин мови. Дії з дидактичним матеріалом “Палички Дж. Кюїзенера” можна виконувати за столом, на підлозі, горизонтально, у вертикальній площині, що також позитивно впливає на розвиток просторових відносин.

Не менш цікавим та розвивальним дидактичним матеріалом є – “Логічні блоки” Золтана Дьенеша. Використовуючи ці “Логічні блоки” можна поєднувати роботу по формуванню елементарних математичних уявлень у дошкільників та розвитку мовлення.

Ігровий матеріал містить 48 логічних блоків, що відрізняються за чотирима ознаками:

1. Формою – круглі, квадратні, форми трикутника, прямокутні;
2. Кольором – жовті, червоні, сині;
3. Розміром – великі, маленькі;
4. Товщиною – об’ємні (товсті), тонкі.

Разом з логічними блоками у роботі вихователя ЗДО використовуються картки, на яких умовно визначені властивості блоків (колір, форма, розмір, товщина). Закодовані картки представляють собою приховану інформацію про властивості блоків у вигляді схеми. Завдання полягає у послідовному їх декодуванні. Шляхом пошук закодованих властивостей блоків діти вчаться логічно мислити, словесно виражати прихований зміст схеми. Таким чином відбувається перехід від наочно-образного до наочно-схематичного мислення, а далі до словесно-логічного мислення.

В методиці Золтана Дьенеша “Логічні блоки” закладена мета: навчання дошкільників вирішувати логічні завдання, що передбачають розподіл за певними ознаками. Даний дидактичний матеріал сприяє розвитку аналітичних здібностей, логічного мислення, формування навичок розв’язання логічних задач, розвиток уміння виявляти у об’єктах різні властивості та називати їх, позначати словом їхню відсутність, утримувати в пам’яті одну або декілька властивостей, узагальнювати об’єкти за однією, двома або трьома властивостями. Логічні блоки дають дітям уявлення про геометричні фігури, їх товщину, поняття “плаский”, “тонкий”, “об’ємний”, про алгоритм дій, кодування/розкодування інформації, логічні операції. При виконанні завдань з логічними блоками, діти вчаться також будувати власні висловлювання, використовувати у мовленні сполучники “і”, “та”, “або”, вживати частку “не” та інші мовленнєві конструкції. Ігри з блоками Дьенеша дозволяють розвивати розуміння поняття “алгоритм

дій”. Враховуючи різноманіття ігрового матеріалу дітям можна пояснити, що спочатку, що потім. Так блоки можна посортувати спочатку по кольорам, потім за розміром, потім за товщиною, утворити пари “великий і маленький”, “тонкий і об’ємний”, охарактеризувати фігури узгоджуючи назву форми та кольору, придумати асоціативне слово із кольором, формою та утворити фразу. Під час закріплення еталонів кольору, форми, величини, товщини з блоками можна здійснювати різні маніпуляції (ховати, переставляти, міняти) при цьому використовувати різні запитання для задіяння не тільки мислиннєвих операцій, але і для розвитку граматичної будови мовлення.

Зацікавленність дітей до нового матеріалу буде виражатись у новій грі. Кожна продумана, педагогом, гра буде містити завдання для мисленнєвої активності дітей. До проведення таких ігор можна додати роботу в парах, групах, а ще змагальний компонент. Після кожної попередньої гри – завдання, у дітей будуть формуватися уміння узагальнювати одночасно по двом заданим ознакам, що є, або їх нема, при наявності однієї, але відсутності іншої. Важливо у роботі з дітьми створювати ситуацію успіху, підтримувати їх, спонукати до завершення будь якої мисленнєвої та практичної дії, якщо дитина припуститься помилки, давати можливість самостійно виправляти її. Тут, на допомогу дитині, педагог буде використовувати різні форми запитань “Де?”, “Яким чином?”, “Звідки?”, “Чи пробував ти іншим способом?”, “Як можна це назвати?”, таким чином комунікувати. При наявних труднощах у деяких дітей, педагог може запропонувати зразок для наслідування дій, при цьому детально пояснюючи алгоритм виконання. Так у сумісній роботі педагог зможе виявляти логіко-математичний досвід дитини та продумувати наступні завдання диференційовано для кожної дитини, спонукати до досягнення наступних рівнів пізнання залежностей, властивостей, зв’язків.

Висновки. Відмічається, що в роботі по формуванню елементарних математичних уявлень з дітьми, які мають мовленнєві порушення, можуть виникати труднощі в розумінні поставлених завдань, називанні певних ознак геометричних фігур, вербальному коментуванні послідовності дій, уявленні предмету, використанні слів-термінів. Тому дидактичний матеріал “Палички Дж. Кюїзенера”, “Логічні блоки Дьенеша” можна використовувати не тільки як дидактичний матеріал, а також в якості замітника будь-яких предметів для подальшої розвивальної роботи, закріплення уже сформованих

елементарних математичних уявлень, але в інших ігрових ситуаціях поза заняттями з математики. Вважається доцільним використанням їх також під час корекційно-розвиткових занять. Так, блоки-фігури можуть перетворитися на цукерки, печиво, яке загортаємо у фольгу, викладаємо у коробку “нижній/верхній ряд”.

За допомогою наявних ознак блоків можна охарактеризувати будь-який предмет. Наприклад: за розміром і формою “маленьке, кругле яблуко”, “велика, кругла калюжа”; за розміром і товщиною “великий, товстий ведмедик”, “тонка книжка”, за кольором “синя слива”. Метою такого використання буде формування умінь узгоджувати іменники з прикметниками, формування фрази, закріплення ознак предметів, перенесення знань назв геометричних фігур на інші предмети, що подібні за формою, загальний розвиток мовлення, розвиток уяви, мислення. З паличками-брусочками також можна створювати цікаві завдання, умовні позначення певних ознак предметів, явищ, понять.

Наприклад: за довжиною “стовбур дерева та кущика”, “довжина потягу”, “довжина стежки”, “довге/коротке слово”, “кількість слів у реченні”; за висотою “висота ніжок стола/столика”, “голосок голосний/тихий”. За своєю формою палички-брусочки чудово підійдуть для масажу пальчиків, долоньок. При цьому діти можуть пофантазувати, створити уявну ситуацію. Наприклад: “промінчик сонечка”- жовта паличка, “холодна бурулька”- синя паличка. Для розвитку дрібної моторики підійдуть завдання з елементами конструювання, моделювання. Вони можуть носити комплексний характер. Тобто, можна буде одночасно вирішувати кілька мисленневих операцій. Так з блоків, за заданою схемою, можна змоделювати сюжетний предмет, описати деталі, скласти розповідь, порахувати деталі однакового кольору, розміру, визначити яких більше/менше. Виконання будь яких творчих завдань сприятиме розвитку уяви, мислення, мовлення, збагачення активного словника, формування граматичної будови мовлення, формування елементарних математичних уявлень. Завдання бажано пропонувати дітям у формі ігрової мотивації, тобто для кого, або для чого вони це роблять. Це можуть бути предметні, сюжетні малюнки, маленькі іграшки, іграшкові тваринки, муляжі які необхідно кудись скласти, відвести, комусь щось подарувати, тощо. Таким чином спонукати дітей до завершення виконання дій.

Робота із спеціальним дидактичним матеріалом буде підвищувати рівень інтересу дітей до будь яких занять, сприяти загальному розвитку.

УДК 159.922.76-056.264:159.953

Гладій О.  
Гаврилов О.

## ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті показано аналіз проведеного дослідження мнемічних процесів у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком і фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Визначені групи дітей відповідно до рівня сформованості у них процесів зорової, слухової, рухової пам'яті, механічного і логічного запам'ятовування – високий, середній, низький і критичний. Проведено порівняння їхньої сформованості у дошкільників вказаних груп і зроблений відповідний висновок про доцільність організації цілеспрямованої логопедичної корекційної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення над процесами запам'ятовування.

**Ключові слова:** пам'ять, мнестичні процеси, нормотиповий розвиток, діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, рівні сформованості.

The article shows the analysis of the conducted study of mnemonic processes in preschool children with normotypical development and phonetic-phonemic underdevelopment of speech. Defined groups of children according to the level of development of their visual, auditory, motor memory, mechanical and logical memorization processes - high, medium, low and critical. A comparison of their formation in preschoolers of the specified groups was made and a corresponding conclusion was made about the feasibility of organizing purposeful speech therapy correctional work with children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech on memorization processes.

**Key words:** memory, mnesic processes, normotypical development, children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech, levels of formation.

**Актуальність дослідження.** У процесі розвитку мнемічної діяльності у старшому дошкільному віці здатність до запам'ятовування інформації стає основою формування здібностей суб'єкта, появи в її структурі операційних і регулюючих механізмів, які визначають успішність й якісну своєрідність засвоєння й реалізації нових форм

образної, логічної, вербальної пам'яті. Зазначені форми значною мірою сприяють успішності засвоєння дитиною соціального досвіду й подальшого розвитку її пізнавальних процесів.

Дослідження особливостей різних сфер психічного розвитку дітей з порушеннями мовлення знаходимо в роботах Л. Андрусишиної, Н. Базими, І. Брушневської, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, О. Мілевської, А. Обухівської, Л. Ружицької, Т. Сак, Л. Трофименко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інших.

Науково-теоретичний аналіз досліджень (О. Бєлова, Н. Гаврилова, Б. Гріньова, О. Даниленкова, С. Рачкевич, Ю. Рібцун, Л. Ружицька, Н. Серебрякова, Л. Стахова, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач та інших) специфіки розвитку фонематичних процесів у дітей виявив їхню складну та ієрархічну будову, а також диференційовані труднощі їхнього формування у дітей з різними порушеннями розвитку. При цьому, незважаючи на значну кількість наукових робіт і досліджень у сфері мовленнєвих порушень, проведення спеціальних досліджень пам'яті дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (надалі – ФФНМ) потребує уточнення і доопрацювання. Саме це і обумовило мету нашого дослідження – обстеження сформованості пам'яті у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення і проведення порівняння з дітьми з нормотиповим розвитком.

**Виклад основного матеріалу.** Розроблена методика дослідження і відповідно підібрані завдання для дітей дошкільного віку і нормотиповим мовленням та з ФФНМ спрямовані на визначення рівня сформованості процесів пам'яті і включають в себе алгоритми дослідження.

У процесі організації експериментальної роботи проводилось дослідження різних видів пам'яті.

Слухова пам'ять – це запам'ятовування і адекватне відтворення різноманітних звуків – природній, механічних, музичних, мовленнєвих тощо. Вона є базовою у процесі навчання. Особливим різновидом її є словесно-логічна, яка тісно пов'язана зі словом, думкою та логікою. Цей вид пам'яті характеризується тим, що людина, яка оперує нею, швидко й точно може запам'ятати зміст подій, логіку міркувань або якогось доказу, зміст тексту, що читає тощо. Виділимо рівні сформованості слухової пам'яті у дітей.

Зорова пам'ять відповідає за збереження і відтворення зорових образів і передбачає розвинену в людини здатність до уяви. В її основі лежить процес акумуляції в корі головного мозку інформації, її

усвідомлення і адекватне відтворення, яка отримана через залучення зорової аналізаторної системи.

Рухова пам'ять передбачає запам'ятовування, збереження та відтворення з достатньою точністю різноманітних складних рухів та кінестетичних навичок. Вона приймає участь у формуванні діяльнісної моторної поведінки. Удосконалення всіх видів рухових навичок людини напряму пов'язане з цим видом пам'яті. Цій пам'яті притаманні механізми забування та згасання, затухання. Визначення рівня сформованості рухової пам'яті виступає важливим компонентом у цьому дослідженні, оскільки точне відтворення рухів пальців рук є свідченням сформованості психомоторних навичок, запорукою правильної звуковимови дошкільників.

Довільне запам'ятовування поділяють на механічне і усвідомлене.

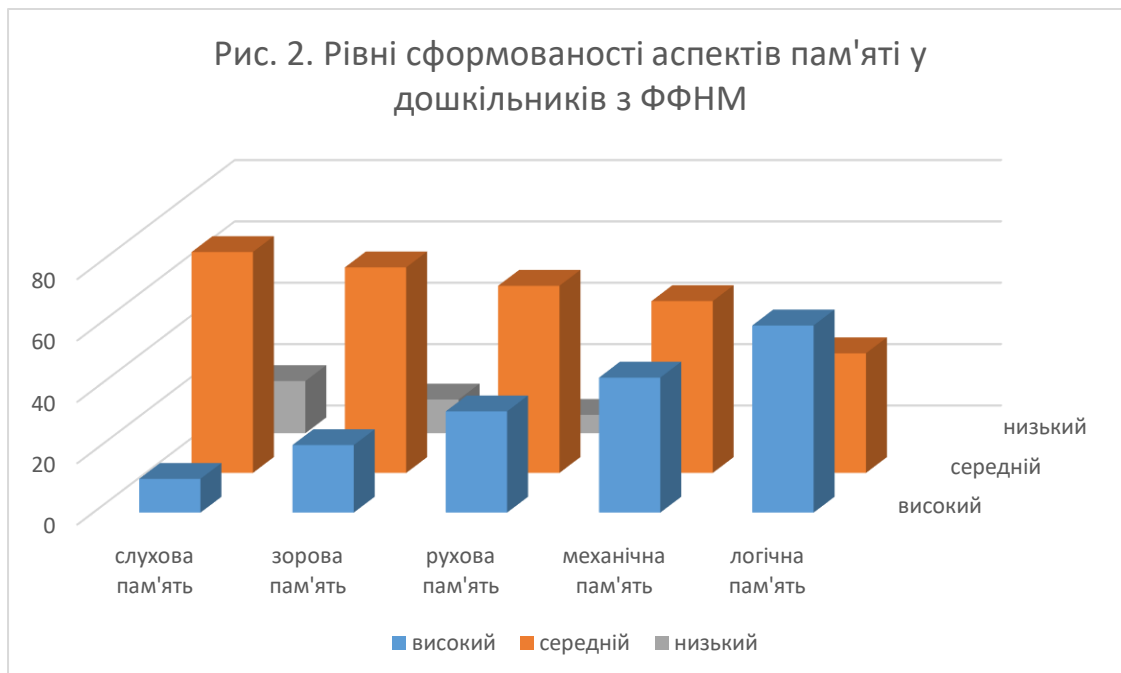
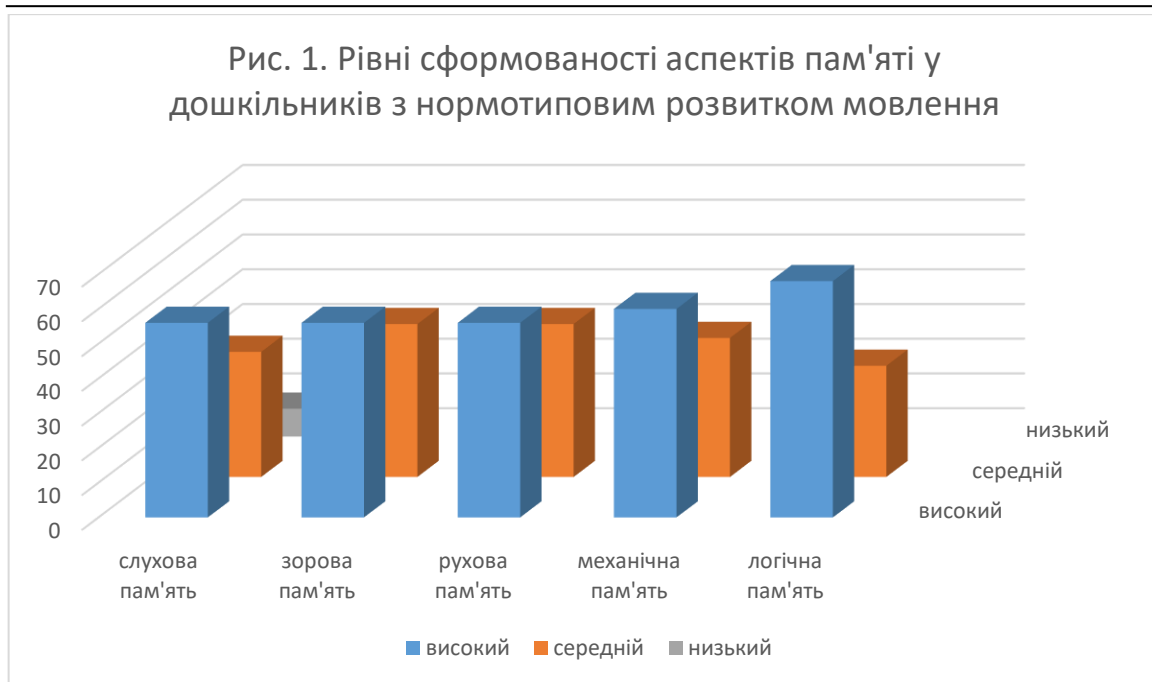
Механічне запам'ятовування – це послідовне заучування окремих частин інформації без опори на змістовий зв'язок між ними і усвідомлення його необхідності. Механічне запам'ятовування матеріалу призводить до формального засвоєння інформації і включає в себе закріплення зовнішніх зв'язків матеріалу. Діяльність при цьому має мнемічну спрямованість, але мнемічні дії не використовуються. Воно неекономне, вимагає більше часу, а ніж усвідомлене, забувається така інформація значно швидше. Механічне запам'ятовування набуває свого повного розвитку у дитини в дошкільному віці, і потім поступово поступається логічному.

Довільна пам'ять – це процес запам'ятовування і відтворення у відповідний час інформації, що передбачає свідому постановку мети та вимагає вольових зусиль. Довільна пам'ять починає формуватися у середньому дошкільному віці і її початкові прояви спостерігаються в запам'ятовуванні правил сюжетно-рольової гри, без якого неможливе успішне виконання дитиною взятої на себе ролі. Адже під час гри вона запам'ятовує значно більше слів, ніж за вимогою дорослого. Формування довільної пам'яті відбувається на основі розумового розвитку дитини.

З урахуванням цього виділені чотири рівні сформованості слухової, зорової, рухової пам'яті, механічного і логічного запам'ятовування – високий, середній, низький і критичний.

Результати проведення дослідження виділених аспектів пам'яті дітей з нормотиповим розвитком мовлення і дітей з ФФНМ дошкільного віку чітко показані на малюнках 1 і 2.





Проведене дослідження різних аспектів пам'яті дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком і ФФНМ дозволило зробити певні висновки. Так, слухова пам'ять у дітей з нормотиповим розвитком на високому рівні у 56% обстежених, на середньому – у 36%, на низькому – у 8% дошкільників. У дітей з ФФНМ це показник на високому рівні у 11%, на середньому – у 72%, на низькому – у 17% дошкільників. В цілому у дітей з нормотиповим розвитком достатній рівень відмічено у 92% дітей, у дошкільників з ФФНМ – у 83%, що свідчить про незначну різницю.

Сформованість зорової і рухової пам'яті у дітей з нормотиповим розвитком на однаковому рівні: на високому рівні у 56%, на середньому – у 44% респондентів. У дітей з ФФНМ зорова пам'ять на високому рівні зафіксована у 22% респондентів, на середньому – у 67%, на низькому – у 11% опитаних. Рухова пам'ять у цієї групи дошкільників на високому рівні зафіксована у 33% респондентів, на середньому – у 61%, на низькому – у 6% дошкільників. Ці показники також між собою досить близькі і в цілому відповідають рівню нормотипового розвитку.

Механічне і логічне запам'ятовування дітьми з нормотиповим розвитком між собою також подібне з деякою перевагою логічної пам'яті. На високому рівні ці показники зафіксовані у 60% і 68% респондентів, на середньому – відповідно у 40% і 32% дошкільників. Низького рівня у них не зафіксовано. У дітей з ФФНМ також відсутній низький розвиток. В той же час на високому рівні ці алгоритми пам'яті зафіксовано у 44% і 61% досліджуваних, на середньому – відповідно у 56% і 39% респондентів. За отриманими результатами дані показники відповідають рівню сформованості пам'яті у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком.

**Висновки.** Таким чином, досліджуючи рівень розвитку слухової, зорової, рухової пам'яті, механічного і довільного запам'ятовування ми прийшли до наступного висновку: у дітей дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення значних відхилень у всіх досліджених типах пам'яті не зафіксовано. За окремими винятками вказані типи пам'яті у дітей з ФФНМ не порушуються. Можна констатувати деяке відставання від дітей з нормотиповим розвитком, але в цілому це не призводить до значних проблем використання інтелектуального потенціалу, мисленнєвої і мовленнєвої складової в системі особистісного розвитку.

Результати проведеного дослідження дають можливість констатувати, що розвиток мнемічних процесів у дітей з ФФНМ проходить дещо повільніше, а ніж у дітей з нормотиповим мовленням. Серед дошкільників з ФФНМ в основному переважає середній рівень сформованості слухової, зорової, рухової пам'яті і механічного запам'ятовування. А логічна пам'ять у більшості з них на високому рівні. Оскільки саме функціональний і операційний компоненти мнемічної діяльності дітей старшого дошкільного віку значною мірою впливає на успішність їх подальшого пізнавального розвитку, соціальної адаптації в цілому, то результати дослідження вказують на необхідності враховувати ці особливості в процесі організації логопедичного

супроводу дітей з ФФНМ. Дослідження констатує той факт, що спеціально організованого корекційного і розвивального напрямку для розвитку процесів запам'ятовування діти з ФФНМ не потребують.

### Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : дис. канд. психол. наук. 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. Інститут спеціальної педагогіки НАН України. 2012. 283 с.
2. Белова О.Б. Особливості розвитку уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. КПНУ ім. Івана Огієнка. 2011. Вип. 11 С.82-84.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ "Друк-Сервіс". 2011. 200 с.
4. Гріньова О.М. Психологічні особливості мнемічної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2010. Вип. 17. С. 351-356.
5. Даниленкова О.Р. Розвиток навмисного запам'ятовування у дітей з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Дефектологія*. 2000. № 6. С. 50-64.
6. Рачкевич С.Б. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема. *Логопед*. 2016. № 8. С. 14-20.
7. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 2. 2011. С. 36-53.
8. Ружицька Л.І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з важкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець Подільський. Аксіома. 2011. Вип. 14. С. 706-715.
9. Серебрякова Н.В., Стахова Л.Л. Порушення слухової пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: зб. наук. праць. Суми. СНУ ім. А. Макаренка. 2018 С. 119-121.

10. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць. Київ. Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35.

11. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Київ. Актуальна освіта. 2007. Вип.4. С. 3-18.

12. Ткач О.М. Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенезі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 9, у 2 т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2017. Т. 2. С. 98-114.

УДК 376-056.264

Голдак А.  
Левицький В.

## ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВІДКРИТІЙ РИНОЛАЛІЇ У ПОСТОПЕРАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

У статті висвітлюються результати виявлення стану і особливості подолання порушень мовлення при відкритій ринолалії у постопераційний період в дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, операція, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article highlights the results of identifying the condition and features of overcoming speech disorders in open rhinolalia in the postoperative period in preschool children.

**Key words:** children of preschool age, speech disorder, operation, speech therapy support, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Ринолалія – порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату. У логопедичній літературі традиційно виділяють три форми ринолалії: *закриту, відкриту і змішану* і за етіологічними показниками кожна з них може бути *органічно і функціонально* обумовленою. Як і будь-яке складне

порушення розвитку, ринолалія стає першопричиною низки особливостей соматичного та психоневрологічного стану дитини [3].

При ринолалії в дітей простежується порушення процесів прийому їжі, вироблення неправильного положення язика, порушення звуковимови, виникнення нав'язливих рухів лицьової мускулатури, порушення фізіологічного дихання та зниження слуху, що несприятливо впливає на формування мовлення.

Разом з тим, абсолютна більшість дітей-ринолаліків має високий компенсаторний потенціал. І завдання логопедів – вчасно виявити проблему й розпочати систематичну роботу з її корекції.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідники: С. Блохіна, Б. Булатовська, Л. Вансовська, М. Герасименко, Л. Деробалюк, І. Єрмаков, М. Дубов, А. Іполітова, С. Конопляста, Г. Музична, О. Немчінова, О. Правдіна, Т. Селєзньова, Є. Соботович, А. Уранова, Л. Харьков, М. Хватцев, М. Шеремет, Л. Яковенко та ін. у різні часи торкалися питань визначення та класифікації, характеристики ринолалії, причин її виникнення, особливостей організації логопедичного супроводу дітей з вказаним порушенням мовленнєвого розвитку. Фундаментальною вітчизняною науковою працею з означеної тематики є монографія «Ринолалія від А до Я» С. Коноплястої.

**Мета дослідження** – виявлення стану і обґрунтування послідовності подолання порушень мовлення при відкритій ринолалії у постопераційний період.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженням було охоплено двоє дітей (хлопчиків) дошкільного віку відповідно (4 р. 3 міс. та 4 р. 6 міс.) з первинним діагнозом: вроджена наскрізна розщелина верхньої губи та піднебіння. Діти прооперовані кілька разів, про що є відповідні епікризи і зараховані у дошкільне відділення навчально-реабілітаційного центра до середньої інклюзивної групи з діагнозом: відкрита ринолалія (післяопераційна).

Під час обстеження артикуляційного апарату виявлені рубці на твердому та м'якому піднебінні. Під час логопедичного обстеження виявлено: мовлення нечітке, змазане, нерозбірливе, не відповідає віку. У мовленні використовуються здебільшого прості фрази. Словник побутовий, бідний, переважають іменники і дієслова. Порушення звуковимови усіх груп звуків, спрощення артикуляції та заміна складних звуків на прості. На запитання відповідає однослівно. З допомогою описують малюнок. Порушення артикуляційної моторики.

Дихання ключичне поверхнєве, швидко виснажується, не сформований спрямований струмінь видиху через ніс.

На контакт ідуть по різному. Словесні інструкції розуміють і виконують. Увага довільна, концентрація у дітей різна. Дії самостійні. Адекватні. Продуктивність пам'яті різна. Достатній рівень узагальнення і абстрагування. Емоції адекватні, стійкі. Емоційний стан позитивний, інтерес до співпраці полярний.

Порушення функцій артикуляційного апарату в обох дітей зумовлено як органічним ураженням з народження, так і післяопераційними факторами (набряклість, біль, рубцеві зміни) часті застудні захворювання, соматична ослабленість.

Назалізація звуків обумовлена відсутністю піднебінно-глоткового змикання, неможливість артикуляції приголосних звуків пов'язана з тим, що тверде піднебіння з рубцевими післяопераційними змінами, кінестезії знижені; м'яке піднебіння після операції малорухливе, набрякло, укорочене; язик напружений, відсунутий углиб ротової порожнини. Мовлення нерозбірливе, фраза не сформована, активний словник бідний.

Інтелект збережений, діти добре розуміють звернене до них мовлення, виконують інструкції, намагаються відповідати на запитання. Спостерігаються зміни у емоційно-вольовий сфері.

У обох дітей виявлений комплекс синдромів, що характеризують мовленнєвий розвиток: 1) синдром порушень семіотичної підсистеми (симптомокомплекси: сенсомоторних та артикуляційних розладів, порушень мовленнєвого дихання, порушень голосу, ритміко-мелодико-інтонаційної організації мовлення); 2) синдром порушень функцій програмування та інтерпритації мовленнєвих актів; 3) синдром порушень функцій регуляції та контролю мовленнєвої діяльності. Виділено лінгвопатологічні симптоми, які є спільними і входять в усі зазначені вище синдроми: а) порушення загально-нормативного темпу мовленнєвого онтогенезу; б) ускладнений з різних причин процес утворення мовлення; в) порушення сприймання та розуміння мовлення у зв'язку зі зниженням фізіологічного та тонального слуху; г) загальна інактивність та скутість мовлення [1].

У післяопераційний період корекційно-реабілітаційна робота проводиться за напрямками: нормалізація діяльності артикуляційного апарату; формування артикуляції звуків; усунення назального відтінку голосу; диференціація звуків; нормалізація просодичного боку

мовлення; автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні; корекція фонематичного сприймання.

У зв'язку із кількістю, об'ємом, систематичністю та циклічністю логопедичної роботи роль батьків виключно важлива – вони мають стати постійними помічниками логопеда і підтримувати досягнутий рівень розвитку мовлення вдома, відзначаючи і заохочуючи досягнення.

Батькам необхідно пояснити, що оперативне лікування, саме по собі, не забезпечує нормальне мовлення, а тільки створює повноцінні анатоמו-фізіологічні умови для його формування. Батькам необхідно надати логопедичний висновок, результати якого мають бути інтерпретовані у доступній формі, враховуючи, що батьки – неоднорідна група у соціокультурному відношенні, їх можливості щодо участі в корекційно-реабілітаційному процесі різні [2].

Таким чином, після всебічного обстеження дитини, консультацій у лікарів-фахівців і визначення актуального рівня мовленнєвого розвитку, зони найближчого мовленнєвого розвитку, батькам пропонується індивідуальна програма мовленнєвого розвитку дитини в домашніх умовах. Основними напрямками логопедичного впливу є вирішення двох взаємопов'язаних завдань: нормалізація "ротового видиху", тобто формування тривалого ротового струменя при вимові, та оволодіння артикуляцією звуків мовлення.

Організація роботи логопеда з родиною ведеться за такими напрямками: 1) інформаційний: ознайомлення з результатами психолого-педагогічного, логопедичного обстеження; ознайомлення з віковими особливостями нервово-психічного розвитку, етапами становлення мовлення дитини з ринолалією; ознайомлення з методами корекційно-розвивального впливу. 2) навчальний напрям: залучення батьків до активної участі у корекційно-реабілітаційному процесі з подолання ринолалії у дитини; навчання батьків прийомам корекційно-розвивальної роботи з дитиною; формування у батьків і дітей уявлень про готовність до навчання в школі.

На нашу думку, до здійснення поставлених завдань можуть привести використання як традиційних (батьківські збори, відвідування фронтальних та індивідуальних занять, консультації, бесіди тощо), так і нетрадиційних (створення сімейного клубу, проведення свят) форм роботи.

Батьківське ставлення до таких дітей має свою специфіку, що виражається у суперечності між необхідністю трансформації власних

очікувань та установок стосовно дитини, з одного боку, і неможливість змінити біологічний та емоційний статус дитини в родині, з іншого. Фіксація на порушенні мовлення дитини призводить до того, що батьки часто переходять до особливої манери виховання і поведінки з дитиною, викликані характером мовленнєвого порушення.

Реабілітаційну культуру батьків дітей з ринолалією ми розуміємо як частину загальної культури, що виражається у ціннісно-гуманному ставленні до дитини, розумінні особливостей, пов'язаних з порушенням мовлення, творчого використання педагогічних знань і технологій, спрямованих на реалізацію процесу виховання з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дітей з ринолалією.

**Висновки.** Логопедичні заняття після уранопластики є обов'язковими і проводяться з урахуванням доопераційної роботи. Методи роботи модифікують залежно від особливостей мовлення дитини. Комплексний підхід у логопедичній роботі з розвитку фонетичної сторони мовлення у дітей із ринолалією безпосередньо має забезпечити процеси: усунення назального відтінку голосу, розвиток рухливості м'якого піднебіння, навчання чіткої та правильної артикуляції звуків, формування навичок фонематичного сприймання.

Після закінчення занять за дітьми здійснюється диспансерне спостереження. Перший час їх оглядають один раз у 3-4 тижні. Потім інтервали поступово збільшуються до півроку. Таке спостереження дає можливість вчасно прийти на допомогу дитині, провести з нею курси вправ (2-3 тижні), якщо вона почне втрачати мовленнєві навички. Особливо важливе повернення до логопедичних занять при заміні чи знятті ортодонтного апарату, оскільки викликана цим зміна конфігурації й обсягу ротової порожнини часто спотворює звуковимову.

### Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я: Монографія. Київ. Книга-плюс. 2016. 312 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ. Знання. 2009. 293 с.
3. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. . Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.
4. Харьков Л.В. Хирургическое лечение врожденных расщелин неба. Київ. Здоров'я. 1992. 200 с.



УДК 376-056.264:811

Голдак Ю.  
Левицький В.

## ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ СЛОВОТВОРЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИЗАРТРІЄЮ

У статті висвітлюються результати вивчення стану розвитку словотворчих вмінь та обґрунтування методичних рекомендацій, спрямованих на покращення словотворення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the development of word-formation skills and the justification of methodical recommendations aimed at improving word-formation in older preschool children with obliterated dysarthria.

**Key words:** children of preschool age, speech disorder, speech therapy support, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Стерта дизартрія – складне порушення мовлення, що характеризується варіативністю порушень компонентів мовленнєвої діяльності: артикуляції, дикції, голосу, дихання, міміки, мелодико-інтонаційної сторони мовлення. Для стертої дизартрії характерна наявність симптомів мікроорганічного ураження центральної нервової системи: недостатня іннервація органів мовлення – центрального, артикуляційного та дихального відділів; порушення м'язового тону артикуляційної та мімічної мускулатури. При стертій дизартрії, як правило, відзначаються різноманітні стійкі порушення фонетичної та просодичної сторін мовлення, що є провідними у структурі порушення, та специфічні відхилення у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення [3].

Ускладнює ситуацію відсутність єдиного термінологічного підходу до позначення цього порушення мовленнєвого розвитку. В даний час існують терміни: "стерта дизартрія", "м'яка" дизартрія, "дизартричний компонент", "мінімальний дизартричний синдром", "мінімальні дизартричні розлади", "легкий ступінь дизартрії", і всі вони суб'єктивно трактуються рядом авторів. Накопичено великий теоретичний матеріал з проблем етіології, симптоматики різноманітних

клінічних проявів немовленнєвих та мовленнєвих порушень при стертії дизартрії. Однак залишаються недостатньо вивченими питання формування словотворчих умінь у дітей із дизартрією.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання словотвору відображені у роботах багатьох лінгвістів, психологів, педагогів, психолінгвістів (В. Виноградова, Г. Винокура, О. Гвоздева, Є. Кубрякова, А. Шахнаровича, С. Пономаренко, А. Нелюби, В. Любчика, І. Орнага, Л. Омеляненко, І. Левчука, І. Ступак, Д. Ельконін, Н. Юр'єва та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз результатів, отриманих під час виконання завдань дітьми зі стертою дизартрією, дозволив визначити найпоширеніші словотворчі помилки з кожної серії експериментів.

Неадекватне співвідношення зменшувально-пестливих форм іменників з предметними зображеннями. Помилкове впізнання ненормативного варіанта прикметника як правильного. Змішування слів із багатозначними афіксами. З одного боку, відзначається недостатність у оволодінні додатковими змінюваними значеннями одного й того ж афікса; з іншої сторони ігнорували ті формально-граматичні ознаки слів, які визначали їх родову належність.

Причина таких труднощів дітей вже на етапі первинної словотворчої операції полягає у несформованості низки передумов когнітивного і вербального характеру.

На пропозицію назвати людину, яка будує дома тощо, дитина відповідала: «дядько», «майстер», а замість утворення відносних і присвійних прикметників типу: «квітковий» (горщик), «лисяча» (шуба) добирала слова: «глиняний», «руда» (що само по собі суворо вважати неправильною відповіддю не можна). Похідну форму слів замінювали на розгорнутий ситуативний вислів. Так, замість дієслів «виліла» (воду) діти говорили: «порожнє відро стало», а замість утворення прикметників спостерігалися висловлювання на кшталт: «з лисиці зроблена» (тобто лисяча) тощо. При утворенні нових слів відзначалося недотримання формальних умов організації звукової, складової структури слова, помилкова постановка наголосів.

Середньогруповий показник контрольної групи дітей зі стертою дизартрією склав 9,7. Ці дані свідчать про переважне виконання завдань на нижче середньому та низькому рівні, тобто словотворчі вміння у дітей зі стертою дизартрією сформовані недостатньо, що потребує спеціальної логопедичної допомоги.

Результати виконання завдань дітьми контрольної групи (з нормальним розвитком мовлення) відповідали високому рівню, що у відсотковому співвідношенні складає 75%-100%. За отриманими даними при обстеженні дітей контрольної групи бачимо, що у сумарній кількості балів немає значних відмінностей, оскільки діти отримали високі оцінки за виявлені словотворчі вміння. Загалом учасники контрольної групи успішно впоралися із завданнями. Середньогруповий показник дорівнює 15,6.

Отримані під час констатувального експеримента результати свідчать про суттєве зниження рівня словотворення в дітей із стертою формою дизартрії як у засвоєнні морфем, так і у оволодінні операціями з ними. Діти перебувають переважно не на словотворчому, а на лексичному рівні, який вимагає засвоєння та реалізації відносин похідності. Невміння користуватися різними способами словотвору призводить до обмеженої можливості збагачення словника, до неточності розуміння та диференціації споріднених слів, труднощів морфемного аналізу, що є необхідною умовою засвоєння морфологічного принципу правопису. У структурі загального недорозвинення мовлення при стертій дизартрії, поряд з фонетико-фонематичним недорозвиненням, відзначаються і суттєві порушення лексики.

Діти зі стертою дизартрією зазнають труднощів на етапі первинної словотворчої операції: при виділенні та розпізнанні словотворчих морфем зі складу слова переважно орієнтуються на закінчення, що змінює форму слова, а не значення. Причиною цього факту є несформованість низки передумов когнітивного і вербального характеру [1].

Методика корекційної роботи зі словотворення у випадку стертої дизартрії спрямована на формування бази мовленнєвої системи. В основі корекції мають бути покладені види робіт, що сприяють формуванню пізнавальної сфери та семантичної сторони. З цією метою необхідно, перш за все, розвивати мовленнєві здібності дитини, що лежать в основі процесів переходу від загального до одиничного і від окремого до загального, а також протиставлення вербальних елементів за ознаками.

У процесі формування словотвору здійснювалася робота щодо закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей з поступовим переходом до непродуктивних. Оскільки значення слова є єдністю лексичного і граматичного значень, робота з формуванням

словотвору сприяла уточненню значення слова, оволодіння системою граматичних значень.

**Висновки дослідження.** Для підвищення ефективності роботи логопеда з навчання дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією словотвору були розроблені методичні рекомендації.

1. Корекційну логопедичну роботу необхідно здійснювати з урахуванням принципів: принципу взаємозв'язку, взаємозумовленості та паралельності процесу корекції звуковимови, формування фонетико-фонематичної системи, лексико-граматичного ладу, розвитку психічних процесів; принципу формування та розвитку мотивації дитини до вдосконалення звучання власного мовлення; принципу формування фонетичної системи, починаючи з просодичних компонентів – темпу, ритму, інтонації за допомогою розвитку м'язово-рухових відчуттів (єдність мовлення та рухів під музику); принципу формування праксису артикуляції.

2. Для навчання дітей зі стертою дизартрією словотвору доцільно використовувати логоритмічні засоби: ігри-вправи, ігри-перетворення для регуляції м'язового тону; вправи з використанням слухового контролю та ритмічних рухів (ходьба, стрибки, хлопки, притопування) для нормалізації ритму мовлення та рухів дітей; мовленнєві віршовані вправи з одночасним виконанням дій (на розвиток словника і закріплення певних граматичних категорій); рухливі ігри, створені для формування лексико-граматичної сторони мовлення: активізація словника дітей з допомогою вживання іменників на дібрані лексичні теми.

3. Оскільки у дошкільників добре розвинута мимовільна увага, то навчальний матеріал слід пред'являти у яскравому, цікавому для дитини вигляді. У цьому випадку стає особливо доцільним застосування інформаційних та комп'ютерних технологій. Надання дитині інформації у привабливій формі не тільки прискорює запам'ятовування змісту, а й робить її осмисленою та орієнтованою на довготривале зберігання. Корекційні заняття з використанням інформаційних технологій викликають у дітей особливий інтерес. Такі заняття вимагають творчого підходу вчителя-логопеда, як у підготовці до них (розробка мультимедійних слайдів з лексичної теми, складання творчих завдань), так і під час проведення.

#### **Список використаних джерел**

1. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. Вип.27. С. 57-62.

2. Кондратенко В.О. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дизартрією. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 40-44.

3. Логопедія. За ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.

4. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2012. № 21. С. 227-232.

**УДК 37.015.3:005.32-056.264**

**Голянич М.  
Бєлова О.**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

Стаття розкриває аналіз стану мотиваційного компонента в мовленнєвій діяльності. Описано характерні особливості розвитку мотиваційного компонента мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Здійснено порівняльний аналіз матеріалів дослідження дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення з нормотиповим психофізичним розвитком.

**Ключові слова:** мотивація, діти з порушеннями мовлення, загальне недорозвинення мовлення, дошкільники.

The article is devoted to the analysis of the state of the motivational component in speech activity. Characteristic features of the development of the motivational component of speech activity in preschool children with speech disorders are described. The materials of the study of indicators of preschoolers with general underdevelopment of speech and indicators of preschoolers with normotypical development were analyzed.

**Keywords:** motivation, children with speech disorders, general underdevelopment of speech, preschoolers.

**Постановка проблеми.** Вивчаючи структуру мовленнєвої діяльності, одним із найважливішим її компонентом вважається мотивація. Мотивація – це поєднання різного роду мотивів, що спонукають індивіда до певної діяльності та поведінки, яке обумовлюється задоволенням власних потреб та цілей.

Мовленнєва діяльність співвідноситься зі стійкими, провідними, усвідомленими смислово-виражальними мотивами і реалізується сукупністю мовленнєвих дій, завжди цілеспрямованих, усвідомлених, навмисних, довільних і керованих. Проте не завжди мовлення дітей є вмотивованим через низку факторів, такі як: недорозвинення мозкових структур головного мозку, вікові особливості розвитку, умови виховання та розвитку дитини тощо. У дітей з порушеннями мовлення недостатньо сформована мотивація до мовленнєвої діяльності, причиною цього є порушення психологічних компонентів, таких як увага, сприйняття, пам'ять, мислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мотиваційної сфери широко розглядалася в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком раннього та дошкільного віку (С. Latorge, M. Adam, G. Affandi, L. Mariyati); вплив мотивації на особистісні якості дітей (K. Amrai, J. Filgona, D. Gwany, A. Hamzeh, P. Hadi, A. Okoronka E. Shahrzad, J. Sakiyo та ін.); вплив суспільної думки на мотивацію дітей (А. Маркова); діагностика мотивації (О. Белова, L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi); розкриті навчальні підходи для підкріплення мотивації (F. Bakhtiarvanda, A. Sana, D. Kazem, & A. Hojjat); розкрито вплив мотивації на готовність дітей до навчання в школі (О. Белова, R. Dangol, & S. Milan); описано вплив мотивації навчання на академічну успішність дітей та обґрунтовано важливість співпраці між педагогічним колективом та членами родини під час формування навчальної мотивації у дітей (N. Asvioa, & A. Suharmonc).

**Мета статті** – теоретично проаналізувати особливості розвитку мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мотивація, як психічний процес, пов'язана з когнітивними (пізнавальними) процесами, разом з якими воно розвивається і бере участь у пізнанні світу людиною. Водночас ці процеси впливають на формування мовлення та його розвиток, сприяють становленню мовленнєвої діяльності – це говорить нам про те, що мотивація є одним із найголовніших компонентів мовленнєвої діяльності людини.

О. Беловою зазначено, що для реалізації будь-якого завдання необхідно мати мотив – тобто потребу або бажання, те що змушує особистість діяти та досягати визначеної мети [1]. Л. Клевака відзначила, що наявність підпорядкованості мотивів дає можливість дитині відмовитися від привабливої, в даний момент, речі, заняття заради виконання більш важливого, хоча і, можливо, більш нудного заняття. Так, якщо головними мотивами поведінки стають суспільні мотиви, дотримання моральних норм, дитина в більшості випадків буде діяти під їх впливом, не піддаючись протилежним спонукам, штовхаючи її на те, щоб, наприклад, образити іншого або збрехати. Коли у дошкільника переважають мотиви особистісного характеру, отримати тільки особисте задоволення, це може призвести до серйозних порушень правил поведінки [4].

Позаситуативне пізнавальне спілкування для багатьох дітей дошкільного віку є провідним на цьому етапі життя, оскільки вони виявляють великий інтерес до змісту тих чи інших завдань і доручень, пошук методів і засобів їх реалізації, що підвищує мотивацію до мовленнєвого спілкування і процесу вивчення властивостей і ознак оточуючих предметів і явищ. Контакт з дорослим у дитини є одним із провідних мотивів комунікативної діяльності, прагнення задовольнити власні пізнавальні потреби. Якщо завдання цікавіші та яскравіші, тоді легше з ними справляються дошкільники, та навпаки – будуть гірше виконувати непривабливі завдання [2].

Мовленнєва діяльність всебічно пов'язана з особистісним та соціальним розвитком дитини. Діти, які мають різний ступінь загального недорозвинення мовлення характеризуються зниженням мотиваційного компонента мовлення, через що виникають труднощі зі спілкуванням, підвищенням емоційної лабільності.

Л. Трофименко вказувала, що при загальному недорозвиненні мовлення розвиток особистості часто відбувається за невротичним типом: спостерігаються замкнутість, негативізм, емоційна напруга. Діти образливі, плаксиві, відрізняються підвищеною вразливістю, самовпевненістю і впевненістю в собі. Нерідко у дітей з найскладнішою формою ЗНМ – сенсорною алалією – спостерігається підвищена збудливість; дратівливість; надмірна рухова активність. Дитині важко всидіти на місці, важко надовго зосередитися на матеріалі. Тривалий час в них переважають ігрові мотиви. Труднощі в розумінні мовлення оточуючими сприяє підвищеній дратівливості. Діти часто ігнорують звернене мовлення та не зважають на інструкцію чи прохання того, хто до них звертається [5].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що існують різні тип методик, що направлені на вивчення стану сформованості мотиваційного компонента мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку (О. Белова, І. Брушневська, Ю. Рібцун, В. Клевака та ін.). Згідно мети дослідження нами використано та модифіковано комплексну методику Л. Калмикової «Методику діагностування операцій виникнення мовленнєвих мотивів», яка спрямована на вивчення особливостей операцій виникнення у дітей мотивів, що породжують мовленнєву діяльність та з'ясування предмета потреби дошкільників. У дослідженні використовувалися методи створення ситуацій вибору для визначення мотивів; методи психодіагностування виниклих мотивів; проєктивні методики для діагностування мотивації [3, с. 110–132].

Перше завдання передбачало гру «Біржа праці», де дошкільники обирали собі професію (будівельник, диктор, лікар тощо) та розповісти дитину чому саме цю професію обрала. Друге завдання передбачає доповнення невеликої історії експериментатора, а потім зробити аналіз зображень, що роздаються дітям та дається завдання скласти невеличку розповідь на основі даного зображення.

Після цього проводиться опитування дітей з метою з'ясування: чи пов'язані спонукання експериментатора з мовленням дітей із задоволенням потреб дитини–мовця; чи усвідомлюють діти причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків?; наскільки стійкі мотиви?

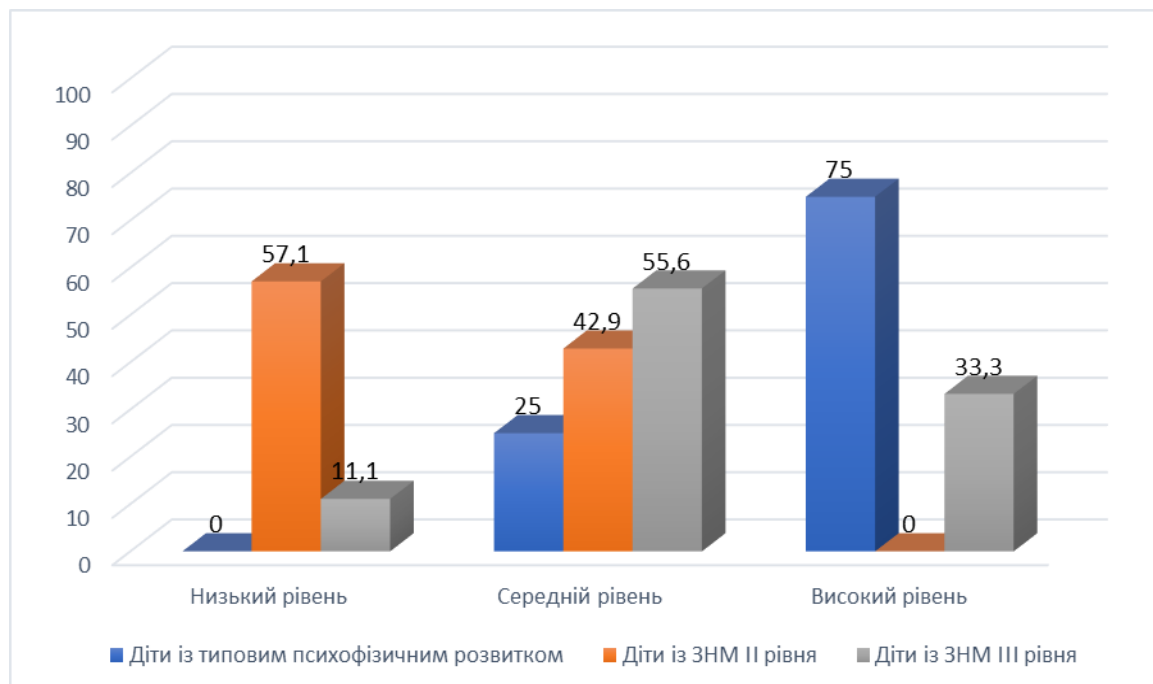
Критерії оцінювання: 10 – 13 балів. Високий рівень розвитку операцій виникнення мотиву мовленнєвої діяльності. У дітей яскраво виражений мотив як предмет комунікативно–мовленнєвих потреб, як потреба в оприлюдненому смислоформулюванні, спрямованість мовлення залежить від мовленнєвого мотиву, спостерігається стійкість мотивів, мотивація досягнення. 6 – 9 балів. Середній рівень розвитку операцій виникнення мотиву мовленнєвої діяльності. Комунікативно–мовленнєві потреби як потреби саме у вираженні думок недостатньо виражені; переважають інші не ідеальні предмети потреби; мовленнєвий мотив не досягає рівня розвитку, або стати предметною потребою; це – ступінь розвитку, на якій відбувається саме опрідметчування мовленнєвої потреби і набуття нею конкретизації як нужди у смислоформулюванні, смислоформуванні. У дошкільників виявлені мотиви, що спонукають мовленнєву діяльність; їхнє мовлення полімотивоване, збуджується кількома мотивами, зазвичай немовленнєвими. Мотиви не стійкі, несамостійні, викликані навчальними завданнями. Це стан становлення мовленнєвого мотиву. 1 – 5 балів. Низький рівень розвитку операцій виникнення мотиву



мовленнєвої діяльності. У дітей задоволення комунікативних потреб відбувається лише в немовленнєвих видах діяльності, в діалогах і полілогах; потреби в комунікації не пов'язуються з мовленнєвим самовираженням; комунікативно-мовленнєві потреби у вираженні думок залишаються не визначеними, не конкретизованими.

Дослідженням було охоплено 28 дітей дошкільного віку (від 5-х до 6-ти років), з них: діти з нормотиповим психофізичним розвитком – 12 (100%) і 16 – з порушеннями мовленнєвого розвитку, до групи яких входили учні із ЗНМ II рівня (діти з дизартрією, дислалією та заїканням) – 7 (100%); із ЗНМ III рівня (діти з дизартрією) – 9 (100%).

Результати аналізу особливостей через ситуацію вибору виконання дошкільниками завдання, що направлене на вивчення мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності, що низький рівень (від 0 до 5 балів) мали дошкільники із ЗНМ II рівня (57,1%), також діти із ЗНМ III (11,1%). У дітей із типовим психофізичним розвитком низький рівень не спостерігався. Середній рівень розвитку мотиваційного компонента (від 6 до 9 балів) був притаманний для дітей із типовим розвитком (25%), дітей з ЗНМ II рівня (42,9%) та дошкільникам із ЗНМ III рівня (55,6%). Високий рівень (від 10 до 13 балів) був характерним для дітей з типовим психофізичним розвитком (75%) та у дітей із ЗНМ III рівня (33,3%). У дітей із ЗНМ II рівня високих показників не виявлено (див. рис. 1).

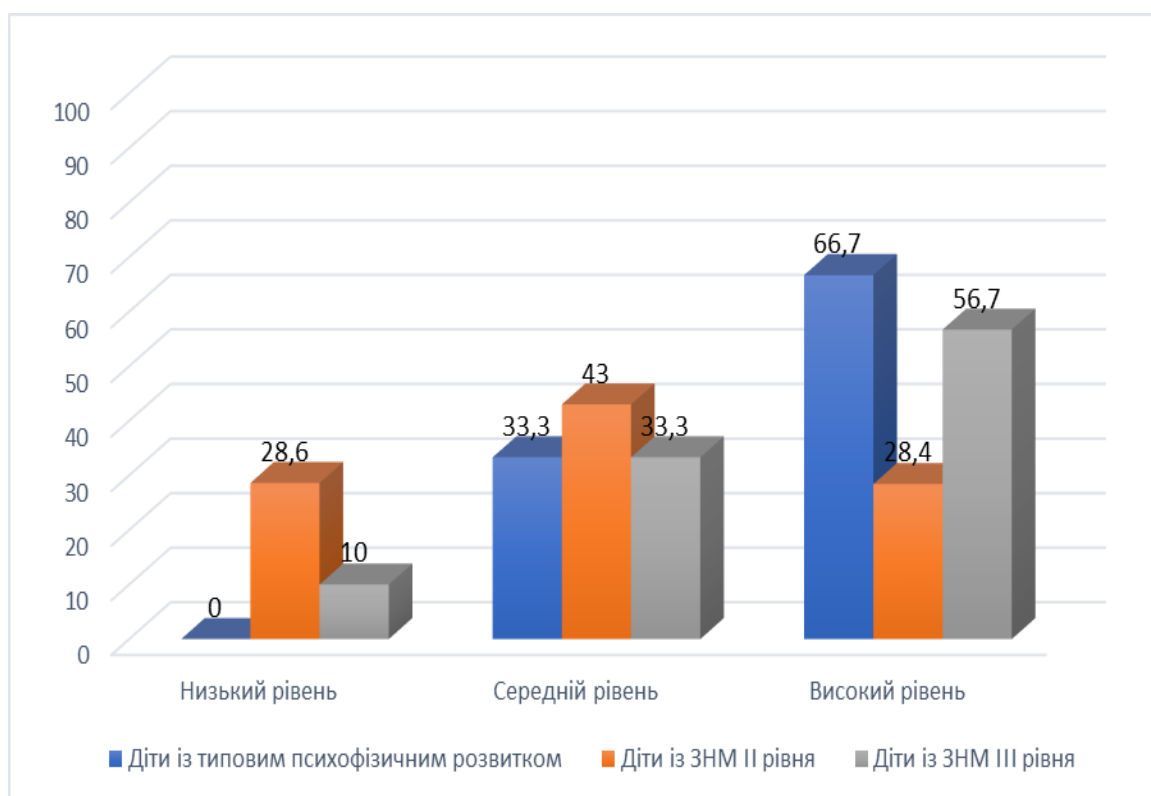


**Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Біржа праці»**

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками відтворюючого завдання через навідні запитання експериментатора, що направлене на вивчення мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності, що низький рівень (від 0 до 5 балів) мали дошкільники із ЗНМ II рівня (28,6%), також діти із ЗНМ III (10%). У дітей із типовим психофізичним розвитком низький рівень не спостерігався.

Середній рівень розвитку (від 6 до 9 балів) був притаманний для дітей із типовим розвитком (33,3%), дітей з ЗНМ II рівня (43%) та дошкільникам із ЗНМ III рівня (33,3%).

Високий рівень (від 10 до 13 балів) був характерним для дітей з типовим психофізичним розвитком (66,7%) та у дітей із ЗНМ III рівня (56,7%), а у дітей із ЗНМ II рівня високий показник виявлено у 28,4% (див. рис. 2).



**Рис. 2. Результати дослідження за методикою «Доповнення історії»**

Дане дослідження доводить, що чим складніше порушення мовлення, тим важче дітям дошкільного віку будувати власне мовлення самостійно: дитині для комунікації необхідний постійний стимул.

Таблиця 1.

**Середні показники рівня сформованості мотиваційного  
компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку**

<b>Мовленнєвий розвиток</b>	<b>Високий рівень (у %)</b>	<b>Середній рівень (у %)</b>	<b>Низький рівень (у %)</b>
Нормотиповий	70,8	29,2	0
ЗНМ II рівня	14,2	42,9	42,9
ЗНМ III рівня	33,3	55,6	11,1

**Висновок.** Порівняльний аналіз результатів дослідження мотиваційного компонента породження мовленнєвої діяльності показав, що високий рівень мотиваційного компонента мовлення належав 70,8% дітей дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком, 33,3% ЗНМ III рівня та 14,2% ЗНМ II рівня. Середній рівень спостережено в 55,6% дошкільників ЗНМ III рівня, 42,9% ЗНМ II рівня та 29,2% з типовим психофізичним розвитком. Низький – проявлявся у 42,9% дітей із ЗНМ II рівня та 11,1% з ЗНМ III рівня. Матеріали експериментального дослідження підтверджують необхідність розробка навчально-розвиткових занять, які б сприяли покращенню мотиваційного компонента мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Список використаних джерел**

1. Белова О.Б. Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя. Видавничий дім «Гельветика». 2021. № 2 (38), С. 181-188.
2. Єскименко В.К. Формування мотивації до мовленнєвого спілкування у дітей від народження до чотирьох років в процесі онтогенетичного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. ФОП Цьома С.П. 2018. С. 72-75.
3. Калмикова Л.О. *Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти*. Київ. НМЦВО. 2003. 320 с.
4. Клевака Л. П. Специфіка формування мотивації дітей дошкільного віку як чинник успішності навчання в НУШ. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі*: кол. моногр. Кременчук. Щербатих О.В. 2020. С. 7-20.
5. Трофименко Л.І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018р. № 8. С. 224-229.

УДК 376-056.264-053.3

Григорьєва М.  
Левицький В.

## ВИПРАВЛЕННЯ СИГМАТИЗМА ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюються результати обстеження стану звуковимови та обґрунтування, розробка комплексу корекційних заходів щодо усунення сигматизма шиплячих звуків у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the examination of the state of sound speech and justification, the development of a set of corrective measures to eliminate the sigmatism of hissing sounds in older preschool children with general underdevelopment of speech.

**Key words:** children of preschool age, speech disorder, speech therapy support, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Діти дошкільного віку стикаються з проблемами вимови одного або кількох звуків. Як правило, ці проблеми мають тимчасовий, непостійний характер і при своєчасній логопедичній роботі усуваються.

До п'яти-шести років дитина має оволодіти правильною вимовою всіх звуків мовлення. Рання корекція є найбільш продуктивною і попереджає труднощі навчання у школі. Важливість допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку у дошкільному віці постійно наголошується у науково-методичній літературі, у документах щодо організації логопедичної допомоги.

Таке порушення звуковимови як сигматизм шиплячих звуків є одним із поширених. За дослідженнями 50-х років ХХ століття частота порушень шиплячих звуків становить 24% від усіх порушень звуковимови. А за даними кінця ХХ століття частота порушень вимови цієї групи звуків становить 45,4%, що свідчить про тенденцію до зростання, що підкреслює актуальність обраної теми магістерської роботи [2].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблематика корекції та розвитку звуковимови у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася багатьма зарубіжними і вітчизняними

науковцями-логопедами, педагогами-методистами, дослідниками: А. Богуш, Н. Гавриловою, С. Коноплястою, Р. Левіною, І. Марченко, О. Мілевською, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет.

**Виклад основного матеріалу.** Індивідуальне різностороннє обстеження мовлення дитини сприяє найточнішому встановленню рівня її мовленнєвого розвитку. З метою більш ефективного використання періоду обстеження, процес якого потребує значних часових витрат, були використані не тільки методи індивідуального обстеження з використанням наочного матеріалу, а й процес спостереження за дитиною у вільному спілкуванні, під час ігор, на заняттях [3].

У дослідженні взяла участь дитина п'яти з половиною років, з логопедичним висновком: загальний недорозвиток мовлення III рівня, поліморфна дислалія, що відвідує індивідуальні та фронтальні логопедичні заняття. При обстеженні вимови було вивчено будову і рухливість органів апарату артикуляції, стан звуковимови, фонематичного сприймання, рівень сформованості словникового запасу, граматичного ладу, зв'язного мовлення, а також складової структури слова. Крім того, визначено тип дихання, темп мовлення, стан голосу та тонкої моторики рук.

В ході обстеження були отримані такі результати: темп мовлення швидкий, голос слабкий, мовлення розбірливе, дихання поверхнєве.

Щодо будови артикуляційного апарату виявлено: губи нормальні, кількість зубів відповідає віку, прикус нормальний, піднебіння високе, язик в нормі, стан під'язикової вуздечки без відхилень. Рухи губ здійснюються без труднощів, але рухи язика за завданням утруднені, виконуються у повільному темпі, виявлені помилки при переході від одного завдання до іншого. Тонка моторика рук недостатньо розвинута.

Дитина добре розуміє звернене мовлення, здатна виконувати двоступеневі інструкції.

При обстеженні зв'язного мовлення визначено такі особливості: дівчинка користується простими поширеними реченнями, але в них іноді порушується порядок слів. У зв'язку із слаборозвиненою пам'яттю Катя не може здійснити повний і якісний переказ прослуханого тексту. У мовленні є аграматизми: порушено узгодження іменника з чисельником, іменника з присвійним прикметником, порушено утворення іменників родового відмінка, множини. Катя правильно утворює зменшувально-пестливі іменники, не вміє утворювати нові слова за допомогою префіксів.

Щодо стану словника виявлено: пасивний словник розвинутий

достатньо, але дитина не розуміє зміну значення слів, виражені префіксами. Активний словник на побутовому рівні, знає призначення предметів. Вміє добирати узагальнюючі слова, знає видові поняття, вміє добирати прикметник до іменника, дієслова до іменників, розуміє і використовує прості прийменники (на, під, в, біля, за), але не розуміє значення складних. В основному дівчинка використовує у мовленні іменники, дієслова та якісні прикметники.

Щодо складової структури слова визначено, що вміє правильно вимовляти дво- та трискладові слова. У словах із великою кількістю складів зафіксовані перестановки та пропуски звуків.

При обстеженні фонематичного сприймання виявлено змішування на слух звуків, близьких за звучанням (ш-ж, с-ш, с-с', р-в', л-л'), робить помилки при повторенні складів, близьких за звучанням.

Щодо звуковимови виявлено порушення вимови кількох груп звуків, а саме шиплячих, [p], [p'] та [л]. Замість нормального звучання звуків [p] та [p'] чується горлове, а звук [л] замінюється звуком [в] (ків'це – кільце).

За результатами обстеження мовлення був зроблений логопедичний висновок: загальний недорозвиток мовлення III рівня, поліморфна дислалія до складу якого входять такі порушення звуковимови, як ротацизм, параламбдацизм і бічний сигматизм, шиплячих.

При формуванні правильної звуковимови у дітей необхідно дотримуватися ряду загальних вимог:

- Суворості послідовності етапів логопедичної роботи.
- При постановці звуків слід широко використовувати, як опору, різні аналізатори (слуховий, зоровий, руховий).
- До автоматизації поставленого звуку можна переходити лише тоді, коли дитина вимовляє його ізольовано правильно та чітко при тривалому і багаторазовому повторенні.
- Автоматизація поставленого звуку має проводитися у послідовності: у складах (прямих, обернених, зі збігом приголосних), словах (на початку слова, середині, кінці), словосполученнях, реченнях, чистомовках, віршах, у тексті та розмовному мовленні.
- У лексичному матеріалі для автоматизації та диференціації звуків має міститися максимальна кількість звуків, що закріплюються і не повинно бути звуків що неправильно вимовляються дитиною, а також необхідно враховувати смислову доступність лексичного матеріалу.
- Поступово та систематично підвищувати темп мовленнєвих

вправ. Від неквапливої, акцентованої вимови складів дитина має поступово переходити до швидкої вимови слів, потім до ще більш прискореної вимови речень і скоромовок. У такому випадку здійснюється швидке та міцне закріплення звука.

- Поступово ускладнювати лексичний матеріал, переходити від простих видів мовленнєвої діяльності до складніших, від елементарного повторення слів за логопедом до називання предметів, дій, опису найпростіших ситуацій, зображених на картинці, відтворення по пам'яті віршів, чистомовок, скоромовок і далі до переказу коротких оповідань, складання оповідань за серією картин і, нарешті, до вільного мовленнєвого спілкування.

- Паралельна робота над двома звуками. Не можна брати для одночасної роботи ті звуки, артикуляція яких характеризується прямо протилежним укладом органів артикуляції. Це може призвести до взаємного гальмування рухів, необхідних при вимові.

- Якщо у дитини порушено вимову парних приголосних звуків, то насамперед працюють над глухими звуками, потім ускладнюють артикуляцію, додаючи до неї голос.

- Логопедичні заняття мають бути систематичними (не менше трьох разів на тиждень). Постановка звуків відбувається на індивідуальних заняттях, а подальшу роботу з ними можна проводити на групових заняттях, де об'єднують дітей з однаковими труднощами у звуковимові. Тривалість індивідуальних та групових занять не має перевищувати 15 хвилин.

- Широко використовувати наочний матеріал: окремі картинки та серії картин, лото, картинне доміно. Це допомагає підтримувати в дітей інтерес до занять, концентрувати увагу, викликає позитивні емоції, сприяє досягненню більшого ефекту.

- Логопед має враховувати індивідуальні особливості дитини [2].

Корекційна робота проводилася у наступному порядку: підготовчий етап, постановка звука [ш], автоматизація звука [ш]. На етапі автоматизації звука [ш] у реченнях проводилася робота з уточнення артикуляції та постановки звука [ж]. Були спеціально дібрані та впорядковані завдання для кожного етапу відповідно до методичних вимог, а саме: поступово зростала складність завдань, лексичний матеріал був дібраний з урахуванням порушення мовлення та інших порушень звуковимови (ротацизму та параламбдацизму), з урахуванням провідного виду діяльності (у ігровій формі), а також вікових та індивідуальних, особливостей дитини. Багато ігор, взятих з періодики, книг та підручників, довелося видозмінювати, модифікувати для

дитини, щоб рівень їх складності був доступний. Лексичний матеріал було дібрано з урахуванням недорозвитку мовлення, що сприяло збагаченню активного словника, граматичної складової мовлення.

**Висновки.** У результаті проведеної корекційної роботи були отримані позитивні результати у розвитку звуковимови у дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Порівнюючи показники первинного і вторинного обстеження, можна дійти висновку, що мету поставлену на початку експериментальної частини дослідження було практично досягнуто. Запропонований комплекс корекційно-розвивальних вправ був успішно реалізований, а отже, є ефективним і може бути використаний для роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, що мають бічний стигматизм шиплячих звуків.

#### **Список використаних джерел**

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
2. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* 2012. №21. С. 227-232.
3. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
4. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

УДК 376-056.264-053.4:[811]’37

**Грінько І.  
Лісова Л.**

### **ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ III-IV РІВНІВ**

У даній статті висвітлений розглянуто напрямки логопедичної роботи з активізації словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Робота з активізації словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення є важливою для мовленнєвого та пізнавального розвитку



дітей, для розвитку комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання в школі.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, активний словник, старший дошкільний вік.

In this article, the areas of speech therapy work to activate the vocabulary of older preschool children with general under development of speech are discussed. Work on activating the vocabulary of older preschool children with general under development of speech is important for the speech and cognitive development of children, for the development of communicative abilities, taking in to account the tasks of full preparation for schooling.

**Key words:** general under development of speech, active vocabulary, senior preschool age.

**Постановка проблеми.** В останній час збільшується кількість дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, які спричинені фізіологічними недосконаlostями, патологічними станами, недостатньою увагою з боку батьків, заміною живого спілкування дорослих з дитиною на переважне проведення часу за комп'ютером, телефоном, телевізором. Порушення мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) проявляється у вигляді обмеження словникового запасу, недорозвинення граматичної будови мовлення, труднощів актуалізації слів, особливостей формування фонетико-фонематичних процесів, порушення складової структури. Несформованість словникового запасу обумовлює помилки під час словозміни і словотворення, порушення синтаксичної структури, зв'язку слів в простих і складних реченнях, незакінченість формування звуковимови. Формування лексичної системи мови є однією з важливих завдань корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ, тому як старший дошкільний вік є тим періодом, коли словник розвивається швидкими темпами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості організації роботи над активним словником у дітей дошкільного віку із ЗНМ розглядаються у працях О. Амацьєва, Л. Березовської, Л. Лактюшина, Н. Лопатинської, Т. Науменко, Н. Савінової та ін. [1, 2, 6].

Зокрема, Н. Лопатинською були проведені дослідження щодо застосування префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку та розуміння дітьми семантики цих дієслів [4].

Т. Науменко започаткувала ряд досліджень, що вивчають такі питання як форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу [5].

Х. Сайко, Ю. Шаблінська та ін. виявили особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із ЗНМ [6].

**Мета статті** –розкрити особливості формування активного словника у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільники, у яких спостерігається ЗНМ III рівня складають найбільшу, основну категорію дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Ці діти застосовують загальнозжиті слова в побуті і можуть використовувати прості фрази. У своєму мовленні можуть подекуди визначати назви предметів, дій, окремих ознак. Діти старшого дошкільного віку відповідають на запитання за картинкою, можуть розповісти про свою сім'ю, про знайомі їм події у навколишньому середовищі алеу фразовому мовленні спостерігаються недоліки лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку [7].

У мовленні дітей із ЗНМ III рівня спостерігається неточне семантичне вживання слів, використання їх у розширеному значенні, дисбаланс в обсязі активного та пасивного словника. Дітям складно підбирати синоніми, антоніми, в особливості до таких слів, які вимагають добору іншого слова з новим значенням. У зв'язному мовленні діти мало використовують прикметники, прислівники, числівники і складні прийменники, не вживають узагальнюючі слова, метафори і епітети. Через обмежений лексичний запас, багаторазове використання слів з однаковим лексичним значенням мовлення дітей стає аграматичним, нелогічним, незв'язним, бідним і стереотипним[7].

Головним завданням над словниковою роботою в закладах дошкільної освіти є активізація словника, тобто накопичення більшої кількості слів використовуваних в мовленні, зміст яких точно розуміє дитина.

Робота над словом спрямована на розширення активного словника, на формування умінь замислюватися над вивченням слова і свідомо використовувати лексичні засоби в самостійному висловлюванні – все це є тим фундаментом, на якому будується подальше засвоєння мови і розвиток культури мовлення.

Логопед закладу дошкільної освіти спонукає дітей до вживання тих слів в мовленні, які більш точно підходять за змістом. Спеціально

підібрані прийоми активізації словника мають викликати в дитини увагу до самостійного вибору правильного слова, формувати точність та яскравість мовлення. У корекційній роботі важливо, щоб нове слово увійшло до активного словника дитини, що є можливим за умови, коли це слово закріплено та відтворено дитиною в мовленні: дитина має не тільки почути слово, а вимовити його декілька разів у різних мовленнєвих конструкціях у поєднанні з іншими словами. Під час словникової роботи логопед збагачує та активізує словник дітей іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками за тематичними блоками.

Так як діти старшого дошкільного віку із ЗНМ майже не використовують прикметники та прислівники, необхідно звертати увагу на збагачення словника дітей даними частинами мови та формування вміння використовувати їх у власному мовленні. Робота логопеда спрямована на активізацію в словнику дітей прикметників і прислівників на позначення зовнішності, психічних властивостей, особливостей характеру, рис поведінки людей, тварин, ознак, якостей, властивостей предметів (охайний, злий, добрий, хитрий, сміливий, сором'язливий, твердий, сухий, м'який, холодно, боязко, зле), відносних (осінній, дощовий, мовленнєвий, скляний, дерев'яний), якісних (довгий, широкий, світлий) та присвійних (бабусин, татів, лисиччин, солов'їний) прикметників, прикметників з ознакою неповної міри якості (темний – темнуватий, теплий – теплуватий, солодкий – солодкуватий, великий – великуватий) тощо.

У активному словнику дітей на логопедичних заняттях закріплюються прислівники на позначення місця (тут, попереду, внизу, далеко, поруч), часу (тепер, давно, завжди, ніколи, завтра, восени), стану природи (холодно, тепло, морозно, ясно, туманно, слизько), настрою людини (радісно, приємно, сумно), способу дії (тихо, гучно, швидко, повільно). Слід звертати увагу на уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів (надівати – знімати, зав'язувати – розв'язувати, сісти – встати, твердий – м'який, ледачий – працюватий, багато – один, швидко – повільно, голосно – тихо), співвіднесення слів, у значенні яких багато спільного (спати – дрімати, махати – вертїти – крутити – метляти (хвостом), іти – падати – сипати – валити – порошити – мести (про сніг), дощ – злива, паркан – тин – мур, ніс – хобот – дзьоб), встановлення багатозначності слів (земля (грунт) – Земля (планета), лютий (злий) – лютий (місяць), повертати (голову) – повертати (книгу)) та закріплення і збагачення запасу синонімів (дозрівати – достигати, чаклувати – чарувати, піклуватися – турбуватися, картопля – бараболя,

гостинець – подарунок, магазин – крамниця, дім – будинок, сильний – дужий).

Особливе місце в корекційно-розвивальній роботі займає робота із закріплення правильного вживання займенників: особових (я, ми, ти, ви, він, вона, вони), присвійних (мій, моя, моє, мої, її, його, твій, свій, наш), означальних (такий же, така ж, таке ж, такі ж); числівників: кількісних (один, три, п'ять), порядкових (перший, третій, п'ятий) і збірних (трое, п'ятеро).

Під час корекційно-розвивальної роботи дітей ознайомлюють з поняттям "наголос", з роллю наголосу в утворенні значення слова, розвивають чутливість до образного слова, стимулюють до вживання образних висловів (сонце прокинулось, квітка умилась росою, весна-красна, грізна хмара, червона калина), збагачують мовлення порівняльними зворотами (очі, як намистини; чорний, як ніч; хитрий, як лис; волосся, як пшениця).

З метою формування вміння вживати слова слід практикувати завдання на складання речень з окремим словом (іменником, прикметником, дієсловом тощо). Поєднуючи слова у словосполучення та речення, діти закріплюють навички свідомого вживання слів у різних граматичних конструкціях

Педагогу потрібно створити таку ситуацію для дитини в якій вона буде хотіти висловитись та поділитись враженнями, необхідно забезпечити активне оточення дітей, звертати увагу на зміни в навколишньому середовищі, що допоможе активізувати мовлення дитини.

**Висновки.** Активізація словника дітей позитивно впливає на розвиток усіх компонентів мовлення та інших психічних процесів. За умови ознайомлення з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій у дитини з'являються великі можливості для самостійного вираження своїх думок, усвідомленого відображення в мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами. Робота з активізації словника дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є важливою для мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей, для розвитку комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання в школі.

#### **Список використаних джерел**

1. Аматыєва О.П. Дидактична гра як засіб формування експресії мовлення у дітей старшого дошкільного віку / О.П. Аматыєва, О. Єфремова // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. О., 2000. Вип. 12. С. 23-28.

2. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 293-315.

3. Кравцова І.В. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / І.В. Кравцова, Л.Л. Стахова. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. 60 с.

4. Лопатинська Н.А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2000. 232 с.

5. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1991. 25 с.

6. Сайко Х.Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х.Я. Сайко, Ю.В. Шаблінська // Молодий вчений. 2017. №3. С. 18-23.

7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / Трофименко Л.І. За ред. Є. Ф. Соботович. К.: «Актуальна освіта», 2007. 120 с.

8. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. К.: Слово, 2014. 672 с.

УДК 376-056.264-053.4+376-056.313-0534

Джурик В.  
Ткач О.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ЗНИЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розкрито особливості формування фонематичних процесів у дітей із легким ступенем зниження інтелекту молодшого шкільного віку. Визначено, рівні розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту.

**Ключові слова:** фонематичні процеси, діти молодшого шкільного віку, легкий ступінь зниження інтелекту.

The article reveals the peculiarities of the formation of phonemic processes in children with a mild degree of lower intelligence of primary school age. The levels of development of phonemic processes in children of primary school age with a slight degree of intellectual decline have been determined.

**Keywords:** phonemic processes, children of primary school age, mild degree of intellectual disability.

**Актуальність дослідження.** У дослідженнях А. Арендарук, Е. Данілавичюте, Л. Єфіменкової, С. Коноплястої, О. Корнева, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. О. Леонтєва, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Щерби, М. Шеремет та ін. обґрунтовано психолінгвістичний та нейропсихолінгвістичний підхід до вивчення порушень мовлення. У результаті визначено напрями трактування й обґрунтування специфіки порушень мовлення: необхідність здійснення аналізу характеру та глибини інтелектуального порушення; ґрунтового аналізу розладів мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями; виявлення порушених механізмів, стану сформованості її складових [1].

Проблема розвитку фонематичних процесів, їх діагностика та корекція у дітей з легким ступенем зниження інтелекту молодшого шкільного віку недостатньо вивчена. Корекція фонематичних процесів є предметом вивчення таких науковців, як Н. Гаврилова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко. Є. Соботович та В. Тищенко вивчали особливості формування фонематичних процесів у дітей з розумовою відсталістю, Зокрема, у своїх дослідженнях Н. Гаврилова, окреслила своєрідну залежність фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення, яка відображає не стільки послідовність їх становлення в онтогенезі, як вплив кожного з них на формування процесів нижчих рівнів. Виявлення залежності взаємодії фонематичних процесів має суттєву практичну систему для попередження та корекції порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей [2].

**Аналіз наукових джерел.** Питання формування фонематичних процесів було предметом дослідження як науковців так і логопедів-практиків А. Малярчук, Р. Лалаєвої, М. Савченко, Т. Гайван, С. Макарової та інших.

В. Галущенко, досліджуючи позитивний вплив вокалотерапії на розвиток фонематичних процесів, відмічає активний розвиток просодичного боку мовлення, корекцію артикуляційно-мімічної

моторики та засвоєння фонемарозрізнявальних ознак звуків [5]. К. Зелінська-Любченко висвітлює теоретичний аналіз питання використання теорії пасивного голосоутворення у корекційно-логопедичній роботі з дітьми на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті, зазначає ефективність взаємозв'язку логопедії з музичним мистецтвом [7]. Ю. Рібцун приділяє увагу дидактичним іграм, зазначає, що вони мають на меті розвиток у дітей уміння чути та розрізняти немовленнєві звуки, визначати джерело та напрямок звучання, диференціювати мелодії за висотою, силою, тембром, ритмом, динамікою що, своєю чергою, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дітей з ФФНМ [8].

Результати проведених ними наукових досліджень свідчать про наявність великої кількості методів, форм та засобів корекції фонематичних порушень, що застосовуються у роботі з дітьми, що мають порушення мовлення [3].

**Виклад основного матеріалу.** В сучасному світі ця проблема залишається дуже актуальною і є предметом дослідження науковців та практиків. Зокрема, є необхідність вивчення оптимальних вікових термінів засвоєння дітьми з різними порушеннями мовлення окремих завдань по формуванню фонематичних процесів [1, 2].

Метою нашого дослідження було виявити відмінності у розвитку фонематичних процесів у дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком, з порушеннями мовлення та при розумовій відсталості.

Для того, щоб підібрати ефективну методика для дослідження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку із легким ступенем зниження інтелекту було проведено аналіз науково-методичної літератури (Н. Гаврилова, Б. Гріншпун, Е. Данілавичутє, Є. Соботович, В. Тищенко та інших) та були підібрані завдання для з'ясування рівня розвитку фонематичних процесів. (див. таб.1.) Також для проведення діагностики нами була розроблена презентація для швидкої та якісної оцінки рівня сформованості фонематичних процесів [1, 2].

Для того, щоб наша методика виконувала діагностичну та корекційну функції було розроблено логопедичні критерії. Перший критерій – це репрезентативна функцій, які ми діагностуємо чи коригуємо динамічно. Це дозволяє використати методика на різних вікових рівнях становлення фонематичних процесів. Також можемо використовувати, як моніторинг сформованості чи для розвитку, корекції, пропедевтики супутніх порушень. Алгоритмізація методики

доз волила її структурувати, чітко і точно оцінювати результати виконання завдань, використовувати для обробки отриманих даних засоби ІТ-технологій, а саме розробили презентацію, яка повністю задовільнила усі завдання та цілі. Ще одним напрямків роботи була розробка вивіреної системи тлумачення майбутніх результатів. Завдяки розробленим рекомендаціям до проведення методики та спеціально підібраному дидактичному матеріалу вдалося сформувати бальну систему оцінювання.

Таблиця 1.

**Методика діагностики особливостей формування фонематичних процесів у дітей із легким ступенем зниження інтелекту молодшого шкільного віку**

Напрямок діагностики	№	Назва завдання	Мета	Інструкція	Бал
Фонематичне сприймання	1	Скажи бабусі	визначити здатність диференціювати фонему за вокалізацією	Підбери пару глухий-дзвінкий	
	2	Помічник чарівника	визначити здатність диференціювати фонему за способом творення	Перетворити за допомогою парних звуків на нові слова	
	3	Губи чи зуби	визначити здатність диференціювати фонему за місцем творення	Запам'ятай та співвіднеси звуки з органами артикуляції	
	4	Хто кого	визначити здатність диференціювати фонему за ступенем паталізації	Якщо у слові тверді звуки то натискай на чорну пташку, якщо є м'які на жовту	
Фонематичний аналіз	1	Зошит	Виділення звуку на фоні слова	Знайди однаковий звук	
	2	Щенячий патруль	Визначення першого і останнього звуків у словах	Назви перший та останній звук в іменах цуценят, поверни їм колір	



	3	Принцеси	Визначення кількості і послідовності звуків у слові	Порахуй кількість звуків у іменах принцес 1 корона – 1 звук Хто найбільш титулована?	
	4	Посіпаки	Визначення місця звука по відношенню до інших звуків;	Відгадай де звук і нагодуй посіпаку	
	5	подумай	Знаходження спільного звуку	Який звук спільний	
Фонематичний синтез	1	Головоломка	Утворення слів зі звуків	Склади слово зі звуків	
Фонематичні уявлення	1	Поле чудес	Підбір слів, які складаються із певної кількості звуків;	Яке слово підходить в клітинки	
	2	Світлячок	Підбір слів із заданим звуком на початку (в кінці слова).	Відшукай звук. Вигадаю слово, яке починається/ закінчується заданим звуком.	
Складовий аналіз і синтез	1	Дошка	Виділення складу на фоні слова;	Знайди склад, що повторюється у кожному слові	
	2	Робот	Визначення кількості складів у слові;	Порахуй склади	
Фонетичний розбір слова	1	Сцена	Співвіднесення транскрипції з звуками	Вгадай за транскрипцією голосний чи приголосний звук	
Фонематичний контроль	1	Ріпка	Контроль за власним мовленням та співбесідника	Розкажи (слухай) казку, тільки уважно, аби я чого не наплутала (навмисно неправильно називати персонажів)	

Це допоможе полегшити логопедичну роботу та якщо буде потреба зробити автоматизований аналіз отриманих під час діагностики балів за допомогою ІКТ. Важливим критерієм було визначити вимоги до устаткування та мовленнєвої інформації. Також ми передбачили умови, щоб варіативно використовували наявний матеріал враховуючи індивідуальні та вікові

особливості дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями, а також у дітей з нормотиповим розвитком. Завдяки заданим критеріями ми зможемо коректно використати нашу методику за різних умов та при різному рівні сформованості мовлення.

Аналіз результатів дослідження. В дослідженні брали участь 45 дітей віком від 6 до 11 років: 15 дітей з типовим розвитком, 15 дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та 15 дітей з легким ступенем зниження інтелекту. В результаті аналізу матеріалів дослідження було виділено 4 рівні сформованості фонематичних процесів: високий рівень (13-16 балів), середній рівень (9-12 балів), низький рівень (5-8 балів) та дуже низький рівень (0-4 бали). Якщо брати у відсотковому співвіднесенні то 45 дітей це у нас 100% з яких 22 % (10 дітей) мають високий рівень сформованості фонематичних процесів.

Середнього рівня досягло 9 дітей, вони становлять 20%. Низький та дуже низький рівень мають по 13 дітей, а отже це по 29%. (див. таб.2)

Таблиця 2.

**Кількісне співвіднесення дітей з різним рівнем та особливостями сформованості фонематичних процесів у молодших школярів (у %)**

Рівні розвитку фонематичних процесів	К-сть дітей у%	Тип розвитку	К-сть дітей у %
Високий	22	Діти з типовим психофізичним розвитком	18
		Діти з порушеннями мовлення	4
		Діти з легким ступенем інтелекту	0
Середній	20	Діти з типовим психофізичним розвитком	9
		Діти з порушеннями мовлення	6
		Діти з легким ступенем інтелекту	5
Низький	29	Діти з типовим психофізичним розвитком	4
		Діти з порушеннями мовлення	14
		Діти з легким ступенем інтелекту	11
Дуже низький	29	Діти з типовим психофізичним розвитком	4
		Діти з порушеннями мовлення	14
		Діти з легким ступенем інтелекту	11

**Висновки.** У статті ми представили методику для вивчення особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку. Метою дослідження було вивчення особливостей сформованості фонетико-фонематичних процесів дітей молодшого шкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. У дослідженні взяли участь 45 першокласників: 15 з них мають нормальний психофізичний розвиток, 15 – з порушенням мовлення та 15 – дітей з порушенням інтелекту.

Отже, порівнюючи виконання завдань методики вивчення сформованості фонематичних процесів ми відзначили відсутність серед дітей із легким ступенем зниження інтелекту високого рівня розвитку фонематичних процесів. У дітей з середнім рівнем сформованості фонематичних процесів були виділені однакові підгрупи, однак і кількість дітей і якість виконання ними завдань була різною. Якщо для дітей із легким ступенем зниження інтелекту і з порушеннями мовлення характерна бальна оцінка у межах нижнього діапазону можливих показників то діти із типовим розвитком набрали максимально можливі бали. Також, у дітей із легким ступенем зниження інтелекту значна різниця у бальних оцінках навіть відносно збережених складових, тоді як у дітей з типовим розвитком, різниця у кількості набраних балів зрідка перевищувала 2 одиниці. Навіть діти з дуже низьким рівнем сформованості фонематичних процесів, але типовим розвитком мали більші можливості до комунікації, швидше орієнтувалися у завданнях та переносили набуті знання у нову мовленнєву ситуацію ніж діти з легким ступенем зниження інтелекту, які набрали середній рівень.

#### **Список використаних джерел**

1. Боряк, О. В. (2018). Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми. СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 458 с.

2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.

3. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/> /.

4. Зелінська-Любченко К.О. Можливості використання теорії пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми.

*Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8(62). С. 233-237.

5. Рібцун Ю.В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор із правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 7-8 лютого 2012 р. Суми. СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2012. С. 47-53.

6. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4*. Київ. Актуальна освіта. 2007. С. 3-18.

**УДК 376-056.264-053.3:811**

**Жалба А.  
Левицький В.**

### **ФОРМУВАННЯ СЛОВОЗМІНИ ІМЕННИКІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІІІ РІВНЕМ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ**

У статті висвітлюються результати обстеження стану розвитку вмінь з словозміни іменників у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та у дітей з нормотиповим розвитком мовлення та визначено ключові напрямки формування словозміни іменників у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the examination of the state of development of noun inflection skills in preschoolers with general speech underdevelopment and in children with normotypical speech development, and identifies the key directions of formation of noun inflection in preschoolers with general speech underdevelopment.

**Key words:** children of preschool age, speech disorder, speech therapy support, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Багаторічна педагогічна практика показує, що педагоги, батьки дітей із загальним недорозвиненням мовлення звертаються за допомогою до логопеда тоді, коли з проблемами самі не можуть впоратися. Логопеду доводиться мати справу з досить занедбаною ситуацією, ускладненою невдалими

спробами вирішити її і часто відкладеною фактично до моменту вступу до школи.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються труднощі у засвоєнні морфології та синтаксису, що проявляються у стійких аграматизмах в усному мовленні, які потім, з високою долею вірогідності, перейдуть на письмо.

Питання формування словозміни іменників у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення на наш погляд, вивчене недостатньо, що підтверджує актуальність обраної теми.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема вивчення та корекції граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася багатьма вітчизняними дослідниками, науковцями-логопедами, педагогами-практиками: А. Богуш, Н. Гавриловою, С. Коноплястою, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

**Мета статті:** проаналізувати стан розвитку та визначити ефективні шляхи і прийоми формування вмій з словозміни іменників у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** З погляду класичного лінгвістичного підходу словозміна розглядається дwoяко: з одного боку: як процес або результат утворення нових слів, з іншого боку: як особливий розділ науки, вчення про те, "як утворюються слова", за якою моделлю вони побудовані і якою одиницею мотивовані (словом, словосполученням). Предметом безпосереднього вивчення при цьому є слово, його склад, структура та способи утворення як діючої у мові та мовленні одиниці. При словозміні тотожність слова не порушується, на відміну від словотворення, де від слова утворюються інші, відмінні від нього слова [1].

У дослідженні взяли участь 20 дітей віком 5,5-6 років: з них 10 дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня за психолого-педагогічною класифікацією порушень мовленнєвого розвитку та 10 дітей з нормальним розвитком мовлення, що відвідують дитячий садок (старша група). Усі діти мали збережений слух і зір.

Методика дослідження словозміни іменників включала в себе:

I. Сформованість системи словозміни іменників в однині та множині.

II. Використання іменників без прийменників.

III. Використання прийменниково-відмінкових конструкцій іменників.

У процесі дослідження були виявлені такі труднощі і помилки: діти замінювали словозміну словотвором за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів; використовували неправильні відмінкові закінчення; недоречно використовували закінчення -ів, наприклад: яблуків, собаків, кролів; замінювали форму однини на форму множини; змінювали наголос; здійснювали лексичну заміну, наприклад: "качанка" замість "капуста", "половина тулуба" замість "хвоста", "носа" замість "хобота"; власна словотворчість, наприклад: "тримачки" замість "ручки".

У дітей експериментальної групи труднощі виникали при диференціації множини і однини і при використанні безприйменникових конструкцій родового і орудного відмінків іменників однини. Також при використанні прийменниково-відмінкових конструкцій родового, давального та місцевого відмінків множини;

При використанні прийменниково-відмінкових конструкцій іменників: пропускали прийменники; замінювали необхідний прийменник іншим повнозначним словом чи прийменником; замінювали форму однини формою множини, наприклад: "на тарілках" замість "на тарілці"; "під тарілками" замість "під тарілкою"; правильно використовували прийменник при неправильному вираженні відмінкового закінчення; порушували диференціацію прийменників, наприклад: *в* замість *над*, *біля* замість *під*; здійснювали лексичну заміну. Приклади: "у мисці" замість "у тарілці"; "на супі" замість "на тарілці", "на стінці" замість "на вішалці", "під гачком" замість "під вішалкою"; відмовлялися від відповіді.

У дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення виявляється суттєве відставання та розрив у диференціації прийменників у експресивному мовленні. Дошкільники експериментальної групи часто опускали прийменники *в*, не використовують прийменники *під*, *над*, *навколо*, *за*, змішують прийменники *з* і *в*, *на* і *в*, замінюють прийменник *перед* прийменником *на*, прийменник *під* прийменником *у*, прийменник *біля* прийменником *на*, прийменник *за* прийменником *на* та іншими прийменниками.

Результати констатувального експерименту показали необхідність проведення корекційної логопедичної роботи з формування словозміни іменників у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Логопедичну роботу з формування системи словозміни у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення варто проводити у наступній послідовності:

- 1) формування словозміни на рівні словосполучення;
- 2) закріплення системи словозміни на рівні речення;
- 3) закріплення системи словозміни у зв'язному мовленні [4].

Робота над кожною граматичною формою починається з уточнення її значення у імпресивному мовленні. Після засвоєння форми, відпрацьовується її закріплення у експресивному мовленні.

Кожна граматична форма відпрацьовується за таким планом:

- а) виділення загального граматичного значення з ряду словоформ;
- б) співвідношення виділеного значення з флексією, що означає це граматичне значення;
- в) звуковий аналіз флексії;
- г) закріплення зв'язку граматичного значення та флексії у спеціально дібраних вправах;
- д) утворення аналогічних словоформ у спонтанному мовленні.

У процесі навчання робота має здійснюватися спочатку над окремим прийменником, потім проводиться диференціація прийменників [3].

Робота ведеться у 3 етапи:

- а) виділення просторових відносин на основі аналізу немовленнєвої ситуації (I етап);
- б) уточнення значення прийменника у імпресивному мовленні (II етап);
- а) використання прийменника у експресивному мовленні (III етап). На кожному етапі корекційно-логопедичний вплив здійснюється за такими напрямками:

- 1) уточнення значень одного й того ж прийменника:
  - а) з іменниками одного відмінку;
  - б) з іменниками інших відмінків;
- 2) диференціація різних значень іменників у різних відмінках;
- 3) диференціація розуміння та використання різних прийменників з однаковим загальним значенням;

4) закріплення зв'язку між префіксальним дієсловом і прийменниково-відмінковою конструкцією, оскільки значення прийменника і відмінкова форма іменника залежать від характеру дієслова.

**Висновки.** Основною формою роботи є групові логопедичні заняття. Заняття проводяться 3 рази на тиждень по 20 хвилин, у першу половину дня. При цьому враховуються вказівки та методичні рекомендації щодо організації навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Послідовність засвоєння словозміни іменників є однаковою як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Однак оволодіння формами словозміни іменників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення відбувається у більш тривалі терміни, у них спостерігатиметься значне відставання та своєрідність у перебігу процесів словозміни.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. ВД «Слово». 2008. 440 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
3. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
4. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

**УДК 376-056.36-053.6**

**Жирна І.  
Вержиховська О.**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІV РІВНЯ**

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми особливостей розвитку фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІV рівня.

**Ключові слова:** дошкільний вік, мовлення, фонетична сторона, загальний недорозвиток мовлення.

The article deals with the theoretical and practical approach to the problem of the development of the phonetic side of speech in preschool children with general underdevelopment of level IV speech.



**Key words:** preschool age, speech, phonetic disorder, general underdevelopment of speech.

**Постановка проблеми.** Мовлення виступає однією з найважливіших психічних функцій людини. Оволодіння мовленням спонукає дітей до усвідомлення, планування і регуляції їхньої поведінки. Комунікація за допомогою мовлення дозволяє розвинути різні форми діяльності та участі у процесі міжособистісної взаємодії. У процесі розвитку мовлення проходить становлення вищих форм пізнавальної діяльності дітей, розвиток здібності до словесно-логічного мислення.

У зв'язку з орієнтацією логопедії на навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення суттєвим є, передусім, формування фонетичної сторони мовлення (звуків, їх властивостей та функцій, закономірностей поєднання, фонетичних процесів, одиниць, засобів, ознак, а також інтонації). При цьому термін фонетичне недорозвитку мовлення виділяється, як порушення процесів розвитку експресивної сторони рідної мови у дітей з різними мовленнєвими порушеннями внаслідок недоліків сприйняття й вимови фонем.

Діти із загальним недорозвитком мовлення, у яких виявлена не сформованість фонетичних процесів не підготовлені для формування писемного мовлення і у таких дошкільників в подальшому виникнуть труднощі при навчанні в школі. Тому необхідно проводити своєчасну корекційну роботу, яка вплине на формування і розвиток фонетичних процесів.

**Аналіз останніх досліджень.** Розвиток мовлення, зокрема навичок чітко виговорювати звуки і розрізняти їх, володіти артикуляційним апаратом, правильно побудувати речення виступає однією з провідних проблем, які стоять перед логопедами, що працюють з дошкільниками (Л. Андрусина, А. Богуш, І. Брушневська, О. Дудка, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Є. Соботович, Л. Чайко). Засвоєння фонематичної сторони мовлення дітей, їхнє правильне мовлення виступає одним з показників готовності до навчання у школі, а у подальшому є запорукою успішного освоєння грамоти і читання. Отже, писемне мовлення формується на основі усного, і діти, які страждають недорозвиненням фонематичного слуху, потенційно можуть мати порушення письма і читання (дисграфія і дислексія). Подолання недорозвитку фонетичної сторони мовлення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції її звукової сторони.

У працях науковців (І. Андрусьова, І. Баранець, Н. Бондаренко, О. Боряк, Н. Голуб, Н. Марцун, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Л. Трофіменко, Л. Шукшина) дається опис різних систем та етапів розвитку і корекції фонетичної та фонематичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку, зокрема звертається увага на подолання фонетичного недорозвитку мовлення, що дає змогу підготувати їх до повноцінного навчання грамоти.

Аналіз логопедичної літератури показує, що проблемою загального недорозвитку мовлення дітей займалися низка дослідників, зокрема за такими напрямками: теоретичні аспекти та механізми прояву загального недорозвитку мовлення (Л. Андрусишина, Ю. Богачук, Н. Бондаренко, С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, М. Шеремет); вивчення образного мовлення, спілкування, комунікативної діяльності та активності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (Н. Базима, О. Дудка, Н. Ільїна, І. Марченко, В. Тищенко); нормативні показники мовленнєвого розвитку та психолого-педагогічна характеристика дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (Л. Андрусишина, Л. Артюшкіна, О. Колишкін, Є. Соботович, Т. Фещенко); система порушень фонетичного та фонетико-фонематичного боку мовлення (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун); дослідження фонетичних, фонетико-фонематичних, граматичних та лексичних умінь у дітей із загальним недорозвитком мовлення (Н. Марцун, О. Мілевська, Н. П'яткова); діагностика, корекція та шляхи подолання порушень у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (Н. Базима, О. Денисяк, В. Корсун, Л. Трофіменко) тощо.

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення IV рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізувавши та узагальнивши теоретичні нароби ми охарактеризували чотири рівні загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Усі рівні мають свої характерні особливості. Знаючи їх, можливо правильно проводити діагностику рівнів загального недорозвитку мовлення дошкільників, щоб потім результативно побудувати корекційну роботу. Перший рівень загального недорозвитку мовлення самий складний, при ньому втрачається мовленнєва активність, усі сторони мовленнєвої діяльності вкрай відстають, або залишаються взагалі несформованими. Другий рівень характеризується переважною появою фразового мовлення, хоча він залишається одним з найважчих. Дітям характерний обмежений

словниковий запас, велика кількість аграматизмів, вони неспроможні складати зв'язні послідовні розповіді, у них виявляються значні порушення звуковимови. Третій рівень має тенденцію до покращення стану всіх компонентів мовленнєвої системи, але, діти цього рівня, ще мають труднощі, пов'язані з граматичною будовою слова, з розумінням лексичного значення слів, з фонематичними порушеннями. Зв'язне мовлення ще значно відстає від зв'язного мовлення дітей з нормотиповим розвитком. Четвертий рівень можна схарактеризувати як найлегший; на цьому рівні є незначна кількість порушень у мовленнєвій системі, хоча стан сформованості такого мовлення найбільш наближений до нормотипового.

Фонетичний слух виступає значним видом фізичного слуху людини, що дозволяє чути і диференціювати фонемі рідної мови. Фонематичне сприймання визначається як аналіз звукового складу слова та є першочерговою ланкою при оволодінні грамотою, здатністю розрізняти особливості та порядок звуків, щоб відтворити їх в усному мовленні. Фонематичне сприймання формується в період від року до чотирьох років. Звуковий аналіз складів чи слова формується на основі фонематичного сприймання та характеризується здатністю розрізняти особливості та порядок звуків, що відтворюються у писемному мовленні.

У період від одного до чотирьох років розвиток фонематичного сприймання проходить паралельно з опануванням вимовної сторони мовлення, саме тому нестійкість та не достатня сформованість артикуляції й вимови виступає як наслідок неправильної вимови звуків в початковий період їх засвоєння. Але завдяки слуховому контролю руховий образ звуку співвідноситься із взірцем вимови дорослого і з власною вимовою. При співпадінні цих двох взірців у дошкільника виникає точна вимова.

Становлення процесу фонематичного сприймання відбувається поступово : від розвитку умінь диференціації голосних та приголосних звуків до розрізнення найбільш тонких характеристик звуків, зокрема приголосних за дзвінкістю та глухістю, м'якістю та твердістю тощо. Лише за умови правильної вимови фонем можливо здійснити однозначний взаємозв'язок між звуком і відповідною буквою. У процесі неправильного відтворення назв букв процес заучування відповідних термінів сприяє закріпленню у дитини наявного мовленнєвого порушення. При цьому процес засвоєння дошкільником писемного мовлення загальмовується. До провідних передум опанування грамотою

дошкільників можливо віднести взаємопов'язані і взаємозумовлені процеси, зокрема: відповідний рівень сформованості фонематичного сприймання, правильна та чітка вимова усіх звуків рідної мови, наявність елементарних умінь звукового аналізу та синтезу. Засвоєння звукової системи мови згідно до орфоепічних норм є базою щодо оволодіння мовою як основним засобом мовлення, спілкування та комунікації.

Розвитку фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком показує, що у цей період вони впізнають слово за його ритмом, загальним звуковим контуром. Звуки, що входять до складу слова, сприймаються дітьми ще дифузно і тому можуть бути замінені іншими звуками, які є акустично подібними. Подальший розвиток функції слухового аналізатора пов'язаний з тим, що в дитини бурхливо та інтенсивно формується друга сигнальна система, відбувається поступовий перехід від узагальненого сприйняття фонетичної (звукової) структури мовлення до більш диференційованого. У дошкільників із загальним недорозвитком мовлення на цьому етапі можуть зустрічатися різні порушення фонетичної сторони мовлення за усіма розглянутими характеристиками, дані ознаки недорозвитку по різному проявляються при характеристиці різних рівнів цього мовленнєвого порушення і залежати від різноманітних етіологічних та патогенетичних причин. Саме тому на констатувальному етапі дослідження ми плануємо виокремити та проаналізувати рівень не лише кількісної сформованості фонетичної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення визначеного у дослідженні рівня, але й дати їй якісну характеристику.

Методика емпіричного дослідження рівня сформованості фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення IV рівня та з нормотиповим розвитком включала наступні етапи: 1) обстеження рівня сформованості звуковимови у дошкільників (цей етап включав виконання трьох практичних завдань щодо вивчення рівня сформованості вимови звуків у дітей, зокрема: самостійна вимова звуків дітьми; відображена вимова звуків дітьми на слух без зорового підкріплення за аналогією; ізольована вимова дітьми звука (голосного чи приголосного); 2) обстеження рівня фонематичного слуху та фонематичного сприймання (проведено за виконанням трьох практичних завдань щодо вивчення рівня сформованості фонематичного слуху та фонематичного сприймання, а саме : визначення заданого звуку серед ряду інших

звуків; встановлення складу із заданим звуком серед ряду складів; визначення слова із заданим звуком серед ряду слів); 3) обстеження сформованості звуко-складової структури слова (етап включав виконання двох практичних завдань щодо вивчення рівня сформованості звуко-складової структури слова, зокрема : повторення слів різної складності: односкладові, двоскладові, трискладові та багатоскладові слова; повторне промовляння слів різної складності: односкладові, двоскладові, трискладові та багатоскладові слова за допомогою предметних картинок).

На констатувальному етапі дослідження було виділено рівні (високий, достатній, середні та низький) сформованості фонетичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ та з нормотиповим розвитком.

Якісний аналіз показників узагальненого емпіричного вивчення рівня сформованості фонематичної сторони мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення IV рівня показав, що їх переважна більшість (70%) проявляє середній рівень. При цьому суттєвою ознакою є те, що при нормотиповому розвитку цього рівня не виявлено. Кількісна характеристика дозволяє побачити, що вони не виказують розрізнення багатьох звуків із декількох фонетичних груп при достатньо збереженій їх артикуляції в усному мовленні, що сильно порушує звуковий аналіз складу слова; проявляють значне відставання у розвитку фонетичної сторони мовлення та фонематичного сприймання; мають значущі порушення процесів формування вимовної системи мови при сприйнятті та вимові майже усіх фонем; виокремлюють низьку здатність щодо розвитку процесу артикулювання та сприйняття звуків, особливо які різнитимуться за акустико-артикуляторними ознаками; проявляють часті заміни звуків у мовленні, особливо при вимові складних за артикуляцією звуків, це вбачається у неправильній вимові та змішуванні відповідних фонем; виявляють не сформованість умінь розрізнити близькі за звучанням звуки, що приналежні до різних фонетичних груп; не вміють завжди правильно вживати та вимовляти навіть легкі за артикуляцією звуки за словесною інструкцією; проявляють не зосередженість та не стійкість уваги та не структуроване, не систематизоване та не повне запам'ятовування словесного матеріалу, що призводить до беззмінного виникнення труднощів щодо виконання усіх завдань, пов'язаних з активною словесною діяльністю та потребує постійної допомоги дорослих.

Усю систему логопедичної роботи з розвитку у дітей здатності

диференціювати фонему можна умовно поділити на шість етапів: I етап – впізнавання немовних звуків; II етап – розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, сполучень слів та фраз; III етап – розрізнення слів, близьких за звуковим складом; IV етап – диференціація складів; V етап – диференціація фонем; VI етап – розвиток навиків елементарного звукового аналізу. Програма корекційного навчання дітей з фонетичним недорозвитком дошкільного віку розрахована на один навчальний рік, який включає в себе 3 періоди. Перелік занять, які рекомендують проводити в групах для дітей з фонетичним недорозвитком включає заняття логопеда, вихователя, музичного керівника, викладача ІЗО, заняття інструктора з фізичного розвитку та психолога. Основним змістом корекційної роботи з групою дітей, які мають фонетичний недорозвиток, є компенсація порушених фонетичних процесів, тобто формування повноцінних фонетичних узагальнень.

Логопеди, дефектологи, корекційні педагоги пропонують нові нетрадиційні форми роботи з дітьми як доповнення до академічних методів. Будь-який практичний матеріал можна умовно поділити на дві групи: основний, що безпосередньо допомагає мовленнєвому розвитку дитини та допоміжний, до нього відносяться нетрадиційні технології. На даний час у корекційній педагогіці все більше застосовують нетрадиційні методи впливу: фітотерапія – лікування за допомогою рослин; ароматерапія – лікування за допомогою фітокомпозицій ароматів квітів та рослин; музикотерапія – вплив музики на людину з терапевтичною метою; хромотерапія – терапевтичний вплив кольору на організм людини; літототерапія – терапевтичний вплив каменів (мінералів) на організм людини; імаготерапія – театралізація, лялькотерапія, казкотерапія; пісочна терапія – гра з піском як спосіб розвитку дитини; Су-Джок-терапія – взаємовплив окремих частин тіла за принципом подібності.

**Висновки.** Подолання фонетичного недорозвитку досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетичним недорозвитком включає корекцію мовленнєвого порушення та підготовку до навчання грамоті. Логопедична робота включає формування вимовних навиків, розвиток фонетичного сприйняття і навиків звукового аналізу і синтезу. На матеріалі правильної вимови звуків здійснюється: розвиток уваги до морфологічного складу слів і зміни слів та їх сполучень в реченні;

виховання в дітей вміння правильно складати прості поширені та складні речення, вживати різні конструкції речень в зв'язному мовленні; розвиток зв'язного мовлення, робота над розповіддю, переказом з постановкою корекційної задачі; розвиток словника дітей шляхом привернення уваги до засобів словотворення, до емоційно-оціночного значення слів; розвиток довільної уваги.

### Список використаних джерел

1. Андрусішина Л.Є. Психологічні характеристики загально-функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ. 2007. С. 18-23.
2. Бондаренко Н.А. Психолінгвістичний підхід до вивчення механізму загального недорозвитку мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 23–26. – URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7) (дата звернення: 10.04.2022).
3. Гаврилова Н.С. Система порушень фонетичною боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 27. С. 37-44.
4. Мілевська О.П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 27. С. 130–135. – URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_27\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_28) (дата звернення: 03.07.2022).
5. Рубцін Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Програмно- методичний комплекс. Київ. Актуальна освіта. 2012. 258 с.
6. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Актуальна освіта, 2014. 235с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/8695/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BE%D1%81%D1%82.%20%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%202014.pdf> (дата звернення: 07.05.2022).

УДК: 376-056.264:81"221

Заяць Х.  
Константинів О.

## ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ТА ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті подано теоретичний аналіз та висновки наукових досліджень з питання вивчення комунікативної діяльності у дітей з аутизмом. Зокрема, висвітлюється поняття спілкування у дітей з аутизмом за допомогою використання вербальних та невербальних засобів. Значна увага приділяється аналізу невербального компонента комунікативної діяльності.

**Ключові слова:** аутизм, дитина з аутизмом, ехололія, невербальна комунікація, вербальне спілкування.

The article presents theoretical analysis and conclusions of investigations related researching questions about communicative activity in children with autism. In particular, the article disclose the concept of communication in children with autism with the help of using verbal and non-verbal means. Considerable attention is paid to the analysis of the verbal component of communicative activity.

**Key words:** autism, children with autism, echolalia, non-verbal communication, verbal communication.

**Актуальність дослідження.** Проблема мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку мовлення є предметом дослідження багатьох відомих науковців, таких як Б. Ананьєв, Т. Ахутіна, М. Жинкін, О. Запорожець, І. Зимня, О. Леонтьєв, М. Лісіна, В. Лубовский, О. Лурія, А. Рузьська, Л. Цветкова, М. Шеремет та ін. На сьогодні багато вчених (О. Аршатський, О. Аршатська, О. Баєнська, В. Башина, В. Каган, К. Лебединська, О. Мастюкова, Т. Морозова, С. Морозова, О. Нікольська, Л. Нурієва, Н. Сімашкова, В. Тарасун, Л. Шипіцина, Д. Шульженко) приділяють значну увагу дослідженню питання щодо формування комунікативної діяльності в контексті оволодіння мовленням у дітей з аутизмом. За визначенням В. Синьова та В. Бондаря аутизм – тяжке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; проявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних



інтересів. Отже, порушення комунікації є одним із основних проявів аутизму та аутистичних порушень.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікація – це зв'язок, у процесі якого відбувається обмін інформацією між системами в живій та неживій природі та суспільстві. Вона аналізується та оцінюється за наступними компонентами: 1) адресант – суб'єкт процесу спілкування; 2) адресат – той, на кого направлений процес спілкування; 3) повідомлення – зміст інформації; 4) код – засоби передачі спілкування; 5) канал зв'язку; 6) результат – кінцеві досягнення [4]. Комунікація є ширшим поняттям, ніж спілкування, тому ці поняття слід розмежувати. Комунікація може здійснюватися з допомогою мовленнєвих та немовленнєвих засобів. До немовленнєвих засобів відносяться: оптико-кінетичні засоби – жести, міміка, пантоміміка; паралінгвістичні засоби – якість голосу, його діапазон, тональність; екстралінгвістичні засоби – паузи, плач, сміх, темп, мовлення; просторово-часові засоби – розташування партнерів, часові затримки початку спілкування та ін. [1].

Особливістю невербальних комунікацій є їх полісенсорна природа, тобто реалізація через сенсорні системи (слух, зір, шкірно-тактильна чутливість, терморцепція, нюх, смак тощо) різних видів невербальної інформації (емоційної, естетичної, індивідуально-особистісної, медичної, біофізичної, соціально-групової, психологічної, просторової). У процесі спілкування ця інформація передається в межах невербального каналу від мовця до слухача, незалежно від змісту словесного повідомлення [1]. Відомо, що невербальна комунікація є невід'ємною частиною будь-яких міжособистісних стосунків і соціальної взаємодії. У дитини з аутизмом порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування (О. Артеменко, В. Башина, О. Богдашина, І. Логвінова, О. Мастюкова, О. Нікольська, Д. Шульженко та ін.). Перш за все, у неї не формується зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає руки з проханням, щоб її взяли на руки, як це робить малюк з нормальним психофізичним розвитком вже на першому етапі соціально-емоційного розвитку [4]. У деяких випадках діти можуть простягати руку у відповідному напрямку, але без спроб назвати потрібний предмет, без зверненого погляду на дорослого, без мовленнєвого або звукового виявлення свого бажання. У взаємодії з дорослим у дитини з аутизмом відмічається недостатність використання міміки, жестів та інтонації. Міміка дитини маловиразна, характерний погляд повз або «крізь» співбесідника [5]. Так, діти можуть неадекватно використовувати погляд, жести, вирази обличчя, їм важко

регулювати оптимальну дистанцію, вони неспроможні розвивати відносини з однолітками, розуміти переживання, емоції, думки інших людей, здобувати і закріплювати соціальний досвід тощо [5]. Дослідження І. Логвінової обґрунтували специфічні особливості невербального компонента комунікативної діяльності, властиві саме для дошкільників з аутистичними порушеннями 3-4 та 6-7 років, а саме: нездатність здійснювати орієнтування, самостійно ініціювати звертання, виражати інтерес до дорослого як до нової особи; труднощі підтримки контакту, відсутність спроб відновлювати взаємодію, якщо вона призупинялася, спрямованість поведінкової активності переважно на маніпуляції з предметами, а не на співрозмовника; труднощі використання адекватних засобів спілкування, серед яких переважали нецілеспрямовані стереотипні рухи тіла у поєднанні з невиразною усмішкою, дотиком, вокалізаціями чи окремими словами [3]. Провідна роль у процесі невербального спілкування з дитиною з аутизмом, належить дорослому. Він будує, налагоджує, встановлює взаємодію, відштовхуючись від комунікативних невербальних показників, які йому вдалося розпізнати у поведінці кожної конкретної дитини. Як зазначає С. Тортора, будь-які невербальні дії мають комунікативний потенціал, несуть комунікативну інформацію. Тобто прояви поведінки аутичної дитини можна розглядати як її способи спілкування, спроби щось сказати і повідомити зовнішньому світові. При чому для невербального спілкування не є важливим когнітивний компонент (як при мовленнєвій комунікації), наявність свідомого означення жестів. Важливим є якісне наповнення комунікативного процесу, якісні характеристики руху і способи невербального самовираження через спілкування [3]. Дітям з аутизмом властива надмірна сенсорна чутливість, вони переповнені сенсорними відчуттями і часто не можуть відділити себе від них. На специфіку їх комунікативної діяльності може впливати полісенсорність невербальної інформації і нездатність її інтегрувати, регулювати потік сенсорної інформації. Іншими словами, в дітей з аутизмом розуміння вербалізованих понять може викликати труднощі внаслідок моноканального характеру сприйняття інформації. У таких випадках використання з метою підкріплення немовленнєвих засобів комунікації (таких як жест, малюнок, піктограма), дозволяє дитині з аутизмом краще сприймати і розуміти словесне повідомлення [4]

Отже, невербальне спілкування не вимагає від дитини сформованих артикуляторних, фонематичних умінь та навичок і має полісенсорну природу. Невербальні засоби спілкування

характеризуються значною мимовільністю, маловиразністю, неадекватністю, стереотипністю їх використання. Особливості вербальної комунікації у дітей з аутизмом. Порухення мовлення займають визначне місце серед характерних ознак раннього дитячого аутизму, що відображають несформованість комунікативної поведінки. Дослідники (О. Баєнська, В. Лебединський, М. Ліблінг, О. Нікольська, Д. Шульженко та ін.) підкреслюють зв'язок мовленнєвих порушень з дефіцитом психічної активності і дисоціацією між акустичною та смисловою сторонами мовлення [2]. Л. Вінг зазначає, що аутизм – це проблема розуміння сигналів, що надходять через органи чуття, особливо через зір і слух, і хоча очі й вуха дітей з аутизмом анатомічно та фізіологічно не відрізняються від аналогічних органів у здорових дітей, все ж, коли інформація, що надходить через них, досягає мозку, вона не складається в цілісну значиму картину зовнішнього світу, що призводить до нерозуміння мовлення, а це, у свою чергу, викликає нездатність до комунікації [3]. Формування мовлення в дітей з аутистичними порушеннями має ряд особливостей. Часто у таких дітей відсутні етапи гуління і лепету, а якщо і є гуління, то воно механічне, позбавлене інтонаційного компоненту. Нерідко мовлення у дитини з'являється задовго до початку ходьби. Перші слова не мають адресного змісту і не служать засобом спілкування, вимовляються спонтанно, без урахування ситуації і справляють враження «гри словами». Іноді вимова окремих слів набуває ритуального характеру, полегшує виконання тієї або іншої дії. Часто в мовленні зустрічаються неологізми і порушена змістовна сторона слів. Мовлення часто, скандоване, імперативне, інтонаційний компонент мовлення не відображає емоційного стану дитини та середовища, в якій вона знаходиться [2, 5]. Майже у всіх дітей з аутистичними порушеннями є неправильне використання займенників, особливо «я». Нерідко після появи перших слів у дитини розвивається мутизм (відмова від мовлення), що зберігається на досить тривалий час. З порушенням використання мовлення дитина може бути не здатна реагувати на звернене мовлення, в тому числі і на власне ім'я, або звертати увагу на мовлення не більше, ніж на будь-які інші шуми. Такі діти зовні можуть бути ніби зовсім індіферентні до мовлення дорослих і мовлення дорослих далеко не завжди може регулювати їх поведінку. Але поряд з цим діти часто спонтанно, без урахування ситуації, відразу або через якийсь час відтворюють почуте, навіть із збереженням інтонаційного компоненту мовлення (безпосередні або відставлені ехолалії) [5]. Ехолалія (В. Бондар, В. Синьов) – це повторення слів та

фраз інших людей без усвідомлення змісту. Б. Призонт (1982, 1983) передбачає, що ехолалія – одна з якостей методу цілісної структури розвитку мовлення, коли дитина використовує частини вербальних фрагментів як одне ціле. Ехолалія може бути некомунікативною (яка використовується, щоб отримати слухове, тактильне задоволення). Ехолалія також може використовуватися у якості соціальної стратегії, якщо дитині хочеться поговорити, але вона не знає, як це зробити. Ехолалія є формою комунікації, «маршрутом» у напрямку до більш правильної форми лінгвістичного використання. При такому підході до проблеми ехолалія не є елементом мовлення, який повинен бути «виключений», як раніше вважалося, а є формою мовлення, що має сполучну функцію [4]. У мовленні дитини може бути багато стереотипів, словесних штампів «дорослих» слів. Ці діти можуть мати великий словник, вони нерідко вимовляють довгі монологи, але відчують величезні труднощі при звичайній розмові. Окремі слова, які дитина вже використовувала у мовленні, можуть зникати з її словника на тривалий час, а потім знову з'являтися [5]. Діти з аутистичними порушеннями, як відомо, інколи здатні до багаторазових повторень дій або фраз, але специфічним для них є вибірковість, тобто дитина може стереотипно і невтомно відтворювати одну і ту саму серію рухів, не переносячи отриманий досвід у іншу ситуацію, повторювати одні й ті самі слова або фрази, надаючи їм певного змісту або просто «граючись» ними [1].

**Висновки.** Отже, порушення комунікативної сфери при аутизмі є досить різноманітними. У дітей з аутизмом із самого дитинства спостерігається значна затримка у формуванні невербальних засобів спілкування, а також мовленнєвого розвитку, що проявляється системним недорозвитком усіх його сторін. Подальше становлення мовлення відбувається специфічно і має ряд особливостей, зокрема, варіативність та нерівномірність мовленнєвого розвитку, недостатнє розуміння зверненого мовлення, використання ехолалій, наявність неологізмів, перестановка займенників, використання незвичайної інтонації, відсутність звернення висловлювання до співрозмовника з метою комунікації. Зазначені особливості розвитку невербальної та вербальної комунікації надзвичайно ускладнюють взаємодію дитини з оточуючими. Але, на нашу думку, за умови тривалої і кваліфікованої корекційної-розвивальної роботи можна помітити значні зрушення у соціальній, комунікативній, мовленнєвій сферах.

### Список використаних джерел

1. Скрипник Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. 2010. 385 с.
2. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ. 2010. 320 с.
3. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 2018. Chapel Hill, NC [Електронний ресурс]. Режим доступу : [www.unc.edu/depts/teacch](http://www.unc.edu/depts/teacch).
4. Virues-Ortega J. The TEACCH program for children and adult with autism : A metaanalysis of intervention studies / J. Virues-Ortega, F. Julio & R. Pastor // Clinical Psychology Review. No33 (8). P. 940-953.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. Київ. 2000. 385 с.

УДК 376-056.36-053.6

Іванчкескул О.  
Вержиковська О.

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ-ІІІІ РІВНЯ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми особливостей формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІІ-ІІІІ рівня.

**Ключові слова:** дошкільний вік, мовлення, загальний недорозвиток мовлення, мовленнєва компетентність.

The article examines a theoretical and practical approach to the problem of the peculiarities of the formation of speech competence in preschool children with general under development of level ІІІ-ІІІІ speech.

**Key words:** preschoolage, speech, general under development of speech, speech competence.

**Постановка проблеми.** Сьогодні потребує зміни стереотипів у сфері сучасної освіти щодо здатності дитини продукувати свої мовленнєві висловлювання при активному використанні в житті рідної мови. Це потребує не лише розвиток мовленнєвих знань, умінь та

навичок засобами вербального та невербального спілкування, але й вбачає стратегію змісту та завдань виховання мовленнєвої компетентності особистості, розпочинаючи з сім'ї та різних типів закладів дошкільної освіти.

Розвиток мовленнєвої компетентності дітей виступає невідкладним та вирішальним напрямком при вирішенні всіх освітніх завдань дошкільного виховання. Актуальність поданої проблеми зумовлена пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про спеціальну освіту», спрямованими на модернізацію та перебудову дошкільної освіти, оновлення її змістового наповнення, удосконалення психолого-педагогічного забезпечення та впровадження інноваційних технологій розвитку мовленнєвої культури, спілкування, мовленнєвих компетенцій та компетентностей.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченням проблеми становлення мовленнєвої дітей старшого дошкільного віку займалися багато науковців, зокрема їх дослідження були спрямовані за такими напрямками: лінгвістика та дошкільна психолінгвістика (Н. Бабич; Ф. Бацевич; Н. Гавриш; А. Гончаренко; О. Денисенко); психологія розвитку особистості та мовлення дошкільників (Л. Варзацька; М. Вашуленк; С. Михальська; О. Нещерет; О. Пенькова; Т. Піроженко; О. Янчук); дошкільна педагогіка та лінгводидактика (А. Богуш; Г. Беленька; О. Богініч; Т. Кожевникова; Л. Кононко; Т. Поніманська); мовленнєва діяльність та активність дошкільників (О. Колодич; К. Стрюк); компетенція та компетентність (О. Кучай; С. Лейко); мовленнєва та комунікативна компетенція та компетентність дошкільників (Г. Васьківська; Н. Гулько; О. Денисенко; І. Черезова; N. Lopatynska). На їхню думку, характерологічної ваги дослідження мовленнєвої та комунікативної компетентності набувають стосовно дітей старшого дошкільного віку, оскільки даний віковий етап, з одного боку, є активним щодо розвитку навичок вербального та невербального спілкування у процесі міжособистісної взаємодії, а з іншого сприяє розвитку базису знань, вмінь та навичок продукування звернень, думок, вражень у будь-яких формах мовленнєвого висловлювання, що сприяє формуванню мовленнєвої готовності до шкільного навчання, адаптації й подальшої соціалізації дитини не лише з нормотиповим розвитком, але й, як зазначають Ю. Бистрова, С. Конопляста, К. Островська, Ю. Приходько, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, М. Шеремет з порушеннями мовлення, найбільш розповсюдженим серед яких є

загальний недорозвиток мовлення.

Натомість ознайомлення з наслідками теоретико-практичного вивчення питання розвитку мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвитком ми з'ясували недостатній аналіз цієї проблеми, зокрема мовленнєва компетентність розглядалася науковцями-логопедами у контексті характеристики інших напрямків, зокрема: диференційна діагностика порушень мовлення та логопсихологія (Л. Андрусишина; С. Конопляста; І. Мартиненко; Т. Сак; Л. Трофіменко; Н. Чередніченко); мовленнєва діяльність та активність дошкільників (І. Марченко; А. Швалюк); механізми та порушення мовленнєвих умінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (І. Баранець; Н. Бондаренко; О. Боряк; Н. Голуб; Н. Пахомова); особливості розвитку різних сторін мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення (Ю. Богачук; Н. Ільїна; К. Шеремет); корекція та виправлення порушень мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (Н. Базима; Н. Гаврилова; О. Денисяк; В. Корсун; О. Ласточкина; І. Молошина; Н. П'яткова; Ю. Рібцун; Л. Трофіменко; В. Чайко); компетенція та компетентність у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення (Г. Нікішина; Є. Соботович); мовленнєва та комунікативна компетенція та компетентність дошкільників (О. Дудка; І. Марченко; Ю. Рібцун). Усі дослідники зазначають, що особливості розвитку цієї нозології дітей впливають на подальший їх рівень мовленнєвої адаптації та соціалізації. Саме тому, слід активніше впроваджувати в логопедичну діяльність нові перспективні інноваційні технології розвитку в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення мовленнєвої компетентності, як здатності продукувати мовленнєві висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів впливу.

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Мовленнєвий розвиток дошкільника – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини й виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих та однолітків. Мовленнєві недоліки порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоціональні стани: почуття

соціальної неповноцінності, страх мовлення, страх переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини.

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення.

Виокремлюють такі види мовленнєвої компетентності дошкільника: лексична (наявність певного запасу слів), фонетична (правильна вимова всіх звуків рідної мови), граматична (правильне вживання граматичних форм рідної мови), діалогічна (розуміння зв'язного тексту, уміння вести діалог, складати розповіді). Відсутність мовленнєвого спілкування значно затримує безперервний і багатогранний процес соціалізації, що триває все життя людини.

У дітей з вираженим недорозвиненням всіх сторін мовлення має місце значна психічна недостатність, яка якоюсь мірою обумовлена мовленнєвим недорозвитком. Психоорганічна симптоматика, (слабкість пам'яті, нестійкість уваги, відсутність активності, цілеспрямованості, стомлюваність, інертність нервових процесів) призводить до слабкої продуктивності у будь-якому вигляді психічної діяльності, не говорячи вже про таке складне утворення, яким є мовленнєва функція.

Особливостями комунікативної компетентності у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення є: застосування слів у неточному значенні; вживання у самотійній мові неадекватних граматичних форм; часті повторення, повернення до сказаного раніше; шаблонність, тобто використання завчених формулювань; велика кількість необґрунтованих пауз у розмові; одиничність випадків активної вербальної комунікації; відсутність широкого вжитку адекватних форм комунікації; неспроможність оцінювати висловлювання однолітків; заміна звернення до інших за допомогою багаторазового повторення «безадресного» повідомлення про власні потреби; труднощі та специфіка у використанні невербальних засобів спілкування – міміки, виразних рухів, жестів.

Констатувальний етап дослідження передбачав обґрунтування та розробку методики емпіричного вивчення рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим



розвитком та із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня. При обґрунтуванні методики дослідження ми виявили суттєві критерії, які виявляють прогностичний характер, а саме є базою щодо діагностики та корекції сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників, кожен з яких проаналізовано за відповідними змістовими показниками. Нами були обрані наступні критерії та показники: якісна характеристика фонетико-фонематичної сторони мовлення; якісна характеристика лексичної сторони мовлення; якісна характеристика граматичної сторони мовлення; слухне використання засобів мовленнєвого та не мовленнєвого спілкування, їх виразність та змістова сутність; здатність правильно володіти усним мовленням у різних видах діяльності та при виконанні практичних завдань; якісна характеристика мовленнєвих знань, їх практичне використання у процесі міжособистісного спілкування; логічна та системна орієнтація у процесі міжособистісного спілкування та спільної діяльності. На основі попередньо виділених критеріїв та показників, нами були розроблені рівні сформованості мовленнєвої компетентності старших дошкільників: високий, достатній, середній, низький.

Методика емпіричного вивчення рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим розвитком та із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня передбачала наступні етапи : спостереження за мовленням дітей у процесі різних видів міжособистісного спілкування та комунікації у різних видах діяльності(ігровій, образотворчій, суспільно-корисній, вільній, при виконанні режимних моментів тощо); дослідження рівня сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення за адаптованою методикою Рібцуна Ю.; дослідження рівня сформованості лексичної сторони мовлення за допомогою практичних мовленнєвих завдань; дослідження рівня сформованості граматичної сторони мовлення за відповідними практичними завданнями; дослідження рівня сформованості граматичної сторони мовлення за будовою речень; бесіда з дітьми щодо з'ясування рівня знань, умінь і навичок мовленнєвої комунікації; виявлення стійкості їх мотивів щодо різних мовленнєвих компетенцій, що покладені в основу загальної мовленнєвої компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження показав, що високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності виявляють лише 74% старших дошкільників з НР; достатній – 26% з НР

та 12% із ЗНМ III-IV рівнів; середній та низький рівні відповідно лише 60% та 28% дітей із ЗНМ III-IV рівнів.

Максимальна кількість дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III та IV рівнів виказують середній рівень його прояву.

При аналізі навичок мовленнєвої компетентності цієї групи дітей було виявлено такі їхні особливості, зокрема: можливість формувати особисті прості словесні та невербальні звернення, думки та висловлювання при нагальній підтримці педагога; виказувати невагомні вміння включатися у міжособистісне спілкування та діяльність; проявляти незначний рівень прояву базових одиниць у своєму мовленні; всякчас виявляти не закінченість етапів формування артикулювання та сприйняття різних звуків мовлення, їхнього оформлення під час спілкування, що часто видно при висловлюванні; виказувати під час міжособистісної взаємодії ініціативність та активність у різних діяльностях лише тоді, коли не потрібна вагома словесна активність та мовленнєві практичні завдання дуже прості за змістом та формою виконання; мати несталі та не звичні вміння розвитку та організації монологу та діалогу; уміти утворювати просту розповідь за поданим словесним взірцем педагога і за його допомогою, іноді будувати власні прості словесні речення самостійно; виявляти одну типовість при утворенні звуків, одноманітність створення лексичних та граматичних конструкцій; вирішувати окремий напрям практичної словесної вправи при мовленнєвій характеристиці предмету, відповідного явища та дії, ознаки довкілля тощо, лише за допомогою дорослого, при цьому проявляти не вміння вийти за межі наочних ситуацій та словесних взірців; виказувати окремі вміння щодо елементарних знань, умінь та навичок мовлення; проявляти не звичайні мотиви ситуативного характеру при виявленні вказаних мовленнєвих компетенцій, які є базою їхньої мовленнєвої компетентності.

В основу методики було покладено наступні психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів, зокрема: 1) розвиток змістової структури мови і мовленнєвих компетенцій як основи щодо формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів; 2) розвиток міжособистісного спілкування та мовленнєвих здібностей у дітей старшого дошкільного віку із загальним

недорозвитком мовлення III-IV рівнів; 3) збагачення мовленнєвих компетенцій дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів засобами мовленнєвого етикету в процесі включення їх у різні види діяльності щодо розвитку їхньої компетентності.

Мета методики формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів полягала у розробці системи ефективної та доцільної психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи у даному напрямку дослідження та потребувала вирішення наступних завдань: розробка системи освітньої психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи з формування фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення у дітей; розробка системи освітньої психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи з формування сутності та змістовності використання різних засобів мовленнєвого та не мовленнєвого спілкування у процесі міжособистісної взаємодії щодо розвитку мовленнєвих здібностей у різних видах діяльності та при виконанні практичних завдань; розробка системи освітньої психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи з формування знань, вмінь та навичок мовленнєвих компетенцій та мовленнєвого етикету, що покладені в основу загальної мовленнєвої компетентності.

Методика формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів включає наступні етапи: 1) формування фонетико-фонематичної сторони мовлення; 2) формування лексичної сторони мовлення; 3) формування граматичної сторони мовлення; 4) формування сутності та змістовності використання різних засобів мовленнєвого та не мовленнєвого спілкування у процесі міжособистісної взаємодії щодо розвитку мовленнєвих здібностей у різних видах діяльності та при виконанні практичних завдань; 5) формування знань, вмінь та навичок мовленнєвих компетенцій та мовленнєвого етикету, що покладені в основу загальної мовленнєвої компетентності. На нашу думку подана методика є дієвою та результативною щодо формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів.

**Висновки.** Мовленнєва компетентність як складова мовленнєвої діяльності, забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати

комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо). Дитина повинна бути здатною користуватися рідною мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в товаристві людей, знаходити своє місце серед них, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати власні бажання з намірами інших учасників. Становлення мовленнєвої особистості відбувається в комплексному розвитку всіх компонентів мовлення.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко Н.А. Механізм загального недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 23-26. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7) (дата звернення: 13.02.2022).
2. Гаврилова Н.С. Система порушень фонетичною боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 37-44.
3. Корсун В.А., Денисяк О.М., Базима Н.В. Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами логоритміки [Електронний ресурс]. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 21- 40. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2017\\_10\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_5) (дата звернення: 07.07.2022).
4. Марченко І.С., Швалюк А.Ю. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [Електронний ресурс]. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 51-58. URL : доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2015\\_6\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_6_9) (дата звернення: 17.07.2022).
5. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 9. С.107-118.
6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно–методичний комплекс / за ред. Є.Ф. Соботович. Київ. Актуальна освіта. 2007. 120 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/8725/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%802-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 02.06.2022).

УДК 316.624-053.6-056.313

Ілаш О.  
Опалюк О.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто теоретико-методологічний та практичний підходи до проблеми особливостей вияву агресивної поведінки у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. На основі аналізу науково-теоретичної літератури актуальність дослідження агресії визначається тим, яке значення мають негативні наслідки кожної агресивної дії як для людини зокрема, так і для суспільства загалом. Профілактика та корекція проявів агресії – це одне з основних завдань у процесі соціальної інтеграції підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Своєчасна психологічна діагностика та корекція дають змогу виявити й коригувати вже сформовані форми агресивної поведінки, створити умови для ефективної адаптації таких підлітків у соціумі.

**Ключові слова:** підлітки, інтелектуальний розвиток, агресивна поведінка, агресивність, девіантна поведінка.

The article examines theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the specifics of aggressive behavior in adolescents with intellectual disabilities. Based on the analysis of scientific and theoretical literature, the relevance of the study of aggression is determined by the importance of the negative consequences of each aggressive action both for a person in particular and for society in general. Prevention and correction of manifestations of aggression is one of the main tasks in the process of social integration of adolescents with intellectual disabilities. Timely psychological diagnosis and correction make it possible to identify and correct already formed forms of aggressive behavior, to create conditions for effective adaptation of such teenagers in society.

**Key words:** teenagers, intellectual development, aggressive behavior, aggressiveness, deviant behavior.

**Актуальність дослідженн.** Важке економічне становище країни привело наше суспільство до серйозних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня поширеності і різноманіття

форм аморальних вчинків, злочинності і інших видів поведінки, що відхиляється. Статистика свідчить про зростання поведінки, що відхиляється серед різних соціальних і демографічних груп. Особливо важко в цей період виявилось підліткам. Тривожним симптомом є зростання числа неповнолітніх з девіантною поведінкою, що виявляються в асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм і інше). Посилилося демонстративне і зухвале по відношенню до дорослих, поведінка. У крайніх формах стали виявлятися жорстокість і агресивність. Різко зросла злочинність серед молоді. Вчені психологи й досі дискутують з приводу термінологічного визначення агресивності. Агресія - це фізична чи вербальна поведінка, пов'язана з необхідністю (бажанням) завдати шкоди будь - кому. Існує два види агресії: ворожа (агресія, збудником якої є злість; це агресія-самоціль) та інструментальна (агресія, яка є засобом досягнення якої-небудь мети).

Під час характеристики агресії найчастіше використовують два основних поняття – агресивну поведінку і агресивність. Поняття агресія і агресивність не синонімічні.

Агресія – певні дії, що шкодять іншому об'єкту, а агресивність – це готовність до агресивних дій по відношенню до іншого, котру забезпечує готовність особистості сприймати та інтерпретувати поведінку іншої відповідним чином [3]. У цьому розумінні, очевидно, можна говорити про потенційно агресивне сприйняття і потенційно агресивну інтерпретацію як про стійку особистісну особливість світогляду та світорозуміння.

Отже, якщо агресивна поведінка й агресивність – це різні, хоча і пов'язані між собою поняття, то і природа їхня повинна бути різною.

**Мета** статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей вияву агресивної поведінки у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Факт агресивної поведінки – це завжди цілісний акт, що потребує прояву цілісності на рівні всієї людини. Виходячи з цього, природа агресивних форм поведінки міститься не в окремих психологічних утвореннях, якостях або властивостях, а в межах єдиної структурно організованої та цілісної системи людини. Людину, що демонструє стійку агресивну поведінку, повинні відрізняти специфічний набір установок та ціннісних орієнтацій, специфічна структура її самосвідомості.

На думку З. Фрейда, джерела агресивної поведінки треба шукати на рівні сформованості особистості людини і насамперед її самосвідомості. Щодо природи агресивності, то її джерела перебувають на рівні нейродинамічних і психодинамічних якостей, темпераменту і деяких видів акцентуацій характеру [2].

До них можна віднести емоційну чуттєвість та дратівливість, рівень тривожності, деякі емоції, що входять до так званого комплексу ворожості – гнів, відраза і зневага, а також емоція страху. Сукупна дія цих характеристик зумовлює готовність людини до агресивних дій [3].

Підлітки з інтелектуальною недостатністю, яким властива агресивна віктимна поведінка, часто порушуються правила поведінки, соціальні норми, вони виявляють антисуспільні (антигромадські) установки і реалізують їх через власні вчинки. У поведженні підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку агресивна віктимна поведінка може супроводжуватися імпульсивністю, роздратованістю; агресивна поведінка може бути як реактивною, так і спонтанною, зумовленою особливостями їх психофізичного розвитку (низькою здатністю до самоконтролю, порушеннями емоційно-вольової сфери, тощо). Питання в тім, чи є агресивність невід'ємним атрибутом людської природи або соціально обумовленим перекрученням цієї самої природи, донині залишається гостро дискусійним. Так чи інакше, агресія за всіх часів виступала важливим елементом соціального буття людини, більш того – часто складала для людини серйозну проблему: більшість людських лих – це страждання жертв агресії [1].

Віктимна поведінка – дії особи, що провокують виникнення віктимної ситуації, яка полягає у конкретній життєвій ситуації, що складається у зв'язку з психологічними якостями особи при виникненні реальної можливості заподіяти їй шкоду. Віктимна поведінка самопошкоджуючого типу є активною віктимною поведінкою – особа, яка виступає потенційною жертвою, або провокує іншу особу на протиправні дії (самопошкоджуюча віктимна поведінка провокуючого типу), або виявляє високу схильність до ризику, до необміркованої, небезпечної поведінки (безпосередньо самопошкоджуюча віктимна поведінка), або проявляє схильність до аутоагресії. Підлітки з інтелектуальною недостатністю схильні до віктимної поведінки самопошкоджуючого типу, як правило, не здатні передбачити перебіг подій у наслідок своєї некритичності та низького рівня інтелектуального розвитку, або вони характеризуються легковажністю, не надаючи значення можливим негативним наслідкам власної поведінки.

Високий вияв віктимної поведінки гіперсоціального типу у підлітків з інтелектуальною недостатністю може пояснюватися декількома положеннями. По-перше, схильність до такої гіперсоціальності може пояснюватися здатністю підлітків з інтелектуальною недостатністю до формального, «механічного» засвоєння («поглинання») соціальних норм, правил поведінки, адже формування певної рольової поведінки, певних соціально схвалюваних стереотипів – один із шляхів соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю. По-друге, така гіперсоціальність може спостерігатися внаслідок нездатності підлітків з інтелектуальною недостатністю проаналізувати можливі наслідки своєї поведінки, зрозуміти такий парадокс, за якого позитивна, соціально схвалювана поведінка може призвести до негативних наслідків для того, хто виявляє цю соціально орієнтовану поведінку (наприклад, вступився за слабшого, протиставив себе злодію, осудив його вчинок – постраждав фізично). І по-третє, висока схильність до віктимної поведінки гіперсоціального типу може спричинятися позицією «необґрунтованої довіри» (термін М. Аміра) внаслідок інфантильності та необачності, зумовлених інтелектуальною недостатністю. Особам, що виявляють виражену схильність до некритичної віктимної поведінки, характерні демонстративна необачність, нездатність правильно оцінювати життєві ситуації [1].

Через невисокий інтелектуальний рівень, підлітки з інтелектуальними порушеннями демонструють необачливість, невміння правильно оцінювати життєві ситуації внаслідок певних особистісних або ситуативних факторів: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання. Підлітки некритичного типу схильні до вживання спиртних напоїв, нерозбірливість в знайомствах, довірливість, легковажність. Як правило, не враховують досвід, не помічають небезпеки. Захоплюються антисоціальними лідерами, не можуть за їх привабливими якостями відрізнити протиправні дії.

Агресія – індивідуальне або колективне поводження, дія, спрямована на нанесення фізичної або психологічної шкоди, збитку або на знищення іншої людини або групи людей. У значній частині випадків агресія виникає як реакція суб'єкта на фрустрацію і супроводжується емоційним станом гніву, ворожості, ненависті.

Рівні агресивності визначаються як начене у процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливішими з яких виступають норми соціальної відповідальності і норма відплати за акти агресивності. Важливу роль тут грають також ряд ситуативних



перемінних. Агресивні дії можуть направлятися суб'єктам на самого себе, приймаючи форму аутоагресії (наприклад, суїцидне поведіння). Деякі прояви агресивності й аутоагресії можуть служити ознакою що розвиваються патопсихологічних змін особистості, тому що збудлива психопатія, параноя, епілепсія. У формуванні самоконтролю над агресивністю і стримуванні агресивних актів велику роль грають розвиток психологічних процесів емпатії, ідентифікації, дизентрації, що лежать в основі здатності суб'єкта до розуміння іншої людини і співпереживанню йому, що сприяють формуванню представлення об іншій людині як унікальної цінності [2].

Агресивність – це риса характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до інших людей, до тварин, до навколишнього світу. Агресивними називаються такі дії і таке ставлення людини, що, будучи ворожими, у той же час не викликаються будь-якими об'єктивними причинами, не можуть бути виправданими обставинами, що склалися, або міркуваннями морального чи юридичного характеру – зокрема необхідністю самооборони або захисту інших людей [3]. Отже, готовність або прояв агресивної поведінки розглядається як стійка риса особистості.

Теоретичний аналіз показав, що в психології існує безліч пояснень щодо проявів агресії та агресивної поведінки зокрема. Психоаналіз трактує це як прояв едіпального комплексу, результат придушення інстинктивних лібідонозних прагнень у ранньому дитинстві. Необіхевіоризм розглядає агресивну поведінку як наслідок фрустрацій, яких зазнає особистість у процесі соціального навчання. Інтеракціонізм визначає як наслідок об'єктивного конфлікту інтересів, несумісності цілей окремих осіб і соціальних груп. Когнітивізм визначає як результат дисонансів і невідповідностей у сфері пізнавальної діяльності. Для розуміння походження конкретних проявів агресивної поведінки потрібно встановити її місце в загальній структурі індивідуальної та колективної діяльності [2]. Отже, встановлення розуміння походження агресивної поведінки є ключовим моментом у розумінні функціонування агресії загалом. Тобто, визначення чи констатування агресивної дії як неадекватної чи адекватної захисної реакції, як наслідку «афекту» чи як агресивної дії, що обумовлена метою особистості у процесі індивідуальної чи колективної діяльності.

Девіантна поведінка (відхилення) – окремі вчинки чи система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам. Основні види девіантної поведінки – злочинність та

аморальна поведінка, що не підпадає під кримінальну відповідальність. До аморальної поведінки відносять систематичне пияцтво, наркоманію, користолюбство, сексуальну розбещеність і розпусту, іноді суїцидальну поведінку. Вчені вбачають прямий взаємозв'язок між цими видами поведінки. У теорії стигматизації вважається, що поява девіантної поведінки стає можливою вже при одному лише визначенні індивіда як соціально небезпечного та застосуванні по відношенню до нього репресивних або виправних заходів. У дослідженнях девіантної поведінки значне місце належить вивченню її мотивів, причин і умов, що сприяють її розвитку, можливостей її попередження та подолання. Перші прояви девіантної поведінки іноді спостерігаються в дитячому та підлітковому віці й пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, не сформованістю особистості, негативним впливом сім'ї та найближчого оточення, залежністю від вимог групи та прийнятих у ній ціннісних орієнтацій [2].

Отже, окремі вчинки або систему вчинків, що порушують правові чи моральні норми, визначають як девіантну поведінку. Вчиненню правопорушень нерідко передують аморальна поведінка. У підлітків така поведінка нерідко служить засобом самоствердження, висловлює протест проти дійсної чи уявної несправедливості з боку дорослих.

**Висновки.** Отже, з точки зору психологічної, педагогічної та медичної науки, в основі агресії лежать різні фактори, що обумовлюють її формування. На підлітковому етапі розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку важливо виділити та дослідити психологічні особливості та закономірності, що впливають на її становлення та розвиток. Це наполегливість, ініціатива, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Таким чином, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню, адаптації та соціалізації. Для підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку виявлення зв'язку агресії з певними характерологічними особливостями дає змогу не пригнічувати агресію, а навчитися контролювати та спрямовувати її прояви на активне використання в житті.

#### **Список використаних джерел**

1. Бистров А.Є., Синьов В.М. Схильність підлітків з інтелектуальними порушеннями до різних типів віктимної поведінки, та її зв'язок з особистісними особливостями підлітків. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28206](http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28206)

2. Вісковатова Т.П. Системний підхід до проведення психолого-педагогічної корекції відхилень у психічному розвитку. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами* : зб. наук. праць. Слов'янськ. Слов'янДПУ. 2011. Вип. 1. С. 26-34.

3. Дроздов О.Ю. Ситуативні фактори агресивної поведінки молоді. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ. 2001. Ч. 1. С. 38-49.

4. Левицький В.Е. Окремі аспекти виникнення та попередження вербальної агресивної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2022. Вип. 19. С. 147-158.

**УДК 376-056.264-053.4**

**Катеринюк О.  
Гаврилов О.**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті використана методика дослідження мовлення і описано рівні сформованості мовленнєвих функцій за перспективними напрямками, які включали в себе фонематичний і фонетичний боки мовлення, дослідження лексичного і граматичного боку імпресивного та експресивного мовлення. Зазначено, що серед дітей дошкільного віку з підозрою на наявність порушення інтелектуального розвитку високого і типового рівнів розвитку мовлення незафіксовано; у 25% респондентів відмічається недостатній рівень розвитку мовлення, а відповідно у 75% респондентів – низький, дуже низький і критичний рівні.

**Ключові слова:** комунікація, мовленнєві компетентності, дошкільний вік, діти з інтелектуальними порушеннями, висновок інклюзивно-ресурсного центру.

The article uses the methods of speech research and describes the formation levels of speech functions according to promising directions, which included the phonemic and phonetic sides of speech, the study of lexical and grammatical sides of impressive and expressive speech. It is noted that among children of preschool age who are suspected of having a violation of intellectual development there are no children with high and typical levels the

speech development; 25% of the respondents have an insufficient level of speech development, and accordingly, 75% of respondents have low, very low and critical levels.

**Keywords:** communication, speech competences, preschool age, children with intellectual disabilities, conclusion of the inclusive resource center.

**Актуальність дослідження.** Сучасний стан соціально-економічних, політичних та культурних процесів, які відбуваються в Україні, навіть у період воєнного стану, потребує невідкладних змін в системі національної освіти, зокрема організації адекватної освітньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

В Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Це обумовлює зростання відповідальності держави і спільноти щодо раннього виявлення порушень розвитку, щодо виховання і навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або психічного розвитку і мають право на повноцінний розвиток, соціальний захист та безкоштовну освіту в випадках необхідності для них створення спеціальних умов. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти з'являються нові підходи до особистісного розвитку цих дітей, формується нове ставлення до них з боку суспільства, розробляються концепції створення освітнього простору зі стратегіями інтеграції та інклюзії, відкриваються нові організаційні форми допомоги – навчально-реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри, освіта та корекційна допомога за субвенційні кошти, що потребує розробки диференційованого змісту, методів та форм навчальної роботи.

У дослідженнях О. Боряк, Ю. Бугери, Н. Гаврилової, Ю. Галецької, Н. Кравець, В. Левицького, О. Попової, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет доведено, що недоліки вербального мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тісно пов'язані з недорозвитком у них пізнавальних процесів. Відповідно до результатів цих досліджень, стійкість порушень вербального мовлення пояснюється як недорозвитком функцій і функціональних систем, які безпосередньо відповідають за розвиток і протікання вербальних і невербальних мовленнєвих процесів, так і відхилення в діяльності інших психічних функцій, аналізаторних систем і рухової сфери.

Враховуючи актуальність означеної проблеми обраної статті “Дослідження мовлення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями”.

Мовлення є важливим засобом комунікації, обміну думками і взаємного розуміння у спільноті людей. При цьому воно являє собою систему загальноприйнятих знаків, символів, за допомогою яких відбувається кодування і декодування інформації з метою її передачі іншим людям в усній і письмовій формі. Комунікація охоплює всі сфери діяльності людської спільноти і розвивається за своїми внутрішніми законами. Мовлення безпосередньо пов'язане з мисленням і служить базисом, на якому відбувається його розвиток.

Метою дослідження було проведення обстеження мовлення дітей дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру про підозру на наявність стійкого інтелектуального порушення з метою виявлення його особливостей. Для обстеження адаптована методика логопедичного вивчення дітей дошкільного віку Н. Стадненко, Т. Бастун і Т. Сак.

Адаптовуючи методику для оптимальнішого визначення рівня розвитку мовлення дітей дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру про підозру на порушення інтелекту використана бальна система оцінювання. Така система дозволила виділити певні групи дітей за особливостями розвитку їхнього мовлення.

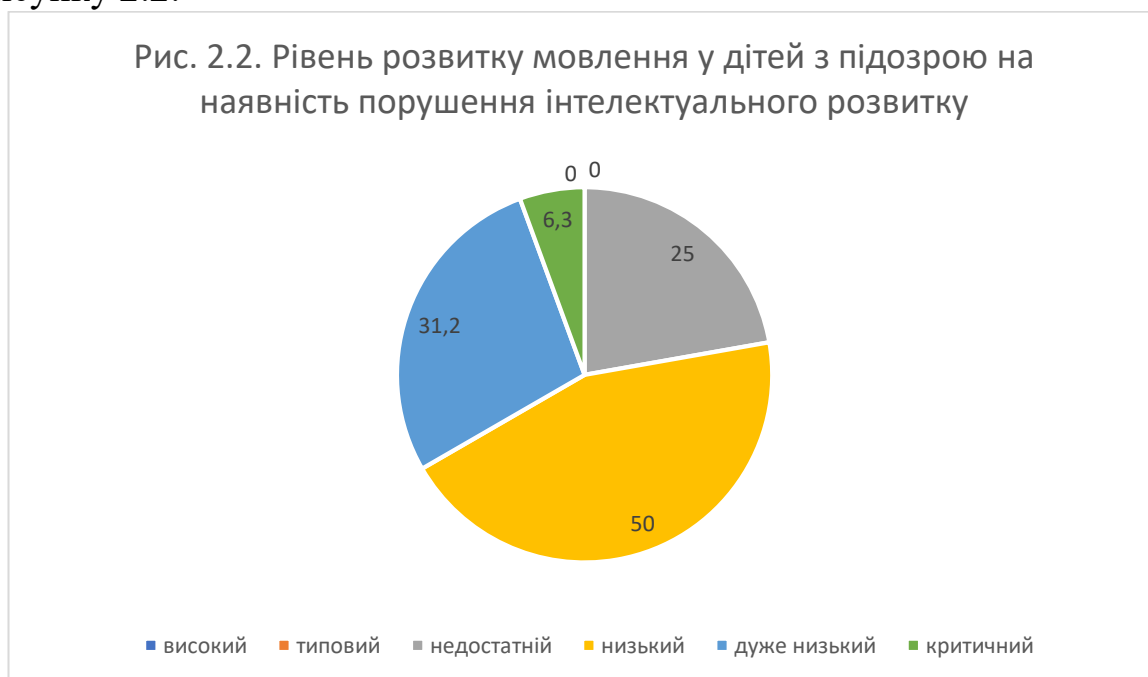
Опрацювання результатів дослідження дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком дозволило відзначити, що з високим рівнем розвитку мовлення зафіксовано 61,5% респондентів, з типовим – 27% досліджених, з недостатнім – 11,5% обстежених.

Дані результати для більшого унаочнення можна відобразити на рисунку 2.1.



Опрацювання результатів дослідження дітей дошкільного віку з підозрою на наявність порушення інтелектуального розвитку дозволило відзначити, що високого і типового рівнів розвитку мовлення у них не зафіксовано. У 25% респондентів відмічається недостатній рівень розвитку мовлення, у 50% досліджених – низький рівень, у 18,7% респондентів – дуже низький, у 6,3% – критичний рівень.

Результати для більшого уявлення можна відобразити на рисунку 2.2.



За результатами проведеного констатувального дослідження діти дошкільного віку з нормотиповим розвитком набрали від 98 до 126 балів, а серед дітей з підозрою на наявність інтелектуального порушення бальні показники були в межах від 5 до 80 балів. Дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком з високим і типовим рівнями розвитку мовлення було 88,5% респондентів, а з недостатнім – всього 11,5% обстежених. В той же час серед дітей дошкільного віку з підозрою на наявність порушення інтелектуального розвитку високого і типового рівнів розвитку мовлення не зафіксовано. У 25% респондентів відмічається недостатній рівень розвитку мовлення, а відповідно у 75% респондентів – низький, дуже низький і критичний рівні.

Зробимо характеристику розвитку мовлення дітей дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру з підозрою на наявність порушення інтелектуального розвитку.

Дітей з підозрою на порушення інтелектуального розвитку з недостатнім рівнем розвитку мовлення нараховано 25%. Характеризуючи їх необхідно відзначити, що найкраще сформовані

фонетичний і фонематичний бік мовлення. Вони практично повністю відтворюють звуконаслідування, допускаючи незначні помилки при відтворенні звуко-складової структури слів та під час фонематичного сприймання.

Характеризуючи рівень розвитку лексичного і граматичного боку як імпресивного, так і експресивного мовлення необхідно відзначити, що при називанні або показуванні конкретних іменників та частин тіла вони не допускають помилок. Незначні проблеми виникали під час виконання доручень за мовленнєвою інструкцією. Дещо нижчі показники відмічаємо при розумінні дій і вмінні називати дію, зображену на малюнку. Недостатність пасивного словника яскраво проявляється при використанні узагальнюючих слів. При цьому вони практично не використовують у своєму вербальному активному мовленні узагальнюючі слова.

Дослідження граматичного боку мовлення показало його низький рівень. Діти роблять багато помилок під час називання форм однини і множини іменників, не вміють частину з них правильно співвідносити між собою, допускають грубі помилки під час використання конструкцій іменників з прийменниками. У них виникають проблеми при використанні зменшувально-пестливих суфіксів. Більшість завдань, в яких пропонувалось утворити відповідні пари, діти не виконують. У своєму активному мовленні використовують лише ті слова, які вже були їм знайомі.

Найнижчі показники у цієї групи дітей відмічаються при перевірці стану граматичного боку мовлення. Не зважаючи на те, що завдання на використання в мовленні зменшувально-пестливих суфіксів іменників вони частково виконали, можемо зазначити, що це скоріш неусвідомлений підбір граматичних конструкцій з відповідними суфіксами, а ніж свідоме розуміння новоутворених комбінацій слів.

Узгодження прийменників з іменниками чоловічого та жіночого роду в дітей також на досить низькому рівні. Вони виконали лише окремі частини цього завдання. Найнижчі показники спостерігались при виконанні завдань на використання іменників без прийменників.

Аналізуючи стан мовлення дітей з підозрою на наявність порушень інтелектуального розвитку необхідно констатувати низький рівень його сформованості у 31% респондентів. Як і у попередньої групи найкраще в них розвивається фонетичний і, відповідно, фонематичний бік мовлення. Діти відтворюють звуконаслідування, хоч і допускають помилки при виконанні завдань на дослідження звуко-складової

структури слів та фонематичного сприймання. Також потрібно зазначити, що фонематичні уявлені у них перебувають на високому рівні і практично не відрізняються за своїми показниками від фонематичних уявлень дітей з типовим рівнем розвитку мовлення.

Обстеження лексичного і граматичного боку імпресивного і експресивного мовлення показали, що в дітей цієї категорії певні помилки під час називання конкретних іменників, частин тіла та їх показу. Вони мають труднощі під час показу язика, вух, очей, і, відповідно, їхнього називання. Певні проблеми виникають при виконанні доручень за вербальною інструкцією. Діти не всі прохання дорослого розуміли, усвідомлювали і, отже, змогли виконати. Ще нижчі результати відмічені під час називання дій, зображених на малюнку. Хоч в той же час більшість дій, які виконують люди, вони пояснили. Узагальнюючі слова практично не розуміли і не використовували в своєму мовленні.

Рівень граматичного боку мовлення у дітей цієї групи досить низький. Вони не використовують форми однини і множини іменників, не співвідносять їх між собою, допускають грубі помилки під час використання конструкцій іменників з прийменниками, в їхньому мовленні були практично відсутні зменшувально-пестливі суфікси. Лише двоє дітей з цієї групи називали по одному слову з використанням зменшувально-пестливих суфіксів – “мамуся”, “бабусенька”. При перевірці стану граматичного боку експресивного мовлення практично всі завдання вони не виконали. Так само, як і в попередньої групи, у них спостерігалось несвідоме використання зменшувально-пестливих суфіксів іменників. Вони не змогли виконати завдання на узгодження прийменників з іменниками чоловічого та жіночого роду.

Дітей з підозрою на наявність порушень інтелектуального розвитку з дуже низьким рівнем розвитку мовлення нараховано 37,7% респондентів. Аналіз розвитку їхнього мовлення дозволив відзначити, що практично всі показники його сформованості перебувають на досить низькому рівні. Найвищі результати були під час обстеження звуконаслідування та відповідно фонематичних уявлень. Вони використовують назви конкретних іменників та частин тіла, але при цьому роблять грубі помилки, вгадують слова, потребують підказки з боку дорослого для отримання підтримки за свою відповідь. В активному і пасивному словнику відсутні узагальнюючі слова. Діти погано називають дії, які зображені на малюнках, дещо краще орієнтуються в діяльності людей. Та серед цього всього в них великий



відсоток простого вгадування дій без усвідомлення їхнього змісту та внутрішніх зв'язків.

Граматичний бік мовлення у них практично не розвинений. Кожен з них знав лише по одному слову з використанням зменшувально-пестливих суфіксів іменників, і це скоріш був неусвідомлений підбір граматичних конструкцій з відповідними суфіксами. Вони не узгоджують прийменники з іменниками чоловічого та жіночого роду, не використовують у мовленні конструкцій з прийменниками, не виконують завдання на використання іменників без прийменників.

Критичний рівень сформованості мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку з підозрою на наявність порушень інтелектуального розвитку був відмічений у 6,3% респондентів. Фонетичний і фонематичний бік мовлення практично не сформовані. Предмети показують неадекватно, аналогії не використовують. Правильно малюнки не показують, роблять механічні рухи. Інколи можуть правильно відтворюють звуковий комплекс, допомогу не використовують і не виправляються.

Лексичний і граматичний бік імпресивного мовлення на рудиментному рівні. Пасивний словник містить елементарні слова побутового вжитку. Малюнки на узагальнення показують не правильно. Вербальні інструкції розуміють на рівні "дай", "на". Складні граматичні конструкції не розуміють. Зменшувально-пестливі суфікси іменників розуміють лише по відношенню до себе. У власному мовленні присутні лише конкретні іменники. Частини власного тіла не називають. Узагальнюючі слова не використовують. Дії, які виконують оточуючі, не можуть назвати правильно. У фразовому мовленні присутні грубі помилки. Користуються простими одно або максимум двоскладовими реченнями "Хочу", "Дай Сашку". Складні граматичні конструкції не використовують і не розуміють.

**Висновок.** Таким чином проведене дослідження дозволяє відзначити, що у дітей дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру про підозру на наявність порушення інтелекту мовленнєві функції потребують додаткової корекційно-розвивальної роботи. Так, у них не зафіксовано високого і типового рівня розвитку мовлення. Недостатній рівень відзначено у 25% дошкільників, а в 75 % низький, дуже низький і навіть критичний рівні.

Отже, можна зробити висновок, що діти дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру про підозру на наявність порушення інтелекту мовленнєвими функціями оволодівають досить

повільно. Це може бути обумовлено особливостями їхнього психофізичного розвитку, і, перш за все, порушеннями пізнавальних процесів, недорозвитку або викривленням формування вищих психічних функцій, недостатнім розвитком слухового і зорового сприймання, артикуляції, просторової орієнтації, дрібної моторики, тобто тих компонентів, достатність сформованості яких впливає на оволодіння навичками мовлення.

Найбільш характерним для дітей дошкільного віку з висновком інклюзивно-ресурсного центру про підозру на наявність порушення інтелекту мовленнєві функції є недорозвиток лексичного і граматичного боку мовлення. В основному вони користуються у мовленні конкретними іменниками, не знають всіх частин тіла, допускають грубі неточності, вгадують слова, потребують підказки з боку дорослого для отримання підтримки за свою відповідь. Розвиток і активного, і пасивного словника затримується, в ньому відсутні узагальнюючі слова, вони погано називають зображені на малюнках і в реальному житті дії. Їм притаманний значний відсоток простого вгадування дій без усвідомлення їхнього змісту та внутрішніх зв'язків. Все це створює значні проблеми під час спілкування з однолітками і дорослими.

#### **Список використаних джерел**

1. Боряк О. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 24-32
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський. Друк-Сервіс. 2011. 200 с.
3. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання. 2010. 293 с.
4. Левицький В.Е. Окремі педагогічні аспекти пропедевтичної підготовки дошкільників з порушеннями розумового розвитку до письма як інтегральної характеристики готовності до шкільного навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*: зб. наук. праць. 2018. №16. С. 88-92.
5. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2017. 578 с.
6. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ. Знання. 2008. 369 с.
7. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : зб. наук. праць. 2004. № 5. С. 304-308

8. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. *Дефектологія*. 1998. № 4. С. 2-5.

9. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення старших дошкільників з вадами інтелекту та їх методична реалізація: Програмно-методичний комплекс. Київ. Актуальна освіта. 2004. 144 с.

10. Тищенко В.В. Вироблення дії ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 9-12.

11. Тищенко В.В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ. 1999. 225 с.

УДК 376-056.34:616.896]:316.62

Кисиличак І.  
Гаврилов О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті зроблений аналіз дослідження комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму дошкільного віку. Виділені групи дошкільників залежно від сформованості у них навичок комунікації і визначені відповідні рівні – високий, середній, низький і дуже низький. Запропонована характеристика кожного рівня залежно від сформованості комунікативних навичок. Зазначено, що рівень сформованості вербального і невербального спілкування значною мірою залежить від сформованості первинних навичок соціалізації.

**Ключові слова:** паразивні порушення, розлади спектру аутизму, комунікативні навички, мовленнєва діяльність, авторські методики, шкала CARS.

The article analyzes the study of communicative abilities in children with autism spectrum disorders in preschool age. Groups of preschoolers are selected depending on the development of their communication skills and the corresponding levels - high, medium, low, and very low are determined. The proposed characteristic of each level depends on the development of communicative abilities. It is noted that the degree of development of verbal

and non-verbal communication largely depends on the development of primary socialization abilities.

**Keywords:** pervasive disorders, autism spectrum disorders, communicative abilities, speech activity, authorial methods, CARS scale.

**Актуальність дослідження.** Парвазивні порушення, які пов'язані з розвитком, найбільш складні у плані розуміння, лікування і корекції. Вони складають приблизно 3,2% від випадків, які спостерігаються в стаціонарному лікуванні. Одним з найбільш поширених, загадкових і складних парвазивних порушень, пов'язаних з розвитком, є розлади аутичного спектру. Цей розлад включає в себе широкий спектр проблемних поведінкових проявів, в тому числі дефіцит мовленнєвої комунікації, перцептивного і моторного розвитку, неадекватне оцінювання реальності, нездатність повноцінно функціонувати в сучасному суспільному середовищі.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі зараз нараховується близько 67 мільйонів людей з розладами спектру аутизму. Розлади спектру аутизму, за оцінками українських науковців, відмічаються в діапазоні від 4 до 26 випадків на 10 000 дітей, причому за останні роки ця кількість постійно збільшується.

Аутизм або розлади спектру аутизму (надалі – РСА) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Він не піддається лікуванню, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя. За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я 1 дитина із 160 має будь-який із розладів спектру аутизму. За статистикою, опублікованою американським Центром контролю і профілактики захворювань у 2013 році, а також Американською асоціацією Autism Speaks відзначається 1 випадок аутизму на 88 дітей. Загалом у світі таких осіб нараховується 2 мільйони 400 тисяч. В Україні з 2008 по 2013 рік за даними МОЗ України діагностика розладів спектру аутизму зросла в 3,8 разів – з 2,4 до 9,1 на 100 000 дитячого населення. Розлади спектру аутизму починаються у дитинстві, зберігаються у підлітковому і дорослому віці. У більшості випадків ці стани проявляються у перші 5 років життя. Рівні розумової діяльності у людей з РСА варіюють в межах – від важкого порушення функцій до чудових невербальних когнітивних навичок. Такі діти проявляють здібності – іноді просто геніальні – до малювання, музики, конструювання, математики тощо. При цьому інші сфери життя не

будуть цікавити дитину. Аутизм у чотири рази частіше вражає хлопчиків, ніж дівчат. Наукові дослідження в контексті організації роботи з дітьми і дорослими з розладами спектру аутизму були предметом вивчення цілого ряду науковців України – Н. Базими, О. Гаврилова, Н. Гаврилової, О. Константинов, О. Літвінової, Т. Скрипник, О. Таран, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших.

Не дивлячись на значну кількість наукових досліджень проблем розвитку дітей з РСА, на сьогодні в Україні недостатньо діагностичних, корекційних і навчальних методик, які б дозволяли оцінити рівень сформованості комунікативних навичок та побудувати систему їх формування у дітей з даними порушеннями. У зв'язку з цим метою статті є обґрунтування доцільності використання методик формування комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі проведення дослідження нами використані основні методики для вивчення рівня сформованості комунікативних навичок і особливостей особистісного розвитку дітей з розладами спектру аутизму.

Перша методика, використана у процесі дослідження, має назву “Комплексне обстеження дітей раннього віку”, розроблена О. Приходько. Дана методика опрацьована і адаптована з метою вивчення моторних навичок і рухового розвитку, комунікативного, соціально орієнтованого розвитку, сенсорної і пізнавальної сфер розвитку дітей дошкільного віку. При цьому необхідно враховувати, що діти з розладом спектру аутизму не можуть оцінюватись відповідно до типових методик, які використовуються у процесі обстеження дітей старшого дошкільного віку, оскільки їх складно вивести на контакт і зрозуміти, наскільки вони усвідомлюють реальність, якою мірою розуміють, що відбувається, чи продуктивна їхня діяльність тощо. З урахуванням цього вирішили коректно підходити до таких дітей з позиції базових навичок, які вони повинні мати – це базові ознаки первинної соціалізації і показники розвитку, які в меншій мірі включають необхідність прямої комунікації з дітьми і очікування від них відповідей.

З урахуванням цього, обстеження проводилось для розуміння загального рівня їхнього розвитку на даний момент, наскільки це можливо оцінити без використання вербальних інструкцій на підставі спостережень і опитування батьків.

Друга методика, використана у процесі дослідження – це шкала CARS, яка є однією з найбільш часто використовуваних методик для

діагностики розвитку дітей з розладами спектру аутизму. В її основі лежать спостереження за особливостями поведінки і діяльності дітей дошкільного віку – їхніми емоціями, моторикою, комунікацією, поведінкою, соціальною ситуацією розвитку. Її можна використовувати для моніторингу симптомів РСА, при цьому вона є в основному скринінговою методикою, і визначає рівень розвитку суб'єкта лише приблизно. Нами було дещо адаптовану дану методику для використання її у роботі педагогів закладів дошкільної освіти, в які були направлені діти з підозрою на наявність у них розладів спектру аутизму. Дана методика адаптована з умовою використання в ній дослідження трьох основних складових – комунікативно-пізнавальних компонентів, соціально-емоційних компонентів і кінетично-сенсорних компонентів. При дослідженні ці компоненти адаптованої методики CARS розділені по п'ять основних критеріальних ознак.

Третя методика, використана у процесі проведення дослідження – це методика діагностики розуміння емоційних станів, розроблена С. Забрамною і О. Боровик і адаптованою до можливостей дітей цієї групи. Основна мета використання цієї методики – визначення розуміння, наскільки діти включені у сприйнятті емоційних станів інших людей за їх мімікою.

Для дослідження цих станів у дітей дошкільного віку з підозрою на розлади спектру аутизму використані малюнки, на яких демонструються різні емоційні стани – радість, злість, смуток, переляк, здивування, задоволення. За відсутності контакту з дітьми і розмовного мовлення у суб'єкта дорослий може зобразити відповідний емоційний стан на власному обличчі і спостерігати за реакцією. По черзі показують рисунки з зображенням емоційних станів і фіксують емоційну реакцію дітей у відповідь на кожну із запропонованих картинок. За умови наявності вербального контакту дорослий просить назвати, яка емоція зображена на картинці, а також попросити зобразити ту ж емоцію самостійно.

Таким чином, результати проведення дослідження за методикою О. Приходько стосовно базових ознак первинної соціалізації й показники розвитку суб'єктів експериментальної і контрольної груп дозволило констатувати: у дітей з РСА спостерігається достатній рівень сформованості моторних навичок – рівень практично, за незначними виключеннями, відповідає віковим нормам, чітко визначається провідна рука, відмічається достатня, за деякими виключеннями, координованість рухів, артикуляційна моторика і дрібна моторика рук

відповідає нормі. Питання сформованості навичок соціальної адаптації, комунікації, сенсорного і пізнавального розвитку має певні специфічності, які проявляються у викривленні, деформації і відхиленні від нормотипового розвитку. Діти з розладами спектру аутизму мають недостатні навички життя і спілкування в соціальному оточенні, для них складно вступити в контакт не лише з незнайомими людьми, але й з близькими, важко налагоджується співпраця в ігровій діяльності з однолітками. В окремих дітей спостерігається взагалі відсутність соціальних навичок або нами вони не виявлені – вони впізнають предмети і близьких, але можуть не реагувати на них або реагувати із запізненням, тільки частково володіють необхідними побутовими навичками, вважають за краще стереотипні рухи й дії з іграшками, демонструють ехолалії.

За результатами дослідження при використанні методики О. Приходько, отримані результати сформованості рівнів особистісних компонентів у дітей з розладами спектру аутизму. Високий рівень сформованості відмічений у 13,3% респондентів, середній рівень – у 20% опитуваних, низький – у 26,7%, дуже низький – відповідно у 40% досліджуваних.

Шкала CARS. Дану шкалу можна використовувати для первинного моніторингу аутистичної симптоматики, але при цьому необхідно враховувати, що вона є в основному скринінговою методикою, і визначає рівень розвитку дітей з розладами синдрому аутизму лише наближено. Нами дана шкала була дещо адаптована, в ній виділені три основні компоненти для дослідження – соціально-емоційні, комунікативно-пізнавальні і кінетично-сенсорні, і заповнювалась спільно з батьками. Високий рівень сформованості відмічений у 13,3% респондентів, середній рівень – у 20% опитуваних, низький – у 26,7%, дуже низький – відповідно у 40% досліджуваних. Ці дані співпадають з результатом попереднього дослідження.

Дослідження розуміння і усвідомлення дітьми з розладами спектру аутизму емоційних станів інших людей проводилось за використання діагностичної методики С. Забрамної і О. Боровик. Високого рівня сформованості емоційно-когнітивних компонентів у дітей з розладами спектру аутизму дошкільного віку не зафіксовано. Середній рівень сформованості був відмічений лише у 20% обстежених. Але він певною мірою різнився від подібного рівня у дітей з нормотиповим розвитком, оскільки при розладах спектру аутизму про співпереживання до інших можна говорити досить умовно. У 46,7% дітей з розладами спектру

аутизму виявлено низький рівень, і, відповідно у 33,3% – дуже низький. Це дозволяє зазначити, що у більшості дітей цієї групи рівень сформованості емпатійних компонентів характеризується елементарними проявами або взагалі відсутністю.

Узагальнюючи результати дослідження необхідно відміти, що високий рівень сформованості комунікативних навичок спостерігається у 13,3% дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Їхній рівень, в даному випадку високий, відповідає практично рівню сформованості цих навичок у дітей відповідного віку з нормотиповим розвитком. Вони мають навички вербального мовлення, хоча є незначні порушення звуковимови і граматичної структури, які в цілому не мають значного впливу на формування навичок комунікації. Невербальне спілкування розвинене достатньою мірою, хоч і наявна перевага певних штампів. Певні проблеми виникають лише з емоційно-когнітивною складовою цих навичок, які включають в себе становлення і підтримання контакту з іншими людьми через аналізаторні системи, відчувають труднощі встановлення зорового контакту. Всі інші аналізаторні системи функціонують практично в нормі. Спостерігається певний недорозвиток емпатійних зв'язків, затримка формування навичок співпереживання і співчуття. Пізнавальна активність в нормі, достатньо насичений інтелектуальних потенціал, відмічається наявність досить глибоких знань з певної області, наприклад роботи механічних засобів, комп'ютерні технології. Соціально спрямована поведінка практично відповідає нормі, спостерігаються певні проблеми при встановленні контактів з незнайомими людьми.

Середній рівень сформованості комунікативних навичок визначено у 20% респондентів. Цей рівень передбачає наявність певних труднощів встановлення контактів з оточуючими, зокрема зорового контакту, певні проблеми з емоційно-когнітивними компонентами, які забезпечують формування співчуття, співпереживання та емпатійних складових в цілому. Страждають також соціальні і пізнавальні компоненти як складові комунікативного розвитку, що відчувається у контексті соціальної пристосованості дітей цієї групи. Вербальне мовлення має порушення звуковимови і граматичної структури, що певною мірою впливає на формування соціальної взаємодії. Соціальні контакти встановлюються досить повільно, важко відбувається знайомство з іншими дітьми і дорослими.

Низький рівень сформованості комунікативних навичок визначено у 26,7% опитуваних дітей дошкільного віку з розладами спектру



аутизму. Цей рівень чітко вказує на певний недорозвиток вербального мовлення, навичок невербального спілкування, що вдалось з'ясувати через спілкування з батьками і особами, які з ними працюють. Значною мірою страждає емпатійний компонент що проявляється в низькому розвитку або навіть відсутності сформованості співпереживання і співчуття по відношенню до інших дітей і дорослих. Значні проблеми проявляються у пізнавальних компонентах, причому про рівень сформованості цих аспектів не можна вказати чітко, адже в певних ситуаціях не вдалось їх визначити через відмову дітей від співпраці. Також пояснення батьків в цьому аспекті не здаються чіткими і переконливими. Соціальне спрямування поведінки та діяльності також має значний недорозвиток, що проявляється у відмові або обмеженому колі співпраці з іншими дітьми, виборі лише найбільш знайомих видів діяльності, акцентування своєї поведінки певними штампами, стереотипами тощо.

Дуже низький рівень сформованості комунікативних навичок зафіксовано, відповідно, у 40% дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Цей рівень характеризується практично повною відсутністю вербального спілкування або неможливості визначити його наявність, низький рівень невербального мовлення, наявність лише найбільш вживаних жестів і мімічних реакцій. Пізнавальний компонент перебуває на вкрай низькому рівні або його визначити не вдалось. Бесіди з батьками про рівень інтелектуального компоненту не дали чітких вказівок про можливість його порівняння з нормотиповим розвитком. Навички емпатії відсутні, дитина ніяк не проявляє свої емоції, не співчуває іншим, не співпереживає. Встановити зоровий контакт з дітьми цієї групи не вдається, у них наявні слухові порушення у вигляді або підвищеної реакції на звукові подразники, або їхня відсутність навіть на гучні звуки. Це саме стосується і тактильних реакцій, на які ці діти реагують надзвичайно негативно з проявами агресивності або негативізму. Практично відсутнє соціальне спрямування поведінки, вони прагнуть перебувати на самоті, негативно реагують на присутність інших людей. На співпрацю з іншими дітьми і незнайомими дорослими не йдуть. При діяльності використовують лише свої штаповані форми роботи, так само штампи і стереотипії проявляються практично у всіх формах поведінки і комунікації.

**Висновки.** Проведені дослідження дозволили визначити, що дітей з розладами спектру аутизму з високим рівнем сформованості навичок комунікації 13,3% респондентів, з середнім рівнем – 20% опитуваних, з

низьким – 26,7% досліджуваних, з дуже низьким, відповідно, 40% дошкільників.

При цьому необхідно відмітити, що діти з розладами спектру аутизму при встановленні контакту з дорослими ідуть, у більшості випадків, на невербальний комунікативний контакт. У деяких випадках при наявності дуже низького рівня сформованості навичок комунікації у дітей з розладами спектру аутизму взагалі не йдуть на контакт, навіть на невербальний, а діти з низьким і середнім рівнем можуть в разі позитивного налаштування піти на елементарний вербальний контакт, проте в будь-якому випадку комунікативна сфера у більшості з них на вербальному рівні практично не розвинена, а на невербальному безпосередньо залежить від їхнього настрою й вміння дорослого встановити контакт. Тобто, можемо зробити висновок, що в першу чергу вербальне і невербальне спілкування дітей з розладами спектру аутизму, від якої багато в чому залежить успіх їх первинної соціалізації, значною мірою деформоване, і саме з формування комунікативних навичок доречно в першу чергу організовувати корекційну роботу.

#### Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2011. Вип. 18. С. 7-9.

2. Гаврилова Н.С., Гаврилов О.В., Константинов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 17, у 2 т. Кам'янець-Подільський. ПП "Медобори-2006". 2021. Т. 2. С. 54-75.

3. Літвінова О.В. Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом / О.В. Літвінова. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Вип. 22, у 2-х т. Кам'янець-Подільський : ПП "Медобори-2006". 2013. Т. 2. С. 243-249.

4. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія / Т.В. Скрипник. Київ. Видавництво «Фенікс». 2010. 368 с.

5. Таран О.П. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Спеціальна психологія.* : зб. наук. праць. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2019. Вип. 35. С. 173-178.

6. Тарасун В.В. Аутологія: Монографія. Київ. МП Леся. 2014. 580 с.
7. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ. Науковий світ. 2004. 100 с.
8. Шеремет М.К. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми / М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. Вип. 26. С. 275-281.
9. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей: Монографія. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. 385 с.
10. Шульженко Д.І. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень / Д.І. Шульженко, М.К. Шеремет. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 87-90
11. Havrylova N., Konstantyniv O., Havrylov O. Training and correction of infants with perinatal pathology. Materials 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville (Spain). 2018. 7222-7231pp. URL : <https://iceri.com//file:///C:/Users/Burdy/Downloads/ICERI2018TOC>

УДК 373.3.091.33-027.22:376-056.264

Косован А.  
Глоба О.

## ВИКОРИСТАННЯ ГРИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ТА ЗВУКОВИМОВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В роботі на основі теоретичного аналізу науково-методичної психолого-педагогічної літератури визначено стан сформованості словникового запасу та звуковимови у молодших школярів, розроблено методику використання ігрових технологій у процесі розвитку словникового запасу та звуковимови у даного контингенту, експериментально перевірена її ефективність.

**Ключові слова:** звуковимова, словниковий запас, корекція, ігрові технології.

In the work, based on the theoretical analysis of scientific-methodical psychological-pedagogical literature, the state of formation of vocabulary and

phonetic speech among younger schoolchildren was determined, the method of using game technologies in the process of developing vocabulary and phonetic speech in this contingent was developed, and its effectiveness was experimentally verified.

**Key words:** phonetics, vocabulary, correction, game technologies.

**Постановка проблеми.** Розвиток правильної звуковимови та словникового запасу завжди було актуальним завданням початкової школи, адже діти в школі продовжують свій особистісний розвиток. Варто розуміти, що сформованість цих ланок дає змогу дитині молодшого шкільного віку сприймати навколишній світ, реалізувати навчальні та виховні цілі і функції освітнього процесу. Найголовнішим є те, що від рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь у подальшому залежить успішність дитини.

Теоретично формування вище зазначених сторін мовлення, насамперед, залежить від раннього виявлення проблем мовлення і своєчасної організації роботи з дітьми у дошкільному віці. Але на практиці багато дітей приходять до школи з недостатньо розвиненим словниковим запасом та звуковимовою.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку значне місце займають ігрові технології, які сприяють їхньому гармонійному та всебічному розвитку. Ігрові технології – це багатогранне, складне явище, яке неможливо однозначно трактувати. Вони відрізняються від інших видів роботи тим, що гра є добре відомою та улюбленою формою діяльності для дитини, ефективним засобом активізації, вона дозволяє вирішувати багато цілей та завдань, є багатфункціональною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням щодо використання гри у процесі розвитку словникового запасу та звуковимови, вивченням значущості ігрових технологій у логопедичній роботі займалися багато науковців, зокрема І. Рум'янцева, М. Райчук, О. Дніпровська, Т. Яновська, І. Соїко, К. Гейко, М. Марко, С. Куликовський та ін.

А. Фрадинська (2014) засвідчує, що у молодших школярів відбуваються глибокі зміни у психологічному стані, які свідчать про широкі можливості розвитку дітей на даному етапі. Під час цього періоду на якісному рівні реалізується та розвивається потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який починає пізнавати оточуючий світ та самого себе [5].

Саме в цей період у дітей відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. У дітей шести-семи років зростає рухливість нервових процесів, збільшується врівноваженість процесів збудження та гальмування, але процес збудження ще переважає над процесом гальмування. Також слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку властивості нервової системи за своїми певними характеристиками наближаються до властивостей нервової системи дорослих, хоча ці характеристики ще не достатньо стійкі [5].

Т. Кривуліна (2017) говорить про те, що розвиток та вдосконалення мовлення у молодших школярів потребує щоденної роботи над оволодінням мовними нормами, а найголовніше місце у цьому посідає робота зі словниковим запасом. Коли дитина засвоює нові слова, вона вчиться правильно вимовляти їх, наголошувати, пояснювати, удосконалюючи тим самим звуковимову, яка є складовим компонентом мовленнєвого розвитку та мовної культури загалом [2].

Для дітей з різними мовленнєвими порушеннями ігрова діяльність зберігає своє значення і роль, як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Проте недоліки звуковимови, недосить чітке сприймання звукового образу слова, обмеженість словника, повна або часткова зміна граматичних форм, а також зміна темпу мови, її плавності - все це впливає на їх ігрову діяльність, породжує у них і особливості поведінки в грі [1].

Тому **метою** статті визначено з'ясування наявності особливостей розвитку словникового запасу та звуковимови у молодших школярів та розробці й апробації методики їх корекції з використанням гри.

**Виклад основного матеріалу.** До молодших школярів відносяться діти віком від 6-7 років до 9-10 років, тобто це учні початкових класів. Процес розвитку молодших школярів має певні особливості. Важливими змінами у житті молодшого школяра є початок навчання у школі, змінюючи його положення у соціумі: як у родині, так і в колективі. Його головним обов'язком є отримання нових знань та умінь, а основною діяльністю є навчальна. Навчання у школі потребує від дитини дисципліни, організованості, відповідальності та неабияких зусиль.

Для досягнення мети дослідження нами було сформовано наступні **завдання**: здійснити теоретичний аналіз науково-методичної психолого-педагогічної літератури стосовно проблем розвитку словникового запасу та звуковимови у молодших школярів; з'ясувати стан сформованості словникового запасу та звуковимови у молодших

школярів; розробити спеціальну методику використання ігрових технологій для розвитку і корекції словникового запасу та звуковимови у молодших школярів та перевірити її ефективність.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з теми дослідження ми дійшли певних висновків. Кожна з психічних функцій дитини молодшого шкільного віку має свої певні особливості, але головною є та, що психічні функції мають мимовільний характер, а у процесі навчальної діяльності вона поступово переходить до довільного характеру. Тому варто враховувати усі ці властивості під час розробки завдань та занять з різних видів діяльності.

Ми розуміємо, що характеристики словникового запасу та звуковимови у дітей молодшого дошкільного віку має такі особливості:

- пасивний словник переважає над активним словником, тобто дитина розуміє значення слова, але не вживає його;
- звуковимова та мовлення є нечітким та монотонним;
- останнім часом звуковимова у дітей молодшого шкільного віку не відповідає визначеним нормам, а має певні відхилення.

Також було досліджено, що використання ігрових технологій тільки позитивно впливатиме на розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку. За загальноприйнятою класифікацією ігри поділяються на такі 4 групи:

- дидактичні;
- творчі;
- інтелектуальні;
- рухливі.

За своєю функціональністю та системністю ігрові технології є найефективнішим методом не тільки розвитку мовлення та інших психічних процесів, умінь та навичок, а і навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Проте слід пам'ятати, що використання таких технологій має позитивний вплив лише при врахуванні багатьох чинників.

Розвиток словникового запасу та звуковимови у дітей молодшого шкільного віку має свої певні особливості, які відображаються у навчальній діяльності. До 6-7 років у дітей молодшого шкільного віку, як правило, вже повинні бути сформовані усі звуки мовлення. Проте, на сьогоднішній день дуже багато дітей мають порушення мовлення, а кількість сформованих звуків до навчання у школі не відповідає визначеним нормам.

Ми розуміємо, що характеристики словникового запасу та звуковимови у дітей молодшого дошкільного віку має такі особливості:

- пасивний словник переважає над активним словником, тобто дитина розуміє значення слова, але не вживає його;
- звуковимова та мовлення є нечітким та монотонним;
- останнім часом звуковимова у дітей молодшого шкільного віку не відповідає визначеним нормам, а має певні відхилення.

Розвиток правильної звуковимови та словникового запасу завжди було актуальним завданням початкової школи, адже діти продовжують свій особистісний розвиток. Варто розуміти, що сформованість цих ланок дає змогу дитині молодшого шкільного віку сприймати навколишній світ, реалізувати навчальні та виховні цілі і функції освітнього процесу. Найголовнішим є те, що від рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь у подальшому залежить успішність дитини.

Діти молодшого шкільного віку засвоюють основні значення слова та правильно пояснюють його, а переносне значення слів пояснюють, виходячи з основного слова. Для дітей дуже важко зрозуміти фразеологічні звороти, загадки, прислів'я, народознавчу лексику.

Слід відзначити, що знання лексичного значення слова та вміння його визначити відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу дітей молодшого шкільного віку та їх мовленнєвому розвитку. Це визначається тим, що зв'язне мовлення має ґрунтуватися на словниковому запасі.

Словниковий запас дитини молодшого шкільного віку найчастіше є пасивним, ніж активним, що зумовлює труднощі передати зміст прочитаного своїми словами, тому дитина переказує все дослівно. Часто звуковимова дітей дуже змазана та не чітка, що потребує додаткового розвитку [3].

Мовлення дітей є нечітке та монотонне, а у розповідях переважають елементи ситуативності, наявні потвори, довготривалі паузи, що робить розповіді незрозумілими. Дуже часто у фрази молодші школярів додають зайві слова, а замість назв називають опис слова. Саме тому, важливим є не лише розвиток словникового запасу, а й паралельно працювати над звуковимовою молодших школярів.

Ігрові технології – це певні дидактичні системи використання та застосування різних ігор, які допомагають формувати уміння та навички, розв'язувати певні завдання та поставлені цілі. Інтерактивні ігрові технології визначають індивідуальні особливості, здібності,

нахили, інтелектуальні можливості учнів молодших класів. Саме тому, завдяки цьому швидше та ефективніше формуються такі важливі уміння: логічне мислення, самостійність у формуванні висновків, уміння осмислювати новий матеріал, уміння володіти усним мовленням, уміння висловлювати свої думки та обґрунтовувати їх. Ігрові технології також впливають на позитивний розвиток творчих умінь учнів молодших класів [4].

Виділяють загальноприйнятту класифікацію ігор: дидактичні, творчі, інтелектуальні, рухливі. За своєю функціональністю та системністю ігрові технології є найефективнішим методом не тільки розвитку мовлення та інших психічних процесів, умінь та навичок, а і навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Проте слід пам'ятати, що використання таких технологій має позитивний вплив лише при врахуванні багатьох чинників.

**Висновки.** Розвиток мовлення у молодших школярів є одним з найважливіших компонентів формування дитячої особистості. Важливою складовою мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку є робота, яка спрямована на збагачення словника та виразності мовлення, також формування умінь граматично правильно та лексично виправдано використовувати у своєму мовленні різноманітних слів за лексично-граматичними розрядами для вибудовування зв'язного висловлювання.

Ігрова діяльність є найбільш ефективним методом розвитку словника та звуковимови молодших школярів. За своєю функціональністю та системністю ігрові технології не тільки сприяють розвитку мовлення та інших психічних процесів, умінь і навичок, а і полегшують процес навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Не менш важливою умовою розвитку мовлення є формування вміння правильно, точно та образно використовувати лексику рідної мови під час складання висловлювань різних видів, що, можливо, стане в перспективі предметом нашого подальшого дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ. Академвидав. 2004. 352 с.
2. Дзятківська, Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. *Магістерський науковий вісник*. 2015. № 23. С. 24-28.



3. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти. Черкаси. Черкаський ОПОПП. 2014. 92с.

4. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. Київ. КМПУ. 2003. 272 с.

5. Педагогічні технології / за ред. О.С. Падалки, А.М. Насмічук, О.Т. Шпак. Кмїв. ВЦ «Просвіта». 2000. 368 с.

6. Приставська А. Ігрові технології навчання. *Англійська мова та література*. 2011. № 11. С. 5-97.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

Левицька М.  
Бєлова О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз матеріалів експериментального дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей з типовим мовленнєвим розвитком та загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, розвиток зв'язного мовлення у дошкільнят, діти дошкільного віку з порушеннями мовлення, зв'язного мовлення у дошкільнят з мовленнєвими порушеннями.

The article analyzes the materials of an experimental study of the level of development of coherent speech in children with typical speech development and general underdevelopment of speech.

**Key words:** coherent speech, development of coherent speech in preschoolers, preschool children with speech disorders, coherent speech in preschoolers with speech disorders.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі спостерігається тенденція збільшення кількості дітей дошкільного віку із різними мовленнєвими порушеннями, котрі в свою чергу спричинюють труднощі в оволодінні дітьми необхідними знаннями й уміннями, передбаченими Базовим компонентом дошкільної освіти, в умовах закладу дошкільної освіти. Тому все більшої актуальності набуває проблема пошуку найбільш

ефективних методик дослідження стану розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку, а особливо – зв'язного мовлення. Саме розвиток зв'язного мовлення займає провідне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти, так як навчання зв'язного мовлення є водночас і метою, і засобом практичного опанування мовою. З'ясування стану зв'язного мовлення старших дошкільнят із мовленнєвими порушеннями дасть змогу скласти ефективну методику для здійснення спеціальної цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи з метою підвищення рівня зв'язного мовлення дітей.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема розвитку мовлення дошкільників є предметом уваги багатьох вчених та практиків, вона розглядалася у дітей з нормотиповим розвитком під час вивчення лінгвістичного аспекту мовлення (А. Богуш, Л. Калмикова, О. Каплуновська, К. Крутій, Л. Калуська, А. Наконечна та ін.); діалогічного та монологічного мовлення, проблеми культури невербальних засобів спілкування, мовленнєвого етикету (А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Чулкова та ін.); навчання розповідання та переказування (Н. Гавриш, С. Хаджирадева та ін.). Також, проблема мовленнєвого розвитку була предметом вивчення у дітей з порушеннями мовлення: мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова); описано методи корекції зв'язного мовлення у дошкільників віку із загальним недорозвитком мовлення (О.Таран); логопедичні підходи у розвитку мовлення (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Г. Шашкіна, Г. Швайко та ін.); розкрито особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з моторною алалією (Г. Парфьонова); досліджено формування зв'язного мовлення в дітей з дислалією (В. Дяченко, Л. Стахова).

**Мета статті** – висвітлити результати дослідження стану зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою діагностування стану розвитку зв'язного мовлення науковці й практики рекомендують використовувати наступні методи й прийоми:

- обстеження словникового запасу за спеціальною схемою;
- дослідження зв'язного мовлення за допомогою серії завдань;
- спостереження за дітьми в процесі навчальної, предметно-практичної, ігрової та соціально-побутової діяльності в умовах закладу освіти;

- вивчення медико-педагогічної документації (дані анамнезу, медичних і психологічних досліджень, педагогічні характеристики і укладення тощо);
- використання даних бесід з батьками, вихователями, дітьми [1].

М. Шеремет, С. Конопляста, Н. Базима, В. Тарасун наголошують, що під час обстеження мовлення виявляється стан розвитку: 1) зв'язного самостійного мовлення; 2) словникового запасу; 3) граматичної будови; 4) звуковимови, складової структури та фонематичних процесів [4, с. 450].

Н. Марчук та С. Хабарова для дослідження мовлення дітей в якості методологічних основ пропонують враховувати наступні положення [2]:

- системний підхід у вивченні лексики (А. Супрун);
- культурологічний підхід, що передбачає єдність аксіологічного, діяльнісного та особистісно-творчого аспектів культури, тобто вибір змісту логопедичної роботи щодо формування емоційно-оціночної лексики визначається з урахуванням культурних особливостей нашої країни, цінностей, норм і правил поведінки, прийнятих в нашому суспільстві (Ф. Озер);
- антропоцентричний підхід до вивчення мови, відповідно до якого завжди існує тісний зв'язок мовлення та людського фактору;
- врахування вікових особливостей розвитку дітей, що передбачає ретельне вивчення мовлення дитини та вибір змісту логопедичної роботи відповідно до особливостей розвитку емоційно-вольової сфери та пізнавальної діяльності дітей на певному віковому етапі дошкільного віку;
- положення про взаємний вплив та єдність емоційного та когнітивного розвитку дитини (Л. Виготський);
- ідея про тісний взаємозв'язок та нерозривність емоційного та оціночного компонентів мовлення.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Хмельницького закладу дошкільної освіти № 47 «Дзвіночок». Дослідженням було охоплено 30 дітей старшого дошкільного віку (6-7 років), з них: 15 дітей (100%) з типовим мовленнєвим розвитком та 15 дітей (100%) з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Для проведення констатувального етапу експерименту було сформовано методику обстеження зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, яка включала в себе безпосереднє обстеження мовлення дітей на основі складання розповіді за серією сюжетних картинок «Кмітливе мишеня» та спостереження вихователів за

мовленням та поведінкою дітей під час різних видів діяльності в закладі освіти.

За результатами виконання завдання було визначено:

- ступінь самостійності під час складання розповіді (рівень допомоги педагога);
- зв'язність, послідовність і повнота висловлювань;
- смислова відповідність матеріалу поставленій мовленнєвій задачі;
- особливості фразового мовлення;
- емоційно-ціннісне ставлення дитини до висловленого.

На підставі кількісних та якісних показників дослідження рівня розвитку мовлення старших дошкільників із типовим та порушеним мовленнєвим розвитком було умовно виділено 4 рівня: високий, середній, достатній та початковий. Результати аналізу виконання дошкільниками завдань методики, спрямованої на дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення, свідчать про наявність у дошкільників різних рівнів розвитку зв'язного мовлення.

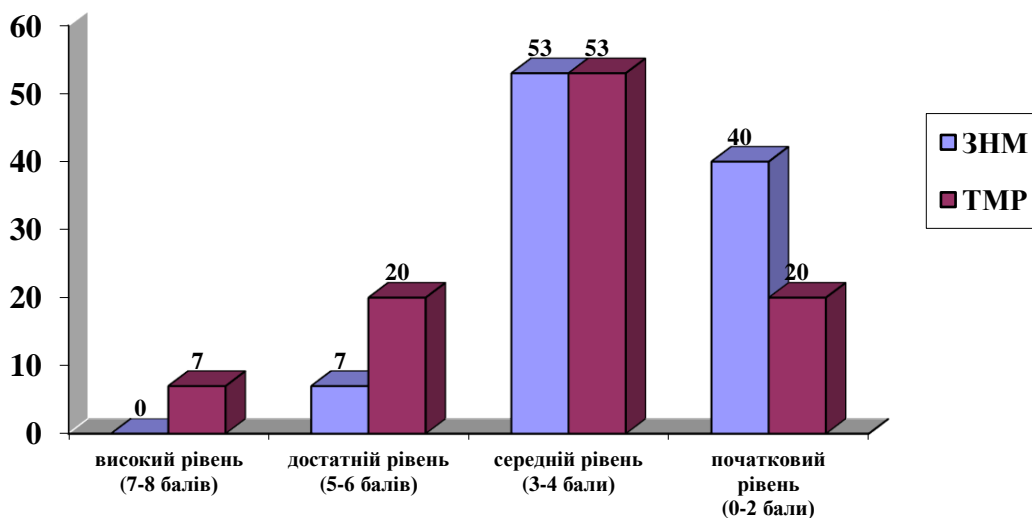
Так, початковий рівень розвитку зв'язного мовлення спостерігався у 3 дітей (20 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 6 дітей (40 %) з порушеним мовленнєвим розвитком. Середній рівень наявний у 8 дітей (53 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 8 дітей (53 %) з ПМР. Достатній рівень наявний у 3 дітей (20 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 1 дитини (7 %) з ПМР. 1 дитина (7 %) з типовим мовленнєвим розвитком має високий рівень розвитку зв'язного мовлення. У дітей з ПМР відсутній високий рівень розвитку зв'язного мовлення (див. рис. 1).

Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих у процесі виконання дітьми завдання, засвідчив, що у дітей із мовленнєвими порушеннями рівень сформованості емоційно-оцінної лексики нижчий, ніж у однолітків із типовим мовленнєвим розвитком. Діти з мовленнєвими порушеннями під час завдання використовували здебільшого прикметники (загально оцінювальні: хороший, поганий, добрий), емоційно-оцінні дієслова й іменники застосовували рідко. Крім того, у дітей з ЗНМ спостерігалася несформованість антонімічних зв'язків, тобто замість антонімів діти підбирали слова, семантично близькі або антонімічні, але іншої частини мови (смуток – радіє; злість – не злий), слова, ситуативно близькі до вихідного (кричати – говорити); семантично далекі передбачуваному антоніму, але тієї ж частини мови (розумний – злий). Були відзначені заміни прикметника семантично близьким дієсловом (хороший – допомагає), заміни слів, що позначають

дії, іменниками (засмутитися – засмучення, сваритися – сварка), заміни слова словосполученням (похмурий – коли хтось хмуриться).

Під час складання дітьми із мовленнєвими порушеннями речень за картинкою, відзначалися помилки у вживанні словоформ, тривалі паузи з пошуком потрібного слова, помилки закінчень, порушення порядку слів; при описі тваринок (кішки, мишки) діти частково описували зовнішні характеристики, опускаючи опис їх моральних якостей.

Також дітям із ЗНМ постійно надавалася допомога: допоміжні запитання, опора на відповідну картинку тощо. Для дітей із початковим і середнім рівнем з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком були характерними труднощі під час переходу від одного зображення до іншого, не враховувалися деталі в картинках. У деяких дітей відзначалися поєднання грубих порушень, розповідь практично зводилася до відповідей на запитання, втрачався характер та зв'язність розповіді.



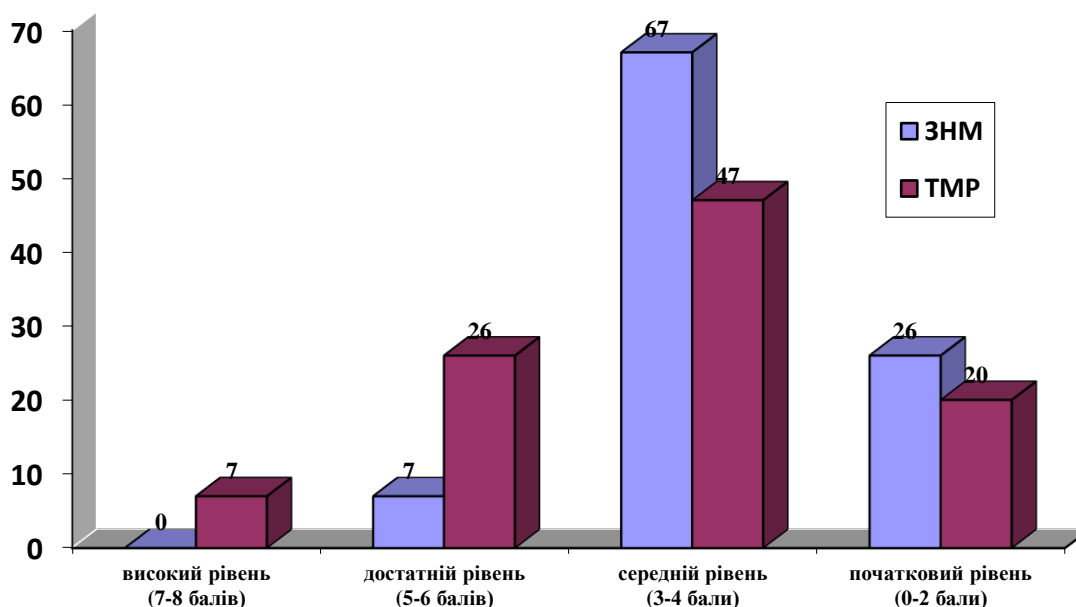
**Рис. 1. Рівень розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку (розповідь за серією сюжетних картинок «Кмітливе мишеня»)**

Вихователі під час спостереження, оцінюючи мовленнєвий розвиток дитини, специфіку її мовленнєвої взаємодії з педагогами та однолітками, враховували не лише формальні показники оволодіння мовними засобами (звуковимова, словникове багатство, граматичну будову мовлення), а комплексні показники зв'язного мовлення [3]:

- комунікативна спрямованість на партнера;
- знання та використання мовленнєвого етикету;
- уміння встановлювати контакт із партнерами у спілкуванні, використовуючи вербальні та невербальні засоби;

- уміння адекватно застосовувати засоби спілкування;
- пошук шляхів до взаєморозуміння;
- уміння уважно та критично ставитися до мовлення власного та чужого (корекція і самокорекція).

Відповідно до спостережень вихователів, початковий рівень розвитку зв'язного мовлення спостерігався у 3 дітей (20 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 4 дітей (26 %) з порушеним мовленнєвим розвитком. Середній рівень наявний у 7 дітей (47 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 10 дітей (67 %) з ПМР. Достатній рівень наявний у 4 дітей (26 %) з типовим мовленнєвим розвитком та у 1 дитини (7 %) з ПМР. 1 дитина (7 %) з типовим мовленнєвим розвитком має високий рівень розвитку зв'язного мовлення. У дітей з ПМР відсутній високий рівень розвитку зв'язного мовлення (рис. 2).



**Рис. 2. Рівень розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку (спостереження вихователя)**

Дошкільники з високим рівнем розвитку мовлення проявляють достатню інтонаційну виразність, темп, що варіюється відповідно до ситуації спілкування, їхня дикція чітка, мовлення зрозуміле, правильне. Відмінність дітей із типовим мовленнєвим розвитком від дітей із ЗНМ полягає у правильності та чіткості вимови ними всіх звуків рідної мови, у вільному диференціюванні їх. Діти оперують узагальненими назвами, багатозначними словами, словами з переносним значенням в усіх сферах життєдіяльності; здатні помітити яскраві помилки у чужому та своєму мовленні, намагаються самостійно виправити їх, адекватно

оцінюють результати власної діяльності, узгоджують слова в усіх граматичних категоріях.

Діти з високим рівнем мовленнєвого розвитку охоче й цілісно складають різні типи розповідей, будуючи план відповідно до теми, жанру, композиційної цілісності, у розповідях-міркуваннях наводять переконливі аргументи своїх доказів. Цікавляться театралізованою діяльністю, самостійно добирають потрібні атрибути, ігровий матеріал та запрошують до спільної гри однолітків, яскраво змальовуючи перспективу привабливого дійства. Їм притаманне уміння поєднувати мовні й немовні засоби виразності, швидко переймати від однолітків та дорослих нові слова, жести, міміку тощо та активно застосовувати їх. Крім того, вони виявляють щиру зацікавленість однолітками, активні, терплячі, не вдаються до образ. На ініціативу іншого розпочати мовленнєву взаємодію реагують швидко й позитивно, легко знаходять односторонні для реалізації своїх задумів.

У дітей із достатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення наявні незначні проблеми із звуковимовою, вони байдужі у ставленні до чужого і власного мовлення. Дикція відносно виразна, чітка, мовлення зрозуміле; достатньо володіють найбільш поширеними засобами виразності: інтонацією, помірним темпом. Багатозначні слова, фразеологічні звороти використовуються обмежено, що є наслідком часткового розуміння їх смислового навантаження. Діти проявляють достатню активність в художньо-мовленнєвій діяльності, намагаються складати різні типи розповідей за опорними словами, за схемою, за планом (переважно будують його разом із дорослим). Їхні розповіді містять запозичені образні висловлювання з відомих казок, однак мають деякі композиційні порушення, змістова тема інколи розкривається неповно. Використовують різні типи речень, проте структура складнопідрядних речень часто порушується. Відтворюючи текст, дехто використовує слова-замінники.

Дошкільники із достатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення проявляють інтерес до театралізованої діяльності, надаючи перевагу казковому жанру, демонструють бажання розігравати знайомі фрагменти сюжету, однак їм не завжди вдається заохотити до того інших дітей. Вони слухають і розуміють мовлення, адекватно реагують на мовленнєві висловлювання, фрагментарно беруть участь у спілкуванні, спрямовані на партнера. Узгодження взаємодії та тривалий діалог між ними можливий за ініціативи дорослого. Домінують такі типи діалогів: домовленість, розпитування, обмін враженнями. Інколи, спілкуючись з

однолітком, ставлення до якого неприязне, ігнорують його реакції. Не достатньо активно обстоюють свої погляди перед ровесниками, рівень мовленнєвої компетентності яких подано вище, проте активніші, коли йдеться про тих, хто за багатьма позиціями поступається їм. Спілкуються з ними лише на вимогу авторитетного дорослого, а в разі зняття зовнішнього контролю легко відмовляються від контакту.

Діти із середнім рівнем правильно й чітко вимовляють більшість звуків рідної мови, проте проблемними для них є шиплячі, свистячі та сонорний [р]. Вони розуміють власні помилки й від того соромляться, ніяковіють, що і є причиною небажання контактувати з чужими, малознайомими людьми. Їхньому мовленню бракує стабільної інтонаційної виразності, чіткість дикції залежить від ситуації мовленнєвої взаємодії. Діти неуважні до висловлювань однолітків, не завжди здатні надати їм відповідного смислового значення, негативні ж висловлювання сприймають і засвоюють швидше.

Діти із початковим рівнем розвитку зв'язного мовлення малоактивні у діалозі, відповідають переважно одним словом, часом утруднюються при формулюванні запитань, обмежено користуються засобами виразності. Маючи збіднений лексичний запас, часто доповнюють і замінюють слова жестами, рухами, мімікою та розуміють подібні засоби спілкування з боку партнера. Зазнають значних труднощів у складанні різних типів розповідей, використовують здебільшого прості однослівні речення, супроводжуючи їх тривалими паузами. Відтак складати розповіді можуть лише за постійного втручання дорослого, який допомагає вибудовувати сюжетну лінію, відтворювати жанрові особливості, композиційну структуру творів.

Інтерес до театралізованої діяльності у дошкільнят із початковим рівнем нестійкий, діти не вміють самостійно розігравати сюжет казки. Активно втрутившись педагогові вдається залучити їх до театралізованих ігор на короткий час, однак самі вони не здатні на постійну партнерську взаємодію. То вони не можуть розвинути сюжет, то перебирають на себе відразу кілька ролей або постійно критикують партнерів. Не проявляють самостійності та ініціативи у мовленнєвих контактах, тому постійно потребують допомоги педагога. Деякі діти почасти говорять багато, проте не завжди досягають бажаної мети у контактах.

Реакцію партнера на вжиті засоби спілкування відверто ігнорують, якщо вона стає на перешкоді їхнім власним інтересам. Ці діти не ініціюють контактів з однолітками, ставлення до яких неприязне чи



байдуже, однак очікують запрошення від тих, кого вважають своїми друзями, або від тих, хто має якусь перевагу. На пропозицію долучитися до гурту реагують позитивно, проте перебувають у ньому нетривалий час, виявляючи нетерплячість, не цінуючи однолітків та утруднюючись у доборі способів мовленнєвої взаємодії з ними. У спільній діяльності загострюють суперечності, не намагаючись шукати компроміс. Відтак обмежена кількість та низька якість взаємодії породжують конфліктність, образливість.

Діти із порушеннями мовлення з початковим рівнем почуваються дискомфортно й уникають контактів. Дехто ж з-поміж них особливо прагне встановити контакти з однолітками, дорослими, використовуючи для цього всі доступні їм засоби й не зважаючи на свої вади. Активним використанням невербальних засобів вони компенсують брак мовленнєвих, своєю приязною усмішкою створюють поле позитивної взаємодії, демонструють поступливість, варіативність діяльності, цікавість до партнера, заохочують його до активності.

Діти із середнім та початковим рівнями часто не розуміють емоційного змісту ситуації спілкування, та й не намагаються її «прочитати», інколи неадекватно реагують на висловлювання партнера, не зважаючи на його емоційний стан. Демонструють пристосувальну комунікативну активність, уникають розгорнутих мовленнєвих висловлювань, байдужі до урізноманітнення засобів спілкування. Форми вітання, прощання використовують при нагадуванні.

Отже, аналіз матеріалів дослідження доводить, що у дітей із типовим та порушеним мовленнєвим розвитком спостерігаються прояви різного рівня розвитку зв'язного мовлення, які характеризуються якісною та кількісною своєрідністю, й постає потреба у проведенні спеціальної цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова О.Б. *Спеціальна методика розвитку мовлення*. Кам'янець-Подільський, 2018. 211 с.
2. Марцун Н. М. Формування емоційно-оціночної лексики старших дошкільників з ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. 2. 2011. С. 145-154.
3. Рібцун Ю.В. Первинний збір інформації в дослідженні стану сформованості мовленнєвої діяльності молодших дошкільників із ЗНМ. *Логопед*. 2011. №6. С. 7-10.
4. Шеремет М.К. *Логопедія*. Київ. Видавничий Дім "Слово". 2017. 856 с.

УДК 376.1-056.264: 81'233-053.2: 81'367.2

Ліщук Л.  
Ткач О.

## ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлений практичний досвід застосування логопедичної ритміки у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

**Ключові слова:** логопедична ритміка, загальний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, фонематичне сприймання, просодика, просторові уявлення.

The article highlights the practical experience of using logarithmics in corrective and developmental work with children with speech disorders.

**Key words:** logorhythmic, general underdevelopment of speech, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, phonemic perception, prosody, spatial representations.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства значно посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з мовленнєвими порушеннями. Усі учасники освітнього процесу об'єднані однією метою створення оптимальних умов для повноцінного розвитку дітей та задоволення потреб для їх самореалізації. На даний час дуже актуальним стає запровадження ефективних освітніх технологій, однією з яких є логопедична ритміка. Її широко застосовують в спеціальній педагогіці в корекційно-розвивальній роботі зі всіма категоріями дітей з порушеннями у розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Музична логопедична ритміка - система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, рухів, музики й нерозривно пов'язана з музичним вихованням (за Л. Волковою) – базується на системі музично-ритмічного виховання, впровадженого на початку ХХ ст. швейцарським педагогом і музикантом Е. Жак-Далькросом. В основі цього виховання – вираження музики за допомогою рухів тіла. У 30-ті рр. була створена логопедична ритміка для корекції мовленнєвих порушень, насамперед заїкання (В. Гіляровський, Н. Власова). Сьогодні логопедична ритміка є

обов'язковим компонентом корекційної методики з подолання заїкуватості, також застосовують для корекції загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичних порушень мовлення (Л. Федорович, Я. Пищалка).

В сучасній літературі логоритміка розглядається, як система музично - рухових, мовленнєво – рухових і музично – мовленнєвих вправ для логопедичної корекції. Використання засобів логоритмічного впливу справляє суттєвий позитивний вплив на правильність звуковимови, становлення темпоритмічної сторони мовлення, стан загальної та дрібної моторики дитини-логопата (О. Боряк, В. Найдич, І. Лопухіна, С. Холостенко, Л. Чіхман, О. Шпирна та ін.).

Логоритмічні заняття дають можливість здолати мовленнєві проблеми у дітей з ЗНМ шляхом розвитку, виховання і корекції у дітей рухової сфери в поєднанні зі словом та музикою, дозволяють дітям глибше зануритися в ігрову ситуацію, створити сприятливу атмосферу засвоєння досліджуваного матеріалу і розвитку творчих здібностей. Знання засвоюються дітьми швидше, так як їх подача супроводжується різноманітними рухами під музику, що дозволяє активізувати одночасно всі види пам'яті (слухову, рухову і зорову) [2].

При плануванні логоритмічних занять ми використовуємо матеріал за лексичними темами («Овочі», «Фрукти», «Одяг» тощо.). У якості сюжетної основи ми застосовуємо казку, подорож або рольову гру. Для досягнення найкращих результатів заняття хід його будуємо з урахуванням рівномірності розподілу психо-фізичної і мовленнєвого навантаження.

Корекційна спрямованість занять з логопедичної ритміки обумовлена обліком механізму та структури мовленнєвого порушення, комплексністю та поетапністю логопедичної роботи. Логопедична ритміка будується на дидактичних і корекційних принципах. Вони пов'язані між собою і визначають єдність виховання, розвитку і корекції функціональних систем молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. При цьому логоритмічна корекція передбачає багаторазове систематичне повторення та вироблення рухових навичок, які надалі створюють здорові рухові динамічні стереотипи. До засобів логопедичної ритміки можна віднести практичні та ігрові вправи на розвиток дихання, голосу і артикуляції; регуляцію м'язевого тону; активізацію уваги; формування відчуття музичного темпу або ритму тощо.

**Виклад основного матеріалу** У процесі дослідницької роботи ми

детально обстежили та відібрали дітей з однаковими мовленнєвими порушеннями.

Після логоритмічного обстеження ми проводили наступні види корекційної роботи:

- логопедичні заняття з елементами логопедичної ритміки;
- організація самостійної роботи дитини під час логоритмічних занять;
- використання в логопедичній роботі при проведенні логоритмічних занять допомоги різних спеціалістів;
- консультативно-методична робота з батьками і вчителями щодо використання логоритмічних вправ дітьми із мовленнєвими порушеннями.

Логоритміка – це методика, що спирається на зв'язок слова, музики, руху та включає в себе пальчикові, мовленнєві, музично-рухові й комунікативні ігри. Під час використання логоритмічних вправ логопед вирішує цілу низку важливих корекційних, розвивальних, оздоровчих, освітніх та виховних завдань:

1. Розвиток слухової уваги і фонематичного слуху.
2. Розвиток музичного, звукового, тембрового, динамічного слуху, почуття ритму, співочого діапазону голосу.
3. Розвиток загальної та дрібної моторики, кінестетичних відчуттів, міміки, пантоміміки, просторової організації та виразності рухів.
4. Виховання вміння переключатися з одного поля діяльності на інший.
5. Розвиток мовленнєвої моторики для формування артикуляційної бази звуків, фізіологічного та фонаційного дихання.
7. Формування та закріплення досвіду правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, у всіх ситуаціях спілкування, виховання зв'язку між звуком і його музичним тактом.
8. Формування, розвиток та корекція слухо-зорово-рухової координації.

Також варто відмітити, що корекційну роботу доцільно проводили в тісній взаємодії з іншими засобами комплексного корекційного впливу. На логоритмічному занятті з розвитком ритму паралельно розвивали артикуляційну моторику, працювали над формуванням мовленнєвого дихання і постановкою голосу, розвитком уваги, просторового і фонематичного сприймання.

Методику проведення занять побудували з урахуванням принципу

поступового переходу від легшого до важчого, від простішого до складнішого.

На своїх корекційних заняття застосовували ігри зі словом, ігри зі співами, музично-дидактичні ігри і вправи, а також різноманітні вправи для формування основних рухів, які навчають орієнтуватися у просторі; загально розвиваючі вправи для розвитку різних груп м'язів, перш за все – для рук, дрібної моторики; вправи, що виховують музично-ритмічні почуття; вправи для розвитку уваги і пам'яті, а також ті, що регулюють м'язовий тонус.

Загалом, структура логоритмічних занять виглядає так: підготовча, основна та заключна частини. Загальна тривалість – 25-30 хвилин. Підготовча частина триває 3-7 хвилин. Використовуються вступні вправи, які дають установку на різноманітний темп руху за допомогою музики, вправи, спрямовані на тренування уваги, пам'яті, координації рухів, регулювання м'язового тонусу. До вступних вправ відносяться: повороти та нахили корпусу; види ходьби і бігу з рухами руками, зі зміною напрямку і темпу руху, з перешикуваннями; вправи з переступанням через гімнастичні палиці, кубики, обручі.

Основна частина займає 10-25 хвилин, включає в себе деякі з перерахованих видів вправ: на розвиток дихання (дихальна гімнастика А. Стрельнікової), голосу, артикуляції (артикуляційна гімнастика, вокально-артикуляційні вправи з музичним супроводом і без нього); на розвиток регуляції м'язового тонусу (ігровий масаж, ірогімнастика); на розвиток почуття темпу і ритму (музичні і танцювально-ритмічні ігри та вправи, мовленнєві гри і рольові вірші); на розвиток координації руху (вправи під музику); на координацію мовлення з рухом (вірші, дихально-артикуляційні вправи); на координацію співу з рухом (пісні); прослуховування музики для зняття емоційної та м'язової напруги; спів, гра на музичних інструментах (вокальне та інструментальне музикування); на розвиток тонких рухів пальців рук (пальчикова гімнастика); на розвиток мовленнєвих і мімічних рухів (чистомовки для автоматизації та диференціації звуків, емоційно-вольової тренінг, психогімнастика М. Частякової); ігри (статичні, малорухливі, рухливі) для розвитку динамічної сторони спілкування, емоційності, позитивного самовідчуття.

Заклучна частина займає 2-7 хвилин, до якої входять вправи на відновлення дихання, зняття м'язового та емоційного напруження, різні види спокійної ходьби, релаксаційні вправи під спокійну музику.

Ще одна позитивна риса логоритмічних вправ – це їх групове

виконання, що допомагає дітям вчитися працювати у колективі, знаходити спільну мову й вчитися активно взаємодіяти між собою. З метою систематичного використання логоритмічних вправ, протягом усього дня використовуємо різні засоби логоритміки, взаємодіючи з іншими педагогами: вихователями, інструктором фізкультури та музичними працівниками, психологом. Підібраний пісенний і танцювальний репертуар, створені відіопрезентації (вправи на проспівування голосних звуків, звукосполучень, чистомовок з музичним і руховим супроводом). Ці матеріали використовуються у повсякденному житті під час ранкової гімнастики, фізхвилинок, занять з іншими спеціалістами, що працюють з дітьми з порушеннями мовлення. Тільки скоординована робота всіх складових веде до красивого, звучного і виразного мовлення.

Це допомогло нам досягнути вагомих результатів. Нам вдалося реалізувати такі завдання: уточнення артикуляції фонем, розвиток фонематичного сприйняття, розширення лексичного запасу, розвиток слухової уваги і рухової пам'яті, вдосконалення загальної і дрібної моторики, вироблення чітких, координованих рухів у взаємозв'язку з промовою, розвиток мелодико-інтонаційних і просодичних компонентів, творчої фантазії та уяви.

**Висновки.** Практика показала, що музична логопедична ритміка – це одночасна корекція, виховання та лікування, своєрідна музикотерапія на основі використання слова, музики й руху, що дає змогу швидше усунути мовленнєві порушення в дітей та сприяє соціалізації особистості.

#### Список використаних джерел

1. Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. *Дошкільне виховання*. №1. 2012. С. 28-34.
2. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. *Логопед*. №10. 2012. С. 8-12.
3. Кузнєцова К. Логопедична ритміка в іграх та вправах для дітей з важкими вадами мови. Київ. Основа. 2004. 127с.
4. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2010. 672 с.
5. Соботович Е.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції. Київ. ІСДО. 1995. 123 с.
6. Подолання логопедичних проблем молодших школярів. Київ. Шкільний світ. 2006. С. 27-29.
7. Сиротюк А. Розвивальна кінезіологічна програма. *Психолог*. № 46. 2003. С. 24-36.

УДК 159.946.3:81'34]:373.3

Мазур В.  
Гаврилова Н.

## РІВНІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОГО БОКУ МОВЛЕННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті представлено обґрунтування та характеристику моделі кількісного аналізу дослідження вимови фонем, кількісні та якісні особливості вимови фонем, рівні сформованості фонетичного боку мовлення у дітей першого класу закладу загальної середньої освіти. Аналіз характеру порушення звуковимови у школярів виявив їхню різноманітність.

**Ключові слова:** фонетичний бік мовлення, рівні порушення фонетичного боку мовлення, характер порушення вимови фонем.

The article presents the justification and model characteristic of quantitative analysis study's phoneme pronunciation, quantitative and qualitative features of phoneme pronunciation, levels of formation of the phonetic side of speech in the first grade children of a general secondary education institution. An analysis of the nature of speech disorders in schoolchildren revealed their diversity.

**Key words:** phonetic side of speech, levels of phonetic speech impairment, character of phoneme pronunciation impairment.

**Постановка проблеми.** Проблема порушень фонетичного боку мовлення у дітей була предметом численних досліджень (Н. Гаврилової, Ю. Рібцун, М. Савченко та інших). При цьому, у більшій мірі застосовувався якісний аналіз виявлених у дитини показників. Проте на сучасному етапі, у зв'язку із інтеграцією української логопедії у загальноєвропейський простір, виникла необхідність чіткого представлення кількісних показників, що визначають рівень розвитку цього компоненту мовлення у дітей. Така потреба виникає через введення нових стандартів щодо організації праці логопеда закладу загальної середньої освіти, закладу загальної дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсного центру, спеціальної логопедичної групи чи спеціальної школи тощо. Посадовими обов'язками для кожної із зазначених категорій передбачено проведення логопедичної роботи із дітьми, що мають певну ступінь порушення мовлення, що визначає і термін їх навчання.

**Аналіз науково-теоретичних джерел.** Засвоєння звукової системи є тією основою, на якій будується оволодіння мовою як основним засобом спілкування. Засвоєння фонетики забезпечується двома взаємозв'язаними процесами розвитку: вимовної сторони мовлення та сприймання звуків мовлення. Звуковимова, «вимова звуків мовлення» або «звукова сторона мовлення» забезпечує фонаційне оформлення мовлення. Фонаційне оформлення можливе завдяки злагодженій роботі артикуляційного, голосового та дихального апаратів. Завдяки їх роботі формується вміння правильно видихати, вокалізувати і артикулювати. Вимова слова відбувається шляхом злитної вимови звуків мовлення, яка поєднується з інтонуванням та наголосом[5].

За результатами досліджень (Є. Соботович, В. Тищенко та ін.)[6, 7] фізіологічного процесу розвитку фонетичної складової мовлення було визначено, що до чотирьох-п'яти років у дітей завершується розвиток мовленнєво-рухового і мовленнєво-слухового апарату, в результаті чого вони у цьому віці уміють вимовляти усі звуки рідної мови та контролюють їх вимову в словах. Якщо після цього часу дитина неправильно вимовляє звуки мовлення, то це уже можна кваліфікувати як порушення.

Для вивчення стану звуковимови М. Савченко[5] рекомендує:

- не обмежуватися переліком фонем, що відповідають тим, які були порушеними у вимові, або констатувати: сигматизм, парасигматизм, а уточнювати які саме звуки порушені та як саме;
- вказувати на порушення вимови як твердих так і м'яких приголосних звуків мовлення;
- доцільно під час обстеження і в процесі корекції об'єднувати звуки мовлення в такі артикуляційні групи: *п, б, м; т, д, н, т', д', н'; к, г; х, г; в* (двогубий); *ф* (губно-зубний); *й; с, с', з, з'; ш, ж; ц, ц', дз, дз'; ч, дж; л, л'; р, р'*.
- визначати характер порушення вимови фонем кожної артикуляційної групи.
- підібрати достатній обсяг мовного матеріалу для кожного звука мовлення, вимова якого вивчається, щоб він був у різних позиціях у запропонованих словах: початок, середина та кінець слова.

На необхідність використання слів де звук мовлення стоїть у різних артикуляційних позиціях: при збігові приголосних та при наявності складних переключень з однієї позиції на протилежну, вказувала Є. Соботович[6]. Вона наголошувала, що у дітей часто



виникають труднощі саме при вимові складних артикуляційно слів: спрощена їх вимова, пропуски звуків мовлення при збігах приголосних тощо, тоді коли ізольовано їх вони вимовляють правильно.

Отже, якщо сама процедура обстеження вимови фонем та якісний аналіз порушеної вимови були представлені у наукових дослідженнях достатньо повно, то дослідження моделі кількісного аналізу у цій ситуації було розглянуто лише частково.

Отже, **метою** нашого дослідження було визначено формування чітких параметрів для визначення рівнів розвитку фонетичного боку мовлення у дітей та апробація запропонованої моделі аналізу зібраних кількісних показників на практиці.

**Виклад основного матеріалу.** При формуванні методики дослідження вимови фонем у дітей експериментального дослідження було використано діагностичні критерії та таблицю для кількісного аналізу запропоновану Н. Гавриловою [1]. З опорою на запропоновані автором схеми аналізу особливостей вимови фонем проводили підсумковий аналіз зібраних матеріалів.

Дослідження вимови фонем проводили з використанням різноманітних дидактичних матеріалів. Так як обстежували дітей 1-го класу і частина з них ще не читали, для них ми використали для обстеження вимови фонем матеріали запропоновані сучасними науковцями практикуючими логопедами А. Король «Мовленнєва картка з картинками». Для дітей, що знають букви та для тих, що читають використали авторський альбом «Логопедична абетка» Н. Попеску, Т. Попель. Також для обстеження ми використовували дидактичні матеріали А. Малярчук [2] , Ю. Рібцун [4]. Окрім того впродовж дослідження нами застосовувався спеціально виготовлений дидактичний матеріал з метою діагностики вимови звуків у складних словах та у словах зі збігом приголосних та інших складних конструкціях.

В процесі аналізу порушеної звуковимови звертали увагу на такі особливості:

- характер спотвореної вимови;
- специфіку заміни одних звуків мовлення іншими;
- особливості плутання фонем між собою;
- відсутність звуків мовлення.

Такі дані вносили у таблицю обстеження. Кількісна оцінка в балах вказувала на ступінь порушення певного звука та кількість порушених

у вимові фонем.

Отже, обстеживши порушення вимови звуків, передбачалося визначення рівня порушення вимови кожної фонемі і загалом усіх. Для цього було використано оцінку в балах.

- 3 бали ставили тоді, коли дитина не вимовляла звук ізольовано, неправильно повторювала його відображено, за наслідуванням за логопедом та самотійно. Така особливість вказувала на несформованість вимови фонемі та необхідність її постановки.

- 2 бали ставили тоді, коли дитина спотворювала або пропускала звук мовлення у словах, особливо при збігові приголосних в відображеній та самотійній вимові, проте ізольовано його вимовляла правильно. Отже, звук потрібно було автоматизувати та поступово вводити у склади, слова, речення та текст.

- 1 бал ставили тоді, коли при вимові ізольовано звука та у словах в повторному мовлення дитини плутала заданий звук з іншими близьким артикуляційно або акустично. Один раз вимовляла його правильно, а інший раз неправильно. Таким чином була визначена необхідність диференціювати заданий звук мовлення за певними ознаками у межах артикуляційної групи чи між групами.

За результатами підсумкового аналізу бали додавали і визначали максимальну оцінку, яка вказувала на рівень порушення вимови фонем у тієї чи іншої дитини.

Також було визначено умовну кількість балів, яка позначала сформованості фонетичного боку мовлення у досліджуваних дітей. Для перерозподілу цієї оцінки було взято вимоги записані у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, всесвітньої організації охорони здоров'я (2001 р.) [3]. Згідно цієї класифікації проблема відсутня (немає, незначна), якщо відхилення у розвитку не перевищує 4% (від 0 до 4%); слабка проблема (легке, незначне порушення), якщо вона відповідає діапазону 5-24%; проблема помірного рівня (середнє, значне порушення) в межах 25-49%; тяжка проблема (порушення значне, інтенсивне, виражене) відповідатиме діапазону 50-95%; всебічна проблема (абсолютне, тотальне порушення) в межах 96-100%.

З огляду на зазначене визначено рівні порушення фонетичного боку мовлення, кількісна оцінка у % та у балах та якісна характеристика (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні порушення фонетичного боку мовлення**

<b>Рівень порушення</b>	<b>Кількісна оцінка (у %)</b>	<b>Кількісна оцінка (у балах)</b>	<b>Якісна характеристика</b>
Відсутня проблема	0-4%	0-5	Дитина усі звуки мовлення вимовляє правильно. У неї спостерігаються труднощі контролю за вимовою окремих найбільш артикуляційно складних звуків мовлення в окремих артикуляційних позиціях. Якщо дитина не вимовляла один звук мовлення у всіх трьох позиціях (ізолювано, відображено у словах та самотійно). Такі випадки відносили до легкого порушення (3-5 балів).
Легка проблема	5-24%	6-30	Дитина неправильно вимовляє від 1 до 10 звуків мовлення. У неї може спостерігатися як їх відсутність, спотворення так і заміни, плутання звуків між собою. Порушення вимови спостерігаються як в ізолюваній вимові так і у відображеній та самотійній.
Помірна проблема	25-49%	31-57	Дитина неправильно вимовляє від 11 до 19 звуків мовлення. У неї може спостерігатися як їх відсутність, спотворення так і заміни, плутання звуків між собою. Порушення вимови спостерігаються як в ізолюваній вимові так і у відображеній та самотійній. Порушення вимови фонем у неї переважно носять змішаний характер.
Тяжка проблема	50-95%	58-111	Дитина неправильно вимовляє від 11 до 37 звуків мовлення. У неї може спостерігатися як їх відсутність, спотворення так і заміни, плутання звуків між собою. Порушення вимови спостерігаються як в ізолюваній вимові так і у відображеній та самотійній. Порушення вимови фонем у неї переважно носять змішаний характер. У дитини є контури слів, які вона формує з наявних у неї звуків мовлення.
Тотальна проблема	96%-100%	112-117	У дитини в мовленні спостерігаються лише окремі вигуки, звуки наближені до окремих голосних (а, о, у, е, и) тощо. Контур слова не сформований.

Для апробації запропонованої моделі було проведено дослідження першокласників закладу загальної середньої освіти “Заборольський ліцей №32 Луцької міської ради”. У ньому взяли участь 48 першокласників.

**Аналіз результатів дослідження.** Зібрані кількісні показники, що визначали рівень сформованості фонетичного боку мовлення у досліджуваних першокласників були проаналізовані.

Визначено достатньо повну сформованість вимови звуків мовлення у 75% учнів, а у 25 % із них виявлено наявність порушень вимови фонем різного ступеня складності (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Співвідношення дітей в залежності від рівня порушення у них вимови фонем (у %)**

Рівень порушення вимови фонем	Кількісна оцінка в балах	Кількість учнів (у %)
Відсутні проблема	0	62,5
	1-5	12,5
Легка проблема	3	4,1
	6-30	16,7
Помірна проблема	33-34	4,1

Отже, у 75% першокласників вимова фонем відповідала нормотиповій, проте, у 12,5% учнів ще спостерігалася незначне плутання фонем при вимові їх у словах при цьому ізольована вимова, переважно при тяжких переключеннях з однієї артикуляції на іншу (т-к, с-ш, з-ж, л-р) у словах. У кожної дитини такі труднощі були свої.

У 4,1% учнів виявлено порушення у вимові однієї фонемі –л- (3 бали) у всіх трьох позиціях: ізольована, відображена і самостійна. У 16,8% спостерігалася в мовленні від 2-ох до 10 порушень у вимові фонем, що вказувало на наявність у них порушень вимови фонем легкого ступеня складності. Загалом легка фонетична проблема в мовленні спостерігалася у 18,8% школярів.

Також у 4,1% дітей спостерігалася помірна фонетична проблема в мовленні. В одному випадку у дитини було виявлено порушення у вимові 11 звуків мовлення, а у іншому поруч із неправильною вимовою фонем значне плутання їх між собою.

Аналіз характеру порушення вимови фонем у дітей виявив їхню різноманітність. Зокрема виявлено:

- у 6 дітей порушення вимови фонем *p, p'*: у 3 дітей їх відсутність, у 1 випадку заміна їх в мовленні на *л*, в 1 дитини увелярна вимова, в 1 пом'якшена вимова звука мовлення;

- у 5 дітей порушення вимови фонем *л*: у 2-ох заміна *л* на *л'*, в одному випадку заміна на *w*, а у 3-ох цей звук мовлення був відсутнім;
- у 5 дітей порушення вимови фонем *с, з, ц, дз*: у 3-ох – пом'якшена вимова, в 1-ї заміна на *т, д*, а в 1-ї їх відсутність;
- у 4 учнів порушення вимови фонем *ш, ж, ч, дж*: у 1-ому випадку заміна їх на *т, д*, у 2-ох випадках заміна на *с', з', ц', дз'*, в одному випадку заміна на *с, з, ц, дз*;
- у 1-му випадку виявлено порушення вимови звуків *х, г, к, г* спостерігалася їх заміна на *т, д*.

**Висновки.** Отож, запропонований підхід до аналізу стану вимови фонем у дітей має свої позитивні сторони. За результатами дослідження можна чітко представити індивідуальний профіль порушеної вимови фонем, статистично подати результати дослідження певної групи дітей, чітко і обгрунтовано представити рівневу характеристику стану розвитку вимовного боку мовлення.

Такий підхід є лише першим кроком необхідним для створення кількісної оцінки стану розвитку у дітей артикуляційної моторики, дихання, психічних процесів базових для формування функції мовлення, лексичного, граматичного та інших компонентів мовлення. Проте його подальший розвиток вимагає надзвичайно ґрунтовного та об'ємного дослідження.

### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.
2. Малярчук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків в 2-х частинах. Київ. «Літера ЛТД», 2005. 284 с.
3. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, всесвітньої організації охорони здоров'я Всесвітня Організація Охорони Здоров'я, 2001.
4. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ. Кафедра. 2013. 284 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Київ. Освіта. 1992. 176 с.
6. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. № 3. 2002. С. 2-4.
7. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до 5 років: Поради батькам. Київ. Літера ЛТД, 2006. 128 с.

УДК: 376-056.616-89-008.

Марусик У.  
Гаврилова Н.

## ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ПРИКМЕТНИКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

У статті розглянуто особливості розвитку словника прикметників у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Визначено прийоми, методи та наочність яка може бути використана на заняттях іграх метою яких є формування словника прикметників у цієї категорії вихованців.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку, словник прикметників, заняття-гра.

The article examines the peculiarities of the development of the vocabulary of adjectives in preschool children with underdevelopment of speech. It defines techniques, methods and visualization that can be used in game classes, the purpose of which is the formation of adjectives' dictionary in the category of pupils.

**Key words:** general underdevelopment of speech, children of preschool age, adjective's dictionary, lesson-game.

**Постановка проблеми.** У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним з головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні Програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, своєчасною мовленнєвою підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання і виховання дошкільників з порушеннями мовлення та безпосередньо логопедична робота з дітьми із порушеннями мовлення старшого дошкільного віку, особливо загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) в умовах логопедичної групи ДНЗ. Нині вивченню дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень Є. Соботович [4], Ю. Рібцун [2], Л. Трофименко [5] та ін. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної його сторін,

залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно програмових вимог. Оскільки, мовлення щільно пов'язане із мисленням, то дитина із ЗНМ яка має порушення процесу формулювання висловлювань не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням, письмом та математикою у початковій школі. У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей дошкільного віку у психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі пріоритетних завдань.

Проблеми діагностики та корекції порушень мовлення при ЗНМ у дітей дошкільного віку висвітлені і вивчені досить широко (Н. Ільїна [1], Л. Трофименко [5] та інші). Проте вивчення методики та умов формування такої абстрактної частини мови, як прикметник, становлення якої в онтогенезі відбувається пізніше інших залишається актуальним.

**Аналіз науково-теоретичних джерел.** Л. Трофименко [5] стверджує, що основні причини порушення вживання прикметників дітьми із ЗНМ, виникають на різних етапах сприйняття, обробки, зберігання та вибору семантичної інформації.

Зокрема, дослідження Н. Ільїної [1] образного мовлення у дошкільників із ЗНМ III рівня виявили, що складні прикметними дітьми III рівнем ЗНМ можуть застосовуватися для спілкування лише в умовах постійного спонукання у формі додаткових запитань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень із боку дорослих. Ці діти в дошкільному віці не усвідомлюють цілісність фразеологічного звороту через обмеженість семантичного мовного простору, яке перешкоджає розумінню виразів із прихованим смислом, але можуть розуміти достатньо правильно прості прикметники у їхньому безпосередньому значенні.

Отож, основним завданням роботи над словником прикметників слід вважати формування в мовній свідомості дитини повноцінних семантичних полів. А тому, на даний час, виділяють в логопедичній роботі з формування лексичної системності два основних напрямки: накопичення мовних одиниць; цілеспрямоване формування у дитини системи семантичних значень (упорядкування мовних одиниць) [4].

Розвиток словника прикметників має бути нерозривно пов'язаним з розширенням уявлень дитини про навколишню дійсність. Робота над семантичним компонентом невіддільна від роботи над іншими компонентами мовної системи. При формуванні словника особлива увага повинна бути звернена на взаємозв'язок лексичного та

граматичного значень слова. Словник дитини повинен розвиватися паралельно з розвитком розумових операцій. Саме аналітико-синтетична робота зі словом формує його як мовний знак [2].

**Мета статті:** за результатами визначення труднощів при засвоєнні дітьми із ЗНМ III рівня дошкільного віку лексики прикметників визначити та описати наочні матеріали, прийоми та методи та види ігор ефективні у роботі над цією складовою мовлення для визначеної категорії вихованців.

**Основна частина.** Використання психолінгвістичного підходу при порівняльному дослідженні словника прикметників у дітей з типовим і порушеним розвитком мовлення дозволило виявити при ЗНМ специфічні особливості формування такої лексики:

Були визначені виражені порушення у вживанні прикметників у дошкільнят із ЗНМ: утрудненим був процесу вибору слів у ситуації, реалізації операцій номінації якості предмета та встановлення парадигматичних, синтагматичних зв'язків і дериваційних відносин між самими прикметниками та іншими частинами мови. Визначено, що у дошкільнят із ЗНМ формування словника прикметників здійснюється в значно більш пізні терміни. Загалом у досліджуваних нами дітей із ЗНМ дошкільного віку рівень розуміння прикметників відповідав 3-4-ох річному віку.

На підставі вищезгаданого були визначені основні завдання, конкретний зміст корекційно-розвивальної роботи з формування у них семантичного компонента прикметників, обрані найбільш оптимальні методи і способи логопедичного впливу.

З використанням навчально-методичних матеріалів [3] була складена експериментальна картотека ігор та серія занять із застосуванням специфічних візуальних опор, спрямована на адекватне розуміння і вживання прикметникових форм у самостійних висловлюваннях різної довжини.

Зокрема, для формування лексики прикметників було розроблено ряд логопедичних ігор-занять. Вагомою умовою ефективності їх проведення було застосування правильно підібраної наочності. У нашій роботі використовували:

1) натуральні та умовно натуральні об'єкти (іграшки, муляжі, макети та ін.);

2) дидактичний матеріал (предметні картинки, фотографії із крупними зображеннями реалістичного, казкового чи анімаційного образу, які легко впізнавалися дітьми; площинні геометричні фігури, на



магнітах або липучках; картинки (картини) із зображеннями простих або складних сюжетів; пейзажні картинки (картини);

3) графічну символічну наочність, а саме, картки-схеми для складання речень;

4) мультимедійну наочність з аудіозаписами голосів тварин і птахів, звуків природи, діяльності людини, відео-фрагментами, відео- та анімаційні фільми;

5) друковані таблиці у вигляді друдлів та схем.

Для накопичення словника прикметників застосовували такі прийоми та методи:

1) повторення слів за логопедом (з відхлопуванням складової структури слова та з урахуванням ритмічної структури (акцентованих-неакцентованих позицій у слові), з жестовим супроводом, по складах і в цілому);

2) знайди у малюнках відповідну ознаку, і назви її;

3) якою якістю предмети подібні між собою чи відрізняються;

4) назви протилежну ознаку;

5) назви спільну ознаку;

Для формування зв'язків іменника з прикметником використовували такі прийоми та методи:

1) назви слово і його основну ознаку (з опорою на наочність);

2) доповни слово за запитанням і з опорою на малюнок (схему, друдл тощо);

3) підбери ознаки до слова назви предмета;

4) підбери предмети до ознаки;

5) відгадай за описом предмет;

6) опиши предмет, який він.

Для формування зв'язків прикметника зі словами у структурі речення застосовували такі прийоми та методи:

1) метод деформованого речення;

2) склади речення за схемою;

3) доповни речення за запитанням і з опорою на малюнок (схему, друдл тощо);

4) опиши предмет тощо.

На логопедичних заняттях проводили ігри для розвитку словника прикметників: “Знайди відмінності”, “Наклей”, “Запам'ятай слова за малюнками”, “Запам'ятай і відтвори”, “Виділи невідповідний предмет”, “Групування предметів”, “Відгадай загадку”, “Асоціації”, “Скажи навпаки”.

Загалом, таким чином проведена робота сприяла вдосконаленню мовленнєвих умінь і навичок у дітей із ЗНМ.

**Висновки.** У процесі логопедичного навчання у досліджуваних дітей із ЗНМ дошкільного віку було виявлено позитивні кількісні і якісні зміни стану словника прикметників, а саме, розширення обсягу словника прикметників та покращення точності їх вимови. Емоційно, ігрові заняття діти сприймають найкраще. Правильно підібрана наочність, цікаво створена образна ситуація гри та точно сформульовані правила сприяють активізації у них мовлення, а правильні підказки збоку логопеда забезпечують точність засвоєння слів-прикметників.

#### **Список використаних джерел**

1. Ільїна Н.В. Практичні аспекти вивчення образного мовлення у дошкільників із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць Вип. III. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2012. С. 94-102

2. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення. Тернопіль. Мандрівець. 2017. 124 с.

3. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. №3. С. 47-52.

4. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго. 2015. 308 с.

5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ. Актуальна освіта. 2007. 120 с.

**УДК 376-056.36-053.6**

**Марценюк Н.**

**Бєлова О.**

### **ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО БУДОВУ СЛОВА В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У статті розглянуто структуру діяльності засвоєння та використання мови та її психологічні механізми розроблено зміст методики дослідження, критерії оцінювання засвоєння граматичних теоретичних знань та сформованості умінь у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення; діагностовано рівень засвоєння знань про будову слова у молодших школярів із ТПМ у порівнянні з учнями

початкових класів із типовим мовленнєвим розвитком; виявлено труднощі, особливості, типові помилки в учнів в процесі виконання завдань з розділу «Будова слова», а також механізми, що лежать в їх основі.

**Ключові слова:** молодші школярі, тяжкі порушення мовлення, будова слова, система корекційно-педагогічної роботи.

The article examines the structure of language acquisition and use and its psychological mechanisms, develops the content of the research methodology, evaluation criteria for the acquisition of grammatical theoretical knowledge and the formation of skills in younger schoolchildren with severe speech disorders; the level of assimilation of knowledge about the structure of words among younger schoolchildren with TPM compared to elementary school students with typical speech development was diagnosed; Difficulties, peculiarities, typical mistakes of students in the process of completing tasks from the "Word Structure" section, as well as the mechanisms underlying them, were revealed.

**Key words:** younger schoolchildren, severe speech disorders, word structure, system of corrective and pedagogical work.

**Постановка проблеми.** Початкова ланка освіти повинна забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти підґрунтя для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискороного розвитку України.

Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є одним з основних навчальних предметів, провідною метою якого є забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості. Принципова відмінність шкільного віку від усіх інших у тому, що мова й система її засобів стає предметом спеціального вивчення дитини. Учні засвоюють суспільно вироблені способи роботи з мовою, закріплені в правилах граматики.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретико-методологічною базою дослідження стали доробки про психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвої діяльності дітей із типовим і порушеним онтогенезом (Л. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.); про системний підхід до аналізу ТПМ як педагогічної проблеми

(Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.); про мовленнєву готовність до навчання в школі (О. Белова, А. Яковенко та ін.); про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, К. Лазаренко, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Н. Чередніченко та ін.); про корекційну спрямованість освіти дітей із особливими освітніми потребами (В. Бондар, В. Давидов, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.); пролінгводидактичні принципи викладання мови як навчального предмета (М. Баранов, А. Богущ, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Тарасун, Л. Фомічова та ін.).

**Мета статті** полягає у теоретико-практичному вивченні особливостей формування знань про будову слова у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливує справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями.

Мовленнєва діяльність забезпечує засвоєння та використання мови індивідом в актах комунікації. Відповідно в структурі мовленнєвої діяльності виділяють лінгвістичний (мовний) та комунікативний компоненти. Лінгвістичний компонент (мовна компетенція) включає систему практичних знань про звукову, лексичну й граматичну сторони мовлення, якими повинен опанувати індивід для участі в актах мовленнєвої комунікації, а саме: системою фонологічних узагальнень, семантикою мовних знаків, закономірностями парадигматичної і синтагматичної організації. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція) являє собою сукупність дій і операцій, які забезпечують використання мови в процесі сприймання або породження усних і письмових мовних висловів. Зазначені компоненти мовленнєвої діяльності проходять в онтогенезі складний шлях становлення та розвитку, який забезпечують так звані психологічні механізми мовлення: складні психологічні утворення, які

відповідальні за формування та функціонування мовленнєвої діяльності [1; 2; 3].

Для досягнення поставленої мети дослідження, реалізації індивідуального підходу у навчанні молодших школярів із ТПМ, обранні оптимальних шляхів корекційного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей дитини було визначено такі завдання: розробити зміст методики дослідження, критерії оцінювання засвоєння граматичних теоретичних знань та сформованості умінь у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення; діагностувати рівень засвоєння знань про будову слова у молодших школярів із ТПМ у порівнянні з учнями початкових класів із типовим мовленнєвим розвитком; виявити труднощі, особливості, типові помилки в учнів в процесі виконання завдань з розділу «Будова слова», а також механізми, що лежать в їх основі [5; 6].

Зміст методики констатувального етапу дослідження визначався наступними чинниками: значущістю морфологічних знань в системі вивчення української мови та розвитку мовлення; відсутністю в літературі цілісних відомостей про рівень засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь про морфологічні елементи слова в учнів 2 – 4-х класів із ТПМ; відсутністю навчальних методик формування в учнів 2 – 4-х класів із ТПМ знань про будову слова.

Методика дослідження стану сформованості у молодших школярів із ТПМ знань про будову слова складалася з двох блоків: I блок – дослідження особливостей засвоєння молодшими школярами теоретичних знань про будову слова; II блок – виявлення особливостей практичного застосування теоретичних знань про будову слова.

Розглянемо порівняльні *результати виконання* молодшими школярами з ТПМ і типовим мовленнєвим розвитком (ТМР) *завдань* (I блок), *спрямованих на дослідження особливостей засвоєння морфемних понять* «корінь слова», «спільнокореневі слова», «префікс», «суфікс», «закінчення».

У результаті аналізу отриманих даних нами було виділено *чотири групи* відповідей учнів початкових класів. *До першої групи* увійшли учні, відповіді яких були правильними, повними, логічними та обґрунтованими. Школярі усвідомлювали істотні ознаки морфемних понять. Аналіз відповідей учнів, які увійшли *до другої групи*, дозволив зробити висновок про те, що стан сформованості морфемних понять знаходиться у них нижче, ніж у школярів першої групи. Так, під час самостійного відтворення формулювання визначення морфемних

понять у школярів виникали *труднощі*: неповне уявлення про зміст поняття (виділення не всіх його ознак), найбільш важливою ознакою для молодших школярів була значущість морфеми як структурного складника слова, підкреслювалося її місце в слові. Учні недостатньо усвідомлювали такі істотні ознаки морфем, як словотворчий характер суфіксів і префіксів; закінчення визначалося без указівки на те, що воно служить для зв'язку слів у реченні. Поняття «корінь слова» було охарактеризовано як однакову частину слів без указівки на його споріднений характер («однакова частина в словах», «схожа частина в словах»).

Характер відповідей учнів, які були віднесені нами до *третьої групи*, показав, що у них знання про досліджувані поняття недиференційовані, відмічалось змішення граматичних понять (синкретичний характер, коли одне і те ж поняття могло використовуватися для характеристики різного роду граматичних явищ). Слід зазначити, що значна кількість мовних форм, які характеризуються різними граматичними поняттями, або однакові за звуко-буквеним складом (омонімічні корені), або мають однакові ознаки (смилова схожість синонімів і спільнокореневих слів). Крім того, один і той же факт мовлення може розглядатися в різних граматичних аспектах.

До *четвертої групи* ми віднесли відповіді учнів які відмовилися від виконання завдання (фактичні та формальні відмови). Фактичною відмовою вважалася відповідь, коли учень не зміг сформулювати визначення поняття: «не знаю». Кількісні показники представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Стан засвоєння молодшими школярами  
поняття «корінь слова» (%)**

Клас	Група відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
2 клас ТМР	35	40	20	–
2 клас ТПМ	-	10	50	35
3 клас ТМР	50	45	20	–
3 клас ТПМ	20	15	55	20
4 клас ТМР	55	30	5	–
4 клас ТПМ	10	20	45	15

Розглянемо *результативиконання* молодшими школярами завдань, спрямованих *навиявлення особливостей сформованості* вучнів *практичного застосування теоретичних знань* про морфологічні елементи слова (II блок), що представлені у таблиці 2.

За результатами виконання завдань нами було виділено *чотиригрупи* відповідей молодших школярів:

➤ *першугрупу* склали відповіді учнів, які були самостійними, безпомилковими, з повним поясненням та обґрунтуванням виконання завдання; школярі усвідомлювали та диференціювали істотні ознаки морфологічних елементів слова, володіли засобами суфіксального та префіксального словотворення, мали достатній словниковий запас;

➤ до *другоїгрупи* було віднесено відповіді школярів, які були неповними, з недостатнім усвідомленням суттєвих ознак морфологічних елементів слова, помилковими (1-2 помилки) при самостійному виконанні завдання;

➤ *третьоюгрупу* склали відповіді учнів, які мали поверхові знання про морфологічні елементи слова, недостатньо володіли прийомами узагальнення власних знань, переносити їх на інші ситуації та припускалися 3-5 помилок (виникали значні труднощі в процесі виконання завдань), при цьому їм надавалася допомога експериментатора;

➤ *четверту групу* склали відповіді учнів, які відмовилися від виконання завдання за рахунок нерозуміння інструкції, неприйняття допомоги експериментатора.

Таблиця 2

**Стан сформованості в учнів уміння визначати та позначати корінь слова (%)**

Клас	Група відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
2 клас ТМР	30	40	30	–
2 клас ТПМ	–	10	60	30
3 клас ТМР	40	40	20	–
3 клас ТПМ	–	20	60	20
4 клас ТМР	40	50	10	–
4 клас ТПМ	–	30	60	10

За результатами констатувального етапу дослідження, спрямованого на виявлення в учнів 2 – 4-х класів із ТПМ рівня сформованості знань з розділу «Будова слова», виділили:

✓ *типи труднощів*: неповне уявлення про зміст поняття

(виділення не всіх істотних ознак); змішування понять «корінь слова» і «спільнокореневі слова», «суфікс» і «префікс»; «слово» і «корінь слова», «закінчення», «суфікс», «префікс» та різних видів мовного аналізу, зокрема морфемного й складового;

✓ *типи помилок*, які об'єднано у три групи: при здійсненні морфемного аналізу: зменшення або збільшення буквеного складу морфологічних одиниць (порушення цілісності морфем); при доборі спільнокореневих слів: заміна словотворення словозміною; добір слів за фонологічною єдністю; добір слів за подібністю лексичних значень; змішування за значенням спільнокореневих слів із синонімами та словами з омонімічними коренями; при утворенні слів за допомогою афіксів: ненормоване вживання та змішування за значенням суфіксів і префіксів;

✓ *особливості сформованості* в молодших школярів із ТПМ знань про будову слова, які проявлялися в недостатності: сформованості й усвідомленості аналітичних морфемних операцій, пов'язаних із виділенням морфем (кореня, префікса, суфікса, закінчення); сформованості операції аналізу слів, диференціації спільнокореневих слів та слів з омонімічними коренями й синонімами, процесів словотворення – формотворення; володіння засобами суфіксального та префіксального словотворення; засвоєння й розуміння семантики словотворчих афіксів.

Метою формувального етапу дослідження було теоретичне обґрунтування та розробка методики формування знань про будову слова у молодших школярів із ТПМ на уроках української мови, в основу якої покладено психофізіологічні, специфічні, загальнодидактичні, лінгвістичні, лінгвометодичні принципи, методи і прийоми навчання, що дало змогу створити єдність зорового і слухо-артикуляційного сприйняття, і на цій основі було більш ефективним запам'ятовування і наступне правильне відтворення морфем і слова в цілому під час письма. Поморфемне письмо і читання сприяли свідомому засвоєнню, оскільки написання морфем запам'ятовувалося у зв'язку з їх значеннями (функціями), розвивали у школярів слухову, зорову увагу, увагу до звуковимови та до письма.

Експериментальна методика включала наступні напрями: І. Розвиток фонематичних процесів (з опорою на мовлення педагога, з підключенням власної вимови, за уявленням): фонематичного сприймання, уявлень, аналізу; звуко-буквенного та складового аналізу слів; слухового контролю за фонологічним оформленням мовлення.



II. Формування усвідомленого орієнтування на морфему як мовну одиницю, що має двопланову організацію: план вираження (звукову організацію) і план змісту. III. Засвоєння звукової, складової і морфемної структури слова та розрізнення відповідних понять.

Навчання проходило відповідно до розроблених напрямів у три етапи зміст якого визначався поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням задіяних аналізаторів у якості провідної опори.

На всіх етапах широко використовувалися ігрові прийоми, цікаві та проблемні завдання, лексичні вправи.

Методика експериментального навчання реалізувалася за допомогою взаємодії таких складників: теоретичних положень; напрямів навчання; врахування структури кожного з окреслених механізмів помилок; специфіки провідного мовленнєвого порушення і в цьому зв'язку – вибору основних напрямів навчання, які передбачали організацію послідовної діяльності учнів із формування розумових операцій з морфемами (порівняння слів за звучанням та значенням, морфологічний аналіз, установлення значення морфем тощо).

**Висновки.** Для побудови адекватної методики формування в учнів 2 – 4-х класів із ТПМ знань про будову слова необхідно керуватися знаннями найважливіших ознак цієї лінгвістичної одиниці, а саме: наявність значення; мінімальність, подальша нечленованість на семантизовані частини; зв'язна відтворюваність у плані вираження та змісту; повторюваність (для морфем афіксації). Корінь слова об'єднує слова в групі спільнокореневих слів (словотворчі гнізда). Префікси і суфікси творять ряди спільнокореневих слів на основі загальності значень, що ними виражаються. Закінчення разом із суфіксами, оформляють слово як певну частину мови. Отже, морфем не лише розрізняють слова, але й об'єднують їх, що є особливо важливим у методичному аспекті.

#### Список використаних джерел

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3-11.

2. Горпинич В. О. *Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія.* Київ. Вища школа. 1999. 207 с.

3. Лазаренко Н. І. *Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичного та граматичного значень* : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 1993. 175 с.

4. Марченко І.С. *Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників)*. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2010. 288 с.

5. Тищенко В.В., Данілавічюте Е.А., Гаврилова Н.С. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Київ. «Неопалима купина». 2006. Ч. 1. 360 с.

6. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодих школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 – Корекційна педагогіка. Київ. 2003. 20 с.

УДК 159.932-053.4

Машута Л.  
Опалюк О.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ ТА ЙОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянутий теоретико-методологічний та практичний підходи до проблеми особливостей фонематичного слуху та особливості його розвитку у дітей дошкільного віку з легким порушенням мовлення. Формування у дітей граматично правильної, лексично багатою і фонетично чіткої мови - одне з найважливіших завдань у загальній системі навчання дитини рідної мови в дошкільному закладі та сім'ї. Розвиток фонематичного слуху має велике значення для оволодіння навичками читання і письма, позитивно впливає на становлення всієї мовленнєвої системи дошкільника, а також закладає основи успішного навчання в школі. Добре підготувати дитину до школи, створити основу для навчання грамоти можна тільки в процесі кропіткої роботи з формування фонематичного слуху у дітей дошкільного віку з легким порушенням мовлення.

**Ключові слова:** фонематичний слух, фонематичне сприйняття, діти дошкільного віку з легким порушенням мовлення.

The article examines the theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the peculiarities of phonemic hearing and the peculiarities of its development in preschool children with mild speech impairment. Formation of children's grammatically correct, lexically rich and phonetically clear speech is one of the most important tasks in the general

system of teaching a child's native language in a preschool institution and family. The development of phonemic hearing is of great importance for mastering reading and writing skills, positively affects the development of the entire language system of a preschooler, and also lays the foundations for successful schooling. It is possible to prepare a child well for school, to create a basis for learning literacy only in the process of serious work on the formation of phonemic hearing in preschool children with mild speech impairment.

**Key words:** phonemic hearing, phonemic perception, preschool children with mild speech impairment.

**Актуальність проблеми.** У теорії і практиці логопедії автори по різному визначають групи звуків, які слід диференціювати та порядок їх диференціації в одній артикуляційній групі. Так, М. Шеремет пропонують спочатку артикулювати всі звуки однієї артикуляційної групи, а потім переходити до їх диференціації. М. Савченко підкреслює, що підготовчу роботу до диференціації звуків треба розпочинати по звуках, що добре вимовляються дитиною. І науковці, і практики логопеди підкреслюють, що на перших заняттях паралельно із завданням з розвитку фонематичного сприймання реалізуються завдання з розвитку уваги і слухової пам'яті, що дозволяє досягнути найбільш ефективних результатів в корекційній роботі. В процесі логопедичних занять дитина повинна перш за все оволодіти вмінням контролювати свою звуковимову і виправляти її на основі порівняння власного мовлення з мовленням оточуючих [4].

У сучасній логопедичній літературі є таке трактування понять, як "фонематичний слух" та "фонематичне сприймання":

– "фонематичний слух" – тонкий систематизований слух, що володіє здатністю здійснювати операції розрізнення і впізнавання фонем, що складають звукову оболонку слова;

– "фонематичне сприймання" – це спеціальні розумові дії, спрямовані на диференціацію фонем і встановлення звукової структури слова. Ці поняття близькі, оскільки кінцевий результат їх виховання і розвитку однаковий – сформоване вміння з розрізнення фонем і встановлення звукової структури слова. Але механізм цих процесів різний. Якщо в дитини є проблеми в розрізненні фонем рідної мови, ми говоримо про такий логопедичний діагноз як порушення фонематичного сприймання (ПФС). Якщо крім цієї вади у дитини порушена ще і

звуковимова, то ми говоримо про такий логопедичний діагноз як фонетико-фонематичні порушення (ФФП).

Формування у дітей граматично правильної, лексично багатою і фонетично чіткої мови - одне з найважливіших завдань у загальній системі навчання дитини мови у дошкільному закладі та сім'ї. Розвиток фонематичного слуху має велике значення для оволодіння навичками читання та письма, позитивно впливає на становлення всієї мовної системи дошкільника, а також закладає основи успішного навчання у школі. Добре підготувати дитину до школи, створити основу для навчання грамоти можна тільки у процесі кропіткої роботи з формування фонематичного слуху.

Безперечним є взаємозв'язок розвитку фонематичного слуху не тільки з фонетичною, а ще із лексико-граматичною стороною мовлення. При планомірній роботі з розвитку фонематичного слуху дошкільнята більш краще сприймають і розрізняють закінчення слів, приставки, загальні суфікси, виділяють прийменники і т.д., що так важливо при формуванні навичок читання та письма. При засвоєнні граматичного ладу мови дошкільник проходить шлях від орієнтування на звукову форму морфем до орієнтування на окремі фонематичні ознаки. Культура фонематичного слуху займає в цьому процесі одне з провідних місць.

Формування фонематичного слуху дуже важливе, так як його не сформованість призводить до недоліків засвоєння письма, тобто до дисграфії, а також викликає труднощі у читанні. При своєчасному розвитку фонематичного слуху легше коректується і звуковимова дітей. При не сформованості мовного звукорозрізнення дитина сприймає, запам'ятовує, повторює, пише не те, що їй сказали, а те, що вона почула. Діти часто невідрізняють близькі за звучанням фонеми, що в деяких випадках гальмує розвиток зв'язного мовлення.

У 60-х роках ХХ століття використовували термін «звуковий аналіз» і виділяли наступні його види: природний звуковий аналіз і штучний звуковий аналіз. Природний звуковий аналіз обслуговує усне мовлення, з його допомогою здійснюється смислорозрізнювальна функція. Штучний звуковий аналіз спонтанно не формується, ним діти опановують в ході цілеспрямованого навчання. Цей вид звукового аналізу обслуговує письмову мову. Д.Б. Ельконін запропонував ввести для позначення цих двох видів звукового аналізу нові різні терміни - «фонематичний слух» і «фонематичні сприйняття». Природний звуковий аналіз стали позначати терміном «фонематичний слух».

Штучний звуковий аналіз стали позначати терміном «фонематичні сприйняття» [3].

Фонема - це еталон звуку, що є мінімальною одиницею мови і виступає з смислорозрізнювальною функцією. Фонематический слух - це тонкий систематизований слух, який дозволяє впізнавати і розрізняти фонемати рідної мови. Фонематичний слух є частиною фізіологічного слуху. Він виконує смислорозрізнювальну функцію і розвивається в процесі спілкування з оточуючими близькими.

**Мета статті** полягає у теоретичному і практичному вивченні особливостей фонематичного слуху та особливості його розвитку у дітей дошкільного віку з легким порушенням мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Фонематичний слух - це вроджена здатність, що дозволяє: визначати наявність даного звуку в слові; розрізняти між собою слова, що складаються з одних і тих же фонем (БАНКУ-КАБАН, НОС-СОН); розрізняти слова, що відрізняються тільки однієї фонемою (СИР - СОР, БОЧКА - ПОЧКА).

Фонетичний слух здійснює стеження за безперервним потоком складів: всі звуки повинні вимовлятися унормовано, щоб їх змогли впізнати слухачі. Незвична для даної мови вимова оцінюється фонетичним слухом, як неправильна. Фонематичний слух і фонетичний слух (вони спільно складають мовний слух) здійснюють не тільки прийом і оцінку чужої мови, але й контроль за власною мовою [2].

Фонематичне сприйняття - це розумові дії по виділенню і розрізненню фонем, за визначенням звукового складу слова: визначення наявності або відсутності звуків у слові; місце розташування звуків у слові; визначення лінійної послідовності і кількості звуків у слові.

Фонетико-фонематична сторона мови є показником загальної культури мовлення, відповідності мови мовця вимовним нормам. Під фонетичною стороною мови розуміють проголошення звуків, як результат налагодженої роботи всіх відділів мовленнєвого апарату.

Фонематичний слух - це здатність дитини виділяти і диференціювати фонемати рідної мови. Фонематичний слух формується з шестимісячного віку і перевіряється на рівні слова. Вже до року дитина повинна розуміти, де іграшка «ведмедик», а де іграшка «мишка». На основі фонематичного слуху формується сприйняття - уміння: визначати наявність або відсутність звуку в слові; визначати позицію звуку в слові; визначати лінійну послідовність звуків і їх кількість.

Фонематичне сприймання – це здатність дитини впізнавати та розрізняти мовленнєві звуки. Завдяки фонематичному сприйманню дитина здатна диференціювати (розрізняти) близькі за звучанням або схожі за артикуляцією звуки рідної мови (С-З, Ш-Ж, Т-Д, Л-Р, тощо). Відповідно порушення фонематичного сприймання призводить до відсутності навичку диференціації, що спричиняє виникнення різних мовленнєвих порушень у дошкільному віці (відставання в поповненні словника, у формуванні граматичної будови мови і зв'язного мовлення), а також порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія) у школярів. Саме тому дуже важливо розвивати фонематичне сприймання у дітей з раннього віку.

Фонематичне сприйняття, на думку Р. Лалаєвої, визначає процес пізнавання і відмінності, як окремих фонем, так і фонематичних рядів слів. При сформованому фонематичному сприйнятті слова диференціюються за значенням і слуховимовними образами звуків [3]. Фонематичне сприйняття в процесі онтогенезу проходить певні стадії свого розвитку. Так Р. Левіна виділяє наступні стадії.

Перша стадія - повна відсутність диференціації звуків мови. При цьому у дитини немає розуміння мови. Ця стадія визначається як дофонематична.

На другій стадії стає можливим розрізнення акустично далеких фонем, в той час як акустично близькі фонemi не диференціюються. Дитина чує звуки іншими, ніж дорослий. Спотворена вимова, імовірно, відповідає неправильному сприйняттю мови. Правильна і неправильна вимова не розрізняються.

На третій стадії дитина починає чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак. Вона впізнає неправильно вимовлені слова і здатна розрізняти правильну і неправильну вимову.

На четвертій стадії при сприйнятті мови дитиною переважають нові образи. Активна мова досягає майже повної правильності, але фонематична диференціація ще нестійка, що проявляється при сприйнятті незнайомих слів.

На п'ятій стадії відбувається завершення процесу фонематичного розвитку, коли і сприйняття і експресивна мова дитини правильні. Найсуттєвішою ознакою переходу на цей ступінь є те, що дитина розрізняє правильну і неправильну вимову [3].

Перші три етапи дитина проходить в ранньому дитинстві до 3-х років, в дошкільному віці вона проходить два останні етапи. Як прояв

сформованості фонематичного сприйняття виступає вміння дитини здійснювати фонематичний аналіз слова. У процесі онтогенезу розвиток фонематичного аналізу здійснюється поступово. Прості форми фонематичного аналізу впізнавання звуку на тлі слова і вичленення першого і останнього звуку зі слова виникають спонтанно в процесі розвитку мовлення у дошкільному віці. Складні форми, визначення кількісного і послідовного звукового складу слова, формується лише в процесі спеціального навчання, в ході навчання грамоти.

Логопедична робота з розвитку фонематичного сприймання проводиться в декількох напрямках: шляхом удосконалення імітаційного мовлення та шляхом диференціації слів-паронімів. Робота з вдосконалення імітаційного мовлення починається з вироблення навичок розрізняти насамперед сторонні, немовленнєві звуки, близькі життєвому досвіду малюка. Найлегші для засвоєння звуки вулиці та помешкання. Звуки помешкання: ля-ля-ля – співає дівчинка; дзень-дзень – дзвінок у двері; у-у-у – гуде пиросос; кап-кап – тече вода з крана; пх-пх – закипає чайник; ням-ням – їсть малюк. Звуки вулиці: др-др – заводиться мотор; бі-бі – їде машина; у-у-у – летить літак; тук-тук – стукають підбори по асфальту; ш-ш-ш – шумить вітер, листя на деревах; цінь-цвірінь – співає горобець.

Коли діти знайомляться з тваринами, у гру слід включати звуконаслідування голосів звірів і птахів: му-му – корівка; ме-ме – козеня; бе-бе – овечка; і-го-го – конячка і т.д. Далі можна ускладнити матеріал, використовуючи звуки пір року, звуки лісу та річки. Також, можна підключити до корекційної роботи ігри з пальчиками, що буде розвивати не тільки дрібну моторику, але й вміння з'єднувати звуки і рухи, концентруючи увагу на одночасному виконанні двох дій: промовляння та руху. На такому принципі ґрунтуються заняття з логоритміки. Граючи в гру «Звуковий театр», дитині пропонується виконувати разом з дорослим вправи для пальчиків у супроводі задалегідь підібраних віршиків зі звуконаслідуваннями. Матеріал спочатку відпрацьовується в імпресивному мовленні: мама каже, малюк дивиться, слухає, а потім після багаторазових повторень в експресивному мовленні малюк починає самостійно відтворювати запропоновані звуки.

**Висновки.** Отже, тривалий шлях оволодіння дитиною вимовною системою, обумовлений складністю самого матеріалу - звуків мови, які вона повинна навчитися сприймати і відтворювати. Систематична

робота над звуковимовою допомагає дитині досконало оволодівати фонематичною стороною мови.

Зокрема, розвиток фонематичного сприйняття це один з напрямків роботи з дітьми із легким порушенням мовлення. Батькам, які вирішили самостійно займатися розвитком фонематичного сприймання своїх малюків, слід пам'ятати- що цей корекційний процес досить тривалий, достатньо складний та вимагає ґрунтовної підготовки, терпіння та постійного контролю, особливо на початкових етапах. Але, також не варто забувати, що успішно виконана логопедична робота допоможе дитині перейти на новий, більш високий рівень мовленнєвого і загального фізичного розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. (2010). Порушення фонематичних процесів у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип.1. С. 87-98.
2. Григор'єва О.Є. (2017). Розвиток мовлення і корекція звукопорушень у старших дошкільників на музичних заняттях із використанням логоритміки та логопедичних вправ. *Логопед.* № 3. С.8-14.
- 3.Рібцун Ю.В. (2011). Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Логопедичний вісник*. Вип.2. С.36-53.
4. Савченко М.А. (2007). Методика виправлення вад вимови у дітей. Тернопіль. Навчальна книга. 160 с.

УДК 159.923:[811:003

Мелкумова А.  
Гаврилов О.

### ДО ПИТАННЯ ПРО ЗНАЧЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються проблеми значення писемного мовлення на становлення особистості. Визначаються основні аспекти мовленнєвої діяльності як психічної функції. Вказано на пізнє, порівняно з іншими функціями, її становлення в онтогенезі.

**Ключові слова:** мовлення, психічний розвиток, особистість, функціональні системи, психічне явище, семіотична система, графічні знаки.



In the article considered problem with meaning of written speech on the formation of personality. Determine the main ones aspects speech activity as mental function. Indicated for later, comparative to in other(others) function, her formation in ontogenesis.

**Key words:** speech, mental development, personality, function systems, mental phenomenon, semiotic systems, graphics signs.

**Актуальність дослідження.** Мовленнєва діяльність людини безпосередньо пов'язана і обумовлюється усіма сферами людської психіки. Саме мовлення є важливим, провідним фактором психічного розвитку суб'єкта й удосконалення ним суспільних стосунків. Під впливом мовлення розвивається свідомість, проводяться мисленнєві операції, розвиваються вольова та емоційна сфери, збагачуються інтелектуальні можливості людини. Мовлення як психічне явище є одним з найбільш складних структурних утворень, які виникають у становленні віддаленіших у часі фізіологічних механізмів. При цьому мовленнєва діяльність має власні фізіологічні механізми, які детермінуються не лише на функціональному, але й на морфологічному рівні.

Актуальність визначеної проблематики, соціальна та практична значущість, складність та комплексність проблеми формування у школярів з інтелектуальними порушеннями навичок писемного мовлення як основи оволодіння знаннями обумовило вибір напрямків нашого наукового пошуку. У зв'язку з цим **мета** нашої статті полягає у визначенні значення впливу писемного мовлення на розвиток вищих психічних функцій особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові пошуки в лінгвістиці дозволила зазначити, що усне і писемне мовлення розглядаються як два способи існування мови, які тісно між собою взаємопов'язані з двома формами реального функціонування національної літературної мови. Причому в усному і писемному мовленні мова певним чином лише фіксується і зберігається. На думку В. фон Гумбольта "писемність робить живу мову непорушною, зберігаючи її у вигляді мумії... , а писемне мовлення передбачає відтворення його живим словом" [4].

І усне, і писемне мовлення є видом тимчасових зв'язків другої сигнальної системи. Та на відміну від усного мовлення писемне формується лише за умови створення і використання процесу цілеспрямованого навчання, тобто його механізми закладаються в

значно пізніші періоди фізіологічного формування відділів головного мозку, які відповідають за процес письма і які вдосконалюються і розширюються на протязі всього подальшого життя. У результаті рефлекторного повторення, яке використовується в процесі навчання, утворюється динамічний стереотип слова в цілісності акустичних, оптичних та кінестетичних подразнень [2].

Спосіб перекодування усного мовлення в писемне, тобто система певних правил переходу від однієї системи символів до другої, від звукового вербалізованого мовлення до писемної передачі інформації називають правописом, а особливу форму комунікації через використання спеціально створеної системи знаків і символів, яка відрізняється від усної комунікації особливими стилістичними нормами, складною системою пунктуаційних правил називають письмом [9].

Всі перераховані вище аспекти писемного мовлення як системи реалізуються в цілісному акті письма, який виступає як особлива навичка і вид графо-моторної діяльності. Письмова навичка хоч і обумовлюється усним мовленням в свою чергу має власну психічну, сенсомоторну основу, яка забезпечує практичну реалізацію всіх перерахованих форм письма. Як вид діяльності письмо включає в себе три основні операції: 1) символічне графічне позначення звуків усного мовлення або внутрішнього промовляння, тобто фонем через використання літер та інших знаків і символів, які необхідні для адекватного кодування/декодування інформації; 2) моделювання звукової сторони слова, висловлювання з допомогою графічних символів; 3) графомоторні операції, послідовність яких необхідна при виконанні акту письма. Кожна з цих навичок виступає самостійною навичкою або підсистемою. має відповідне психічне позначення але при тому повинна бути об'єднана в систему цілісного акту письма [8].

Письмо як рухова діяльність включає в себе три системами знаків – прописними, рядковими і друкованими, які є аллографами і які в багатьох випадках суттєво відрізняються одні від одних. Якщо придивитись до них більш уважно, даних систем чотири: рукописні прописні, рукописні рядкові, друковані прописні, друковані рядкові. Таким чином суб'єкт при оволодінні письмом як моторною дією має засвоїти чотири символи, які позначають одну і ту саму фонему. Крім того, на відміну від усного мовлення, письмо має досить умовні і жорсткі правила орфографії. Якщо при використанні усного мовлення незначні відхилення не впливають на розпізнавання думки

співрозмовником, а у процесі її писемної передачі будь-які відхилення від правил не лише рахуються помилковими, але й важко впізнаються і можуть призвести до неправильного або протилежного її трактування. Говорячи іншими словами слово, яке неправильно записане, перетворюється в псевдослово або неправильно інтерпретується, що призводить до викривлення змісту.

Читання також входить в писемне мовлення і виступає видом діяльності, яку можна охарактеризувати: 1) як процес декодування графічної (буквенної) моделі слова в усномовленнєву форму; 2) як процес розуміння письмових повідомлень. Д. Ельконін вказує, що "читання вслух є відповідне промовляння за графічною (буквенною) моделлю" [13].

В основі оволодіння процесом читанням лежить механізм інтеріоризації, який здійснюваний через кілька форм мовленнєвої поведінки. На першому етапі суб'єкт (в даному випадку дитина) починає супроводжувати процес читання розгорнутим шепотом через чітке і повне обговорювання зі зменшенням гучності промовляння (шепіт "про себе"). На наступному етапі починає використовуватись редукований шепіт, тобто обговорювання окремих складів при гальмуванні інших, коли активність артикуляційних органів знижена. І на останніх етапах використовується беззвучне ворухіння губами, тобто обговорювання за інерцією, без участі голосу, потім – невокалізоване проговорення на початку читання, читання очима [11].

Писемне мовлення – це одна з форм існування мови, що є протилежністю усному мовленню. Це вторинна, більш пізня за часом виникнення форма існування мови. При цьому для різних форм комунікативної діяльності первинним може виступати як усне, так і писемне мовлення. Якщо усне мовлення виокремило людину від тваринного світу, то письмо як засіб передачі інформації необхідно вважати найбільшим з усіх винаходів, створених людством. Саме писемне мовлення не тільки здійснило переворот в методах нагромадження, передачі і обробки інформації, а й змінило саму людину, особливо її здатність до абстрактного мислення [14].

Писемне мовлення – це складний психофізичний процес, який здійснюється як написання або прочитання написаного тексту, зашифрованого у вигляді спеціальних графічних знаків. Писемне мовлення адресується суб'єкту комунікації і розраховане на зорове, в більшості випадків, іноді тактильне, коли мова йде про шрифт Брайля,

сприйняття. Його мета полягає в точному передаванні і сприйнятті певного висловлення, особливість – у переважному вживанні непрямой мови. У випадку письмового мовлення до прямої мови звертаються за потреби дослівно чи майже дослівно передати текст (цитування розпорядчих і законодавчих документів тощо).

Крім літер у писемному мовленні використовують різні графічні наукові символи, умовні позначення, схеми, рисунки, діаграми, графіки тощо. Це дозволяє зафіксувати інформацію і з допомогою різних технічних засобів забезпечувати її збереження та відтворення у просторі й часі. Інформацію, зашифровану у писемному мовленні, при необхідності можна перечитати, виправити, удосконалити, змінити, виправити. Безпосередній процес використання писемного мовлення пов'язаний зі значними розумовими діями: придумуванням, проектуванням речення й одночасним підбором різних варіантів комбінування слів, вибором синонімів, антонімів. Але при цьому інтонаційні можливості, якими багате усне мовлення, під час використання писемного мовлення втрачаються або є суттєво обмеженими, оскільки жодна орфографія, спеціальні позначення (знаки запитання й оклику, підкреслення, лапки, коми тощо) не можуть передати того інтонаційного багатства, яким наділене усне мовлення [8].

Писемне мовлення являє собою знакову систему фіксації інформації, яке дозволяє за допомогою графічних елементів передавати її на відстані і закріплювати в часі. Вони позбавлені ситуативності й передбачає опанування навичками звуко-буквеного аналізу, вміннями логічно будувати і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму власних висловлювання через графічне кодування [6].

Аналізуючи психологічний зміст та механізми писемного мовлення В. Тарасун у своїх дослідженнях відзначила, в нього включено три різні категорії явищ: вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усного мовлення в письмове, особливий вид комунікації [11].

Писемне мовлення як особлива семіотична система є цілісною системою графічних знаків, які суб'єкт має засвоїти у процесі оволодіння грамотою. Дана система є достатньо автономною, хоч і безпосередньо пов'язана з усним мовленням. Причому авторка зазначає, що писемним мовленням суб'єкт може оволодіти у відриві від усного мовлення і інколи раніше. Писемне мовлення як цілісна комунікативна

система включає в себе власні правила, які за аналогією з фонеморфологічними правилами усного мовлення, за визначенням В. Тарасун, можна назвати графоморфологічними. Причому безпосередньо писемне мовлення включає в себе чотири системи знаків – рукописні прописи, рукописні рядкові, друковані прописи, друковані рядкові. Вони у багатьох випадках графічно суттєво відрізняються один від одного. Саме тому під час оволодіння писемним мовленням суб'єкт має вивчити різні символи і знаки, які означають одну і ту ж фонему [11].

Дослідження, проведені ще Л. Виготським психологічної сутності писемного мовлення викликали необхідність його вивчення не як просто моторної звички, а як дійсно нового виду мовлення. Такий підхід до вивчення писемного мовлення – від становлення моторних навичок до утворення безпосередньо писемного мовлення як засобу комунікації і передачі інформації без присутності безпосереднього інформатора, став одним з провідних. Причому дослідник зазначав, що оволодіння писемним мовленням суттєво змінює будову психічних функцій людини, зокрема мислення, яке набуває характеру знакової логічності [2].

Писемне мовлення являє собою фіксацію усного мовлення за допомогою використання системи нарисних зображень. Воно має багато особливостей, однією з яких є його більш пізня поява в психічній діяльності людини порівняно з іншими вищими психічними функціями як в історичному, так і генетичному аспекті. Ця особливість набуває важливого значення в методологічному плані, оскільки є вагомим аргументом на користь реальності психологічних концепцій Л. Виготського і О. Леот'єва про соціогенез вищих психічних функцій, про їх формування в процесі життя, про вплив соціальних аспектів на формування, протікання і розвиток вищих психічних функцій [2, 5, 7].

В основі писемного мовлення лежать складні психічні, пізнофізіологічні новоутворення – внутрішнє мовлення, здатність до абстракції, довільності і усвідомленості мовленнєвих процесів. Тому в програмі мовленнєвого розвитку повинні бути передбачені умови їх спеціального формування. Л. Виготський з цього приводу зазначав: “Ми показали на основі досліджень, що писемне мовлення більш абстрактне, а ніж усне. Але хіба в процесі навчання писемному мовленню ми вчимо дітей довільності, хіба вчимо внутрішньому мовленню? А між іншим все

це повинна отримати дитина, щоб писемне мовлення стало її особистим надбанням” [2, с. 131].

Передумовами успішного оволодіння писемним мовлення є формування вміння використовувати жести, міміку, оволодіння ігровою діяльністю, навичками малювання, ліплення та іншими видами діяльності з використання дрібної моторики руки. Це означає, що “включення” суб’єкта в оволодіння навичками писемного мовлення необхідно організувати “як перехід від малювання предметів до малювання мовлення, звуків” [2, с. 93]. При цьому необхідно сформувати у суб’єкта бажання графічно зображувати звуки, розуміння ним того, що малювати можливо не лише предмети, але й мовлення інших людей і свої власні думки, які при цьому стають зрозумілими іншими. Ці розробки Л. Виготського стали основою для подальшого дослідження процесу формування писемного мовлення у дітей як з типовим психофізичним розвитком, так і з особливими освітніми потребами [3].

У процесі використання писемного мовлення практично відсутні засоби передачі емоційної окраски висловлювань, які несуть в собі значний обсяг інформації в усномовленнєвих висловлюваннях, які супроводжуються жестикуляцією, інтонацією, мімікою, пантомімікою та іншими невербальними засобами, які підкреслюють важливість тієї чи іншої сторони думки. При цьому розподіл письмових текстів на окремі речення часто носить досить умовний характер, а усному мовленні в більшості притаманні синтагми.

Особливістю писемного мовлення є його монологічний і суцільно контекстний характер, тобто текст має зберігати всю потрібну інформацію для того, щоб бути зрозумілим для іншого суб’єкта, який його буде декодувати. Для дітей, які в основному в період формування у них писемного мовлення володіють переважно діалогічною, ситуативною формою усномовленнєвої комунікації ця обставина являє собою значні труднощі. Адже діти, оволодівши певною мірою вербальними навичками комунікації не завжди можуть передати всю необхідну інформацію, використовуючи лише мовні засоби, і доповнюють мовленнєве висловлювання міміко-пантонімічними жестами, опираючись при цьому на безпосередньо побутовий контекст, який відомий як розмовляючому, так і слухаючому [12].

Писемним мовленням при типовому онтогенезі суб’єкт оволодіває

значно пізніше, а ніж усним. Воно включає в себе особливу знакову систему. Труднощі вивчення цієї знакової системи пов'язані не лише з тим, що це є символи другого порядку (символічне позначення слів, які самі виступають як символи першого порядку). Також є проблеми при оволодінні письмом, які обумовлюються високим ступенем довільності безпосередньо акту письма і наявністю при цьому складно організованої сенсомоторної основи. Можливість оволодіння писемним мовленням передбачає досягнення певного рівня зрілості мовних і когнітивних здібностей суб'єкта. Оскільки хронологічно цей етап співпадає з моментом початку цілеспрямованого освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, то його називають "станом зрілості до навчання" [3].

Частина науковців зазначає, що помилки на письмі виникають через неправильне або недостатньо сформоване усне мовлення. Порушення усного мовлення стають тією основою, на якій в наступному відбувається формування навичок письма і читання. Недоліки усного мовлення стають "ядерною" (за Л. Виготським) основою, на якій "нашаровується" побудова писемних навичок з відповідними помилками [2]. Формування писемних навичок відбувається значно пізніше в психічному розвитку суб'єкта, і в результаті цього вони немов би накладаються на "неправильний фундамент", яким виступає неправильне усне мовлення і це призводить до їхнього відхилення від адекватної писемної норми [3, 11]. Інші автори обстоюють позицію, що виникнення порушень писемного мовлення, і в першу чергу навичок письма, в своїй основі містить недоліки фонемного розпізнавання через опору на артикуляційні ознаки звуків і при цьому не використовують слуховий контроль [1, 10].

**Висновки.** Отже, мовленнєва діяльність – це складний психічний процес відображення оточуючої дійсності з використанням особливих символічних форм, особливий і достатньо складний вид діяльності. Переконливим доказом можуть слугувати труднощі, які відчуває суб'єкт при спробі озвучити власні думки, переконання, почуття. Тобто мовленнєва діяльність потребує колосального психічного напруження та розвитку і сформованості особливих здібностей. В свою чергу мовлення – це особлива самодостатня функціональна система психіки людини, її особливість, її вища психічна функція, яка являє собою складний системний психічний процес, який формується у процесі життя, має при цьому біологічне підґрунтя, але є соціальним за походженням.

### Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... докт. пед. наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2019. 40 с.
2. Выготский Л.С. Предистория письменной речи. *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва-Ленинград. Изд-во Медицинской литературы. 1935. 246 с.
3. Гаврилова Н.С. Структура недорозвитку пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. збірник: Вип. 5. За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ. Науковий світ. 2004. С.197-201.
4. Гумбольдт В. Избранные труды. Москва. Прогресс. 1984. 400 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва. Просвещение. 1981. 216 с.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. Шеремет. Київ. Видавничий Дім "Слово", 2015. 776 с.
7. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов. *Психологическая наука в СССР* . Москва. Просвещение. 1960. Т.1. С. 125-143.
8. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови. Тернопіль. Мальва-ОСО. 2000. 216 с.
9. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. Синявський, О. Сергєєнкова / за ред. Н. Побірченко. Київ. Науковий світ. 2007. 274 с.
10. Собонович Є.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. Хрестоматия по логопедии. В 2-х т. Москва. Просвещение. 1997. Т.2. С. 469-481.
11. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. Наука. 1974. 428 с.
13. Эльконин Д.Б. Развитие усной и письменной речи учащихся: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Под ред. Д.Б. Смирнова. Москва. Просвещение. 1989. Т.1. С. 235-253.
14. Osgood Ch. Psycholinguistics / Ch. Osgood // *Psychology: a study of science*. N.Y., 1963. V. 6. P. 145-287.



УДК 376- 056.3: 316.613:159.973

Мица Н.  
Гаврилов О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ЯК ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПІДОЗРОЮ НА ПОМІРНЕ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлені результати проведеного дослідження мотиваційного компонента як основи мовленнєвого розвитку дітей з підозрою на помірне порушення інтелектуального розвитку. Виділено чотири групи відповідно до рівнів їхньої сформованості – достатній, середній, низький і критичний.

**Ключові слова:** мотиваційний компонент, мовленнєвий розвиток, комунікація, діти з підозрою на помірне порушення інтелектуального розвитку.

The results of the conducted research on the motivational component as the basis of speech development of children with suspected moderate impairment of intellectual development are highlighted in the article. Four groups are distinguished according to the levels of their formation – sufficient, medium, low and critical.

**Key words:** motivational component, speech development, communication, children with suspected moderate impairment of intellectual development.

**Актуальність дослідження.** Аналіз результатів сучасних наукових досліджень помірного ступеня інтелектуального порушення дозволяє відзначити, що значні відхилення інтелектуального, комунікативного, сенсорного, моторного, мотиваційного, особистісного розвитку дітей цієї групи стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, беззаперечної і тотальної залежності від допомоги дорослого (О. Гаврилов, Ю. Галецька, Т. Каменчук, Р. Кравченко, О. Утьосова та ін.). Практична і соціальна спрямованість організації навчання дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення, ключова позиція концепції освіти дітей з порушеннями інтелекту зумовила пріоритет вирішення завдань їхньої соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок.

Особливості вивчення комунікативних компетенцій дітей з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку присвячені наукові праці О. Гаврилова, Н. Гаврилової, Ю. Галецької, Т. Каменщук, О. Константинов та інших. В них висвітлювались питання організації як вербального мовлення, так і невербальної комунікації цих дітей в різні вікові періоди.

Але не дивлячись на це, проблемі організації діагностичної роботи для визначення груп дітей за рівнем сформованості у них мовленнєвих компетенцій і організації з урахуванням цього відповідної корекційної роботи, визначенням впливу вербальної і невербальної комунікації на загальну картину їхнього психічного розвитку приділено ще недостатньо уваги. Саме тому **мета** нашого дослідження у визначенні рівнів мотиваційного компоненту як основи розвитку вербального мовлення у дітей з підозрою на наявність помірного порушення інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Обстеження проводилось з використанням спостереження, бесіди, виявлення мовленнєвих порушень, тестування, використовувався індивідуальний підхід в декілька етапів. Всі завдання пропонувалися послідовно, враховувалось стомлюваність дітей і тому проводилися після денного відпочинку. Виконання завдань дослідження дозволило отримати наступні результати.

На першому етапі проведено опитування батьків і педагогів, які займаються з дітьми з метою визначення причин порушення комунікації. У 5 з 12 матерів вагітність та пологи протікали без порушень. Були незначні токсикози. У 3 матерів спостерігались значні токсикози у першій третині вагітності. У однієї матері значний токсикоз був на пізніших термінах вагітності. У двох матерів були певною мірою складні і затяжні пологи. Одна матір мала інфекційну хворобу під час вагітності, в перші три місяці.

Більшість дітей мають порівняно непогано сформовані навички самообслуговування і санітарно-гігієнічні навички. Лише у 3 дітей спостерігають труднощі у виконанні гігієнічних процедур. Вони потребують часткової допомоги під час виконання дій самообслуговування. Харчуються всі самостійно, в деякого є проблеми під час використання виделки. Але це має скоріше надуманий характер – їм не хочеться самостійно їсти і вони придумують способи додаткових контактів з батьками. Троє дітей не вміють зашнуровувати черевики під час взування.

Характеризуючи поведінку необхідно відзначити, що у половини дітей наявні істеричні прояви. Вони виникають у випадках, коли хочуть звернути на себе увагу. Одна дитина надзвичайно вперта, все має бути так, як вона хоче. Часто це призводить до конфлікту з іншими дітьми. Батьки при цьому ідуть їй завжди на поступки, що, на думку фахівців, і є причиною такої поведінки. Нетипові поведінкові прояви помічені у 4 дітей – ссання пальця, постукування по столу, закривання руками обличчя, розхитування у випадках відсутності діяльності. У більшості з них виникають негативні реакції на заборону тієї чи іншої діяльності – плачуть, замикаються в собі, інколи кричать. Фобічні реакції в межах норми, одна дитина боїться собак, ще одна – голосних звуків.

Проаналізувавши особливості комунікації необхідно відзначити, що практично всі діти спілкуються в досить обмеженому колі. Це рідні і близькі, які приходять до них у гості або до яких ходять вони з батьками. Спілкування з однолітками практично відсутнє – або вони з ними не хочуть спілкуватись, або вони не можуть організувати контакт. Необхідно відзначити, що це бажання двостороннє. Вербальне мовлення використовують на тому рівні, яке в них є. На звукові подразники реагують, хоч у однієї дитини реакція на голосні звуки негативна – закриває вуха, починає плакати, старається заховатись.

У більшості випадків всі діти люблять гратись, в основному самотійно або з батьками. Люблять займатись різними видами діяльності – малювати, ліпити, обводити кружечки, гратись машинками або ляльками (причому сюжетно-рольові ігри або недоступні або на рівні технічного наслідування), допомагати мамі, складати лего, складати сюжетні картинки тощо. У процесі, коли дитина займається улюбленою справою, мотивації не потрібно. В інших випадках потребують суттєвої мотивації, яка задовольняє їхні потреби або бажання.

Найбільш складним для батьків виявилось останнє запитання опитування. Вони ставило їх у незручне положення і тому вони старались його уникати або відповідали навмання. Відповіді були такі: щоб гарно вчилась (4 відповіді), щоб вмiла працювати і допомагати батькам (3 відповіді), щоб знала, як треба заробляти гроші (3 відповіді), щоб була дорослою і все вмiла, щоб могла собі допомогти.

На підставі аналізу особливостей виконання дітьми з підозрою на наявність помірного ступеня затримки інтелектуального розвитку завдань дослідження складено таблицю оцінки способу і правильності виконання завдань, їхньої самотійності і співпраці з дорослими,

мотивацію щодо використання вербальних та невербальних засобів комунікації. Результати відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Оцінка компонентів виконання завдань дітьми з підозрою на наявність помірної затримки інтелектуального розвитку**

X члени групи	Компоненти дослідження (у балах)				Загальна кількість балів
	Оцінка способу виконання дій	Оцінка правильності	Самостійність	Мотивація	
X <sub>1</sub>	2	2	2	2	8
X <sub>2</sub>	4	4	3	3	14
X <sub>3</sub>	2	2	1	2	7
X <sub>4</sub>	3	3	2	3	11
X <sub>5</sub>	1	1	1	1	4
X <sub>6</sub>	3	3	3	3	12
X <sub>7</sub>	4	4	3	4	15
X <sub>8</sub>	2	2	3	2	9
X <sub>9</sub>	4	4	4	3	15
X <sub>10</sub>	1	1	1	1	4
X <sub>11</sub>	3	3	2	3	11
X <sub>12</sub>	3	3	2	2	10

На підставі теоретичного аналізу особливостей особистісної сфери дітей з підозрою на наявність помірною ступеня затримки інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження оцінка проводиться з використанням шкали від 1 до 4 балів. Це дає можливість виділити чотири рівні оцінки способу виконання завдань, правильності, самостійності і співпраці з дорослими та мотивацію щодо використання вербальних та невербальних засобів комунікації.

Достатній рівень – 14-16 балів. Діти виконують аналогічні завдання, можуть самостійно і правильно виконувати дії. Вони можуть пояснити порядок роботи над подібними завданням і показати його перенесення на відносно нові, які потребують додаткових операцій і пояснень. Можуть вербально пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати його для роботи над іншими завданнями. У них спостерігається стале, виразно позитивне ставлення до виконання завдання, наявна мотивація до спілкування, у процесі комунікація адекватно використовують вербальні і невербальні засоби.

Середній рівень – 10-13 балів. Діти в основному здатні працювати над більшою частиною завдань, але при цьому допускають певні

неточності. Можуть виконувати дії та завдання в аналогічних умовах, під керівництвом дорослого. Перенесення принципів роботи над завданням в нові умови викликає труднощі. Виконання завдання вимагає повторних пояснень з боку дорослого, певної деталізації інформації з розкриттям послідовності роботи. При цьому пояснення необхідно пропонувати невеликими порціями. Діти не зовсім позитивно налаштовані на спілкування, ідуть на співпрацю і на комунікацію лише за ініціативи іншої сторони. Але не зважаючи на це мають достатньо стійке зацікавлене ставлення до виконання завдань. Використовують невербальні форми комунікації, але інколи вони можуть не відповідати проблемній ситуації.

Низький рівень – 7-9 балів. Діти відтворюють незначний обсяг завдання, яке частково розуміють. На виконання йде декілька спроб, але навіть в цьому випадку вони не зовсім вдалі. Можуть відтворити діагностичний матеріал із великою кількістю помилок після багаторазового пояснення і цілковитої деталізації інформації з її розкладанням на невеликі частини. Але навіть при цьому відповіді носять несамостійний характер. Більшість завдань навіть з допомогою дорослого залишаються невиконаними. Ставлення до виконання недостатньо позитивне, мотивація на роботу не виразна, постійно потребують контролю та стимулювання діяльності з боку дорослого. На комунікацію ідуть лише за стійкої і наполегливої ініціативи дорослого або іншого комуніканта. Вербальне мовлення стараються замінити невербальними засобами, часто ці засоби не відповідають проблемній ситуації.

Критичний рівень – 4-6 балів. Неправильне виконання, спроби до повторного виконання відсутні, в основному констатація факту роботи без співвіднесення з необхідним результатом. Завдання залишається незрозумілим, діти його не хочуть виконувати, вони не зацікавлюються роботою над ним. В окремих випадках з допомогою дорослого відбувається фрагментарна робота над ним, вони хаотично відтворюють окремі його складові. У дітей відсутнє бажання спілкуватися, на контакт зі співрозмовником не йдуть. Присутній постійний акцент на використання невербальних комунікативних засобів, але їхня адекватність часто не відповідає змісту ситуації. Відмова від виконання завдання.

**Висновки.** Аналіз особливостей виконання дітьми з підозрою на наявність помірного ступеня затримки інтелектуального розвитку завдань дослідження дозволив оцінити спосіб і правильність виконання завдань, їхньої самостійності і співпраці з дорослими, мотивацію щодо

використання вербальних та невербальних засобів комунікації. Відповідно серед дітей цієї групи виявлено 25% з достатнім рівнем сформованості компонентів емоційно-мотиваційної сфери, 33,3% – з середнім рівнем, 25% – з низьким і 16,7% відповідно з критичним рівнем сформованості.

### Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Вид. 2, доп. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006. 2012. 322 с.
2. Гаврилов О.В. Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2011. Вип. 18. С. 168-179.
3. Галецька Ю.В. Дослідження лексичної сторони мовлення з використанням піктограм у дошкільників з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 11. Кам'янець-Подільський : ПП "Медобори-2006". 2018. С. 48-57.
4. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. III. Кам'янець-Подільський. "Медобори-2006". 2012. С. 332-344.
5. Каменщук Т.Д. Рівнева шкала оцінювання засвоєння просторовою знаково-символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*: зб. наук. праць. Вип. 7. Київ. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. С.78-83.
6. Константинов О.В., Гаврилова Н.С. Історичний аналіз та перспективи розвитку професійно-трудової освіти дітей з порушеннями інтелекту в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова. 2018. Вип. 38. С.48-53.
7. Кравченко Р. Соціальна робота з розумово відсталими людьми. Київ. Благодійна організація "Фонд соціальної роботи". 2001. 86 с.
8. Утьосова О.І. До проблеми диференційної діагностики розумової відсталості та аутизму. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Вип. 32. У 2-х ч. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2016. Ч. 2. С. 181-186.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

Мільчевич І.  
Бєлова О.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ БУДУВАТИ ЗВ'ЯЗНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається теоретичний огляд наукових джерел щодо розуміння зв'язного мовлення в структурі дитячого мовлення. Обґрунтовані наукові підходи з формування зв'язного висловлювання у дітей з порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, розвиток мовлення, дошкільники, порушення мовлення.

The article deals with a theoretical review of scientific sources regarding the understanding of coherent speech in the structure of children's speech. Grounded scientific approaches to the formation of coherent speech in children with speech disorders.

**Key words:** coherent speech, speech development, preschoolers, speech disorders

**Постановка проблеми.** Навчання дітей з порушеннями мовлення є актуальним питанням у спеціальній педагогіці. Правильна організація навчального процесу, зокрема у початковій ланці, його спеціалізація та інтенсифікація сприяють позитивному вирішенню проблеми формування національної свідомості підростаючого покоління. Мовленнєве недорозвинення гальмує формування понятійного мислення (словесно-логічного, абстрактного), що стає перешкодою у засвоєнні системи знань. Крім того, означені недоліки суттєво позначаються на формуванні різних видів навчальної діяльності (О. Бєлова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Т. Сак, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). В сучасних вітчизняних психолого-педагогічних досліджень великого значення набувають проблеми формування навчальних умінь та навичок. Серед них особливе місце займають уміння самотійно висловлюватись: відповідати на поставлені запитання у заданій мовленнєвій формі, будувати розповідь, переказувати, тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку зв'язного мовлення охоплює дітей дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій та ін.) та з порушеннями мовлення (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.). В цих дослідженнях закладені теоретичні засади роботи з методики розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

**Мета статті** – вивчити актуальний стан сформованості зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зв'язне висловлювання – це одиниця мовленнєвого спілкування, оформлена за законами лексики та граматики даної мови. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком за дослідженнями вчених (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій та ін.) розвиток зв'язного мовлення відбувається поступово разом з розвитком мислення, діяльності і спілкування, і великою мірою визначається останніми.

Мовлення, на думку О. Белової, спрямоване на обмін думок, вербальною інформацією між суб'єктами спілкування. Мовлення є не тільки засобом вираження, але й засобом впливу. Функція впливу через мовлення є одна з провідних його функцій. Людина говорить для того, щоб здійснювати певний вплив на поведінку, думки чи почуття іншої людини. Безумовно, мовлення має соціальне призначення і є засобом для спілкування, саме цю функцію воно виконує передусім, адже є засобом впливу. Проте ця функція впливу у мовленні людини є доволі специфічна, тому що сам вплив здійснюється на основі семантичного змісту мовлення [1; 2 с. 58–60].

Зв'язне мовлення може бути, двох видів, це *ситуативним* – пов'язане з конкретною наочною ситуацією і не відображати повністю змісту думки в мовних формах, з використанням жестів, міміки, вказівних займенників; *контекстним* – зміст зрозумілий. Складність контекстної промови полягає в тому, що тут потрібна побудова висловлювання без урахування конкретної ситуації, спираючись лише на мовні засоби. У більшості випадків ситуативна мова має характер розмови, а контекстна мова – характер монологу [5].

За твердженнями І. Синиці під час спілкування монологічне мовлення органічно вплітається у діалогічне, а монолог може мати діалогічні властивості. Часто спілкування проходить у формі діалогу з монологічними вставками, коли поряд із короткими репліками



використовуються розгорнутіші висловлювання, які складаються з декількох речень і містять різну інформацію. Цей взаємозв'язок необхідно враховувати під час навчання дітей рідного мовлення. Навички та уміння діалогічного мовлення є основою оволодіння монологом. Під час навчання діалогічного мовлення створюються передумови оволодіння розповіданням, описом. Цьому допомагає і зв'язність діалогу: послідовність реплік, обумовлена темою розмови, логіко-смісловий зв'язок окремих висловлювань між собою [4].

За дослідженнями Н. Гаврилової у дітей з порушеннями мовлення сформованість лексико-граматичних форм мовлення неоднорідна. У частини, виявляється незначна кількість помилок, і вони носять непостійний характер. Їх показники наближаються до норми. У інших дітей утруднення носять стійкий характер. Навіть при виборі правильного зразка через деякий час в самостійному мовленні вони, як і раніше, користуються помилковими формулюваннями [3].

Основним змістом навчально-розвиткової роботи з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення є поетапна логопедична робота. Основними завданнями цієї роботи у загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі на логопедичних заняттях є корекція звуковимови, розширення активного та пасивного словників і формування у дітей вмінь складати речення різного ступеня складності. При цьому робота проводиться диференційовано, в залежності від рівня мовленнєвого розвитку дітей, та систематично і цілеспрямовано, відповідно до змісту обраної методики роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення.

Для розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення необхідно спільна робота вчителя-логопеда та вихователя. Педагоги розробляють перспективний тематичний план занять з формування лексико-граматичного уявлення та розвитку зв'язного мовлення, удосконалення навичок звукового аналізу та навчання грамоті (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Спільна робота вчителя-логопеда та вихователя  
з розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ**

Діяльність вчителя-логопеда		Діяльність вихователя	
Зміст роботи	Результат	Зміст роботи	Результат
1. Формує словник у дітей із ЗНМ відповідно	1. Сформовано достатній словниковий	1. Закріплює словник дітей із ЗНМ в процесі	1. Закріплено словниковий запас, поданий логопедом

до лексичної теми, записує завдання для вихователя у «Зошиті взаємозв'язку»	запас для роботи над розвитком умінь будувати зв'язні висловлювання відповідно до лексичної теми.	режимних моментів, занять, у вільний час за завданнями із «Зошита взаємозв'язку».	на логопедичних заняттях, для роботи над розвитком умінь будувати зв'язні висловлювання відповідно до лексичної теми.
2. Вводить експериментальну наочність (знайомить дітей з наочністю та вчить з нею працювати).	2. Діти-логопати підготовлені до роботи з наочністю на фронтальних заняттях з вихователем.	2. Ознайомлюється з методичним забезпеченням і засвоює принципи роботи з ним.	2. Накопичені необхідні знання та вміння для організації роботи з наочністю на фронтальних заняттях з розвитку мовлення.
3. Відпрацьовує вміння будувати зв'язні висловлювання з дітьми (впродовж 2-3 занять проходить робота з однією і тією ж самою наочністю).	3. Вироблено первинні вміння будувати зв'язні висловлювання	3. Закріплення первинних умінь будувати зв'язні висловлювання у дітей із ЗНМ на фронтальних заняттях в групі.	3. Реалізовано Базову програму з максимальним засвоєнням дітьми із ЗНМ вміння будувати зв'язні висловлювання.

Таким чином, проводиться комплексна корекційна навчально-виховна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення з розвитку умінь будувати зв'язні висловлювання як на логопедичних заняттях в індивідуальній формі, так і на фронтальних заняттях з вихователем.

Також, доцільно для дітей із загальним недорозвиненням мовлення навчально-розвиткову роботу з формування зв'язного мовлення проводити поетапно: перший етап включає роботу над однослівними реченнями (речення із слів-коренів); на другому етапі розглядають перші форми слів; на третьому етапі, складають двоскладові речення; на четвертому, вчать дітей утворювати речення із декількох слів; на п'ятому, використовують складні речення.

Під час першого етапу організовується робота над розвитком розуміння мовлення дитиною та активацією мовленнєвого наслідування; під час другого – над розвитком розуміння мовлення,

формуванням перших форм слів; на третьому – над розвитком розуміння мовлення, формуванням двоскладного простого речення, складової структури слів та звуковимови; на четвертому – над розвитком розуміння мовлення, формуванням речень із кількох слів, співставлення граматичних форм слів, формуванням складової структури слів та звуковимови, робота з віршами та текстами; на п'ятому – над розвитком розуміння мовлення на основі поширення простих речення, реченнями з однорідними членами, співставленням граматичних форм дієслова, формуванням складного речення. Роботу починають із того етапу, на якому в дитини розвинуте мовлення.

Для формування зв'язного мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення можливо використовувати певну систему: 1) формування зв'язного мовлення забезпечується використанням зразків та прикладів зв'язних висловлювань: формування орієнтування у змістовній цілісності зв'язного висловлювання; формування орієнтування у мовленнєвих засобах розповіді.

2) формування первинної навички зв'язного мовлення за правилами змістової та мовленнєвої організації тексту: розвиток навички зв'язного мовлення; знайомство із правилами побудови оповідання; формування навичок зв'язного розповідного мовлення; формування навичок зв'язного описового мовлення; закріплення правил змістовної та мовленнєвої організації зв'язного мовлення; перехід до самостійного зв'язного мовлення з опорою на правила змістовної та мовленнєвої організації зв'язного висловлювання.

Інша методика розглядає наступні розділи: заняття по переказу, навчання складати розповідь за малюнками, навчання складати розповідь-опис предметів, навчання складати розповідь з елементами творчості, а також вказує види творчих завдань, що включаються у заняття по навчанню складати різні види розповідей та методичні вимоги до занять по навчанню дітей з загальним недорозвитком мовлення. Кожен із розділів по навчанню дітей із загальним недорозвитком мовлення складати розповіді різних видів поділяється на етапи за принципом нарощування складності завдань. Також він подає орієнтовні плани та методичний матеріал для проведення корекційної навчально-виховної роботи з дітьми, де є розгорнуті плани занять для кожного із розділів методики.

Також, можна починати роботу з розвитку лексичної сторони мовлення із дидактичних ігор та завдань для розвитку асоціацій; класифікації предметів за малюнками; знаходження зайвого предмету,

слова із заданого ряду; пояснення чим відрізняються предмети з використанням картинок тощо. До усіх завдань є запропонований приклад наочності. Формування словозміни відбувається аналогічно до схеми роботи над словотвором: формування словозміни іменників, дієслів та прикметників, а також завдання та ігрові вправи для закріплення набутих знань, умінь та навичок по словозміні із наочністю.

**Висновок.** З'ясовано, що при загальному недорозвитку мовлення найбільше страждає зв'язне мовлення. На перший погляд окремі недоліки в розвитку фонетики, лексики і граматики можуть здаватися неістотними, проте сукупність їх ставить дитину в дуже скрутне становище, адже загальний недорозвиток мовлення стає серйозною перешкодою для оволодіння дитиною програми дитячого садку загального типу; при навчанні в школі учбовий матеріал сприймається слабо, ступінь його засвоєння, не дивлячись на зовнішню сформованість мовлення, дуже низький. Правила граматики, які є необхідними для правильного утворення зв'язних висловлювань, в цих умовах засвоюються погано. Надалі загальний недорозвиток мовлення починає позначатися на засвоєнні арифметики і інших предметів. Визначено, що основою для роботи як вчителя-логопеда так і вихователя з розвитку умінь будувати зв'язні висловлювання у дітей логопедичної групи я визначила навчання вмінню складати розповідь за допомогою сюжетного

### Список використаних джерел

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. Журнал*. Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3-11.
2. Белова О.Б. *Спеціальна методика розвитку мовлення*. Кам'янець-Подільський. Віта-друк. 2018. 211 с.
3. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XX у 2-х ч. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006. 2012. Ч.1. С. 293-315.
4. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. *Нова освіта*. 2010. С. 10-14.
5. Таран О.П. Формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами казки. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2017. №1(7). С.1-13.

УДК 373.2:371

Панькова Х.  
Лісова Л.

## ОСОБЛИВОСТІ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті подано результати дослідження наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Вивчення наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення здійснювалось за методиками: "Нісенітниця" та "Пора року". За результатами матеріалів дослідження встановлено, що у значної частини досліджуваних дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення спостерігався низький рівень сформованості наочно-образного мислення. Дітям важко було пояснити свою відповідь, чому вони обирають саме цю картинку. А якщо відповідали, то невпевнено, не відповідно до даної ситуації.

**Ключові слова:** дошкільний вік, наочно-образне мислення, розвиток.

The article presents the results of a study of visual thinking in preschool children with general underdevelopment of speech. The study of figurative thinking in preschool children with general underdevelopment of speech was carried out using the following methods: "Nonsense" and "Season of the year". According to the results of the research materials, it was established that a significant part of the studied preschoolers with general underdevelopment of speech had a low level of formation of visual thinking. It was difficult for the children to explain their answer, why they choose this particular picture. And if they answered, it was uncertain, not in accordance with the given situation.

**Key words:** preschool age, visual thinking, development.

**Постановка проблеми.** В даний час особливої актуальності набуває проблема розумового виховання дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ). У розумовому розвитку дошкільнят із ЗНМ важливе значення мають наочно-дійове і наочно-образне мислення. Розвиток цих форм мислення значною мірою визначає успішність переходу до більш складних, понятійних форм

мислення. З віком істотно змінюється зміст мислення дошкільників, ускладнюються їх відносини з оточуючими людьми, розвивається ігрова діяльність, виникають різні форми продуктивної діяльності, здійснення яких вимагає пізнання нових сторін і властивостей предметів. Така зміна змісту мислення вимагає і більш досконалих його форм, що забезпечують можливість перетворювати ситуацію не тільки в плані зовнішньої матеріальної діяльності, але і в плані уявлень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У ряді досліджень (Б. Ананьєв, О. Галкіна, Л. Гурова, А. Люблінська, І. Якиманська та ін) переконливо показана важлива роль наочно-образного мислення при виконанні різного роду діяльності, вирішенні як практичних, так і пізнавальних завдань. Проблема наочно-образного мислення інтенсивно вивчалася рядом зарубіжних вчених (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольда та ін). У багатьох вітчизняних дослідженнях розкривається структура наочно-образного мислення і дається характеристика деяких особливостей його функціонування (Б. Ананьєв, Л. Гурова, В. Зінченко, Т. Кудрявцев, Ф. Лімякін, І. Якиманська та ін.). Багато авторів (О. Запорожець, А. Люблінська, Ж. Піаже та ін) розглядають виникнення наочно-образного мислення як вузлового моменту у розумовому розвитку дитини [2, 4, 5].

У дітей із ЗНМ особливості наочно-образного мислення розглянуто у працях І. Власенко, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Т. Сак, Є. Соботович, Т. Синякової, В. Тарасун, В. Тищенко та ін. [1, 4, 6, 9].

**Метою даної статті** є розкриття особливостей наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення розвитку наочно-образного мислення у дошкільників із ЗНМ нами була проведена експериментальна робота, спрямована на визначення рівня розвитку наочно-образного мислення. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі ЗДО № 24 "Джерело", ЗДО № 48 "Гніздечко" м. Чернівці. У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку (5-6 років) із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) II-III рівня (30 дітей) при первинно збереженому інтелекті. Характеристика стану мовленнєвого розвитку взята з логопедичних карток дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Для вивчення ми використовували методики, що дозволили оцінити розвиток наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ: "Нісенітниця", спрямовану на вивчення наочно-образного

мислення і елементарних образних уявлень дитини про навколишній світ; "Пора року", яка дозволила нам оцінити безпосередньо рівень розвитку наочно-образного мислення у дошкільнят із ЗНМ. Дослідження проводилося в індивідуальній формі.

Для вивчення сформованості елементарних образних уявлень про навколишній світ нами була використана діагностика «Нісенітниця». Дітям пропонувалися картинки із зображенням тварин в безглузвих ситуаціях (кіт сидить на дереві, гусак на ланцюгу тощо) Дитина працював за інструкцією протягом 3 хвилин. За цей час дитина мала помітити як можна більше безглузвих ситуацій і пояснити, що не так, чому не так і як насправді повинно бути. У момент виконання дитиною завдання ми фіксували час виконання, кількість правильно зазначених нісенітниць і правильність їх пояснення.

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що у дошкільників із ЗНМ переважає низький рівень (30,0 %) сформованості елементарних образних уявлень про навколишній світ. Відповідно, низький рівень розвитку має і наочно-образне мислення. При виконанні завдання дітям із ЗНМ даного віку було властиво називати безглуздості в питальній формі, що говорить про їх невпевненість у правильності відповідей. Досліджувані не змогли і не встигли за відведений час пояснити як має бути насправді. Таким чином, дуже високий рівень наочно-образних уявлень у досліджуваних дошкільників із ЗНМ нами не встановлено, високий рівень мали 16,8% дітей із ЗНМ, середній 26,6 %, низький – 30 %, дуже низький – 26,6 %.

Результати вивчення рівня сформованості у дошкільнят образних уявлень про явища природи і пори року показали, що 26,6 % дошкільнят із ЗНМ мали низький рівень сформованості образних уявлень про явища природи і пори року: за відведений час не впоралися із завданням; не могли пояснити правильність свого вибору; не визначили за відведений час жодної картинки. 23,3 % дітей із ЗНМ показали високий рівень сформованості образних уявлень про явища природи і пори року: правильно назвали і пов'язали з потрібними порами року всі картинки, вказали при цьому 5-7 ознак, що підтверджують їх думку. 20,2% дітей дошкільного віку із ЗНМ мали середній рівень сформованості образних уявлень про явища природи і пори року: правильно визначили на всіх картинках пори року, але вказали тільки 3-4 ознаки, що підтверджують правильність їхнього вибору. 6,6 % дітей із ЗНМ у процесі виконання даного завдання показали дуже високий рівень сформованості наочно-

образних уявлень про явища природи і пори року: діти за відведений час абсолютно вірно назвали і пов'язали всі картинки з порами року, вказавши на кожній з них достатню кількість ознак, що свідчать про те, що на картинці зображено саме даний час года.

**Висновки.** Проведене вивчення наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ за методиками: "Нісенітниця" та "Пора року". Нами встановлено, що у значної частини досліджуваних дошкільників із ЗНМ спостерігався низький рівень сформованості наочно-образного мислення. Дітям важко було пояснити свою відповідь, чому вони обирають саме цю картинку. А якщо відповідали, то невпевнено, не відповідно до даної ситуації. Дані результати дослідження вказують на потребу в організації і проведенні корекційно-розвивальних занять спрямованих на формування наочно-образного мислення у дошкільників із ЗНМ.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово. 2008. 187 с.
2. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Проблеми сучасної психології*. 2008. № 2. С. 15-21.
3. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія Київ. Знання. 2010. 293 с.
4. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2014. 672 с.
5. Молошна І.А. Ласточкіна О.В. Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали V Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. Суми. Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. 2016. С. 119-123.
6. Рібцун Ю.В. Формування лексичної складової імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна: зб. наук. пр. 2011. Вип. 17(2). С. 294-301. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2011\\_17\(2\)\\_\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2011_17(2)__38)
7. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. 348 с.
8. Трофименко Л.І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 85-95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2013\\_4\(1\)\\_\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)__13)



УДК: 376-056.264 (075.8)

Петрик О.  
Левицький В.

## ПРЕВЕНТИВНА РОБОТА З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ ГРУПИ РИЗИКУ ВИНИКНЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ»

Стаття містить результати обстеження розвитку мовлення та розробки і апробації методичних рекомендацій з профілактики мовленнєвих порушень у дітей трирічного віку.

**Ключові слова:** діти раннього та молодшого дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток, методичні рекомендації.

The article contains the results of the examination of speech development and the development and approval of methodological recommendations for the prevention of speech disorders in three-year-old children.

**Key words:** children of early and younger preschool age, speech disorders, speech therapy support, correction, development, methodical recommendations.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Діти з порушенням мовлення відносяться до групи ризику. Діти «групи ризику» – це діти, які перебувають у критичній ситуації під впливом небажаних чинників. Ризику зазвичай піддаються діти через відсутність умов для повноцінного розвитку. Небажаними факторами, які впливають на дітей з особливостями розвитку та зумовлюють велику ймовірність їх несприятливої соціалізації, є фізичні недоліки, соціальна та педагогічна занедбаність тощо.

У зв'язку із збільшенням числа дітей, які мають недоліки у психофізичному розвитку, організація корекційної та соціально-психологічної допомоги, особливо організація профілактичних заходів для дітей раннього віку «групи ризику» стає дедалі актуальнішою. Аналіз літератури на цю тему свідчить про необхідність організації комплексного профілактичного впливу на відхилення у соматичній, мовленнєвій і психомоторній сфері у дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти [2].

**Аналіз досліджень та публікацій.** У спеціальній літературі питання діагностики та корекції відхилень у розвитку мовлення у дітей

раннього віку висвітлені: Н. Аксаріною, Є. Архиповою, В. Тищенко, М. Шеремет, Н. Назаревич, Л. Трофименко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Черніченко, Д. Шульженко та ін.

**Мета статті:** опис обстеження розвитку мовлення та розробка і апробація методичних рекомендацій з профілактики мовленнєвих порушень у дітей трирічного віку.

**Виклад основного матеріалу.** В експерименті взяли участь 18 дітей другої молодшої групи. Вік дітей від 2 років 10 місяців до 3 років 4 місяців (стик раннього і початок молодшого дошкільного віку): 9 хлопчиків і 9 дівчаток. Мета дослідницької діяльності полягала в тому, щоб виявити рівень розвитку мовлення дітей.

Обстежуючи імресивну сторону мовлення, слід врахувати всі можливості розуміння та сприймання зверненого до дитини мовлення дорослого, а також стан фонематичного слуху, детальніше: розуміння діалогічного мовлення; розуміння окремих слів, що позначають предмети, дії, ознаки; розуміння фразового мовлення; розрізнення значень іменників однини та множини; розуміння зменшувально-пестливого значення іменників; стан фонематичного сприймання.

При обстеженні експресивної сторони мовлення вивчали: діалогічне мовлення; активний словник; типи побудованих речень; граматичний устрій мовлення (іменники у називному відмінку однини та множини, іменники у знахідному відмінку, дієслівні форми, узгодження слів у словосполученнях та реченнях, правильне використання флексій та прийменників); словотворчі вміння; складову структуру слів; звукоскладову вимову.

У ході експерименту, аналізуючи дані обстеження, було виявлено, що високий рівень сформованості мовлення можна відзначити у 3 дітей (16,7%). Проходячи обстеження, ці діти поводитися активно. Вони не мали труднощів, із задоволенням виконували завдання. Рівень розуміння мовлення відповідає нормотиповому розвитку мовлення. Ці діти повністю розуміють звернене до них мовлення. Тому легко вступають у контакт, легко маніпулюють із запропонованими предметами. Активний словник (його якісний та кількісний склад) відповідає віковій нормі. Стан граматичної сторони мовлення відповідає віку. Ця група дітей граматично чітко будує прості фрази, а іноді складні речення. Не завжди правильно використовує прийменники, але це відповідає віку. Складова структура простих (1-2 складових) слів сформована повністю. Звуковимова відповідає віковому розвитку.

Середній рівень розвитку мовлення був відзначений у 10 дітей, що становило 55,5%. Розуміння мовлення у цієї групи дітей відповідає віку, хоча не всі завдання були виконані правильно, часто діти розсіювали увагу і відволікалися. Активний словник значно відстає від пасивного. У мовленні діти використовують прості слова, мовлення спрощене і невиразне. Використовують прості, часто аграматичні речення. Повторюючи слова, ці діти значно спрощують їх, опускаючи та переставляючи склади та звуки. Мають місце спотворення чи відсутність звуків, що характеризується відхиленням у розвитку мовлення.

Низький рівень розвитку мовлення було виявлено у 5 дітей (27,8%). У цієї групи дітей мали місце труднощі у розумінні зверненого до них мовлення. Вони погано вступають у контакт, спостерігається збентеження, тому що погано розуміють питання, які їм доводилося повторювати кілька разів. Активний словник мізерний. У спілкуванні використовують звуконаслідування чи полегшені («дитячі») слова. Фразове мовлення відсутнє, тому у спілкуванні частіше вдаються до міміки та жестів.

Було також виявлено, що у дітей із порушенням рухливості мовленнєвих органів (гіпертонус язика) відзначалося спотворення звуків на кшталт дизартрії. Всі діти потребують спостереження за процесами розвитку мовлення, а для дітей з середнім і низьким рівнем розвитку мовлення необхідно провести пропедевтичний курс корекційно-розвивальної роботи.

Методика роботи з профілактики мовленнєвих порушень, має бути спрямована на надання педагогічної допомоги у своєчасному розвитку мовлення, забезпечуючи вирішення завдань з підвищення професійної компетентності педагогів, інших фахівців ЗДО та батьків (у співпраці) з урахуванням комплексного підходу.

Аналіз літературних джерел допоміг визначити основні напрямки роботи з профілактики мовленнєвих порушень в дітей раннього віку.

1. Формування моторної сфери: нормалізація м'язового тону (загальний масаж, фізкультурні заняття, диференційований масаж лицьової та оральної мускулатури; диференційований масаж кистей та пальців рук, самомасаж); формування кінестетичного та кінетичного відчуття ручних та артикуляторних рухів (сприймання схеми тіла, формування просторового відчуття, пальчикові ігри, вправи на визначення положення губ, язика, щелепи); вправи для розвитку

загальної, дрібної та артикуляційної моторики (комплекс ігор); розвиток зорово-моторної координації; розвиток навичок самообслуговування.

2. Розвиток вищих психічних функцій: сенсорно-перцептивної діяльності та еталонних уявлень, пам'яті (мовленнєво-слухової, зорової, рухової), уваги (зорової, слухової, рухової), сприймання (зорового, слухового), розумової діяльності у взаємозв'язку з розвитком мовлення (пізнавальної), наочно-дійового та наочно-образного мислення, розумових операцій, вміння діяти цілеспрямовано, творчих здібностей, міжаналізаторної взаємодії; формування провідних видів діяльності (предметної, ігрової); забезпечення стійкої позитивної мотивації у різних видах діяльності.

3. Розвиток імпресивного мовлення: розуміння слів, що позначають предмети, дії, ознаки; граматичних категорій та прийменникових конструкцій; інструкцій, питань, нескладних текстів);

4. Розвиток експресивного мовлення: лексичного запасу (слів, що позначають предмети, ознаки, дії тощо); фразового мовлення, звуковимови, фонематичних процесів, активізація словника, вдосконалення процесів пошуку слів, переведення слів з пасивного в активний словник, формування мовленнєвого та предметно-практичного спілкування з оточуючими, розвиток знань та уявлень про навколишнє;

5. Робота з батьками (спільне обговорення програм профілактичного навчання та виховання; знайомство з результатами обстеження, особливостями та можливостями дитини, з планом розвивальної роботи з дитиною; анкетування батьків; узгодження тем, змісту, методів навчання; відвідування занять; консультації для батьків про причини, особливості мовленнєвих порушень у дітей та способи їх подолання, заняття-консультації для батьків щодо розвитку моторної, пізнавальної сфер, імпресивного та експресивного мовлення, просвітницька робота (підготовка пам'яток, підбір та поширення логопедичної та психолого-педагогічної літератури) [3].

**Висновки.** Використовуючи комплексний підхід у роботі з профілактики мовленнєвих порушень з раннього віку відбувається стимуляція розвитку дітей відповідно до закономірностей онтогенезу, своєчасне усунення вікових специфічних труднощів у розвитку, підвищується компетентність педагогів та батьків у питаннях розвитку дитини.

#### Список використаних джерел

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.

2. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.

3. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

УДК 376-056.264-053.4

Писар Т.  
Лісова Л.

## ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ-ІІІІ РІВНІВ

У статті розкрито теоретико-практичний аналіз розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ-ІІІІ рівнів. За результатами матеріалів дослідження можна побачити, що необхідні пошук і створення ефективних методів і прийомів підвищення рівня комунікативних умінь у дошкільників. Виходячи з цього, ми вважаємо, що формування ігрової діяльності виступає впливовим засобом для формування та розвитку комунікативних умінь та гармонійної особистості в цілому.

**Ключові слова:** комунікативні уміння, діти дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення.

The article discloses a theoretical and practical analysis of the development of communication skills in preschool children with general underdevelopment of ІІІ-ІІІІ levels of speech. According to the results of the research materials, it can be seen that it is necessary to search for and create effective methods and techniques for improving the level of communication skills in preschoolers. Based on this, we believe that the formation of game activities is an influential tool for the formation and development of communicative skills and a harmonious personality as a whole.

**Key words:** communication skills, children of preschool age, general underdevelopment of speech

**Постановка проблеми.** Комунікація – один із основних засобів реалізації завдання адаптації дитини до нових умов. Від рівня спілкування залежить не лише навчальна діяльність, а і самопочуття дитини. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в

дошкільному дитинстві визначає особливу важливість створення оптимальних умов для найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, що виявляються в специфічно дитячих видах діяльності та пов'язані із комунікацією. Функція спілкування є однією з найважливіших функцій мовлення. Починаючи з раннього віку, дитина, спілкуючись з дорослими, користується мовленням як засобом комунікації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Комунікативні уміння є одними з провідних базисних характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку (Н. Базима, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вовченко, В. Засенко, О. Кононко, І. Омельченко, Г. Парфьонова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Найчастіше науковці розглядають комунікативні уміння як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, виокремлюючи при цьому їх складові, які включають певну сукупність навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу. Оволодіння комунікативними уміннями та навичками для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, в тому числі із загальним недорозвиненням мовлення є початковим етапом на шляху їх особистісного розвитку й соціальної адаптації.

**Мета статті** – висвітлити окремі аспекти розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативні уміння – це складні і усвідомлені комунікативні дії, засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості дитини до спілкування. Характеризуючи дане визначення, ми хотіли б підкреслити: 1) комунікативні уміння є складними, що включають прості (елементарні) уміння; 2) прості (елементарні) комунікативні уміння в ході постійних вправ автоматизуються і доводяться до навичку; 3) комунікативні навички входять до складу комунікативних умінь і конкретизують останні своїм змістом; 4) комунікативні уміння є усвідомленими комунікативними діями дітей, що виявляється в здатності дітей дошкільного віку будувати спілкування відповідно до завдань, адекватно комунікативної ситуації і партнерам, аналізувати і оцінювати комунікативні контакти з однолітками і дорослими; 5) комунікативні уміння засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості, які включають цілеспрямовану роботу із створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь, ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування, практичне здійснення дій в умовах

комунікативної діяльності.

Комунікативні уміння включають знання, елементарні уміння, навички, необхідні в процесі спілкування для вибору і здійснення адекватних комунікативній ситуації дій. До кінця дошкільного віку дитина у мовленнєвому розвитку досягає достатньо високого рівня розвитку. Вона має необхідний для вільного спілкування словниковий запас, правильно користується граматичними формами та категоріями; її висловлювання змістовні та точні, отже, іде інтенсивний розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь у них [1; 2].

Комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення значно відрізняється від процесу спілкування їх однолітків з типовим мовленнєвим розвитком, як за рівнем свого розвитку, так і за основними якісними показниками. Обмежені можливості мовленнєвої комунікації, характерні для дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, супроводжуються зниженням мотиваційної сфери спілкування, труднощами реалізації мовних і лінгвістичних засобів, порівняно повільним засвоєнням мовленнєвих понять [4].

Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення мають серйозні труднощі в організації власного комунікативної поведінки, які негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими і, перш за все, з однолітками. Описуючи комунікативну сферу дітей із порушеннями мовлення, можна сказати, що їм притаманні зниження потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм, домінування ситуативно-ділової форми спілкування, шаблонність, наявність необґрунтованих пауз у мовленні, поодинокість випадків активної вербальної комунікації, повторення фраз, труднощі у використанні невербальних засобів спілкування, нездатність оцінювати висловлювання інших, що створює труднощі розвитку особистості дитини із порушеннями мовлення та її подальшої соціалізації у суспільстві. Це обумовлює необхідність ранньої корекційної роботи з розвитку комунікативних умінь і навичок даної категорії дітей. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення самостійно комунікативні вміння не формуються в достатній мірі, що означає необхідність спеціального корекційного впливу на комунікативну діяльність паралельно з логопедичною корекцією [3].

Вивчення рівня прояву комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів проводиться

в три етапи. Завдання підібрані із загальних та спеціальних методик (С. Миронова, Н. Пахомова та ін.). Наведемо ці етапи.

Перший етап. Спостереження за довільним спілкуванням дітей (увагу приділяють характеру спілкування, ініціативності, вмінню вступати в діалог, підтримувати та вести його, слухати співрозмовника, розуміти та чітко висловлювати свої думки).

Другий етап. Організація гри разом з дитиною з однією із штучно створених ситуацій (з'ясовуються особливості мовленнєвого спілкування, навички ініціативності дітей в ігрових ситуаціях).

Третій етап. З'ясування провідного типу спілкування, тобто переваги, які надає дитина у ситуаціях спілкування.

На констатувальному етапі дослідження нами було обстежено 12 дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення 6-7 років. За результатами дослідження рівня прояву комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення були отримані такі дані: у 28 % дітей рівень сформованості комунікативних умінь є низький, у 50 % дітей – середній, у 22 % - достатній.

У дітей ми відмітили, що їхня комунікативно-мовленнєва поведінка в більшості випадків відповідала середньому рівню розвитку: рідко проявлялась активність, перевага надавалась індивідуальній грі і лише в окремих випадках підтримувалась ініціатива однолітків; діти були не спроможні надати допомогу один одному і зазвичай їх мало цікавили, або не цікавили дії партнерів по грі (завданню), вони не вміють співпрацювати та домовлятися; не користуються невербальними засобами комунікації (мімікою, жестами, тактильними рухами, піктограмами), оскільки не розуміють їх призначення.

Після виконання трьох етапів вивчення рівня прояву комунікативних умінь дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів ми можемо підрахувати бали та зробити висновок про рівень прояву комунікативних умінь у дітей (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Результати дослідження рівня прояву комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів**

Рівень сформованості мовленнєвої комунікації	Кількість дітей	Оцінка у відсотках	Середня оцінка в балах
Достатній	3	28	11
Середній	7	50	7
Низький	2	22	2



Результати дослідження рівня прояву комунікативних умінь дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів дозволять виявити його проблемні сторони і відповідно до цього конструювати індивідуальну програму комунікативно-мовленнєвого розвитку, тобто зробити навчання корекційним.

**Висновки.** Формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівнів є запорукою успішного зростання дитини як особистості. Проведене дослідження показало, що необхідні пошук і створення ефективних методів і прийомів підвищення рівня комунікативних умінь. Виходячи з цього, нами перспективним видається вивчення можливостей використання занять з розвитку мовлення та ігрової діяльності як впливового засобу для формування та розвитку комунікативних умінь та гармонійної особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Баранець І.В., Пахомова Н.Г. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 60-66.
2. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПОППЧОР. 2012. 32 с.
3. Тищенко В.В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. У 2-х т. Том 2. 2013. С.396-405.
4. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград. Імекс-ЛТД. 2014. 104 с.

**УДК 376-056.34:316.6**

**Подповідна О.  
Гаврилова Н.**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧКИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ ТА ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті охарактеризовано особливості розвитку спілкування у дошкільників із розладами спектру аутизму і порушенням інтелекту. Описано хід і результати експериментального дослідження. Визначено, що у дітей з розладами спектру аутизму навичка спілкування

формується повільніше ніж у дітей із затримкою психічного розвитку та має свої особливості, які відрізняють цю категорію дітей від інших. Визначено, що саме із врахуванням індивідуальних особливостей спілкування кожної дитини можна найбільш ефективно організувати навчально-корекційний процес.

**Ключові слова:** діти з розладами аутистичного спектру, діти з порушенням інтелекту, навичка спілкування.

The scientific article identifies and compares the features of communication in preschoolers with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. The course and results of the experimental study are described. The individual profiles of each child and groups of children according to the level of development of their communication skills are outlined. It is well-founded that children with autism spectrum disorders develop communication skills more slowly than children with mental retardation and have their own characteristics that distinguish this category of children from others. It was determined that the educational and correctional process can be most effectively organized taking into account the individual characteristics of each child's communication.

**Key words:** children with autism spectrum disorders, children with intellectual disabilities, communication skills.

**Постановка проблеми.** Спілкування відіграє надзвичайно важливу роль у житті людини. Повноцінний розвиток навички спілкування є основою для успішного засвоєння дитиною будь якої інформації, необхідної для становлення її як особистості, в цілому.

Загалом поняття “спілкування” включає процес мовної, інтелектуальної, перцептивної і емоційної діяльності людини, спрямованої на встановлення і розвиток контактів з іншими людьми. Комунікація, ж як складова процесу спілкування, забезпечує в його структурі процес обміну інформацією. Спілкування додатково включає у себе взаємодію і взаємосприйняття [4].

Особливості процесу спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (надалі – РСА) були предметом дослідження багатьох науковців (Н. Базими, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та інших). Проте і у подальшому цей напрямок не вичерпав себе, оскільки і надалі, попри застосування різноманітних методик, залишаються суттєві труднощі у значної кількості дітей з РСА на шляху становлення цієї навички. Також залишається недостатнім розуміння цих дітей оточуючими загалом і навіть рідними для них людьми.

**Аналіз науково-теоретичних джерел.** Кожній людині в тій або іншій мірі властива потреба у спілкуванні, налагодженні соціальних контактів. З одного боку – це потреба в нових враженнях, почуттях, знаннях, а з іншого – бажання поділитися з партнером своїми переживаннями і думками.

Ефективність будь-яких комунікаційних контактів визначається не лише тим, наскільки зрозумілі співрозмовнику слова і інші елементи вербальної комунікації, але і умінням правильно інтерпретувати візуальну інформацію, тобто погляд партнера, його міміку і жести, рухи тіла, позу, дистанцію, темп і тембр мовлення. Завдяки невербальному спілкуванню людина має можливість психологічно розвиватися ще до того, як вона засвоїла мову (до 2-3 років). Крім того, сама по собі невербальна поведінка сприяє розвитку і вдосконаленню комунікативних можливостей людини, внаслідок чого вона стає більше здатною до міжособистісних контактів і відкриває для себе ширші можливості для особистісного розвитку [2].

У роботі В. Лабунської охарактеризовано функції невербальних компонентів, що визначають їхню вагомість для спілкування. Зокрема: 1) створення образу партнера по спілкуванню (його прийняття чи неприйняття); 2) виступає способом регуляції просторово-часових параметрів спілкування (дистанції, готовності слухати та тривалості втримування уваги на співрозмовнику); 3) виступає показником статусно-ролевих стосунків; 4) є індикатором актуальних психічних станів особи; 5) виконує функцію економії мовного повідомлення; – виступає в ролі уточнення, зміни в розумінні вербального повідомлення, посилює емоційну насиченість сказаного; 6) виконує функцію розрядки, полегшення, регулює процес збудження [3].

Найважливішою особливістю спілкування є те, що воно здійснюється за участю різних сенсорних систем: зору, слуху, шкірно-тактильного відчуття, смаку, нюху. З урахуванням полісенсорної природи виділяють наступні системи: акустичну, оптичну, кінестетичну та ольфакторну. Через акустичну систему відбувається сприймання не лише звуків мовлення, але й різних голосових проявів комунікатора (тембру, висоти, гучності), інтонації, темпу мовлення, наголошеної позиції у слові, логічного наголосу, паузи, покашлювання, сміху та іншого. Через оптичну систему відбувається сприймання зовнішнього вигляду співрозмовника, рухів, якими супроводжується мовлення чи просто комунікативний намір (жестів, міміки, пози, ходи, дистанції тощо). Через кінестетичну систему відбувається сприймання та розпізнавання дотику, інформаційна цінність якого пов'язана з такими

параметрами, як сила і тиск. Через ольфакторну систему надходить інформація про смаки і запахи. В комунікативному процесі їхня роль на рівні підсвідомого – запах когось може подобатись чи не подобатись, що буде визначати успішність взаємодії [1].

У дітей з РСА відзначають диспропорції у розвитку аналізаторних систем у вигляді гіперчутливості чи гіпочутливості [1]. Такі порушення впливають на розвиток як вербальних так і невербальних засобів спілкування. Тому вивчення особливостей розуміння та застосування жестів, мімічних проявів, дистанції, слів тощо вважається важливим.

**Метою статті** є визначення та порівняння особливості спілкування у дітей з РСА та ЗПР. Для реалізації зазначеної мети були визначені такі завдання:

1. На основі аналізу теоретичних джерел були визначені критерії та показники розвитку у дітей з РСА дошкільного віку навички спілкування.

2. Аналізували результати спостереження за дітьми з РСА в ситуаціях відповідно визначених критеріїв.

3. Експериментальним шляхом встановлювали: а) рівні сформованості компонентів навички спілкування; б) пропорційність (диспропорційність) їхнього прояву; в) відповідність її розвитку типовим віковим проявам; г) стратегії подальшого розвитку навички спілкування, що враховує актуальний стан її сформованості.

**Виклад основного матеріалу.** Для дослідження навички спілкування у дітей з РАС застосовано методiku запропоновану Н. Гавриловою, О. Константинов, О. Гавриловим [1].

Дослідження навички спілкування та мовлення у дітей відбувалось за певними напрямками. Для визначення рівня розвитку експресивно-мімічних засобів спілкування (крик, посмішка, плач зі сльозами, сміх) проводилось спостереження за дітьми на заняттях і під час режимних моментів. Виявилось, що порівняно з нормотиповими дітьми, ці діти значно менше самі використовують міміку при спілкуванні і погано інтерпретують вирази обличчя у оточуючих.

При дослідженні розуміння первинних жестів, необхідних для формування навиків самообслуговування та наявності їх у спілкуванні підбирались завдання і створювались ситуації, які вимагали від дитини правильної інтерпретації жестів оточуючих і самостійного їх використання. Використовуючи жести, дітям пропонували іграшки, запрошували підійти, сісти за столи, пропонували їжу і напої. Також жестово у формі гри пропонували накормити ляльку, посадити її на горщик, вкласти спати.

Досліджуючи розуміння значення слів, що позначають назви предметів (частин тіла людини, їжі, іграшок, посуду, одягу, меблів, предметів забезпечення гігієни тіла, тварин, рослин) використовувались різноманітні предмети, іграшки і картинки. Виявилось, що найкраще діти розуміли значення тих слів, які позначають предмети з якими діти часто стикались у повсякденному житті. Проте, деякі діти розуміли призначення предмета, але не знали його назву.

Для визначення розуміння значення слів, що позначають дію предмета (дай – на, ходи, сідай, побігли, лови, хочеш - не хочеш, будеш - не будеш, хочеш пити, хочеш їсти, ходи на горщик, на горщик, ідемо митися, миємо руки, вмиваємо лице) дітям було запропоновано відповідні завдання і ситуації, які не містили жестів, а тільки вербальний компонент. З'ясувалось, що без жестів вербальні прохання діти сприймають гірше, ніж з ними.

Оцінка якості виконання завдань дітьми здійснювалася за комплексом параметрів, що врахували особливості навички спілкування за нормотипового розвитку у дітей раннього віку: наявність міміко-проксемічних, жестових та вербальних засобів спілкування.

Для оцінювання комунікативних навичок використовується накопичувальна система балів. Для оцінки рівня розвитку мовлення у досліджуваних дітей було застосовано підхід, який врахував як якісну складову, так і обсяг засвоєних ними невербальних та вербальних засобів спілкування. Зокрема, кожна особливість, яка проявлялася у процесі спілкування дитини з оточуючими, могла бути оцінена максимально на 3 бали. Цю оцінку ставили тоді, коли у дитини був сформованим засіб спілкування повністю і вона його систематично застосовувала при взаємодії з дорослим; 2 бали – якщо засіб спілкування був сформований лише частково і у половині випадків її реакція у ситуації була невідповідна при його застосуванні; 1 бал – коли вона ситуативно реагувала на звертання лише інколи та застосовувала засіб спілкування випадково; 0 балів, якщо завдання виконане не було та спостерігалось нерозуміння змісту зверненого мовлення.

З урахуванням максимальної оцінки за усіма описаними параметрами та з урахуванням особливостей розвитку мовлення у дітей визначено та охарактеризовано рівні розвитку навички спілкування: достатній – 118-154; середній – 79-117; низький – 40-78; дуже низький – 0-39.

Також було проаналізовано досвід роботи з досліджуваними дітьми вихователів закладу дошкільної освіти та батьків.

Експериментальне дослідження проводилось на базі групи ЗПР дитячого саду КЗ «ДНЗ №194 комбінованого типу» КМР, яку відвідують діти з розладами спектру аутизму і порушенням інтелекту.

У експериментальному дослідженні приймало участь 10 дошкільнят віком від 3 років 1 місяця до 4 років 6 місяців. Серед них 9 хлопчиків і 1 дівчинка.

**Аналіз результатів дослідження.** На підставі аналізу матеріалів дослідження виділено 4 групи дітей рівень розвитку у яких навиків спілкування та мовлення був різним. До першої групи віднесено 20% дітей на підставі наявності у них достатнього рівня розвитку навички спілкування (112, 119 балів). У другу групу увійшло 40% дітей при наявності у них середнього комунікативного рівня (116, 104, 100, 86 балів). Третю групу склали дошкільники (20%) із низьким рівнем розвитку навички спілкування (74, 68 балів), а у четверту увійшли діти (20%) з дуже низьким рівнем її розвитку (38, 39 балів).

За результатами порівняльного аналізу максимальної усередненої підсумкової оцінки, що вказувала на стан сформованості навички спілкування у дітей із ЗПР (50%) та РСА (50%) визначено, що рівень її розвитку у першій категорії дошкільників значно вищий (112 балів), ніж у другій (61 бал).

Порівняльний аналіз рівня сформованості навички спілкування у дітей з РСА та при ЗПР виявив наявність в обох категорій дітей диференційованих показників (див табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні розвитку навички спілкування у дітей з РСА та ЗПР**

Рівні розвитку навички спілкування	Кількість дітей із ЗПР (у%)	Кількість дітей із РСА (у%)
Достатній	40%	0%
Середній	60%	20%
Низький	0%	40%
Дуже низький	0%	40%

Визначено, що серед дітей із ЗПР достатній рівень розвитку навички спілкування мало 40% дітей, середній рівень - 60%. Дітей з низьким і дуже низьким рівнем не було.

Серед дітей із РАС достатнього рівня розвитку навички спілкування не мала жодна дитина. Середній рівень виявлено у 20% дітей. На низькому і дуже низькому рівнях – по 40% дітей.

При дослідженні навички спілкування з'ясувалось, що у всіх дітей спостерігається найбільше відставання у розвитку міміко-проксемічних засобів спілкування. Поруч із цим найшвидше і найкраще формується в обох категорій дітей розуміння жестів та дієслів.

В результаті якісного аналізу результатів спостереження за дітьми з РСА з'ясовано, що досліджувані діти з РСА могли висловлювати свої бажання за допомогою ехолалій: повторювали питання дорослого чи після повторення казали "так". Або говорили про себе у третій особі: "Саша хоче пити", "Ваня не хоче". Одна дитина, коли їй щось було потрібно, брала дорослого за руку і мовчки підштовхувала до потрібного предмета. Також діти з РСА або уникали зорового контакту, або втримували його нетривало, періодично відсторонювались від спілкування. Одна дитина з РСА відверталася від інших і трясла руками (в ситуації спілкування у неї виникало сенсорне перевантаження і таким чином вона розслаблялася).

Тоді, коли діти із ЗПР вступали у комунікацію з дорослими, краще розуміли звернене мовлення, виконували інструкції. У них відмічалися незначні труднощі у вигляді неточності застосування експресивно-мімічних засобів спілкування – діти поводити себе досить скуто і сором'язливо. Спостерігалось дещо обмежене розуміння назв предметів при відносно хорошому розумінні дієслівного словника підкріпленого жестами.

Спостереження за фахівцями закладу дошкільної освіти де перебували досліджувані діти показали, що вихователі і корекційні спеціалісти прикладають зусилля для встановлення ефективної комунікації і розвитку мовлення дітей. У цілому, фахівці створюють позитивну атмосферу та доброзичливі стосунки.

Відомо, що діти вчаться спілкуватися, спостерігаючи за дорослими. Провідною діяльністю у дитячому віці є ігрова. І тому у формі гри проходить більшість занять із ними.

Педагоги акцентують увагу на позитивних враженнях: хвалять дітей за їх старання і досягнення, пропонують спробувати ще раз, якщо щось не вийшло. Невербально, дорослі демонструють дітям своє прийняття їх за допомогою жестів, міміки та інших несловесних форм зовнішнього вираження емоцій і почуттів.

Спілкуючись із дітьми, педагоги використовують відповідне віковим особливостям мовлення, яке діти зможуть зрозуміти без зусиль. Із дітьми молодшого віку чи з особливостями розвитку, використовують прості слова і зоровий контакт, уважно слухають, розповідають короткі розповіді, формулюють правильні запитання.

В процесі дослідження було з'ясовано, що ставлення батьків до своїх дітей із особливостями психічного розвитку різниться.

Батьки 5 дітей проявляли максимальну стурбованість і прагнення допомогти своїй дитині: займались додатково вдома, виводили на спортивні секції і гуртки, часто приходили на консультації до лікарів і спеціалістів закладу дошкільної освіти.

Батьки 3 дітей на середньому рівні проявляли зацікавленість у їхньому розвитку: періодично займались з ними вдома, але це не достатньо сприяло становленню у них мовлення і комунікації.

Найгіршим було ставлення батьків 2 дітей, які були впевнені, що прогрес неможливий і вже нічим не можливо допомогти. Піклування цих батьків в основному зводилось до годування і гігієни.

Всім батькам систематично надавали рекомендації щодо розвитку мовлення і забезпечення спілкування для їхніх дітей.

З урахуванням визначених у ході дослідження індивідуальних профілів порушень кожної дитини у подальшому планували сформувати програму корекції, а також доповнити рекомендації для батьків з урахуванням визначеної специфіки навички спілкування у дитини.

**Висновки.** Таким чином було визначено, що у дітей з РСА навичка спілкування формується повільніше ніж у дітей із ЗПР та має свої особливості, які відрізняють цю категорію дітей від інших. Така специфіка була виявлена у міміко-проксеміній (мала кількість мімічних проявів та слабкий зоровий контакт з мовцем), жестовій та мовленнєвій сферах (вибірковість застосування засобів спілкування (або мовлення, або жест), висловлення прохання у третій особі, або у вигляді ехолалій). Кожна досліджена дитина з РСА мала свої особливі прояви спілкування, що вказує на необхідність створення індивідуального профілю цієї навички. Саме з орієнтацією на нього можна найбільш ефективно організувати процес подолання цього порушення.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* 17/2021. С. 54-75.

2. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. К. 2012. 28 с.

3. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону : «Феникс», 1988. 246 с.

4. Толкачова А.С. Спілкування – комунікація – комунікативна діяльність: спільне та особливе. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ. Вид-во Київського ун-ту ім. Б. Грінченка. 2013. №19. С. 91-94.



УДК 376-056.264:159.954

Пожидаєва О.  
Бугера Ю.

## ВПЛИВ ПОРУШЕНЬ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЄЮ

В статті визначається роль просторових уявлень у розвитку мовлення дітей. Відмічається, що формування просторових уявлень є важливим для підготовки та адаптації дітей з дизартрією до навчання у школі та їх соціалізації серед однолітків. Встановлено, що внаслідок несформованості просторових уявлень, діти з дизартрією відчувають труднощі у розумінні і активному вживанні словесних позначень просторових відносин, що позначається на труднощах оволодіння навичками читання та письма.

**Ключові слова:** просторові уявлення, дизартрія, сприйняття, просторова лексика

The article defines the role of spatial concepts in the development of children's speech. It is noted that the formation of spatial concepts is important for the preparation and adaptation of children with dysarthria to study at school and their socialization among peers. It has been established that due to the lack of formation of spatial ideas, children with dysarthria experience difficulties in understanding and actively using verbal designations of spatial relationships, which affects the difficulties in mastering reading and writing skills.

**Key words:** spatial representations, dysarthria, perception, spatial vocabulary

**Постановка проблеми.** Просторові уявлення та орієнтація у просторі є необхідними для успішної життєдіяльності дитини, її пізнання та активного перетворення навколишнього світу. Зокрема, вільне оперування просторовими образами є необхідним фундаментальним умінням, що реалізується в навчальній та трудовій діяльності, а сформованість просторового орієнтування та володіння основними просторовими поняттями є важливим компонентом забезпечення успішності шкільного навчання.

Статистичні дані вказують на збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, в тому числі й з дизартрією. У цих дітей спостерігаються різні недоліки просторових уявлень, що позначаються на рівні їх інтелектуального розвитку, зокрема, в процесі

конструювання, діти цієї категорії з труднощами: складають будинок; ціле з частин, відтворюють задану форму тощо. Крім того, у них спостерігаються порушення графічної діяльності, що в подальшому негативно позначається на оволодінні навичками читання, рахування та письма.

Отже, проблема виявлення особливостей просторового орієнтування, формування просторового уявлення і словесних позначень простору є досить актуальною в галузі психолого-педагогічних досліджень, оскільки орієнтування в просторі є базовим процесом, що лежить в основі розвитку пізнавальної діяльності дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми просторових уявлень широко представлені у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Науковцями з'ясовано низку питань щодо особливостей формування просторових уявлень у дітей з типовим розвитком (О. Галкіна, Г. Люблінська, О. Рибалко, С. Шабалін та ін.). Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчило і про розроблення різних аспектів просторових уявлень у дітей з порушеннями розвитку (К. Вересоцька, С. Конопляста, О. Липа, Г. Мерсіянової, І. Омелянович, В. Синьов, Н. Стадненко та ін.) [3; 4; 5]

Деякі аспекти особливостей просторового сприйняття та орієнтування у дітей з дизартрією вивчали Л. Бартенева, Л. Савіна, Е. Данилавичюте, І. Моргачова, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. Зокрема, у дослідженнях вчених встановлена значимість просторового сприймання та орієнтування для навчання і життєдіяльності дітей, а також необхідність у них корекції порушень просторових уявлень. Отже, незважаючи на свою актуальність, спостерігається недостатність досліджень щодо проблеми формування просторових уявлень та просторової лексики у дітей з дизартрією [1; 2; 3; 4; 5].

**Метою** статті є визначити вплив порушень просторових уявлень на розвиток мовлення дітей з дизартрією.

**Виклад основного матеріалу.** Просторові уявлення відносяться до найважливіших понятійних категорій, що відображаються на мовленнєвому розвитку дитини. Просторове мислення – це вид розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів та оперування ними у процесі вирішення практичних та теоретичних завдань. Сформованість просторових уявлень є важливим компонентом активізації мовленнєвої діяльності, розвитку розуміння логіко-граматичних структур мови, що набуває особливого значення для підготовки дітей та адаптації їх до шкільного навчання [1; 2; 4].

Ще в дошкільному віці у дітей формується такі знання про простір, як: форма (прямокутник, квадрат, коло, овал, трикутник), величина (великий, маленький, більше, менше, однакові), протяжність (довгий, короткий, широкий, вузький, високий, ліворуч, праворуч), положення у просторі та просторові зв'язки (посередині, праворуч, ліворуч, ближче, далі, спереду, ззаду, за, перед). Оволодіння зазначеними знаннями про простір передбачає: вміння виділяти та розрізняти просторові ознаки, правильно їх називати та включати адекватні словесні позначення в експресивне мовлення, орієнтуватися у просторових відносинах при виконанні різних операцій, пов'язаних з активними діями [3; 4; 5].

Розвиток просторового орієнтування та уявлення відбувається у тісному зв'язку з формуванням відчуття схеми свого тіла, з розширенням практичного досвіду дітей; зміною структури предметно-ігрової дії, пов'язаної з подальшим удосконаленням рухових умінь. Сформовані просторові уявлення знаходять своє відображення і подальший розвиток у предметно-ігровій, образотворчій, конструктивній та побутовій діяльності дітей. Зазначимо, що опанування просторових знань передбачає вміння виділяти та розрізняти просторові ознаки та відносини, вміння їх правильно словесно позначати, орієнтуватися у просторових відносинах під час різних трудових операцій, які спираються на просторові уявлення (конструювання, ліплення, включення словесних позначень дій в експресивне мовлення).

Одним із перших учених, який вказував на роль просторових уявлень у розвитку мовлення дітей і на зв'язок цих процесів з пам'яттю та мисленням був Л. Виготський. Надалі, у роботах А. Люблінської, Д. Ельконіна та ін. зазначається, що оволодіння орієнтуванням у просторі передуює появі у мовленні дитини граматичних засобів для відображення результатів цього орієнтування та дій з предметами [4; 5].

Отже, на думку дослідників спочатку дитина опановує навички орієнтування в навколишньому предметному світі, навчається виконувати дії з предметами, представленими в фронтальному, вертикальному та горизонтальному напрямках, а потім у мовленні з'являються прийменниково-відмінкові форми іменників, що і відображають орієнтування у просторі [1; 3; 5].

Зазначимо, що у дітей з порушеннями мовлення відмічається недорозвиток або несформованість просторових уявлень, ступінь виразності яких різна і не завжди корелюється з тяжкістю рухових та мовленнєвих порушень. Зокрема, деякі діти не можуть визначити праву та ліву сторони тіла або предмета, інші – не розуміють та не вживають граматичних конструкцій, що позначають просторові відносини.

Дослідники вказують, що у більшості дітей з порушеннями мовлення відзначаються відхилення у розумінні відмінків і прийменників та їх неправильне вживання в синтаксичних конструкціях без урахування значення слів, що входять до граматичного оформлення та послідовності.

Аналізуючи передумови становлення мовленнєвих та інших психічних функцій у школярів, Р. Левіна звернула увагу на наявність взаємозв'язку між недорозвитком мовлення та несформованістю просторових уявлень у дітей. Вчена висуває принцип цілісного системного психологічного аналізу розвитку дитини з порушеннями мовлення. Зокрема, на основі первинного переважання недостатності будь-якої ланки психічних процесів, що беруть участь у ранньому формуванні мовлення у дітей (акустичної, оптичної, просторової, мотиваційної), нею було виділено чотири групи дітей з порушеннями мовлення: діти з порушеннями слухового (фонематичного) сприйняття; діти з порушеннями зорового (предметного) сприйняття; діти з порушеннями мотиваційних процесів; діти із порушеннями просторових уявлень [3; 4; 5].

При первинному порушенні просторового фактора спостерігається відповідна стійка недостатність мовленнєвої (сислової, логіко-граматичної сторони мовлення, письма та читання), і пізнавальної діяльності (порушення загального орієнтування в просторі, недорозвинення просторових уявлень і пам'яті, труднощі у навчанні математики, конструювання) [4; 5].

І. Дмитрієва, Є. Мاستюкова, І. Омелянович, Ю. Рібцун, Н. Чередніченко, М. Шеремет зазначають, що просторові та оптичні порушення найбільш виражені при недорозвиненні лексико-граматичної сторони мовлення та у шкільному віці часто поєднуються з дислексією та дисграфією. Вчені вказують, що недостатність оптико-просторового і квазіпросторового факторів, лежать в основі порушення вербальних та ряду невербальних вищих психічних функцій у дітей з порушеннями мовлення [3; 4; 5].

Зазначимо, що формування просторових уявлень є одним із найважливіших розділів розумового виховання дітей з дизартрією. Знання про простір, просторове орієнтування розвиваються в умовах різноманітних видів діяльності школярів: іграх, спостереженнях, малюванні, конструюванні.

Можна виділити такі особливості мисленнєвої діяльності у дітей із дизартрією: відставання розвитку наочних форм мислення; труднощі у формуванні сфери образів-уявлень; складність створення цілого із

частин та виділення частин із цілого; проблеми у просторовому оперуванні образами; репродуктивний характер діяльності дітей, зниження здатності до творчого створення нових образів; уповільнений процес формування розумових операцій: діти не можуть при порівнянні предметів, здійснюючи порівняння за випадковими ознаками, при цьому не можуть навіть виділяти ознаки відмінності. Багатьом дітям цієї категорії характерно уповільнене формування просторово-часових уявлень, оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису. Особливі труднощі діти відчують при оволодінні уявленнями про величину, не виділяють і не позначають окремі її параметри (довжина, ширина, висота, товщина).

У дітей з дизартрією уповільнений процес формування міжаналізаторних зв'язків, які є основою складних видів діяльності. Зокрема, відзначаються недоліки зорово-моторної, слухо-зорово-моторної координації, що в подальшому перешкоджають оволодінню навичками читання і письма. Недостатність міжсенсорної взаємодії проявляється у несформованості почуття ритму, труднощі у формуванні просторових орієнтувань.

Таким чином, просторові уявлення у дітей з дизартрією характеризуються уповільненим формуванням просторово-часових уявлень, оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису, труднощі у засвоєнні уявлень про величину, порівняння предметів. Також можна відзначити, що у дітей із дизартрією спостерігається фрагментарна стратегія сприйняття зображення. Слід відзначити, що розвиток просторового орієнтування відбувається із розширенням практичного досвіду дітей.

**Висновки.** Сприйняття простору грає важливу роль при орієнтації дитини в навколишньому світі і сприяє його адаптації в різних ситуаціях. У дітей з дизартрією спостерігаються суттєві недоліки у сформованості просторових уявлень і просторової лексики. Зокрема, діти відчують труднощі орієнтування у власному тілі, в навколишньому просторі, просторова лексика не розвинена. У дітей з дизартрією, має місце порушення формування граматичного складу мовлення, у тому числі прийменникових конструкцій (змішування, заміни закінчень іменників та пропуски, редукція, змішання прийменників), які обумовлені рівнем їх мовленнєвого, когнітивного та розвитку рівнем розвитку просторових уявлень. Ці особливості позначається на труднощах навчання у школі, оволодінні навичками читання та письма.

Перспективними напрямками дослідження є розроблення методів формування просторової лексики у дітей з дизартрією.

### Список використаних джерел

1. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2012. С. 332-344
2. Кібальна К.О., Попович С.С. Особливості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. С 71-77.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник. Київ. Знання. 2012. 293 с.
4. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. «Видавничий дім Дмитра Бураго». 2015. 308 с.
5. Хрестоматія з логопедії / упоряд.: М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. Київ. КНТ. 2006. 357 с.

УДК 376-053.4-056.264

Пристюк Я.  
Гаврилов О.

### ДО ПИТАННЯ ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ УВАГИ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проведено опис результатів констувального та формувального експериментального дослідження компонентів уваги у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, визначено рівні їх сформованості у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком.

**Ключові слова:** діти з тяжкими порушеннями мовлення, компоненти уваги, рівні сформованості, ігри на розвиток уваги дошкільників.

The article describes the results of the ascertaining and formative experimental research of the components of attention in preschool children with severe speech disorders, and determines the levels of their formation in comparison with children with normotypical development.

**Key words:** children with severe speech disorders, components of attention, levels of formation, games to develop preschoolers' attention.

**Актуальність дослідження.** Якісна освіта є фундаментом інтелектуального, культурного, творчого, соціального, економічного і духовного розвитку суспільства і основою добробуту країни. Вона виступає запорукою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних стосунків, формування адекватних соціально-ціннісних життєвих орієнтирів. Освіта своєю основною метою ставить отримання суб'єктом життєвих компетентностей та його всебічний розвиток як особистості: талантів, розумових і фізичних здібностей, високих моральних якостей громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Саме з урахуванням Національної стратегії розвитку суспільства проблема становлення пізнавальних інтересів дітей знайшла відображення у державних документах у сфері дошкільної освіти. У 2021 році кількість дітей, які отримували спеціальну освіту або освітню підтримку, збільшилася до 104 065, з них кількість дітей, які навчалися у спеціальних освітніх установах, в тому числі і інтернатного типу, в навчально-реабілітаційних центрах, нараховувала 39 500 учнів, а кількість учнів в спеціальних класах збільшилася до майже 6000, кількість учнів в інклюзивних класах в закладах середньої освіти збільшилася до 17 200 учнів. Кількість дітей у закладах загальної середньої освіти, які навчалися індивідуально, зменшилася до 51 541 учнів. Питома вага учнів з особливими освітніми потребами, які навчалися в спеціальних закладах освіти, спеціальних або інклюзивних класах, від загальної кількості учнів в закладах загальної середньої освіти в Україні, склала 2,7% (на період 2018 року).

Проблема дослідження пізнавальних процесів, зокрема, уваги у дітей із тяжкими порушеннями мовлення була і залишається однією з актуальних. Науково-теоретичний аналіз досліджень (Н. Базима, О. Белова, Н. Гаврилова, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Л. Ружицька, В. Тищенко, Л. Трофіменко, М. Шеремет та інших) специфіки розвитку уваги як пізнавального процесу у дітей з тяжким порушенням мовлення виявив її складну та ієрархічну будову, а також диференційовані труднощі її формування залежно від складності і структури мовленнєвого порушення.

При цьому, незважаючи на значну кількість наукових робіт у спеціальній педагогіці і психології проведення спеціальних досліджень уваги дітей з тяжкими порушеннями мовлення потребує уточнення і доопрацювання, що і обумовило мету статті.

**Виклад основного матеріалу.** Увага є одним з основних компонентів пізнавальної активності дітей. У процесі роботи з дітьми

постає необхідність у привертанні їхньої уваги до матеріалу, намагаючись утримати її тривалий час, переключаючи з одного виду роботи на іншу. Діти дошкільного віку 5-6 років мають домінують мимовільну увагу. Для них зовнішні враження – значущий відволікаючий фактор, їм важко зосередитись на незрозумілому складному матеріалі. Їхня увага характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю, вони можуть зосереджено займатися однією справою від 15 до 25 хвилин. Причому для цього їх потрібно готувати. Саме тому до занять з дітьми дошкільного віку з використання розвивальних ігор, спрямованих на формування і корекції процесів уваги, ставляться певні вимоги.

У процесі проведення дослідження було організоване анкетування, метою якого було отримати інформацію щодо обізнаності з досліджуваної проблеми батьків, їхнього ставлення до спеціалістів, які відповідальні за реалізацію завдань з формування мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ, змісту міркувань опитуваних щодо власної готовності до роботи в корекційно-логопедичному просторі, оцінки власної готовності до реалізації окреслених завдань.

Обґрунтовано і розроблено методику дослідження процесів уваги у дітей з нормотиповим розвитком і з тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, адаптовано методики щодо визначення рівня концентрації та обсягу уваги, переключення та розподілу уваги і її продуктивності.

Проведене дослідження дозволило відзначити, що у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення високого рівня вміння концентруватися зафіксовано не було. Середній рівень концентрації уваги і її обсяг зафіксовано у 16,7% дошкільників, достатній – у 58,3% дітей, низький – у 25% респондентів.

Розвиток переключення та розподілу уваги у 8,3% дітей з тяжкими порушеннями мовлення зафіксований на високому рівень. Середній рівень сформованості переключення та розподілу уваги було у 16,6%, з достатнім – 58,4% опитаних, з низьким – відповідно у 16,6% респондентів.

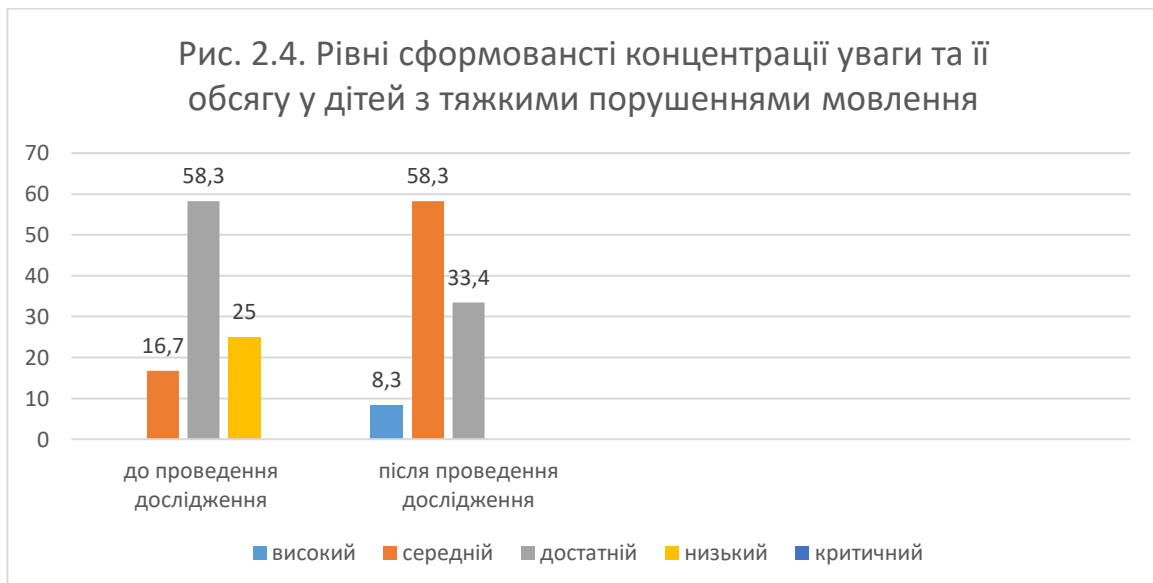
У дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення високого рівня продуктивності уваги не зафіксовано. Середній рівень сформованості продуктивності уваги відмічений лише у 8,3% дітей цієї групи. Достатній рівень відзначається у 50% дошкільників, низький – у 42,7% респондентів.

Схема побудови занять з використанням ігор на розвиток уваги у дітей з порушеннями мовлення і нормотиповим розвитком дошкільного віку може відрізнитися від загальноприйнятої і включати в себе додаткові складові:

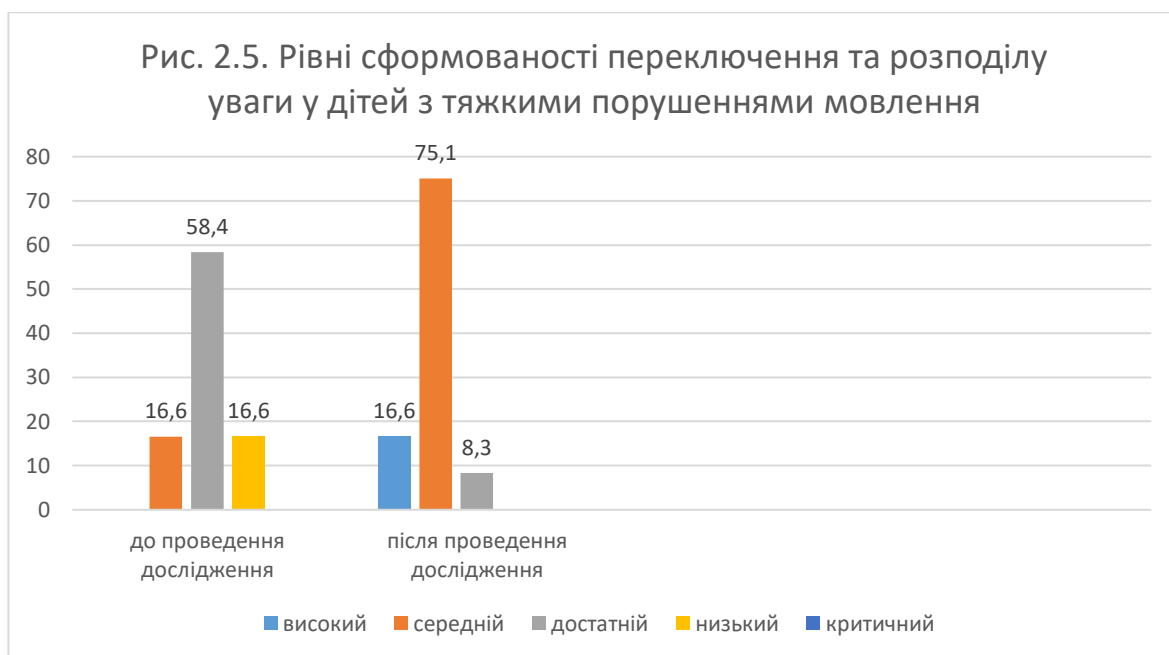


- заняття мають тривати не більше 20 хвилин;
- в організаційний момент занять доречно включати релаксаційні і психофізичні вправи, психогімнастика;
- в ході занять передбачаються мімічні, голосові, дихальні, фізичні вправи;
- на кожному занятті доцільно організувати роботу над засвоєнням лексико-граматичного ладу мови;
- фізкультпаузи і фізкультхвилинки мають нести додаткове мовленнєве навантаження, обумовлене темою заняття.

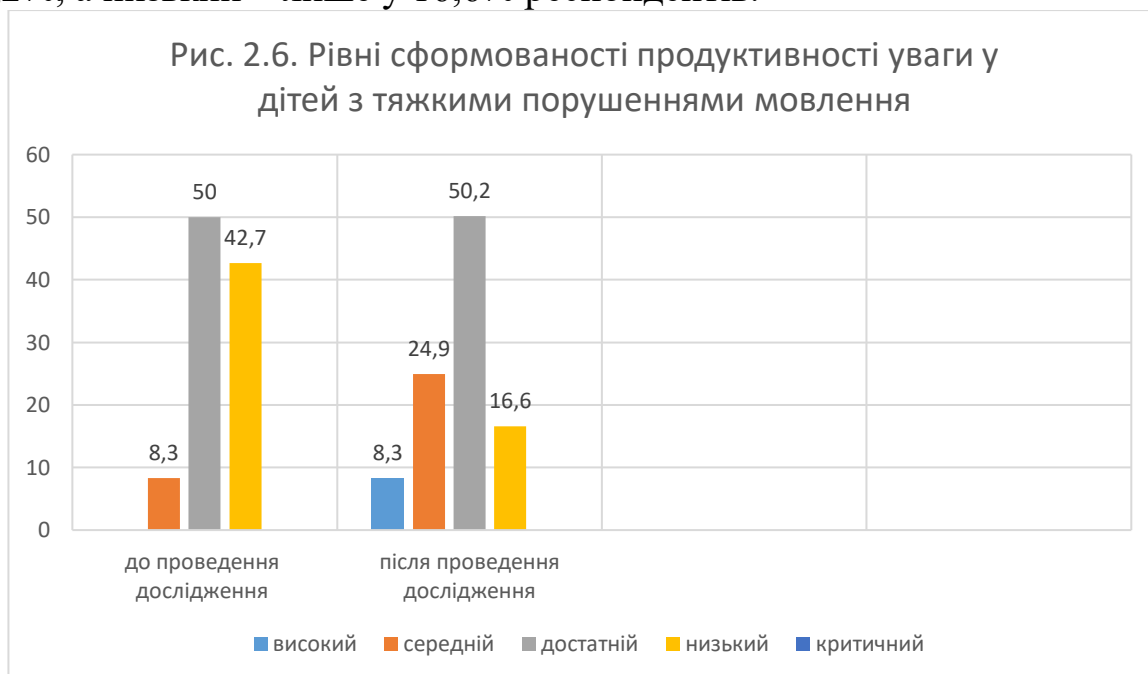
У дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення до проведення експериментального навчання високого рівня вміння концентруватися зафіксовано не було. Середній рівень концентрації уваги і її обсяг зафіксовано у 16,7% дошкільників, достатній – у 58,3% дітей, низький – у 25% респондентів. Після проведення експериментального навчання з використання спеціально підібраних ігор і вправ на розвиток різних компонентів уваги показники значно змінилися. Так, у 8,3% дітей цієї групи був зафіксований високий рівень концентрації та обсягу уваги, у 58,3% - середній, а у 33,4% - достатній рівень.



У дітей з тяжкими порушеннями мовлення дошкільного віку до проведення експериментального навчання з високим рівнем сформованості переключення та розподілу уваги зафіксовано не було. Відповідно середній рівень сформованості даних компонентів відзначався у 16,6% респондентів, достатній – у 58,4% опитаних, низький – у 16,6% дошкільників. Після експериментального навчання показники змінилися: високий рівень відмічений у 16,6% респондентів, середній – у 75,1%, достатній – у 8,3% досліджуваних.



Продуктивність уваги у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення до експериментального навчання була на показниках: середній рівень – лише у 8,3% дітей, достатній – у 50% дошкільників, низький – у 42,7% респондентів. Після експериментального навчання показники змінились: високий рівень зафіксовано у 8,3% дошкільників, середній – у 24,9%, достатній – у 50,2%, а низький – лише у 16,6% респондентів.



**Висновки.** Проведене дослідження дозволило відзначити різну здатність у дітей з тяжкими порушеннями мовлення дошкільного віку щодо концентрації уваги та її обсягу і напряду корелюється зі складністю мовленнєвого відхилення. Діти цієї групи важко ідуть на співпрацю з дорослими, виявляють небажання працювати і потребують

постійного стимулювання, допомоги дорослого і демонстрації правильності виконання завдання.

Одним з факторів, які впливають на такі показники у дітей цієї групи – мотивація. Ті діти, які прагнули виконати завдання якомога краще, не гналися за великою кількістю переглянутих геометричних фігур, а ті, хто бажав зробити більше, не звертали увагу на якість своєї роботи і допускали значну кількість помилок. Це вказує на те, що такі властивості уваги, як обсяг та концентрація, мають суттєві відмінності у дітей залежно від типу їхнього характеру і внутрішньої мотивації до виконання завдання.

Можливо, це завдання у дітей не викликало цікавості або взагалі діти не дуже цікавляться таким процесом. Для них складно успішно розподілити увагу. Знову ж таки, як і в попередньому випадку, на якість сформованості цих процесів мало вплив складність мовленнєвого порушення. При цьому необхідно відмітити, що рівень організації уваги, її продуктивність безпосередньо визначається і характером діяльності, яку виконує дитина, і її змістом. Увага може бути низькою і навіть знизитися до рівня розсіяності з різних причин. Відмічалось її зниження через одноманітну діяльність, недостатність яскравих подразників, небажання дорослого постійно співпрацювати з дитиною і підтримувати її зацікавленість, перевтома і обумовлена цим розсіяність, незадоволення своєю роботою через помилки або неправильні закреслення, настання стану апатії.

Отримані у процесі дослідження результати показали, що такий рівень досліджуваних компонентів уваги до експериментального навчання може бути викликаний неефективністю та малою продуктивністю психолого-педагогічних дій педагогічного персоналу закладу дошкільної освіти. Якщо спеціально організованому розвитку компонентів уваги дітей в процесі педагогічної практики майже не надається уваги, то її рівень у них однозначно буде низьким. Використане експериментальне навчання змінило показники означених компонентів уваги дітей як з нормотиповим розвитком, так і з тяжкими порушеннями мовлення і дозволяє стверджувати, що цілеспрямований вплив на розвиток цього психічного процесу підвищує концентрацію та обсяг уваги, переключення і розподіл та її продуктивність.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова О.Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2010. Вип. 9. С. 54-64.

2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей:

Монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ "Друк-Сервіс". 2011. 200 с.

3. Мілевська О.П. До проблеми мовленнєво-сміслових операцій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Психологія та педагогіка у XXI столітті*. Київ. ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології". 2019. С. 62-65.

4. Рібцун Ю.В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* :зб. наук. праць. Київ. ТОВ "Наша друкарня". 2011. Том 16. С. 206-222.

5. Ружицька Л.І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець Подільський. Аксіома. 2011. Вип. 14. С. 706-715.

6. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам. Київ. Літера ЛТД. 2009. 128 с.

7. Трофименко Л.І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018. № 8. С. 224-229.

8. Шеремет М.К., Базима Н.В., Мороз О.В. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 29. С. 151-160.

**УДК 376-053.4-056.264**

**Равлюк Р.  
Бугера Ю.**

## **ДІАГНОСТИКА ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглядається методика діагностики та критерії оцінювання, які дозволяють визначити рівні сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** лексична сторона мовлення, лексика, діагностика, молодші школярі, затримка психічного розвитку, критерії оцінювання.

The article examines the diagnostic technique and evaluation criteria that allow determining the level of formation of the lexical side of speech in younger schoolchildren with mental retardation.

**Key words:** lexical side of speech, vocabulary, diagnostics, junior schoolchildren, delay of psychical development, evaluation criteria.

**Постановка проблеми.** Відомо, що мовленнєва діяльність займає ключове місце в системі психічних процесів особистості. Зокрема, вона є фундаментальною складовою мислення, регулятором поведінки, виконує соціальну функцію, яка забезпечує адаптацію людини в навколишньому середовищі. Отже, порушення мовленнєвої діяльності призводить до обмеження комунікативних можливостей людини, сповільнюють розвиток особистісних якостей, ускладнюють соціальну адаптацію (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.). Формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, що забезпечують якісне сприймання ними навчального матеріалу є важливою умовою успішного шкільного навчання дітей з затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) [1; 2].

**Аналіз результатів досліджень.** У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема порушень мовлення та їх корекції у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в тому числі із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), займає досить значне місце. Зокрема, на особливості граматичної структури дітей з ЗПР вказували Є. Соботович, Р. Трігер; недостатність мовленнєвої активності, збідненість та недиференційованість словникового запасу відмічали О. Слепович, С. Шевченко, В. Тарасун; особливостям формування мовленнєвого висловлювання у дітей з ЗПР приділяла увагу Н. Борякова та ін. Розвитку комунікативних навичок та творчого зв'язного мовлення дошкільників присвячено дослідження І. Марченко, Л. Савчук [1; 2].

Слід зазначити, що особливості порушень словника дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях як логопедів, так і спеціальних психологів (Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, та ін.). Проте, питання механізмів недорозвитку мовлення у цієї категорії дітей, стану сформованості складників мовленнєвої діяльності, що забезпечують засвоєння та використання дітьми лексичних одиниць мови в актах комунікації, відповідності змісту та методик логопедичної роботи завданням

навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР усе ще недостатньо розроблені [1; 2]. Саме це й аргументує актуальність розроблених та запропонованих нами діагностичних завдань, які спрямовані на визначення стану сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР.

**Метою статті** є висвітлити основні аспекти обстеження лексичної сторони мовлення в учнів молодших класів з затримкою психічного розвитку

**Виклад основного матеріалу.** Засвоєння та використання лексичних одиниць мови в процесі сприймання та породження мовлення найповніше демонструють тісний взаємовплив між недоліками інтелектуального та мовленнєвого розвитку (Є. Соботович) [2].

Дослідники (Т. Власова., М. Певзнер, К. Лебединська, В. Лубовський та ін.) вказують на відставання у становленні мовлення дітей із ЗПР, низьку мовленнєву активність, недостатність динамічної організації мовлення. Зокрема, у дітей цієї категорії спостерігається обмеженість словника, не сформованість розуміння лексичних понять, низький рівень узагальнень, недостатність словесної регуляції дій, відставання в розвитку контекстного мовлення; істотно відстає розвиток внутрішнього мовлення, що утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності. Відмічаються ускладнення у розумінні складних, багатоступеневих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, діти не розуміють зміст оповідань, ускладнений процес сприйняття та розуміння змісту текстів для переказу, оповідань, казок тощо. В мовленні дітей із ЗПР рідко зустрічаються прикметники, прислівники, обмежене використання дієслів [1; 2].

Розробляючи методику дослідження лексичної сторони мовлення в учнів молодших класів з ЗПР, ми виходили з того, що основним показником рівня розвитку лексики у дітей є засвоєння різних типів лексичних значень, що залежать від рівнів сформованості лексичних узагальнень.

У розробці методики вивчення лексичної сторони мовлення та аналізі результатів дослідження ми спиралися на науково-методичне трактування цих проблем, представлене у працях Л. Блінової, Л. Виготського, І. Глущенко, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Леонтєва, О. Лурії, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Ушакової, М. Шеремет та ін. [1; 2].

Методика вивчення кожного з параметрів охоплює повідомлення учневі конкретного завдання; інструкцію щодо виконання, включаючи стимульний матеріал; варіанти допомоги або спрощений варіант

завдання; критерії оцінювання завдання, за якими визначали рівень сформованості певних показників.

Особливі вимоги висуваються до мовленнєвого матеріалу, увага звертається на застосування в діагностичних методиках тільки добре знайомих дітям слів, що забезпечувало більшу чистоту результатів за рахунок виключення помилок, пов'язаних із недостатнім засвоєнням або нерозумінням мовленнєвого матеріалу

Підбір матеріалу обстеження ми здійснювали дотримуючись загально-дидактичних принципів: науковості, системності, послідовності, перспективності, доступності та індивідуалізації, а також принципів: насиченості та розмаїття лексичного матеріалу. Враховуючи вікові та психічні особливості дітей з ЗПР, для обстеження ми використовували ігрові прийоми.

В основу методики дослідження покладено серію мовленнєвих завдань, які були розділені за кількома блоками. Зокрема, ми виділили наступні етапи обстеження рівня сформованості лексики у дітей з ЗПР:

*Перший етап* полягав у виявленні знань дитиною конкретної лексики. З цією метою ми використовували серію завдань, що стосувалися називання предметів, дій; підбору визначень, називання якостей предметів, доповнення ряду слів тощо

На *другому етапі* ми вивчали механізм засвоєння лексичних одиниць. Зокрема, нами досліджувався рівень сформованості лексичних узагальнень: особливостей конкретизації родових понять із різним рівнем узагальнення; пояснення узагальнюючих понять різної семантичної ємності; уміння об'єднувати поняття різного семантичного обсягу й позначати їх одним узагальнюючим словом.

Цей етап включав серію завдань, що пов'язані з вмінням узагальнювати поняття. Зокрема: «назви одним словом», «чим схоже та відрізняється», «підбери пропущене слово» тощо. Також дітям пропонувалися вправи на визначення вміння групувати і класифікувати предмети та об'єкти за видо-родовими ознаками та виділяти різні ознаки предметів Так, наприклад: класифікація предметів, гра «новосілля», «четвертий зайвий», «визнач ознаку» тощо.

*Третій етап* передбачав вивчення здатності учнями розкривати причинно – наслідкові зв'язки. А саме, вивчались особливості оволодіння учнями із ЗПР лексичним значенням абстрактних понять: уміння дитини встановлювати логічні зв'язки між словом та визначеною ситуацією і на цій основі співвідносити зміст картинки з абстрактним поняттям; сформованість операції перенесення значення одного й того

ж слова на подібні ситуації із зоровою опорою; уміння учнів пояснювати значення слова, виділяючи в контексті найбільш суттєві семантичні одиниці; сформованість операції перенесення значення слова на інші подібні ситуації без зорової опори; практичне вміння дітей із ЗПР пояснювати зміст абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори.

Зокрема, були використані наступні завдання: розуміння змісту загадки, розуміння змісту оповідання з підтекстом, запам'ятовування тексту та умовиводи, виправлення помилок у реченні.

Якісні характеристики словника ми вивчали на *четвертому етапі*. Зокрема, ми визначали особливості засвоєння лексико-семантичних явищ: уміння добирати антонімічні пари; уміння дібрати синоніми до запропонованих слів; розуміння переносного значення слова; рівень розуміння й засвоєння багатозначності слів різних частин мови. Особливості розуміння та диференціація слів, близьких за значенням.

Для проведення кількісного та якісного аналізу результатів виконання завдань учнями нами було визначено наступні критерії оцінювання: правильність виконання; самостійність виконання; характер використаної допомоги та її вплив на результат виконання завдання.

Результати діяльності дитини оцінювалися в балах відповідно до розроблених критеріїв: **0 балів** – дитина відмовляється виконувати завдання або виконує неправильно незважаючи на допомогу педагога; **1 бал** – дитина виконує завдання частково, допускає помилки, потребує допомоги дорослого, який супроводжує виконання завдання покроковою інструкцією; **2 бали** – дитина правильно виконує завдання, але з допомогою дорослого, який уточнює інструкцію, надає різні рівні допомоги: додаткові роз'яснення, спрощення мовленнєвого матеріалу, виконання завдання за аналогією тощо; **3 бали** – самостійне, правильне виконання завдання.

Відповідно до кількості завдань, для кожного завдання було визначено шкалу розподілу рівнів. Максимальна загальна оцінка 33 бали.

З урахуванням критеріїв нами було розроблено рівні сформованості лексики у молодших школярів з ЗПР.

**Високий рівень** (23-33 бали). Дитина самостійно, без труднощів виконує всі поставлені завдання. Володіє рівнями узагальнюючої лексики. Чітко розуміє значення слів. У неї сформоване узагальнене лексичне значення груп слів, вона співвідносить їх з певними



категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Групує семантично далекі слова.

**Середній рівень** (12-22 бали). Дитина виконує завдання за допомогою дорослого. Під час виконання спостерігаються неточності розуміння значень деяких слів, недостатньо сформоване узагальнене лексичне значення груп слів, вона не вміє співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Групування семантично далеких слів викликає певні труднощі, а групування семантично близьких – супроводжується великою кількістю помилок.

**Низький рівень** (0-11 балів). Дитина не розуміє значення багатьох слів, має нечіткі уявлення про родо-видові відношення. У неї несформоване узагальнене лексичне значення груп слів, не вміє співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Допускає велику кількість помилок при групуванні семантично близьких слів, а групування семантично далеких слів є неможливим.

**Висновки.** Теоретичний та практичний аналіз проблеми дослідження дозволили нам виділити рівні лексики у молодших школярів з ЗПР. Відповідно до критеріїв (правильність виконання, повнота та самостійність виконання завдання, дотримання послідовності виконання, характер використаної допомоги та її вплив на результат виконання завдання) нами було сформульовано високий, середній та низький рівні розвитку. Вважаємо, що дослідження особливостей лексичної сторони мовлення у дітей із ЗПР дасть змогу визначити стійкі порушення як механізмів засвоєння, так і використання лексичних одиниць мови дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР. Перспективами подальших розвідок є апробація запропонованої методики та опис результатів дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Глущенко І.І. Критерії оцінювання стану сформованості лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. *Наука і освіта*, 2014. №12. С.98-103
2. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.

УДК 376-053.3-056.264:82-34

Романюк А.  
Лісова Л.

## КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто казкотерапію як засіб корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Казкотерапія може використовуватися в логопедичній практиці з дошкільниками. Завдяки казкотерапії можна реалізувати важливий терапевтичний ефект: підвищувати емоційне налаштування, рухову активність, забезпечувати чергування стану активності та пасивності, сприяти розвитку моторики і координації рухів, знімати фізичне та психічне напруження, збільшувати працездатності дітей та завдяки різносторонньому змісту казок та сюжетних ліній забезпечувати розвиток усіх складових мовленнєвої системи дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** казкотерапія, порушення мовлення, діти дошкільного віку.

The article discusses fairy-tale therapy as a means of correcting speech disorders in preschool children. Story therapy can be used in speech therapy practice with preschoolers. Thanks to fairy-tale therapy, it is possible to realize an important therapeutic effect: increase emotional adjustment, motor activity, ensure the alternation of activity and passivity, promote the development of motor skills and coordination of movements, relieve physical and mental stress, increase children's working capacity, and, thanks to the diverse content of fairy tales and storylines, ensure the development of all components speech system of preschool children.

**Key words:** fairy tale therapy, speech disorders, children of preschool age.

**Постановка проблеми.** Одним із головних завдань дошкільного закладу є організація навчально-виховного процесу, за якої не лише зберігатиметься високий рівень розумової працездатності вихованців, а й зміцнюватиметься їхнє здоров'я. Сьогодні проблеми збереження здоров'я дошкільників з порушеннями мовлення набувають особливої актуальності та державності, оскільки дедалі помітнішою стає тенденція до погіршення його стану. Обсяг пізнавальної інформації, яку отримують діти в дошкільному дитинстві, постійно зростає. Відповідно

зростає і розумове навантаження. А це нерідко призводить до перевтоми, що негативно позначається на стані здоров'я дітей загалом і мовлення зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку логопедії, медицини існує багато поглядів на етіологію та механізми порушень мовлення. Разом з тим, науковці (Н. Гаврилова, О. Белова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.) вказують на те, що порушення мовлення спричинюють труднощі у формуванні мовленнєво-комунікативної компетенції старшого дошкільника.

**Метою** даної статті є розкриття казкотерапії як засобу корекції порушень мовлення у дітей дошкільноговіку.

**Виклад основного матеріалу.** Останні роки у роботі з дітьми з порушеннями мовлення застосовують терапевтичну дію мистецтва з корекційною метою (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [3].

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

1. Казкотерапія як інструмент передачі досвіду "з уст в уста": виховання у дитини особливого ставлення до світу, прийнятого у даному соціумі через фольклорні казки, перекази, притчі, легенди. Казкотерапія – це спосіб передачі особі (найчастіше дитині) необхідних моральних норм і правил.

2. Казкотерапія як інструмент розвитку. У процесі слухання, вигадкування і обговорення казки у дітей розвиваються необхідні для ефективного існування фантазія, творчість. Вони засвоюють основні механізми пошуку та прийняття рішень.

3. Казкотерапія в побудові життєвого сценарію. Слухаючи казки, людина вбудовує їх у свій життєвий сценарій, формує його. У малюків цей процес особливо яскравий, більшість дітей просять читати їм одну і ту ж саму казку багато разів. У деяких психотерапевтичних підходах саме улюбленим казкам приділяється найбільше уваги [2].

Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються одночасно до свідомості та до підсвідомості. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя, в доступній формі вивчати

світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином дивитися на свої труднощі з боку [6].

Можливості казкотерапії у логопедичній роботі зі старшими дошкільниками з порушеннями мовлення досліджувала З. Ленів. Використовуючи пасивну та активну казкотерапію, дослідниця корегувала різні складові та характеристики мовленнєвої системи. Зокрема, для розвитку слухової уваги, фонематичного сприймання, симультанно-сукцесивних синтезів та збагачення імпресивного словника використовувалася пасивна казкотерапія; для розвитку фонематичного слуху, фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу, для збагачення експресивного словника, формування умінь утворювати словозміни, формування та корекції граматичних категорій, формування правильних мовленнєвих стереотипів застосовувалася активна казкотерапія [5; 6].

Властивості казки як засобу корекційно-педагогічного впливу для дошкільника [5]:

- відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє дитині засвоювати причинно-наслідкові зв'язки і спиратись на них;

- через образи казки дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь.

- відсутність фіксації імені головного героя та місця подій; головний герой – це збірний образ, з яким дитина може ідентифікувати себе;

- цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв забезпечує активне сприйняття і засвоєння інформації.

Корекційні функції казки [3]:

- психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій;

- символічне редагування фізіологічних та емоційних стресів;

- усвідомлення і прийняття змісту власної активності.

За результатами аналізу наукових джерел можна виокремити наступні види роботи з казкою [1, 2]:

1. Використання казки як метафори: казкові образи і сюжети асоціюються з життєвим досвідом дитини. Ці асоціації можна обговорити.

2. Малювання за мотивами казки: вільні асоціації проявляються в малюнках, які аналізують та обговорюють.

3. Обговорення поведінки і мотивів вчинків персонажів: є приводом для розмови про моральні цінності, систему оцінювання себе та оточуючих.

4. Програвання епізодів казки.

5. Використання казки як притчі-повчання: підказка варіанту вирішення ситуації на прикладі казкового сюжету.

6. Творча робота за мотивами казки (моделювання, дописування, переписування, робота з казкою, виготовлення ляльок-персонажів казки). Кожне казкотерапевтичне заняття складається з декількох етапів: вступна частина, входження в казку, власне казка, вихід із казки [1].

Для отримання позитивного результату у процесі використання казкотерапії варто дотримуватись наступних правил:

– казкотерапевтичні заняття достатньо проводити 1 раз на тиждень;

– обов'язково враховувати вік дітей та їх психологічні можливості;

– під час заняття дітям періодично надається можливість говорити про свої відчуття;

– "входження в казку" – момент таємничості та чарівності;

– текст казки є з'єднуючою ланкою між вправами і створює певну атмосферу [2].

**Висновки.** За результатами аналізу науково-методичної літератури ми бачимо, що казкотерапія може використовуватися в логопедичній практиці з дошкільниками. Завдяки казкотерапії можна реалізувати важливий терапевтичний ефект: підвищувати емоційне налаштування, рухову активність, забезпечувати чергування стану активності та пасивності, покращувати пластичність та рухливість нервових процесів, сприяти розвитку моторики і координації рухів, знімати фізичне та психічне напруження, збільшувати працездатності дітей та завдяки різносторонньому змісту казок та сюжетних ліній забезпечувати розвиток усіх складових мовленнєвої системи дітей дошкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ. Видавництво МОН. 2012. 26 с.

2. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. *Початкова освіта*. № 46 (334). 2005. С. 2-4.

3. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця. ВДПУ. 2008. 48 с.

4. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників. *Психолог дошкілля*. 2014. №10. С. 12-13.

5. Ленів З.П. Казкотерапія в системі корекції мовлення та гармонізації особистості дошкільників із ТПМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Київ. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 70-74.

6. Ленів З.П. Проблеми використання арттерапії на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів. ДЦМОНУ. 2009. С. 140-141.

УДК: 376.1–056. 373.2.015.31:7

Русин Н.  
Гаврилова Н.

### ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті подано порівняльну характеристику дошкільників з типовим розвитком та фонетико-фонематичним порушенням мовлення (надалі – ФФПМ). Охарактеризовано параметри, за якими визначається готовність до освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти у дітей дошкільного віку та і описано, наскільки вивчена ця проблема стосовно дітей дошкільного віку з ФФПМ.

**Ключові слова:** готовність до освітнього процесу, фонетико-фонематичне порушення мовлення, особистісна сфера, пізнавальна діяльність.

The article presents a comparative description of preschoolers with typical development and phonetic-phonemic speech disorder (PhPhSD). The parameters used to determine the readiness for the educational process in a general secondary educational institution in preschool children are characterized, and the extent to which this problem is studied in relation to preschool children with PhPhSD is described.

**Key words:** readiness for the educational process, phonetic-phonemic speech disorder, personal sphere, cognitive sphere.

**Постановка проблеми.** Дошкільний вік – це вік пізнання світу, творчості та початкового становлення особистості. Це період якісних змін як у фізичній, так і в психічній сфері. Найбільш суттєві зміни, які охоплюють різні сфери психіки дітей старшого дошкільного віку – пізнавальну, вольову, емоційну – свідчать про те, що цей вік є переломним, багатим на такі новоутворення, які забезпечують перехід дитини до шкільного навчання.

На шостому році життя у дитини є уже функціонально дієвими такі якості підростаючої особистості, як її “образ Я”, самооцінка, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування та інші, які опосередковують будь-які види активності дитини й дають змогу їй змогу діяти самостійно [1].

**Виклад основного матеріалу.** З названими фундаментальними новоутвореннями формування особистості дітей старшого дошкільного віку органічно пов’язана установка на досягнення бажаного результату в різних видах діяльності. Зазначена установка ґрунтується на одному з найважливіших новоутворень дошкільного дитинства, його другої половини – супідрядності мотивів. Тобто діяльність дітей старшого дошкільного віку дедалі більше спонукається певною системою мотивів, де провідні, найбільш значущі для досягнення успіху в діяльності мотиви набувають провідного значення і підпорядковують собі більш часткові, ситуативні мотиви, які гальмують процес досягнення результату. Завдяки цьому й розвивається здатність дитини до морального вибору, що відповідає суспільно значущим вимогам [1].

На основі зазначених змін формується довільність поведінки і нове ставлення дитини до себе, до своїх можливостей та вчинків, уміння керувати собою, регулювати власні наміри, дії та вчинки. Дитина вже більш-менш реально оцінює свої можливості щодо здійснення того чи іншого завдання: “можу”, “не можу”, “це у мене не вийде” тощо. Створюється відповідний ґрунт для усвідомлення нею своїх особистісних властивостей, які формуються у процесі різних видів діяльності і спілкування з оточуючими [3].

У процесі комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку формується одна з найспецифічніших людських властивостей – здатність до рефлексії. Ця здатність полягає у тому, що дитина починає оцінювати себе з точки зору інших людей, вона навчається ніби збоку

аналізувати свої дії, приймати рішення, враховуючи при цьому можливу реакцію на її дії партнерів по спілкуванню. Із здатністю до рефлексії пов'язане і таке новоутворення старшого дошкільного віку, як антиципація, тобто передбачення можливих дій та оцінок з боку інших, упередження тієї чи іншої ситуації [1].

Описані новоутворення у сфері особистості за правильних умов виховання закономірно ведуть до позитивних зрушень у розвитку всіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення та ін. Ці процеси у старшому дошкільному віці набувають довільного характеру, збагачуються за змістом та вдосконалюються через регулятивні функції. Так у цей період дитина вже здатна підпорядковувати свою увагу вимогам вихователя, зосереджуватися, керувати своєю психічною діяльністю. Її сприймання предметів та явищ формується як відносно самостійний процес (у ранньому дитинстві, як відомо, сприймання невіддільне від діяльності дитини з предметами). Сприймання дітей старшого дошкільного віку стає категоріальним [3].

У дітей з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення описані психічні процеси та функції розвиваються із незначними змінами. Зокрема визначено, що характерною для цих дітей є недостатня сформованість у них фонематичного сприймання і вимови фонем.

Можна виділити ряд особливостей вимови звуків, що характеризують це порушення мовлення у дошкільників. Г. Каше [4] називає такі:

- недиференційована вимова пар або груп звуків. Так як, наприклад, [с] і [ш] замінюються м'яким звуком [ш']. При цьому дитина вимовляє, наприклад, ш'апка замість шапка і ш'ани замість сани;
- заміна звуків більш простими за артикуляцією. Наприклад, замість [р] вимовляється [л'], замість [ш] – [с], замість [ш] – [ф];
- деякі діти всю групу свистячих та шиплячих звуків замінюють більш простими за артикуляцією вибуховими [т], [т'], [д], [д']. Наприклад, дитина вимовляє "тапка" замість "шапка", "тані" замість "сани", "дук" замість "жук" тощо;
- плутання звуків у мовленні, тобто в одних випадках дитина вживає звуки правильно, в інших їх взаємозамінює;
- одноударна вимова звуку [р]; щічна або губна вимова [ш], [ж]; уподібнена до в вимова [л]. Всі ці особливості найчастіше є показниками незакінченості процесу пристосування артикуляції.

Характер вимови звуків мовлення дітьми з ФФПМ свідчить, що вони недостатньо добре розрізняють їх на слух.



У дітей виникають труднощі, коли їм пропонують реагувати на вимову якогось звуку або складу. А також не менші проблеми виникають при повторенні складів з парними звуками; при самостійному доборі слів, що починаються на певний звук; при виділенні звуку, з якого починається вимовлене логопедом чи вихователем слово.

Схиляючись на М. Савченко [5], Є. Соботович [6] та інших визначено, що рівень сформованості дії щодо виділення послідовності звуків у слові та вміння свідомо орієнтуватися у звукових елементах, слова перебувають у прямій залежності від ступеня порушення фонематичного сприйняття і того, чи є воно первинним або вторинним.

За даними Є. Соботович [6], серед етіопатогенетичних факторів, що лежать у основі неправильної звуковимови, виділяють такі, як вибіркоче порушення слухової диференціації фонем при типовій гостроті слуху, непостійні порушення мовленнєво-рухової і слухової функцій, затримка вікової координаційної взаємодії аналізаторів, які відіграють не останню роль.

Помилки вимови в багатьох випадках є показником недостатньої сформованого фонематичного розвитку дітей. Вони свідчать про те, що діти не виконали необхідну пізнавальну роботу з виокремлення окремих звуків та співвіднесення їх між собою. Уміння виділяти фонему в слові та правильно їх диференціювати є однією з необхідних умов розвитку звуко-буквенного аналізу.

При несформованості фонематичних уявлень, виявленої при ФФПМ, готовність до звукового аналізу виявляється значно слабше, ніж у тих дітей, які розмовляють правильно. Також зазначимо, що виділення голосного звуку на початку слова доступне 78% дітей із повністю сформованим мовленням і 46,2% дітей із ФФПМ; виділяють приголосний на початку слова 53% дітей із правильною вимовою і лише 18% дітей із ФФПМ; визначають голосний в кінці слова 20% дітей з типовим розвитком і лише 3% дітей із порушеннями вимови фонем і фонематичного сприймання [4].

Крім зазначених вище порушень мовленнєвого (вербального) характеру, окремо слід охарактеризувати особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей з ФФПМ:

- увага у таких дітей може бути менш нестійкою, ніж за типового розвитку, нестабільною і швидше вичерпуватися, а також слабко сформованою, довільною, коли їм важко зосередитись на одному предметі і за спеціальними завданнями переключатися на інші;

- пам'ять може не відповідати пам'яті дітей з типовим розвитком. При цьому їм потрібно більше часу і повторів, щоб запам'ятати заданий матеріал;

- спостерігаються особливості в перебігу мисленнєвих операцій: поряд з переважанням наочно-образного мислення у них може спостерігатися незначною мірою сповільнений темп засвоєння абстрактних понять і відношень;

- швидкість мовленнєвих операцій може бути дещо уповільненою, внаслідок чого уповільнюється темп засвоєння навчального матеріалу.

Виходячи з перелічених особливостей вищої нервової діяльності дітей з ФФПМ в педагогічному плані можна виділити такі особливості їхнього особистісного розвитку:

- поведінка може бути нестабільною, з частою зміною настрою;

- можуть виникати труднощі в оволодінні навчальними видами діяльності;

- на заняттях діти швидше втомлюються, для них складно виконувати одне завдання впродовж тривалого часу;

- можливі труднощі в запам'ятовуванні інструкцій педагога, особливо дво-, три-, і чотири складові, що потребують поетапного і послідовного виконання;

- у низці випадків спостерігаються порушення дисципліни.

Дослідження О. Белової [2] показали, що дітям з ФФНМ притаманні різні види агресії. Найчастіше захисний і демонстративний підвиди, рідше фізичний і депресивний підвиди, а от контрольована агресія цим дітям мало притаманна. Таке дослідження підтверджує те, що для значної кількості цих дітей можуть бути характерними порушення поведінки різного характеру, притаманна знижена мотивація до навчання.

**Висновки.** Отже, дошкільний вік можна назвати сензитивним періодом для формування якостей, потрібних у навчальній діяльності. Зокрема, установка на досягнення бажаного результату, супідрядність мотивів, довільність поведінки, здатність до рефлексії. Процеси сприймання, пам'яті, мислення та мовлення стають більш довільними.

У дітей з ФФПМ визначено, що мовлення у фонетичній та фонематичній ділянках незначно відстає у своєму розвитку. У них також виявлено поведінкові порушення, які можуть гальмувати темп і якість засвоєння навчальної інформації. Окремі властивості психічних процесів (довільність уваги, швидкість мислення, обсяг пам'яті) у цих

дітей незначною мірою відстають у своєму розвитку. При цьому потребує подальшого спеціального вивчення як особистісна сфера цієї категорії дітей, так і стан загального їх психічного розвитку. Вплив специфіки цього розвитку на готовність до засвоєння учнями з ФФПМ навчальної інформації у закладі загальної середньої освіти вивчений ще недостатньо повно.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2020. № 7. С. 4-19.
2. Белова О. Б. Вивчення поведінкової агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 7. Т. 1 2016. [http://www. http://actualpse.at.ua/](http://www.actualpse.at.ua/)
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ. Слово. 2010. 374 с.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Москва. Просвещение. 1985. 207 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль. Навчальна книга Богдан. 2007. 160 с.
6. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго. 2015. 308 с.

УДК 376-056.29:159.946.3

Свирида О.  
Левицький В.

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ДЦП У ПРОЦЕСІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

Стаття містить результати обстеження розвитку мовлення та розробки методики розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із ДЦП.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток, методика.

The article contains the results of an examination of speech development and the development of a methodology for the development of speech activity in children with cerebral palsy.

**Key words:** children of preschool age, speech disorders, speech therapy support, correction, development, methodology.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Провідним порушенням при дизартрії є порушення звуковимовної та просодичної сторін мовлення, обумовлені недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату. Вона проявляється у порушенні м'язового тону загальної, мимічної та артикуляційної мускулатури, парезах або паралічах м'язів артикуляційного апарату, патологічних рухових проявах м'язів мовленнєвого апарату (синкінезіях, гіперкінезах, судомах і т.п.), недостатньому обсязі та амплітуді а також у недостатній сформованості довільних, координованих рухів органів артикуляції.

Значне збільшення кількості дітей із дизартричними розладами мовлення загостило, з одного боку, проблему пошуку ефективних методів корекції даних порушень, з другого – проблему підвищення компетентності фахівців, які забезпечують корекційно-розвивальний процес.

Дитячі церебральні паралічі є резидуальними станами з непрогресуючим перебігом. Однак у міру розвитку дитини, особливо у ранньому віці, клінічна симптоматика може змінюватись. Це пов'язане з віковою динамікою морфофункціональних взаємодій у мозку що розвивається, зростанням декомпенсації, зумовленим дедалі більшою невідповідністю між можливостями нервової системи та вимогами, що висуваються навколишнім середовищем до дитини, що росте. Крім того, у разі приєднання таких патологічних синдромів як гідроцефалія, судоми, вегетативні розлади, а також інфекційних захворювань, інтоксикацій, повторних травм мозку може виникнути враження, що процес прогресує. Подібна "псевдопроцесуальність" при дитячих церебральних паралічах спостерігається нерідко [4].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Вивченню мовленнєвих порушень у дітей з церебральними паралічами присвячено багато спеціальних досліджень, у яких розглядаються питання патофізіології, клініки та корекції: Н. Бабадагли, Е. Данілавічюте, Л. Журба, В. Козявкін, Л. Коваль, С. Конопляста, І. Мартинюк, Н. Пахомова, О. Приходько, О. Романенко, Т. Скрипник, В. Тарасун, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

**Мета статті:** описати окремі аспекти стану та формування мовленнєвої діяльності у дітей із ДЦП у процесі логопедичної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** В експерименті взяли участь 10 дітей із ДЦП. З них 4 дитини з алалією та 6 дітей з дизартрією у віці 7-8 років.

У дітей з дизартрією в результаті проведення констатувальної частини дослідження виявлені поліморфні порушення вимови, що виявляється у спотвореннях, замінах, пропусках, відсутності звуків. Характерною є бічна, міжзубна вимова та спрощення артикуляції, яка проявляється у замінах щілинних звуків змичними, дзвінких – глухими, шиплячих – свистячими, твердих – м'якими.

Погано сформований звуковий аналіз. Причина у неправильному розвитку сприймання мовленнєвих звуків, відсутності в дитини чіткого кінестетичного образу звуку. Порушення звуковимови впливають і на оволодіння граматичною складовою мовлення. Багато помилок діти припускають у відмінкових формах іменників, узгодженні іменників з числівниками і прикметниками. Словник бідний. Вміння з словозміни та словотвору сформовані недостатньо. Синтаксичні конструкції спрощені.

Комплексний органічний характер артикуляційних та мовленнєвих порушень у дітей з дизартрією, обтяженість неврологічною симптоматикою, порушеннями емоційно-вольової сфери суттєво знижують результативність підготовки цієї категорії дітей до шкільного навчання. Часто звичайні методи постановки звуків не дають належного ефекту: артикуляційні позиції довго не формуються, без здійснення контролю швидко розпадаються, поставлені звуки тривалий час не автоматизуються у самостійному мовленні дитини. Специфіка мовленнєвого розвитку та некритичне ставлення дітей з дизартрією до свого мовлення зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів корекції.

Вихователь за завданням логопеда проводить із дітьми артикуляційну гімнастику, вправи з розвитку мовленнєвого дихання, слухової уваги, слухової пам'яті і фонематичного сприймання, закріплює і автоматизує поставлені логопедом звуки, але не здійснює їх постановку.

Значну роль у подоланні порушень мовленнєвого розвитку в дітей належить сім'ї. Включення батьків у корекційно-розвивальний процес формує адекватне ставлення до проблем власної дитини, сприяє нагромадженню знань, необхідних для надання їй допомоги, позитивно впливає на формування особистості дитини, її самооцінки, усвідомленого ставлення до роботи над дитячим мовленням. На перших батьківських зборах, які проводяться спільно з лікарем-невропатологом, батькам повідомляються відомості про причини дизартрії, її симптоматику, методи корекції, зокрема масаж. На семінарі-практикумі логопед демонструє батькам прийоми масажу. Участь батьків у

корекційній роботі, своєчасне отримання інформації про успіхи дитини сприяє розвитку контактів усіх учасників корекційно-розвивального процесу, що сприятливо впливає на його загальну ефективність.

Використання зондового масажу, поряд із традиційними методами логопедичного та педагогічного впливу, допомагає логопеду у 2-3 рази прискорити процес постановки та, що найголовніше, автоматизації звуків у дітей з дизартрією.

У разі підвищення м'язового тону у мовленнєвих м'язах, найбільш характерного для псевдобульбарної дизартрії, заняття починають з розслаблення м'язів апарату артикуляції. Дитині надають положення, в яких активність тонічних рефлексів мінімальна, тону м'язів обличчя, шиї та язика знижений.

При проведенні артикуляційної гімнастики велике значення надається тактильно-пропріоцептивної стимуляції, що сприяє розвитку статико-динамічних відчуттів і чітких артикуляційних кінестезій. На початкових етапах заняття проводять із максимальним підключенням більш збережених аналізаторів (зорового, слухового, тактильного), реалізуючи принцип компенсації. Далі для розвитку більш чітких та диференційованих артикуляційних кінестезій поступово виключають їх участь. Багато вправ проводять із заплющеними очима, акцентуючи увагу дитини на пропріоцептивних відчуттях. Артикуляційна гімнастика диференціюється залежно від форми дизартрії та тяжкості ураження артикуляційного апарату.

Роботі над мовленнєвими м'язами передують вправи для м'язів обличчя. Дитину вчать закривати і розплющувати очі, хмурити брови, надувати щоки, ковтати слину, закривати і відкривати рот, захоплювати і утримувати губами льодяники, палички різного розміру, пити через соломинку. Спочатку допомагає логопед, потім дитина робить це сама за словесною інструкцією, на початкових етапах наслідуючи зображення на картинках. Для розвитку моторики артикуляції широко використовують ігротерапію. Ігри підбирають залежно від характеру та ступеня порушення артикуляційної моторики, а також з урахуванням віку дитини [3].

Дихальна гімнастика. Починають із загальних дихальних вправ, що сприяють збільшенню обсягу дихання та нормалізації його ритму. Основні правила дихальної гімнастики: не перевтомлювати дитину; стежити за тим, щоб вона не напружувала плечі, шию, не приймала неправильну позу; концентрувати увагу на відчуттях рухів діафрагми, міжреберних м'язів, тривалості довільного вдиху та видиху; стежити за плавністю та

ритмічністю дихальних рухів. Дихальна гімнастика проводиться до їжі, у добре провітреному приміщенні, щодня по 5-10 хв. [1].

Розвиток голосу. Голосові вправи починають із загального розслаблення, артикуляційного масажу та гімнастики. Особливе значення має розслаблення м'язів шиї і поєднання рухів голови з вимовою ланцюжків голосних звуків. Важливу роль відіграє активізація рухів м'якого піднебіння: ковтання крапель води, покашлювання, позіхання, вимова голосного звуку «а» під час короткого енергійного видиху. Вправи роблять перед дзеркалом, під рахунок.

Нормальне голосоутворення можливе в тому випадку, якщо дитина здатна відкривати та закривати рот, опускати нижню щелепу, імітувати жувальні рухи. Логопед стимулює підняття нижньої щелепи легким ритмічним постукуванням по підборіддю. Потім дитина навчається опускати нижню щелепу, спочатку за допомогою логопеда, потім самостійно. У процесі вправ тренується довільний контроль за обсягом та темпом руху. Для стимуляції голосових реакцій корисними є: спільний з логопедом спів, виразна декламація, повільна поперемінна (то пошепки, то голосно) вимова рядів голосних.

Робота над звуковимовою. Заняття проводять поетапно, починаючи з корекції тих звуків, артикуляція яких у дитини більш збережена. За викликом і постановкою звука зазвичай слідує тривалий період їх стабілізації та автоматизації у різних мовленнєвих ситуаціях. Працюючи над звуковимовою, логопед підбирає для дитини такі пози, при яких порушення м'язового тону та інтенсивність насильницьких рухів у м'язах артикуляції мінімальні. Поряд із загальними підходами до корекції дизартрії використовують диференційовані прийоми стимуляції, найбільш ефективні при тій чи іншій її формі.

**Висновки.** Для систематичної корекційної роботи у освітньому закладі, необхідні такі умови: методична та технічна підготовленість вчителя-логопеда, відповідне оснащення логопедичного кабінету, взаємодія вчителя-логопеда з лікарем-невропатологом, з вихователями, включення батьків до корекційно-розвивального процесу. У зміст спільної роботи цих фахівців входить уточнення мовленнєвого та неврологічного діагнозів за результатами логопедичного та неврологічного обстеження. На основі отриманих даних складаються індивідуальні плани, що включають комплекси медико-педагогічних засобів реабілітації. Протягом усього корекційно-розвивального педагогічного процесу спеціалістами здійснюється загальне спостереження за дітьми з метою коригування індивідуальних реабілітаційних програм.

### Список використаних джерел

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.
2. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
3. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.
4. Чеботарьова О.В. Дитина з церебральним паралічем. Кіровоград. Імекс-ЛТД. 2013. 198 с.

УДК 376-056.264:316.6

Сеник С.  
Куриця А.

### ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті йдеться про значення спілкування при адаптації дитини до умов закладу дошкільної освіти. Розглянуто важливість наявності адекватної самооцінки у дітей з мовленнєвими порушеннями задля успішного спілкування та взаємодії з однолітками та дорослими. Схарактеризовано два основні типи самооцінки мовленнєвої діяльності. Висвітлено три рівні прояву комунікативних умінь, які впливають на здатність до встановлення соціальної взаємодії.

**Ключові слова:** порушення мовлення, самооцінка, комунікація, спілкування.

The article talks about the importance of communication in the adaptation of a child to the conditions of a preschool education institution. The importance of adequate self-esteem in children with speech disorders for successful communication and interaction with peers and adults is considered. Two main types of self-assessment of speech activity are characterized. Three levels of manifestation of communication skills are highlighted, which affect the ability to establish social interaction.

**Key words:** speech disorder, self-esteem, communication, communication.

**Актуальність.** Основи формування всебічно розвиненої



особистості закладаються у дошкільному дитинстві, що багато в чому зумовлює успіх її подальшого повноцінного розвитку. Мовленнєва діяльність є одним із компонентів механізму адаптації дитини з порушенням мовлення. А рівень мовленнєвого розвитку є одним із критеріїв успішності адаптації.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про високу актуальність проблеми вивчення міжособистісних відносин у дитячому віці (Я. Коломінський, М. Лісіна, Т. Рєпіна, А. Рояк, Т. Сенько, О. Смірнова, Р. Терещук). У вивченні успішності міжособистісних відносин дітей дошкільного віку автори виділяють найважливішим показником популярність дитини в колективі. При цьому в основу популярності дошкільників покладені різні показники. Перша група робіт в основі популярності дошкільників розглядає їхню діяльність - або здатність до організації спільної ігрової діяльності, або успішність продуктивної діяльності. Відповідно до цього підходу, діти надають перевагу успішним, щасливим, активним одноліткам, що заслужили позитивну оцінку дорослих і прагнуть до визнання

Другий напрям наукових робіт аналізує феномен дитячої популярності з погляду потреби дітей у спілкуванні й ступенем задоволення цієї потреби: якщо зміст спілкування не відповідає рівню комунікативної потреби суб'єкта, то позитивне відношення до партнера послаблюється, і, навпаки, адекватне задоволення основних комунікативних потреб веде до симпатії до конкретної людини, що задовольнила ці потреби.

У третьому напрямі досліджень соціальний розвиток дитини в групі однолітків розглядається як процес адаптації. Здатність дитини бути дружньою і взаємодіяти підвищує статус дитини в групі, а надмірний егоїзм і замкнутість у собі є причиною низького статусу й поганої адаптації (дослідження Д. Мей, А. Рояк)

**Мета:** розглянути основні особливості спілкування дітей з мовленнєвими порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** У дітей із тяжкими порушеннями мовлення серйозні труднощі у створенні своєї мовленнєвої поведінки, негативно позначаються на їх спілкуванні з оточуючими. Залежно від ставлення дитини з особливостями мовленнєвого розвитку до себе, до свого власного мовлення, вміння та готовності спілкуватися, можна визначити два основні типи самооцінки мовленнєвої діяльності:

1. Комунікабельний;
2. Некомунікабельний.

Діти, які мають комунікабельний тип самооцінки мовленнєвої діяльності відчують потребу у спілкуванні, виявляють ініціативу у встановленні нових контактів. Особливу важливість для даної категорії дітей мають довірливі відносини, позиція однолітка. Як правило, діти з комунікабельним типом самооцінки мовленнєвої діяльності прагнуть спілкування, але іноді відчують труднощі в силу емоційного переживання особливостей свого мовлення. Дітям із цим типом самооцінки мовленнєвої діяльності особливості свого мовлення не є перешкодою до встановлення особистих відносин. Вони легко знайомляться з новими людьми, мають багато друзів.

Діти з некомунікабельним типом самооцінки мовленнєвої діяльності зовні неконтактні, не завжди виступають ініціаторами спілкування. Через вироблений стереотип у спілкуванні з оточуючими уникають нових ситуацій спілкування, що призводить до вузькості міжособистісних контактів. Але, незважаючи на зовнішні прояви нерішучості у спілкуванні, діти внутрішньо готові та прагнуть спілкування з оточуючими. Через ці обставини у деяких випадках діти не завжди виявляють ініціативу при знайомстві з новими людьми, намагаються спілкуватися у звичному колі людей. У зв'язку з цим необхідно пояснити дитині, що особливості мовлення не є основним показником ставлення до людини, що її порушення можна подолати, і він буде успішним у житті.

Як правило, діти реалізують три рівні прояву комунікативних умінь, які впливають на здатність до встановлення соціальної взаємодії:

Діти, мають низький рівень реалізації комунікативних умінь виявляють недостатню активність комунікативних умінь. Вони не прагнуть спілкування, почуваються невпевнено в новій компанії, колективі, воліють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, важко переживають образи, воліють уникати прийняття самостійних рішень.

Діти із середнім рівнем прояву комунікативних умінь прагнуть контактів із людьми, не обмежують своє коло знайомств, не губляться у новій обстановці, мають друзів, виявляють ініціативу у спілкуванні, беруть участь у організації громадських заходів, можуть ухвалити самостійні рішення у складній ситуації.

Діти з рівнем прояву комунікативних умінь вище середнього відчують потребу в комунікативній діяльності та активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у скрутній ситуації, невимушено поведуться в

новому колективі, ініціативні, воліють самостійно приймати рішення, можуть внести позитивні зміни до незнайомої компанії, люблять брати участь у громадських заходах, наполегливі у діяльності, яка їх приваблює.

Таким чином, батькам та фахівцям слід брати до уваги дані особливості дитини та враховувати їх у процесі виховної та педагогічної роботи з формування навичок спілкування. Діти, які мають порушення мови, не здатні до тривалої ігрової діяльності, вони вперті, в окремих випадках проявляється негативізм. У них відзначаються схильність до коливань настрою, переходи від імпульсного стану до загальмованого [2].

Якщо діти виконують якусь спільну роботу за дорученням дорослого, кожна дитина прагне зробити все по-своєму, не орієнтуючись на партнера, не співпрацюючи з нею.

Серед «неприйнятих» та «ізолюваних» найчастіше виявляються діти, які погано володіють комунікативними засобами. Для дошкільнят, які мають мовленнєві порушення, ігрова діяльність – необхідна умова різнобічного розвитку їх особистості та інтелекту. Недоліки звуковимови, обмеженість словникового запасу, порушення граматичного ладу мовлення, і навіть зміни темпу мовлення, її плавності – усе це впливає на ігрову діяльність дітей, породжує певні особливості поведінки у грі [1]. Так, наприклад, вони не можуть спільно діяти з однолітками через неправильну звуковимову, невміння висловити свою думку, страх здатися смішним, хоча правила і зміст гри їм доступні. У колективі однолітків з нормо типовим розвитком, діти тримаються осторонь або, граючи разом з іншими дітьми, виконують тільки підлеглі ролі, не вступають у словесний контакт. Навіть надалі, коли дитина набуває на логопедичних заняттях певного запасу слів і навичок фразоутворення, у грі ці навички вона самостійно не використовує. Слово у грі вживається в основному для називання предметів, при цьому відсутнє позначення дій з ними [1].

Їхні ігрові вміння, як правило, розвинені слабо, гра зводиться до маніпуляції з предметами. Спроби спілкування цих дітей із однолітками не призводять до успіху і нерідко закінчуються спалахами агресивності з боку «неприйнятих» [2].

Однак, не можна перебільшувати вплив порушення мовлення на можливості взаємодії дітей із колективом однолітків. Вирішальне значення у цьому мають передусім індивідуальні (зокрема торкнуті

дефектом) особливості дитини, й меншою мірою – тяжкість мовного порушення [2].

Загалом комунікативні можливості дітей з вираженим мовленнєвим порушенням відрізняються помітною обмеженістю і за всіма параметрами значно нижчими за норму.

Для більшості таких дітей характерна крайня збудливість, яка пов'язана з різною неврологічною симптоматикою, у зв'язку з чим ігри, які не контролюються вихователем, набувають часом вельми неорганізованих форм. Часто діти цієї категорії взагалі що неспроможні зайняти себе якоюсь справою, що свідчить про недостатню сформованість навичок спільної діяльності [3].

Велику роль спілкуванні дітей із оточуючими відіграє самооцінка дитини. Самооцінка є ядром самосвідомості, як і рівень домагань. Діти з тяжкими порушеннями мовлення зазвичай мають занижену самооцінку. Діти із заниженою самооцінкою нерішучі, малотовариські, недовірливі, мовчазні, скуті в рухах. Вони дуже чутливі, готові розплакатися будь-якої миті, не прагнуть співпраці і не здатні постояти за себе. Ці діти тривожні, невпевнені у собі, важко входять у діяльність. Вони заздалегідь відмовляються від вирішення завдань, які здаються їм складними, але за емоційної підтримки дорослого легко справляються з ними. Дитина із заниженою самооцінкою здається повільною. Довго не вдається до виконання завдання, побоюючись, що не зрозуміла, що треба робити і виконає все неправильно; намагається вгадати, чи задоволений нею дорослий. Чим значиміша діяльність, тим важче їй з нею впоратися.

Ці діти, зазвичай, мають низький соціальний статус групи однолітків, потрапляють у категорію зневажуваних, з нею ніхто и не хоче дружити. У більшості старших дошкільнят (5-6 років) з порушеннями в мовленнєвому розвитку переважає ситуативно-ділова форма співробітництва, що характерно для дітей нормотипового розвитку 2-4 років. Переважний вид комунікації - спілкування з дорослим на тлі ігрової діяльності, яка відрізняється не лише змістовною бідністю, а й недостатньою структурованістю мовлення, що використовується. Практично у половини дітей із порушеннями мовлення не сформована культура спілкування: вони фамільярні у спілкуванні з дорослими, у них відсутнє почуття дистанції, інтонації часто крикливі, різкі, вони настирливі у своїх вимогах [3].

У деяких дітей із порушеннями мовлення переважає позаситуативна пізнавальна форма спілкування. Вони з цікавістю

відгукуються на пропозицію дорослого почитати книги, уважно слухають нескладні тексти, але по закінченні читання організувати з ними розмову важко: як правило, діти майже не ставлять запитань щодо змісту, не можуть самі переказати почуте через недостатньо сформовану фазу монологічного мовлення. Навіть за наявності інтересу у спілкуванні з дорослим дитина часто перескакує з однієї теми на іншу, пізнавальний інтерес її носить короткочасний характер і розмова не може тривати понад 5-7 хв. Значна частина дітей цієї категорії намагається ізолюватися від дорослих. Вони замикаються у собі, дуже рідко звертаються до старших, соромляться і уникають контактів із нею.

Дуже важливим для формування особистості дитини з порушеннями мовлення є проблема його усвідомлення. Розлади в емоційно-вольовій та особистісній сфері дітей з порушеннями мовлення не лише знижують та погіршують їхню працездатність, а й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. Таким чином, комплекс порушень мовного та когнітивного розвитку у дітей із порушеннями мовлення перешкоджає становленню у них повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими, ускладнює контакти з дорослими та може призводити до ізоляції в колективі однолітків.

Також адаптація дитини з мовленнєвими порушеннями в навколишнє соціальне життя залежить не тільки від об'єктивних причин: потреби, спрямованості та мотивації до спілкування, рівня сформованості діяльності, а й від активної оптимістичної життєвої позиції батьків.

**Висновки.** Таким чином, у випадку, коли у дитини утруднена комунікативна діяльність у зв'язку з порушенням мовленнєвого розвитку, процес міжособистісного спілкування дитини з однолітками має певні особливості. Діти з порушеннями мовлення, не здатні до тривалої ігрової діяльності, вони вперті, в окремих випадках проявляється негативізм. У них відзначаються схильність до коливань настрою, переходи від імпульсного стану до загальмованого.

Зазначені особливості у розвитку дітей із порушеннями мовлення спонтанно не долаються. Вони вимагають спеціально організованої корекційної роботи з корекції та розвитку всіх компонентів мовленнєвої, пізнавальної та комунікативної діяльності з метою оптимальної та ефективної адаптації дітей з вираженими порушеннями мови до умов та вимог соціуму.

### Список використаних джерел

1. Мартиненко І. В. (2015) Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення / Логопедія. № 6. С. 43-51. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2015\\_6\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_6_8).
2. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільноговіку “Я у Світі” / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко, В.О. Луценко [та ін.]. Київ. Світич. 2009. 208 с.
3. Павелків Р.В. (2008) Дитяча психологія. Київ. Академвидав. 2008. 432 с.

УДК 376.37//47

Сидорець С.  
Ткач О.

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проведений аналіз науково-теоретичних аспектів дослідження розвитку фонематичних процесів у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення молодшого шкільного віку та їх впливу на подальший розвиток звуковимови, лексико-граматичної сторони мовлення, процесів письма та читання. На основі проведеного теоретичного аналізу, визначено особливості розвитку складових компонентів фонематичних процесів у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** фонематичні процеси; фонематичний слух; фонематичний аналіз; фонематичний синтез; фонематичне сприймання; фонематичні уявлення; молодші школярі з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

The article analyzes the scientific and theoretical aspects of the study of the development of phonemic processes in children with phonetic-phonemic speech underdevelopment of primary school age and their influence on the further development of phonetic speech, the lexical-grammatical side of speech, writing and reading processes. On the basis of the conducted theoretical analysis, the peculiarities of the development of the constituent components of phonemic processes in children with severe speech disorders were determined.

**Keywords:** phonemic processes; phonemic hearing; phonemic analysis; phonemic synthesis; phonemic perception; phonemic representations; younger schoolchildren with phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

**Актуальність дослідження.** Одним із найважливіших питань у сучасній логопедії є питання формування фонематичних процесів у дітей із мовленнєвими порушеннями. Воно передбачає розвиток фонематичного слуху, вміння розпізнавати певний звук у слові, виконувати звуковий аналіз та формувати відчуття диференціальних ознак звуків рідної мови.

Численні дослідження науковців (Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Ю. Рібцун, А. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Цветкова та ін.) доводять, що недорозвинення фонематичних процесів (а саме фонематичного слуху, аналізу, синтезу, сприймання та фонематичних уявлень) призводить до порушень звуковимови, навичок писемного мовлення, негативно позначається на розвитку лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення. Діти із порушеннями вимовної сторони мови внаслідок труднощів сприймання й вимови звуків складають більшість учнів молодших класів. У них також спостерігають порушення писемного мовлення [3]. Через несформованість фонематичних процесів дитина сприймає, запам'ятовує, повторює, пише не те, що їй сказали, а те, що вона почула точно або щось дуже подібне [5, 6].

**Виклад основного матеріалу.** Мовленню дітей з ФФН притаманна неправильна звуковимова (пропуски, спотворення, заміни). Іноді дитина може правильно вимовляти ізольований звук, проте в самотійному мовленні він буде спотворюватися [8].

За Шеремет, виділяють стани недорозвинення фонематичного слуху, коли є недостатній розвиток і впізнавання тільки тих звуків, вимова яких порушена, значної кількості звуків із різних фонематичних груп при відносно сформованій їх вимові та коли є глибоке фонематичне недорозвинення, при якому дитина не може виділити їх зі слова [8].

Характер відхилень у артикуляції та вживанні звуків у мовленні дітей із фонематичним недорозвиненням свідчить про недостатнє розрізнення звуків на слух. Діти відчують труднощі, коли їх просять відповісти на вимову певних звуків або складів. Така ж проблема виникає при повторенні складів з парними звуками, при підборі звуку, яким починається самотійно вимовлене експериментатором слово, при

підборі звуку, яким починається слово, вимовлене експериментатором. Великі труднощі виникають зі словами, що починаються з певних звуків. Як зауважують науковці [7], рівень сформованості дії щодо виділення послідовності звуків у слові та вміння свідомо орієнтуватися в звукових елементах слова перебувають у залежності від ступеня недорозвинення фонематичного сприйняття і того, чи є це недорозвинення первинним або вторинним.

Внаслідок фонематичного недорозвинення часто спостерігається недостатність мовлення та артикуляції. Причиною незавершеності процесу звукоутворення слід вважати деяку недостатність руху артикуляційного апарату. Труднощі в характері артикуляції гальмують нормальний розвиток фонематичного сприйняття, порушуються нормальні слухомовленнєві взаємодії. У цьому випадку говорять про вторинне недорозвинення фонематичного сприйняття.

Докази значного порушення фонематичного сприйняття існують навіть за відсутності дисфонії, якщо процес звукоутворення загальмований. У деяких випадках дитина може правильно відрізнити мову від інших звуків, правильно вимовляти окремі звуки, але не може правильно використовувати звуки в мові, тому що тут потрібен більш витончений акустичний і вимовний аналіз. Існує розрив, іноді дуже великий, між здатністю вимовляти звук на особливе прохання і його використанням у мові. Є. Соботович та А. Чернопольська виділяють 4 основні форми неправильної звуковимови [5, 6].

**1 форма.** Порушення звуковимови, що спричинені затримкою онтогенетичного формування функцій мовленнєво-рухового та слухового аналізаторів.

У дітей цієї групи помічали:

- неправильну вимову кількох фонетичних груп звуків;
- різні види затримки фонематичного розвитку (визначалися ступенем розвитку мовленнєво-рухового аналізатора);
- відсутність локальних порушень моторики;
- загальну затримку у розвитку моторної сфери (недостатня точність, сила, динамічна та статична координація, нерівномірний темп, неточне дотримання заданих просторових координат загальних та мовленнєвих рухів).

**2 форма.** Уповільнене чи неправильне формування звукової сторони мовлення, спричинене органічними порушеннями мовленнєво-рухового аналізатора.

**3 форма.** Пов'язана з порушенням периферичного слуху.



**4 форма.** Пов'язана із мовленнєво-руховим та слуховим аналізаторами. Фонематичні уявлення дітей формуються з їх неправильної вимови, характерної для раннього онтогенезу. При цьому слухова диференціація мовлення достатня, а слухові уявлення про звучання слів відповідають мовленнєвим нормам. У цих випадках, однак, увага, що приділяється фонологічним аспектам мови, а також прийомам фонематичного аналізу, не розвивалися. Недорозвинення цих процесів призводить до затримки розпізнавання у дітей норми правильності і дефіциту артикуляції, тобто формування звукових образів слів на основі слухового сприйняття і на основі слухових уявлень. В результаті у дітей відсутня мотивація до розвитку правильної вимови, а вікові особливості їхнього мовлення затримуються, незважаючи на достатньо зрілі особливості мовленнєвих рухових аналізаторів.

Дитина не може відразу спробувати пристосувати свою вимову до точного відтворення тих чи інших звуків. Вона рана оволоділа найпростішими звуками, а ті звуки, які вимагали більш точного розрізнення, з'явилися пізніше. У деяких випадках до певного часу, поки не буде подолано порушення звуковимови, дитина буде замінювати їх легшими для вимови звуками.

В інших випадках дитина ще не в змозі відтворити рухи, необхідні для правильної вимови, але, почувши різницю між звуками, дитина налаштує свою вимову так, щоб по можливості виник подібний акустичний ефект.

М. Хватцев, Ф. Рау, Д. Ельконін [2, 4] вбачають такі порушення як етап нормального розвитку дітей і називають їх фізіологічними розладами. Якщо до 4-5 років фонетична сторона ще не повністю розвинута, то вважається, що є мовний бар'єр і потрібна спеціальна підготовка.

Відмітною ознакою фонематичного недорозвинення часто є незавершений процес утворення звуків, які відрізняються тонкою артикуляцією або акустичними особливостями. До них відносяться шиплячі, звуки [р], [л], менш поширені голосні і глухі, тверді і тихі, вибухові і фрикативні.

Діти з функціональною дислексією мають труднощі з вимовою, а також слуховою диференціацією вимови звуків, що призводить до неповного і точного сприйняття звукового складу слів.

Слід враховувати, що в деяких випадках фонематичні труднощі більш стійкі до дисфонії.

За відсутності порушень звуковимови у інших дітей спостерігаються невиразна, нечітка або нечітка вимова, труднощі у вимові слів складної структури, невиразність деяких слів тощо, що свідчить про недорозвиненість їхньої вимови. Незважаючи на фонологічний аспект мови, діти все ще відстають у звуковому розвитку. Вони ніби недостатньо підготовлені до мовних спостережень, порівнянь і узагальнень.

Труднощі слухового сприйняття найбільш повні при розрізненні фонем, схожих за звучанням. У цьому випадку вимова виявилася позбавленою необхідної чіткості. Діти не можуть правильно розрізнити такі складові звукосполучень, як [д] і [т], [р] і [б], [р] і [л].

Кожна мова має у своєму розпорядженні власну тверду фонемну систему, де певні звукові ознаки діють як сигнали, сенсорні відмінності (фонемні), а інші залишаються несуттєвими (варіанти).

Труднощі у звуковому аналізі, пов'язані з недостатньо чітким розрізненням фонем між собою, є найбільш характерними для дітей з фонематичним недорозвиненням

Для правильного протікання звукового аналізу потрібно мати розвинене вміння уявити звукову структуру слова загалом, аналізуючи її, виділити звуки, зберігаючи і фіксуючи як кількість, так і правильний порядок в слові.

Сприйняття мовленнєвих звуків та можливість їх аналізу у дітей з порушеннями звукового аналізу та синтезу можуть бути недостатніми, проте не пов'язаними з порушеннями артикуляційного апарату. Їх недостатність – наслідок послаблення процесу диференціювання, пов'язаного з розрізненням фонем, що близько звучать. Найпростіший звуковий аналіз слова, членування речення на окремі слова у таких дітей утруднене.

Незважаючи на нормальний артикуляційний апарат, мовлення у таких дітей часто розвивається із затримкою, вимова звуків довго залишається неправильною, загальне звучання мовлення нечітким, без виділених наголосів. Перелічені особливості пояснюються порушеннями функції звукового аналізу. Повноцінність цієї функції забезпечує формування нормальної вимови.

Порушення слухового сприйняття, недостатнє засвоєння звукового складу слова - причина як невиразної вимови звуків, так і недостатнього звукового аналізу.

Словник у дітей з фонематичним недорозвиненням збіднений. Труднощі викликають слова, що позначають частини тіла людини і тварин, дитинчат тварин і т.п [9].

Недорозвинення фонетико-фонематичних функцій є причиною порушення мовлення та знижує готовність дитини до оволодіння грамотою.

У педагогічній та методичній літературі є чимало вказівок на те, що оволодіння грамотою доступне 6-7-річній дитині завдяки достатньому рівню її загального та мовленнєвого розвитку. До цього часу дитина в основному опановує складну систему синтаксичних і морфологічних закономірностей.

Діти з фонематичним недорозвиненням, відчуваючи труднощі у розрізненні звуків, важко опановують грамоту. Найпоширенішою і характерною помилкою для дітей з порушеннями звуковимови є заміна одних літер на інші, другою групою помилок є пропуск літер.

Дітям з порушеннями вимови порівняно складніше аналізувати звуковий склад слова. Зазвичай діти з недорозвиненням звукової сторони мови зовсім не чують голосного у положенні після приголосного. Ці труднощі знаходять свій відбиток на письмі.

Крім зазначених типів помилок, у письмі учнів з несформованою вимовою нерідко зустрічаються перестановки букв, пропуск складів, вставки зайвих букв, повне спотворення слів. Причиною всіх цих помилок також є складне становище в аналізі звукового складу мовлення [1].

**Висновки.** Одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, що полягає у порушенні фізичного, фізіологічного та психологічного механізмів фонемоутворення при збереженому слуху та інтелекту. ФФНМ може бути причиною інших порушень мовлення, таких як дислалія, дисграфія. Складний ступінь мовленнєвого порушення потребує тривалої корекційної роботи.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2010. 374 с.

2. Жукова Е.М., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург. АРД ЛТД. 1998.

3. Радецька В. Й. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами. *Логопед.* 2010. С. 23-29
4. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ. Кафедра. 2013. 284 с.
5. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. 2015. 308 с.
6. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія.* 2002. №3. С. 2-4
7. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: колективна монографія. Суми. СумДПУ. 2015. 238 с
8. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2014. 672 с.

УДК 159.946.3-053.4-056.264

Сирота Н.  
Опалюк О.

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянутий теоретико-методологічний та практичний підходи до проблеми особливостей розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Старший дошкільний вік є періодом інтенсивного психічного розвитку. Особливості цього етапу виявляються в прогресивних змінах у всіх сферах, починаючи від вдосконалення психофізіологічних функцій і кінчаючи виникненням складних особистісних новоутворень. Із зазначених позицій мовлення розглядається як діяльність. Це відкриває деякі додаткові можливості для дослідників та педагогів, а саме: будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, мовленнєва діяльність.

The article examines theoretical, methodological and practical approaches to the problem of the peculiarities of the development of speech activity of older preschoolchildren with general under development of speech. Senior preschoolage is a period of intensive mental development. The features

of this stage are manifested in progressive changes in all spheres, starting from the improvement of psychophysiological functions and ending with the emergence of complex personality neoplasms. From the mentioned positions, speech is considered as an activity. This opens up some additional opportunities for researchers and teachers, namely: any activity, including speech, has its own psychological structure and psychological mechanisms that ensure its formation.

**Key words:** children of older preschoolage with general under development of speech, speech activity.

**Актуальність проблеми.** Теоретичною та методологічною базою для особливостей розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення стали: концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович); концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання (Є. Соботович); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є. Соботович); концепції про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (Н. Гаврилова, М. Жинкин, І. Зимня, О.О. Леонт'єв, О. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін та ін.). Особливостям розвитку мовленнєвої діяльності даної категорії дітей присвячено чимало досліджень науковців (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович та ін.). Проблеми діагностики та корекції порушень при загальному недорозвитку мовлення висвітлені у численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Єфіменкова, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічева та ін.). Сучасний підхід до вивчення та корекції загального недорозвитку мовлення потребує визначення та розгляду окремих компонентів мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Навчання мовлення є водночас і метою, і засобом практичного опанування мовою. Мовленнєва діяльність має важливе значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, воно позитивно впливає на формування таких важливих особистісних якостей як: комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненої мовленнєвої діяльності дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

**Мета** статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Мовленнєве спілкування – вид діяльності, яким дитина оволодіває з раннього віку і яке допомагає пізнати їй навколишній світ в його цілісності й різноманітності. За допомогою мовленнєвого розвитку дитина встановлює контакт з довкіллям, розкриває власний внутрішній світ, власний образ «Я» в соціумі. Під мовленнєвою діяльністю дослідники розуміють «наявність навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища» [3].

Мовленнєва діяльність є складнофункціональним двостороннім процесом (Т. Ахутіна, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін.). Її характеризують багатозначність, багаторівнева структура, мобільність та зв'язок з усіма іншими психічними функціями. Мовленнєво-діяльнісна структура включає в себе сукупність умінь, операцій, навичок, які поступово формуються у процесі розвитку. Вони позитивно впливають на процес засвоєння мови, сприяють її використанню з метою спілкування.

Вагомим теоретичним підґрунтям багатьох наукових напрацювань стала розроблена Є. Соботович психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів, що лежать в основі її формування[4]. У створеній моделі виділено лінгвістичний та комунікативний компоненти мовленнєвої діяльності, тобто мовлення в ній розглядається як двосторонній процес, спрямований як на засвоєння, так і на використання мови в актах комунікації (говоріння, сприймання мовлення, читання, письмо). Відповідно до цієї моделі лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння мови, а комунікативний – на реалізацію комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, тобто використання суб'єктом мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій.

У розумовому розвитку дошкільника велику роль відіграють усі психічні процеси. Розумова діяльність нерозривно пов'язана з розвитком уваги, яку К. Ушинський називав «дверима» душі, через які проходить усе, що є в нашій свідомості [4]. У дошкільному віці увага носить мимовільний характер. Стан підвищеної уваги пов'язаний з орієнтацією в зовнішньому середовищі, з емоційним відношенням до нього, при цьому змістовні особливості зовнішніх вражень, що

забезпечують таке підвищення, з віком змінюються. Істотне підвищення стійкості уваги відмічається в дослідженнях, в яких дітям пропонується розглядати картки з малюнками, описувати їх зміст, слухати розповідь. Переломний момент в розвитку уваги пов'язаний з тим, що діти вперше починають свідомо керувати своєю увагою, спрямовуючи і утримуючи її на певних предметах. Для досягнення цієї мети старший дошкільник користується певними способами, які він переймає від дорослих. Таким чином, можливості цієї нової форми уваги - довільної уваги - до 6-7 років вже досить великі. На думку В. Мухіної, значною мірою цьому сприяє вдосконалення плануючої функції мовлення, яке є «універсальним засобом організації уваги». Мовлення дає можливість заздалегідь словесно виділити значимі для певного завдання предмети, організувати увагу, враховуючи характер майбутньої діяльності. Не дивлячись на істотні досягнення в розвитку уваги, переважаючим впродовж всього дошкільного періоду, залишається мимовільна увага. Навіть старшим дошкільникам ще важко зосередитися на одноманітній і нецікавій діяльності; навпаки, в процесі цікавої для них гри увага може бути достатньо стійкою [1].

Про рівень розумового розвитку дитини можна говорити, аналізуючи питання, які вона ставить дорослому; судження, у яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин; продукти діяльності дитини – малюнки, споруди із елементарного будівельного матеріалу; змісту і форми ігор; спілкування з дорослими і однолітками; те, які завдання і як вона виконує, особливо – розумові задачі. Як відзначає Л. Проколієнко, під поняттям «розумовий розвиток» ми розуміємо ступінь розвитку у дитини пізнавальних процесів – відчуття і сприйняття, пам'яті й уваги, мислення та мовлення, сформованість вміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимоги старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, будувати власні судження, користуватися поняттями та узагальненнями. Неабияке значення має і те, як дитина прагне пізнати навколишні предмети та явища, виявляючи при цьому пізнавальний інтерес, допитливість. Дослідження психологів П. Гальперіна, О. Запорожця, М. Поддьякова показали, що темп розумового розвитку у дошкільному віці значно вищий у порівнянні з більш пізніми віковими періодами, а помилки у вихованні, допущені в цей час, важко подолати в подальшому [3].

У дошкільному віці здебільшого завершується тривалий і складний процес опанування мовленням. До 7 років мовлення стає

засобом спілкування та мислення дитини, а також предметом свідомого навчання, завершується процес фонематичного розвитку, тобто дитина чує та розмовляє більш-менш правильно. Мовлення дитини збагачується складними визначеннями (на зразок лимонно-жовтий, синьо-зелений); новими словами, що визначають часові проміжки (негайно, відразу, раніше, пізніше); дитина вже може правильно називати дні тижня. Зростає словниковий склад мовлення: у 6 років активний словник в середньому досягає 5000 слів. У старшого дошкільника мовлення усе більше включається у процеси сприйняття. Формулювання мети спостереження в мовленні дозволяє цю мету усвідомити й спланувати наступний процес. Дитина усе правильніше передає у мовленні те, що сприймає. Мовлення допомагає осмислити найважливіші якості предметів як єдине ціле.

Так О. Нурєєва і З. Шейнфельд, вивчаючи психологію дошкільника, визначили його мотив оволодіння мовою. Ним виступили зростаючі потреби дитини довідатися, розповісти й вплинути на себе й іншу людину. Мовлення включається в усі види діяльності, в тому числі й пізнавальну. Зміна завдань, що постають перед дошкільником, поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими й однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і стосунків, у які включено дитину, сприяє інтенсивному розвитку, по-перше, усіх сторін мовлення (словника, звукової культури, граматичного складу), по-друге, його форми (контекстних і пояснювальної) та функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої та знакової) [3].

За твердженням Д. Ельконіна, розширення кола життєвих стосунків дітей старшого дошкільного віку, виникнення у дітей самостійної практичної діяльності сприяє подальшій диференціації функцій і форм їхнього мовлення. Дитині необхідно, щоб її мовлення розуміли. Новоутворення у сферах діяльності й спілкування сприяють подальшому інтенсивному оволодінню мовленням: мовлення дитини стає усе більш зв'язним. Ситуативне мовлення – основна форма мовлення молодшої дитини – поступається місцем контекстному мовленню, мовленню-повідомленню. Контекстне, тобто зв'язне, мовлення характеризується тим, що його розуміння співрозмовником можливе на основі одних тільки засобів мови й не вимагає опори на конкретну ситуацію. Важливою рисою контекстного мовлення є довільність [2].

Розвиток самостійної практичної діяльності сприяє розвитку інтелектуальної практичної функції мовлення (міркування, пояснення



способів дій, констатація, обмірковування плану майбутньої діяльності тощо).

Необхідність пояснення стимулює дитину до активного пошуку відповідних мовних форм, які найбільш повно передавали б певний зміст. У дошкільному віці пояснювальне мовлення тільки починає розвиватися. Щодо правильної його побудови дитина зазнає труднощів. Іноді пояснювальне мовлення підміняється ситуативним.

Щодо різних сторін мовлення, у дітей стихійно відбувається формування мовної діяльності в цілому як особливого виду людської діяльності й усвідомлення комунікативної функції мовлення. Досить виразне усвідомлення комунікативної функції мовлення виступає вже в дітей середнього дошкільного віку, набуваючи у старшому дошкільному віці ще більшої виразності. В 6-7 років у дитини складається інтелектуальна функція мовлення, коли воно виступає знаряддям мислення. Слово фіксує результат пізнавальної діяльності, закріплюючи його у свідомості дитини. Досить часто в дошкільників взагалі не формується мовне спілкування на особистісні теми. А в деяких випадках переважає безпосереднє, емоційне спілкування, характерне для дитини. Наприклад, дошкільник прагне тільки до фізичного контакту з дорослим – цілує його, завмирає від блаженства, коли мама гладить його по голівці тощо. Це може свідчити про серйозний симптом відставання у розвитку. Якщо наприкінці шостого року життя дитини її інтереси обмежуються предметними діями й іграми, а її висловлювання стосуються тільки навколишніх предметів і миттєвих бажань, можна говорити про явну затримку розвитку мовного спілкування дитини з дорослим.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи найбільш важливі досягнення психічного розвитку дитини 6-7 років, можна стверджувати, що на цьому віковому етапі дитина відрізняється досить високим рівнем розумового розвитку, що включає сприйняття, узагальнені норми мислення, смислове запам'ятовування. У дитини формується певний обсяг знань і навичок, інтенсивно розвивається довільна форма пам'яті, мислення, уяви, спираючись на які можна спонукати дитину слухати, розглядати, запам'ятовувати, аналізувати. Старший дошкільник уміє погоджувати свої дії з однолітками, учасниками спільних ігор або продуктивної діяльності, регулюючи свої дії на основі засвоєння суспільних норм поведінки. Його поведінка характеризується наявністю сформованої сфери мотивів і інтересів, внутрішнього плану дій, здібністю до адекватної оцінки результатів власної діяльності і своїх можливостей.

Дошкільне дитинство є періодом надзвичайно інтенсивного розвитку комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, практичних мовних навичок, усвідомлення мовної дійсності. Це пов'язане з ускладненням діяльності дитини та зміною її стосунків з оточуючими.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко А.М. (2009). Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників. Київ. Світич. 160 с.
2. Поліщук С.В. (2011). Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський. Вип. 17(2). С. 286-293.
3. Січкачук Н.Д. (2011). Напрямки корекційно-розвивальної роботи з формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова. № 19. С. 164-168.
4. Трофименко Л.І. (2013). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. ПП «Актуальна освіта». 2013. 108 с.

УДК: 376-056.264:81"221

Сільман А.  
Ткач О.

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подано погляди науковців та практиків на використання інтерактивного навчання у корекції порушень читання та письма. Запропоновано перелік основних інтерактивних методик та рекомендації щодо їх використання у роботі педагогів та вчителів-логопедів у молодшій школі.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, порушення читання і письма, корекція, навчання.

The article presents the views of scientists and practitioners on the use of interactive learning in the correction of reading and writing disorders. A

list of the main interactive methods and recommendations for their use in the work of teachers and speech therapists in junior high school is offered.

**Key words:** interactive learning, reading and writing disorders, correction, learning.

**Постановка проблеми.** Вчені-дослідники вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто, необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для вчителя важливо зробити навчальний процес творчим, осмисленим, активізувати всю пізнавальну діяльність школярів. В. Сухомлинський вважав, що майстерність учителя полягає в умінні вчити дітей мислити, кожний педагог повинен виховувати розум учнів, без цього школа перестане бути школою. Треба прагнути зробити навчання не простішим, а зрозумілішим. Найбільш ефективними методами, які допомагають навчити дітей мислити, формують творчу активність учня є інтерактивні методи навчання. Схема цієї моделі відображає постійне спілкування вчителя з учнями, учнів з учнями. Відбувається взаємодія всіх членів колективу. Досвід логопедів-практиків Г. Блінової, Н. Сєдих, В. Сухар, А. Малярчук і ін., свідчать про необхідність забезпечуючи принцип наступності у навчанні молодших школярів з подолання явищ дислексії та дисграфії в початкових класів [3].

Н. Дичківська звертала увагу педагогів на гру як результативний засіб навчально-виховної роботи, гра для дітлахів - справжнє навчання... гра для них – навчання, гра для них – праця, гра для них – серйозна форма виховання [1]. М. Удовенко визначив гру як етап єдність думок, почуттів і руху,... де можна творити себе, свої відносини з іншими, своє майбутнє в цілковито безпечній ситуації» [4].

**Виклад основного матеріалу.** Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання( колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної

діяльності, мета якої – забезпечення сприятливих умов, за яких кожен учень відчував би свої успіхи.

Використання інтерактивного навчання не самоціль - це засіб лише для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкраще б сприяла співробітництву, порозумінню і доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання. На одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп. Дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи. Використання інтерактивних методів дає можливість педагогу для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом з учнями.

Організація такого навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Нагромаджений уже сьогодні в Україні та закордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу.

Вони дають змогу учням: полегшити процес засвоєння знань; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; навчитись думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати, шукати компроміси; знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

На сьогодні в Україні вже відомо і описано щонайменше чотири групи методів, в кожній з яких нараховується до 10 різних підходів. Тому їх практичне застосування потребує від учителя насамперед відповідної обізнаності. До того ж, кожен з методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів. Для ефективного використання даних методів на уроках потрібна

підготовленість, як учителя, так і учнів до цього виду роботи. Використання інтерактивних методів корекції усного і писемного мовлення допомагає учням: у виправленні недоліків звуковимови; в ефективному розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення; у розширенні та збагаченні лексико-граматичної системи мовлення; у подоланні проявів різних видів дислексії (фонематичної, граматичної, семантичної, оптичної) та дисграфії (артикуляторно-акустичної дисграфії, акустичної дисграфії, пов'язаної з порушенням різних форм мовленнєвого аналізу і синтезу, аграматичної, оптичної).

Тенденція сучасного інтерактивного навчання полягає у спонуканні дітей до мовленнєво-розумової активності в різноманітних формах навчальної діяльності. Тому заняттям з розвитку мовлення намагаюся надавати таку форму, в якій здійснюється корекція мовленнєвого недорозвитку і одночасно розвивалися увага, пам'ять, логічне мислення, доказовість, різні форми контролю і самооцінки, тобто те, що складає основу формування активної мовленнєво-розумової діяльності та лінгвістичної орієнтації.

На логопедичних заняттях діти мають розуміти, навіщо вони виконують те чи інше завдання, постійно стимулюю пізнавальну активність учнів різноманітними завданнями, вправами.

Основні форми інтерактивних методів корекції усного і писемного мовлення це - робота в парах, карусель, акваріум, мікрофон, мозаїка, мозковий штурм, асоціативний куш, метод проекту та дидактичні ігри.

Робота в парах. Ця форма роботи є найпростіша і дозволяє учням набути навички співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватися та активно слухати.

Робота в парах – технологія, яку можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань і ін. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися думками. Це сприяє розвитку навичок спілкування, уміння висловлюватися, критично мислити, уміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилятися від виконання завдання.

Втілюючи дану технологію в практику, коригуючи усне і писемне мовлення учнів з особливими потребами, використовую такі завдання.

Гра «Незнайко» - один учень читає, а інший виправляє помилки. Гра «Вовк і заєць» - один учень починає читати текст, другий вступає після того, як перший дійде до крапки, й намагається його догнати. Гра «Знайди пару» - учні до карток з друкованими буквами добирають

відповідні рукописні літери. Називають букви, звуки, які вони позначають, складають з ними слова. Гра **«Засели будиночок»** - використовую під час удосконалення вмінь і навичок диференціювати звуки, збагаченні словникового запасу, вивчені граматичних категорій. Гра **«Конкурс красунь»** - діти вчаться оцінювати один одного, вибираючи найкраще написану букву «красуню» і «вдягнути» їй корону і «попелюшку» (найгірше написану букву), поставити над нею лише крапочку. А потім запропонувати перетворити «попелюшку» у «красуню», написавши якомога краще букви. Гра **«Запали вогник»** - проводжу під час словникових диктантів. На дошці вивішую правильно написані слова. Учні міняються зошитами і «запалюють вогники» (знаходять помилки), пояснюючи один одному написання слів. Гра **«Конструювання слів»** - скласти слова з букв, складів або дібрати синоніми чи ознаки до даного слова. Гра **«Моделювання словосполучень, речень»** - з'єднати слова, ставлячи запитання. **Творчі завдання** – на закріплення матеріалу можна запропонувати скласти загадку, розгадати кросворд, ребус, криптограму. **Розподільний диктант** – на закріплення вмінь диференціювати звуки, букви, розрізняти частини мови і ін., вміти оцінювати себе і товариша. Рольова гра **«Розмова по телефону»** - ефективно використовувати з дітьми з особливими потребами, підводячи підсумок заняття.

До інтерактивних методів відносимо і метод **«Карусель»**, який можна використати під час вивчення граматичних категорій різних частин мови, коригуючи аграматичні форми дисграфії. Наприклад:

1. З'єднати слова, ставлячи запитання (прикметник + іменник, дієслово + іменник).
2. Узгодити іменник з прикметником чи дієсловом.
3. Розгадати слово (скласти слово з розсипаних літер). Діти, об'єднавшись у дві групи, рухаються від однієї таблиці до наступної і записують відповіді (кожна група певним кольором). В кінці всі мають змогу побачити, що було написано іншими групами і оцінити результати.

Ефективним методом розвитку вмінь ведення дискусії є **«Акваріум»**. Учні роз приділяємо на дві-три групи. Групі, що працює, для виконання завдання необхідно прочитати вголос ситуацію, обговорити в групі, використовуючи метод дискусії, дійти спільного рішення. На цю роботу групі дається 3-5 хв. Усі інші учні класу мають тільки слухати, не втручаючись у хід обговорення. Після закінчення часу група займає свої місця, а вчитель ставить запитання: «Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо

аргументована, доведена? Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?» Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група і обговорює наступну ситуацію (проблему). Всі групи по черзі мають побувати в «Акваріумі», і результати роботи кожної з них мають бути обговорені у класі.

Враховуючи особливості уваги, мислення, пам'яті, поведінки дітей з особливими потребами, ефективно використати цей метод можна після тривалої попередньої підготовки.

**Метод «Мікрофон»** надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку. Діти з мікрофоном більш охоче, з цікавістю підбирають слова на заданий звук, називають ознаки предмета, явища, описують предмети, підводять підсумок уроку.

**Метод «Мозаїка»** - діти утворюють групи за допомогою карток різного кольору і форми. Кожна група утримує завдання, наприклад, з диференціації свистячих і шиплячих звуків, твердих і м'яких приголосних звуків чи розрізненні та написанні прийменників і префіксів.

**Метод «Мозговий штурм»**- це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників проявляти свою уяву та творчість, який досягається шляхом вільного вираження думок усіх учасників та учасниць і допомагає знаходити кілька рішень по конкретній темі. Втіленню даного методу на заняттях з корекції усного і писемного мовлення дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку допомагає вправа «Незакінчені речення» (я вважаю, що..., ...тому, що..., тому, я вважаю...).

**Метод «Асоціативний куш»** - полягає у встановленні асоціативних зв'язків між окремими поняттями. Цей метод універсальний, оскільки можна використовувати на заняттях з будь-якої теми.

**Метод проектів** – використовується під час вивчення граматичних категорій, збагачення словникового запасу з певної теми.

Впроваджуючи різні інтерактивні форми роботи у коригування усного і писемного мовлення молодших школярів, велику увагу слід приділяти інтерактивним дидактичним іграм. Для того щоб активізувати учнів на заняттях з розвитку мовлення, необхідно зацікавити учнів, викликати в них інтерес до виконання завдань за допомогою інтерактивних ігор.

**Висновки.** Досвід логопедичної роботи з корекції усного і писемного мовлення свідчить про те, що специфіка роботи з усунення

недоліків читання та письма побудована на наочному матеріалі з використанням інтерактивних дидактичних ігор. Наочні посібники поживають логопедичні заняття, роблять їх яскравими і цікавими для молодших школярів. Наприклад: із серії предметних малюнків можна скласти декілька мовленнєвих ігор, спрямованих на виправлення звуковимови і корекцію вад усного і писемного мовлення. Така інтерактивна робота спрямована на створення сприятливих умов для динамічної корекції звуковимови й усного і писемного мовлення. Без інтерактивних дидактичних ігор, пізнавальних завдань, логічних і цікавих мовленнєвих вправ заняття з розвитку мовлення стає невиразним і нецікавим для учнів.

#### Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ. Академвидав. 2012. 212 с.
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод. праць. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014, С. 12-28.
3. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2010. 376 с.
4. Удовенко М.В. Інтерактивні методи навчання в корекційній роботі. Київ. Академвидав. 2018. 185 с.

УДК 376-056.264-053.4:811

Сірак К.  
Константинов О.

### ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТІСТОПЛАСТИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості формування зв'язного мовлення засобами тістопластики у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

**Ключові слова:** порушення мовлення, зв'язне мовлення, розвиток мовлення, тістопластика.

The article reveals the peculiarities of the formation of coherent speech by means of dough plasticity in preschool children with general underdevelopment of speech of the III level.

**Key words:** speech disorder, coherent speech, speech development, plastic dough



**Постановка проблеми.** Дошкільний вік – важливий період у житті людини, коли закладається фундамент для всебічного розвитку, зокрема, мовленнєвого. Одним із аспектів розвитку мовлення дітей є розвиток рухового аналізатора в цілому, а особливо сформованість тонких рухів кистей та пальців рук. У процесі обстеження рухових функцій дошкільників у 35% спостерігалась недостатність тонкої (пальцевої) моторики рук, яка виявлялася у порушеннях виконання дій з предметами (неможливість викласти візерунок мозаїки за зразком, нанизати на нитку намистинки та інших), так і при виконанні різноманітних пальчикових проб (почергове зіставлення пальців; тест «кулак - ребро - долоня», «гра на роялі» тощо) [1].

У дослідженнях В. Бехтерева вказується, що маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, а саме на розвиток мовлення. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. Дослідження М. Кольцевої показали, що кожен палець руки має свій слід у корі великих півкуль головного мозку. Розвиток рухів пальців передуює появі артикуляції складів. Таким чином мовлення перебуває в прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки.

Вченими (В. Бехтерев, О. Лурія, О. Мастюкова, І. Павлов, Т. Філічева, та ін.) був встановлений і доведений взаємозв'язок загальної, дрібної і мовленнєвої моторики з формуванням мовлення. Так, особливості розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами досліджувалися не лише вітчизняними, алей українськими дослідниками, зокрема Л. Вавіною, Н. Гавриловою, І. Мартиненко, О. Ткач, М. Шеремет, В. Синьовим, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Пахомовою, О. Ревуцькою та ін. Зокрема О. Лурія вважав, що розвиток мовлення починається саме тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості.

М. Дубовик відзначає: «...ліплення більше, ніж малювання та аплікація розвиває та вдосконалює природне чуття дотику обох рук, активна діяльність яких має велике значення для розумового розвитку дітей, що в свою чергу пов'язане з мовленнєвим розвитком». Під час ліплення, виходячи із знань реальної дійсності, дитина відображає всі сторони предмету, а не одну, як у малюванні чи аплікації. Ліплення має важливе значення для розвитку дрібної моторики обох рук, зорово-моторної координації, формування вмінь та навичок роботи з

пластичними матеріалами, а також сприяє розвитку творчих здібностей дошкільників.

**Мета статті:** визначити роль тістопластики в корекції мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку із ЗНМ

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження з розвитку мовлення засобами тістопластики у дітей дошкільного віку складалось з: визначення рівня розвитку мовлення дітей дошкільного віку з ЗНМ; розробки методики розвитку мовлення засобами тістопластики; експериментальної перевірки ефективності методики розвитку зв'язного мовлення засобами тістопластики у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення III рівня

У дослідженні взяли участь 12 дітей з загальним недорозвиненням мовлення III рівня середньої групи. закладу дошкільної освіти № 59 м. Вінниці.

Логопедична робота з розвитку мовлення засобами тістопластики проводилася під час логопедичних занять 2 рази на тиждень. Для цього використовувались спостереження за ігровою діяльністю.

За допомогою засобів тістопластики, на протязі навчального року, проводилися заняття на різні теми. На цих заняттях діти розвивали мілку моторику, координацію та тактильні відчуття рук, розвивали лексико – граматичну та фонетико-фонематичну сторони мовлення, розвивали фантазію, уяву та мислення. Було розроблену систему корекційно – відновлювальної роботи з використанням тістопластики відповідно до лексичних тем. Після чого складеться порівняльний аналіз даних діагностування.

Отримані дані проаналізовані, узагальнені та відображенні на рис.1-4.

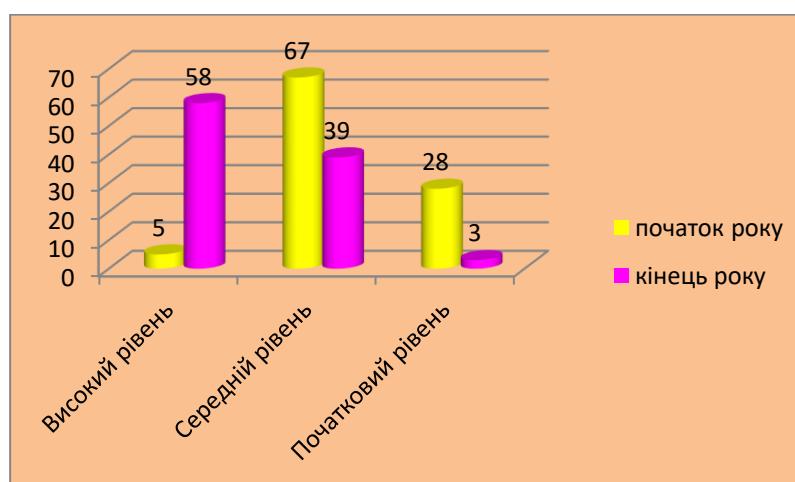


Рис. 1 Лексична сторона мовлення

Отримані дані показали, що словниковий запас у більшості дітей збільшився, більше половини дітей, які мали середній рівень перейшли у високий рівень. Під час занять вихованці навчилися підбирати антоніми і синоніми, називати предмети узагальнюючими словами, а також підбирати означення до іменників.

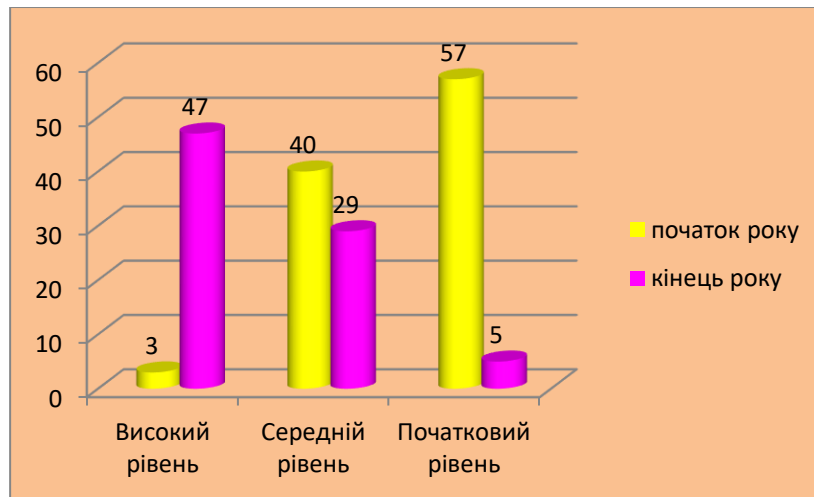


Рис. 2 Граматична сторона мовлення

Результати показали, що розуміння граматичної сторони мовлення значно покращилося. Під час завдань, дітки вчилися розуміти граматичну структуру. У більшості дітей під кінець поточного року виходило правильно побудувати просте речення з трьох слів, поставити слова у потрібному відмінку. Також діти почали утворювати форми множини називного і родового відмінків.

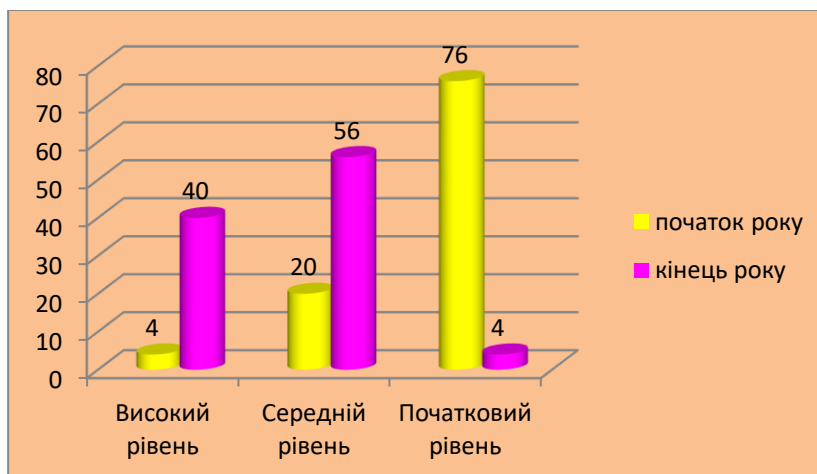


Рис. 3 Звукова сторона мовлення

Дітей, які почали вимовляти усі звуки, навчились диференціювати звуки та регулювати темп мовлення та дихання стало 40%, що майже половина групи. З недостатньою чіткістю звуків, що відповідає

середньому рівню розвитку стало 56% дітей, з цим дітьми потрібно продовжувати працювати над формуванням правильної вимови. А от початковий рівень залишився в незначній кількості діток, що становить лише 4%.

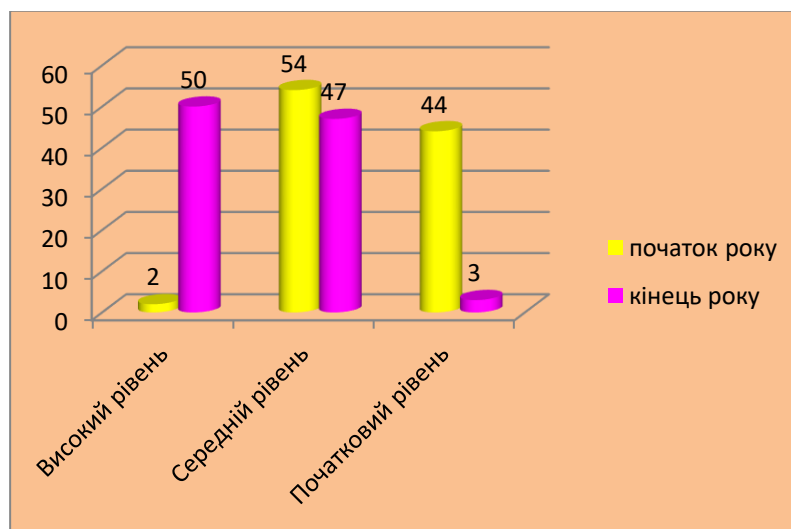


Рис. 4 Рівень зв'язного мовлення

Гарні результати показало застосування засобу тістопластики у розвитку зв'язного мовлення. Діти виліплюючи персонажів казок і граючись ними, добре переказували зміст прослуханої казки. 50% діток отримали високий рівень розвитку зв'язного мовлення. Це говорить нам про те, що в порівнянні з початковими даними, майже половина дітей покращила свої результати на кінець року.

Під час підсумкового діагностування значно зросла кількість вихованців із середнім та високим рівнями мовленнєвого розвитку. Завдяки використанню прийомів тістопластики у корекційній роботі покращилась та виправилась звуковимова у 40% дітей. Позитивним є те, що 58% вихованців групи мають високий рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, суттєво покращились навички комунікації. Значно зменшилась кількість дітей із початковим рівнем.

Така різниця говорить про ефективність та результативність проведеної роботи. У дітей сформовані такі позитивні якості, як цілеспрямованість і самостійність у виконанні роботи, посидючість і наполегливість, вміння доводити роботу до кінця, акуратність.

**Висновок.** Включення в систему корекційної роботи прийомів тістопластики сприяло покращенню фонематичного слуху, словотворення, збагаченню як пасивного, так і активного словника, покращило стан звуковимови дітей.

### Список використаних джерел

1. Дубовик М.Ф. Ліплення в дитячому садку. Київ. Радянська школа. 1968. 128 с.
2. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ. ДІА. 2016. 304 с.
3. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2010. 376 с.
4. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський. ПП «Аксіома». 2019. 356 с.

УДК: 376-056.264[811:003

Скакун М.  
Бонгар Н.

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСІВ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ КЛІНІЧНОГО І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АСПЕКТІВ

У статті зроблена характеристика розвитку процесів письмового мовлення з позицій клінічного та психолого-педагогічного підходів як основних, що використовуються під час організації освітнього середовища та корекційного підходу. Описано, що мовленнєва діяльність у своїй основі містить кодування інформації за допомогою графічних засобів, розкриті аналізаторні системи, які приймають участь у процесі використання письма, зазначено, що його становлення відбувається лише у процесі цілеспрямованого навчання.

**Ключові слова:** писемне мовлення, письмо, читання, аналізаторні системи, слово, знак, перша і друга сигнальні системи, освітній процес.

The article describes the development of written speech processes from the standpoint of clinical and psychological-pedagogical approaches as the main ones used in the organization of the educational environment and the correctional approach. It is described that speech activity is based on encoding information using graphic tools, analytical systems that take part in the

process of using writing are revealed, and it is indicated that its formation occurs only in the process of purposeful learning.

Key words: written speech, writing, reading, analyzer systems, word, sign, first and second signal systems, educational process.

**Актуальність дослідження.** Науковці різного спрямування зазначають, що вік мовлення оцінюється сотнями тисяч років, в той же час вік мови – лише кілька тисяч років. Перші зразки письма як засобу передачі інформації відносять до дослідження староегипетських ієрогліфів і в своїй основі були образними. Китайське письмо з роками поступово абстрагувалось від свого початкового образного значення і на сьогодні кожне поняття в ньому необхідно окремо заучувати і відображати в уявному прямокутнику. А безпосередньо революцію писемного мовлення зробили фінікійці, які вперше використали алфавіт як систему знаків для позначення певного предмету, події, явища або іншого аспекту оточуючої дійсності [1, с. 215].

Писемне мовлення – це спілкування через використання текстових повідомлень. Буває відтермінованим – через використання написаних текстів, які потрапляють до іншого співрозмовника через певний період часу, і безпосереднім – через використання постійних записок або шляхом організації комунікації через використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Відрізняється від усного мовлення не лише використанням знакової системи у вигляді літер, комбінація яких утворює певне значення, але й через включення образів, картинок, графічних зображень. Також містить в собі граматичну, в першу чергу синтаксичну систему і стилістичні відношення. Для неї притаманні синтаксичні конструкції і специфічні стилі функціонування. Також вона містить складну композиційно-структурну організацію, для оволодіння якою потрібні спеціальні навички, якими суб'єкт має оволодіти у процесі організації з ними цілеспрямованого навчання [11].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Особливості формування навичок писемного мовлення у дітей на початку шкільного навчання були предметом вивчення таких науковців, як В. Бадер, Л. Бартенева, К. Глущенко, О. Гопіченко, Є. Данілявічуте, К. Дяченко, М. Жинкін, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, В. Меліченко, Т. Пічугіна, І. Прищєпова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та інші. Результати цих досліджень свідчать, що у більшості учнів виникають труднощі при оволодінні правильною писемною мовою, на

що вказують помилки при читанні і в процесі виконання письмових робіт.

**Мета статті** – характеристика процесів писемного мовлення в контексті клінічного і психолого-педагогічного аспектів.

**Виклад основного матеріалу.** Писемне мовлення – це мовлення, зафіксоване у паперовому або електронному варіантах за допомогою спеціальних графічних знаків. Як уже відмічалось, специфіка писемного мовлення полягає в його вторинності стосовно усного. Тобто писемне виникло значно пізніше від усного і опирається на нього, як на своє джерело. Писемне мовлення адресується суб'єкту комунікації і розраховане на зорове сприймання. Його мета – точна передача і сприймання інформації, особливість – у переважному вживанні непрямої мови.

Писемне мовлення в своїй основі містить вироблену систему графічних знаків у вигляді літер. Крім цього, у ньому використовуються різні наукові символи, умовні позначки, схеми, малюнки тощо. Це дозволяє фіксувати інформацію і з допомогою різних технічних і паперових носіїв забезпечує збереження та відтворення мовлення у просторі й часі. Зафіксований за допомогою знакової системи текст при необхідності можна перечитати, виправити, покращити, змінити. Безпосередньо процес писемного мовлення пов'язаний з певними розумовими діями: придумуванням, проектуванням висловлювання, одночасним підбором різних варіантів комбінування слів, вибором синонімів, антонімів. При цьому необхідно враховувати, що внутрішні інтонаційні можливості писемного мовлення значно обмежені, бо жодна орфографія, малюнки, символи та інші спеціальні позначення, наприклад знаки запитання і оклику, підкреслення, лапки, тире тощо не можуть передати інтонаційного різноманіття, багатства, індивідуальності, яким наділене усне мовлення [9].

Одиницею писемного мовлення, тобто реальним проявом його, є текст. Текст чітко і змістовно ділиться на абзаци – об'єднані змістом і структурою відрізків цілого тексту. Речення всередині абзацив мають між собою тісні змістовні і граматичні зв'язки. У тексті переважно використовують повні речення, які містять у собі закінчену змістову структуру. При цьому речення можуть мати просту і складну структуру побудови. В основному переважають складні граматичні комбінації, які включають в себе декілька змістових одиниць. У таких конструкціях

самі слова добираються з урахуванням граматичних і літературних традицій.

Писемне мовлення – це вид мовленнєвої діяльності, який в своїй основі містить кодування інформації за допомогою графічних засобів мови. Уміння писати – це сформоване під впливом навчання вміння графічно правильно зображати літери алфавіту, дотримуючись правописних норм; формулювати власні думки в письмовій формі. “Писемність – це система графічних знаків, уживаних для писання в якій-небудь мові або групі мов” [11, с. 362].

У роботі О. Леонтьєва відзначається, що в мозку думаючої людини існує дві мовленнєві системи, в мовленнєвому колективі є дві мови, два стандарти – усне мовлення і письмове. Він зазначає, що спосіб перекодування усного мовлення в письмове потребує дотримання певних правил. Ці правила, які суб’єкт має дотримуватись у процесі запису своєї думки за допомогою графічних символів, тобто правил переходу від однієї системи символів до іншої, від звукового мовлення до писемного, називають правописом. Правопис – це система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови на письмі [11, с. 508], особлива форма комунікації за допомогою системи письмових знаків, яка відрізняється від усного мовлення особливими стилістичними нормами, складною системою пунктуаційних правил [6].

Писемне форми мовлення являє собою вид тимчасових зв’язків другої сигнальної системи, яка формується лише під впливом організації цілеспрямованого навчання, тобто його механізми закладаються в період навчання грамоті і вдосконалюються в процесі всього подальшого навчання. Використання в освітньому процесі рефлексорного повторення призводить до утворення динамічного стереотипу слова в цілісній єдності акустичних, оптичних та кінестетичних подразнень [2]. Оволодіння навичками писемного мовлення передбачає встановлення нових умовних зв’язків між словом почутим і проартикульованим, словом побаченим і записаним з використання моторної координації. Тобто безпосередньо процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовно-рухового, мовно-слухового, зорового і рухового [8].

Писемне мовлення як система реалізується в акті письма, який являє собою особливу навичку і вид графомоторної діяльності. Він містить в собі свою психологічну, сенсомоторну базу, яка забезпечує



практичну його реалізацію. Як вид діяльності письмо включає в себе три основні операції:

- 1) символічне позначення звуків мовлення, тобто фонем;
- 2) моделювання звукової сторони слова з використанням графічних символів, тобто літер, цифр тощо;
- 3) використання графомоторні операції.

Кожна з цих операцій виступає самостійною навичкою [6].

Писемне мовлення використовує чотири системи знаків – рукописні прописні, друковані прописні, рукописні рядкові і друковані рядкові, які є алографами і які в багатьох аспектах суттєво різняться між собою. Наявність цих алографів передбачає формування у суб'єкта вміння усвідомлювати і оперувати групами з чотирьох символів, які позначають одну і ту саму фонему. Також писемне мовлення, як вже зазначалось, передбачає дотримання досить умовних і жорстких правил орфографії. Якщо у процесі використання усного мовлення незначні відхилення не впливають на розуміння думки співрозмовником, то при використанні письма недотримання правил вираження думки рахується не лише помилковим, але й важко впізнаватись і може призводити до її неправильної інтерпретації.

Формування писемного мовлення як особливої форми комунікації не лише озброює новими засобами спілкування, але й обумовлює перехід психічних процесів на вищий рівень – усвідомленості і довільності.

В принципі, письмове мовлення може бути сформоване і у відриві від усного. В якості прикладу можна навести формування писемного мовлення у глухонімих дітей тоді, коли в них ще немає навичок усного. Під час навчання іноземній мові досить часто навички читання утворюються до оволодіння усним мовленням.

О. Лурія у своїй науковій праці відзначав, що читання є особливою формою імпресивного мовлення, а письмо – особливою формою експресивного мовлення. При цьому він відзначав, що письмо в будь-якій його формі починається з певного внутрішнього задуму, збереження якого сприяє загальмовуванню всіх сторонніх тенденцій [8].

На думку багатьох науковців, які працюють в галузі дослідження комунікації (В. Бадер, Л. Бартенева, А. Богуш, Н. Гаврилова, П. Гальперін, О. Гопіченко, Є. Данілявічутє, К. Дяченко, Н. Жинків, С. Конопляста, О. Лурія, Т. Пічугіна, Є. Соботович, Л. Тенцер,

Л. Цветкова, Н. Чердніченко, Л. Щерба та ін.) безпосередньо письмо включає в себе ряд специфічних операцій:

- аналіз звукового складу слова, яке необхідно записати. При цьому необхідно дотримуватись послідовності первних процесів. Спочатку постає необхідність у визначенні послідовності звуків в слові. А потім – в уточненні звуків, тобто проведенні перетворення почутих на момент комунікації звукових варіантів у чіткі узагальнені мовленнєві звуки – фонемі. На перших етапах оволодіння цієї навичкою обидва ці процеси мають протікати повністю усвідомлено, а в подальшому вони автоматизуються. Акустичний аналіз і синтез відбувається у тісній взаємодії з артикуляцією;

- перетворення фонем у графеми, тобто проведення операції перетворення звукових комплексів інформації у зорові схеми графічних знаків із врахуванням просторового розташування їхніх елементів;

- перекодування зорових схем графічних знаків (літер, цифр, символів тощо) у кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для їхнього запису. Перекодування відбувається у третинних зонах кори головного мозку, зокрема у тім'яно-скронево-потиличній його області. Морфологічно третинні зони кори головного мозку остаточно формуються на 10-му – 11-му році життя. Мотиваційний рівень письма забезпечується лобними долями кори головного мозку. Включення їх в функціональну систему письма забезпечує створення задуми, який утримується за допомогою внутрішнього мовлення.

У дослідженнях клінічного спрямування (Є. Гопіченко, О. Лурія, Є. Соботович та ін.) відзначається, що утримування у пам'яті інформації, яка йде із зовнішнього світу, забезпечується цілісною діяльністю головного мозку. З урахуванням цього відзначається, що питома вага кожної з операцій письма не залишається постійною на різних стадіях розвитку рухової навички. На перших етапах оволодіння цієї навичкою основна увага спрямовується на звуковий аналіз слова, в окремих випадках на пошуки потрібної графеми. Поступово, по мірі формування цих навичок письма ці моменти відступають на задній план. Навички письма автоматизуються. Це призводить до того, що при записуванні інформації з використання добре автоматизованих слів письмо перетворюється на плавні кінетичні стереотипи [3, 4, 8].

У наукових працях спеціалістів відзначаються, що зразком для початку вербального мовлення дітей є мовлення найближчих оточуючих. Але при цьому необхідно враховувати, що на певних етапах

становлення вербальних навичок артикуляція того чи іншого звуку може бути недоступна через недостатній розвиток ортикуляторної функції центрального або периферійного мовленнєвого апарату. Саме тому дитина змушена тимчасово замінювати такі звуки одним з артикуляційно близьких і доступних звуків. При чому такий замінник нерідко буває акустично досить далеким від звукового образу, який він має наслідувати. Така акустична невідповідність стає стимулом для пошуку більш досконалого артикуляційного складу, який відповідав би звуку, який вона прагне наслідувати. У цьому процесі провідною стає роль слухового сприймання, але при цьому хід наближення до необхідного звуку підпорядковується можливостям розвитку мовно-рухового аналізатора. До моменту, коли необхідний фонетичний бік мовлення стає сформованим, слуховий аналізатор отримує функціональну самостійність. Звуки мовлення ніби зрівнюються за ступенем складності їх розрізнення і відтворення.

Необхідно відмітити, що звуки мовлення із самостійно існування переходять до об'єданого звучання, в складі слів, слова ж – у словосполученнях, фразах, в мовленні. Взаємодія фонетичного і лексико-граматичного боку мовлення розкривається в теорії механізмів мовлення, яку обґрунтував М. Жинкін. Відповідно до неї механізм мовлення включає дві основні ланки: утворення слів зі звуків, утворення речень зі слів, утворення інформації з речень. У цій теорії слово стає місцем зв'язку двох ланок механізму мовлення. На першій стадії, на рівні кори головного мозку відбувається довільне керування мовленням, утворюється фонд тих елементів, з яких формуються слова, тобто він сформулював це як "решітку фонем". На другій стадії відбору елементів слова стають повними тільки під час операції створення повідомлень. При цьому весь сенс роботи мовно-рухового аналізатора полягає у тому, що він може кожен раз продукувати нові комбінації повних слів, а не зберігати їх у пам'яті в такій комбінації. Як тільки визначається тема повідомлення – автоматично зменшується коло лексики. Правила відбору конкретних слів визначаються метою даного конкретного повідомлення. Головне, з чого починається мовленнєве повідомлення і чим воно закінчується – це наявність мовно-рухового коду через відбір потрібних мовленнєвих рухів [5].

Для оволодіння навичками писемного мовлення має суттєве значення ступінь сформованості всіх його сторін. Наявність порушень

звуковимови, фонематичного та лексико-граматичного боку мають безпосередній вплив на формування навичок письма і читання.

Як зазначав П. Лесгафт, кожна усвідомлена діяльність потребує достатньо глибокого розуміння значення простору і часу і вміння керувати цим співвідношенням на практиці. В актах читання і письма відбувається взаємна трансформація просторової послідовності графічних знаків і часової послідовності звукових комплексів [7].

**Висновки.** Аналіз проблеми розвитку і формування писемного мовлення у клінічній та психолого-педагогічній літературі дає можливість сформулювати наступні висновки.

Писемне мовлення в своїй основі спирається на першооснову – усне мовлення. Це обумовлюється вторинністю писемного мовлення по відношенню до усного. Воно дозволяє фіксувати інформацію, яку висловлює мовець, забезпечує її збереження і відтворення у просторі і часі. Фіксується знаками, символами, графіками, літерами, цифрами тощо і сприймається зором. Писемне мовлення змінило здатність людини до нагромадження, передачі і обробки інформації, до абстрактного мислення. У поняття писемного мовлення в якості рівноправних складових входять читання і письмо.

Користування писемним мовленням дозволяє людині перечитувати написане, виправляти, покращити і удосконалити інформацію. Саме тому писемне мовлення відзначається більшою регламентацією мовних засобів, ніж усне. Правила, якими користуються у процесі писемного мовлення, унеможливають використанні випадкових, неточних слів, слів, невідповідних у даному контексті. Уникнути цьому допомагає наявність можливості повернутися до написаного й виправити невдалі місця.

Усне і писемне мовлення відносяться до тимчасових зв'язків другої сигнальної системи. При цьому саме писемне мовлення формується в умовах цілеспрямованого освітнього процесу, а його механізми формуються у період навчання грамоті, вдосконалюються у процесі не лише подальшої навчальної діяльності. Формування навичок писемного мовлення своєю метою ставить формування складної єдності, що включає в себе уявлення про акустичний, артикляторний, оптичний і кінетичний образ слова.

Писемне мовлення включає в себе певні операції: аналіз звукового складу слова, перехід у графеми, “перекодування” зорових схем літер в

кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для фіксації інформації.

Відсутність у писемному мовленні інтонаційних, ситуаційних та інших окрасів важлива роль у писемних текстах відводиться засобам суб'єктивно-емоційних оцінок. Значну роль на формування суспільних стосунків і історичних аспектів відіграє така особливість писемного мовлення, як можливість потенційно необмежену кількість разів відтворювати і дублювати ту чи іншу інформацію.

Писемне мовлення передбачає дотримання загальнообов'язкових норм графіки, орфографії, пунктуації. При цьому значну кількість уваги витрачається на спеціальну обробку тексту. Людина, яка пише, має пам'ятати, що інформація, яку він записує, виступає одностороннім контактом по відношенні до невизначеної аудиторії.

### Список використаних джерел

1. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas: Довідник. Київ. Знання-Прес, 2007. 510 с.
2. Выготский Л.С. Предистория письменной речи. Москва-Ленинград. Медицинская литература. 1935. 246 с.
3. Гопіченко О.М. Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях з дітьми. Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи спеціальних школах. Ч. 1. Київ. Радянська школа. 1999. С. 52-53.
4. Гопіченко О.М., Соботович Е.Ф. Природа фонетичних помилок у письмових роботах розумово відсталих учнів. *Питання дефектології*. 1973. Вип. 8. С. 109-115.
5. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи детей. Советская педагогика. 1954. № 6. С. 79-95.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. Москва. Просвещение. 1969. 264 с.
7. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И.Н. Решетень. Москва. Педагогика. 1990. 416 с.
8. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Москва. Академия. 2002. 352 с.
9. Савчин М.В. Вікова психологія. Київ. Академвидав, 2006. 360 с.
10. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск. Харвест. 1998. 800 с.
11. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ. Наукова думка. 1970-1980.

УДК: 376.091.33-027ю22-053.3-056.264

Скраба Д.  
Поліщук С.

## ЗАСОБИ БОРОТЬБИ ІЗ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюється характеристика стертої форми дизартрії у дітей дошкільного віку, особливості психолого-корекційної роботи з подолання даного порушення. Звертається увага на симптоми, характерні для даного захворювання, а саме на порушенням звуковимови та просодичний компонент мовлення внаслідок недостатньої іннервації м'язів органів артикуляційного апарату. При цьому підкреслюється, що колекційна робота при даному порушенні є довготривалою і всеохоплюючою. Зокрема вона включає в себе нормалізацію тону м'язів шляхом здійснення логопедичного масажу; розвиток рухливості органів артикуляції шляхом виконання артикуляційних вправ; постановку звуків, вимова яких порушена; розвиток просодичного, лексичного, граматичного компонентів мовлення і зв'язного мовлення. В статті підкреслюється, що задля підвищення ефективності психолого-корекційної роботи можна використовувати засоби ігрової терапії, зокрема казко терапію, яка дозволяє дітям зняти психологічне напруження, налаштуватися на продуктивну роботу, розвивати комунікативність, уяву, фантазію, зв'язне мовлення.

**Ключові слова:** стерта форма дизартрії; казкотерапія; ігрова терапія; діти дошкільного віку; корекційна робота.

The article highlights the characteristics of the erased form of dysarthria in preschool children, the peculiarities of psychological and corrective work to overcome this disorder. Attention is drawn to the symptoms characteristic of this disease, namely to the violation of sound and speech and the prosodic component of speech due to insufficient innervation of the muscles of the organs of the articulatory apparatus. At the same time, it is emphasized that collection work for this violation is long-term and comprehensive.

**Key words:** erased form of dysarthria; fairy tale therapy; play therapy; children of preschool age; corrective work.

**Актуальність дослідження.** Однією із важливих проблем сьогодення є скрита форма дизартрії у дітей дошкільного віку (і не тільки), яка проявляється у розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи, яка виникає внаслідок невротичних мікро органічних уражень головного мозку. Ці порушення викликають вторинні відхилення в розвитку фонематичної, лексичної і граматичної сторони мови, знижують ефективність навчання та гри у дітей дошкільного віку. Основні скарги при стертій дизартрії – нечітке невиразне мовлення, погана дикція, спотворення і заміна звуків у складних за складовою структурою словах та ін.

Термін «стерта» дизартрія вперше був запропонований О.А.Токаревою, яка охарактеризувала прояви «стертої дизартрії» як легкі прояви «псевдобульбарної дизартрії», які відрізняються особливими труднощами їх усунення. На думку автора, зазвичай ці діти більшість ізольованих звуків можуть вимовляти правильно, але у мовленнєвому потоці слабо автоматизують їх і недостатньо диференціюють. Відзначено, що артикуляційні рухи у цих дітей можуть порушуватися своєрідно: при обмеженості рухів язика і губ спостерігається неточність рухів і недостатність їх сили. Млявість і приблизність рухів характерні для одних випадків, а в інших – неточність рухів пояснюється гіперкінезами язика [2].

Пізніше М.П.Давидовою було запропоноване дещо змінене визначення стертої дизартрії – порушення звуковимови, викликане вибірковою неповноцінністю деяких моторних функцій мовнорухового апарату, а також млявістю і слабкістю артикуляційної мускулатури [2].

В зарубіжній літературі для подібних порушень використовується поняття «мовленнєва або артикуляційна диспраксія розвитку» (Developmental apraxia of speech – DAS). Визначають DAS як порушення контролю за мовленнєвими рухами [2].

Питання допомоги дітям з тертою формою дизартрії знаходять свій відбиток в наукових працях М. Гетьманської, Л. Діткової, М. Шеремет, М. Давидової, О. Токаревої та ін. Проте, не зважаючи на ряд досліджень проведених вітчизняними та зарубіжними науковцями з даної проблеми, ця тема не є закритою і потребує подальшої цілеспрямованої роботи.

**Метою** статті є визначення ефективності впливу засобів ігрової терапії у психолого-корекційній роботі на дітей дошкільного віку із тертою формою дизартрії.

**Виклад основного матеріалу.** До причин, які викликають стерту форму дизартрії дослідник М. Шермет відносить:

1. Порушення іннервації артикуляційного апарату, при якому відзначається недостатність окремих м'язових груп, неточність рухів, їхня швидка втомлюваність внаслідок ураження тих чи інших відділів нервової системи.
2. Рухові розлади: труднощі зі знаходженням певного положення губ і язика, необхідного для вимови звуків.
3. Оральна апраксія.
4. Мінімальна мозкова дисфункція [3].

Стерта дизартрія, будучи однією з форм дизартрії, має не дуже чіткі, стерті психологічні, неврологічні і мовленнєві прояви та найчастіше діагностується після п'яти років.

Симптоми стертої форми дизартрії виражаються у порушеннях мовлення і в поведінкових діях. Її проявами є неправильна вимов передньоязикових, шиплячих і свистячих звуків. Слухове сприймання знижено. Немовленнєві симптоми включають в себе ослаблення довільних рухів, появу патологічних рефлексів, мимовільні автоматичні посмикування обличчя, зміну м'язового тону. Підвищений тонус м'язів видають міцно зімкнуті губи, напружені м'язи шії та обличчя, обмежені рухи артикуляційного апарату. При зниженому тонусі язик млявий і лежить на дні роту, губи напіввідкриті, тече слина. Зміна одного тону іншим порушує дихання під час розмови, в момент вимови слів воно переривчасте і пришвидшене. В окремих випадках можливе зниження пам'яті, утруднення концентрації уваги, розумової діяльності.

Першими ознаками стертої форми дизартрії є «розмитість» вимовлених слів, нечіткість артикуляції, спотворення звуків. Часто така мова нагадує розмову з «набитим» ротом.

При стертій формі дизартрії голосні часто вимовляються назально. Окремі ізольовані звуки можуть вимовлятися правильно, але у слові спотворюються. Викликає труднощі їх постановка, темп вимови не стабільний, дихання порушене, мовлення здійснюється на вдиху. Всі обов'язкові для правильної вимови функції не скоординовані.

Основною ознакою стертої форми дизартрії у дитини є порушення вимови всіх слів, а не окремих звуків.



Для подолання стертої форми дизартрії необхідний комплексний вплив, який включає медичний, психолого-педагогічний та логопедичний напрямки.

Логопедична робота по подоланню стертої форми дизартрії може включати у себе 5 етапів. Перший етап – підготовчий. Метою цього етапу є підготовка артикуляційного апарату до формування артикуляційних укладів, виховання у дитини раннього віку потреби у мовленнєвому спілкуванні, розвиток пасивного словника, корекція дихання та голосу. На цьому етапі також важливий розвиток сенсорних функцій, слухового сприймання. Він включає в себе шість напрямків:

1) нормалізація м'язового тону мимічної й артикуляційної мускулатури. Для цього логопед проводить диференційований логопедичний масаж,

2) нормалізація моторики артикуляційного апарату. Для цього логопедом проводяться диференційовані прийоми артикуляційної гімнастики,

3) нормалізація мовленнєвого видиху проводиться з допомогою короткочасних вправ по формуванню більш тривалого, плавного і економного видиху,

4) нормалізація голосу. Для цього проводяться голосові вправи, спрямовані на викликання більш сильного та модульованого по висоті і силі голосу,

5) нормалізація просодики,

6) нормалізація дрібної моторики рук. Для цього логопедом проводиться пальчикова гімнастика, яка спрямована на формування тонких диференційованих рухів пальців рук.

Другий етап – формування нових вимовних умінь і навичок. На цьому етапі продовжується робота першого етапу. Логопед формує у дитини основні уклади органів артикуляції, займається корекцією порушень вимовної сторони мовлення, викликанням, закріпленням, автоматизацією та диференціацією звуків. Напрямки:

1) формування основних артикуляційних укладів,

2) визначення послідовності роботи по корекції звуковимови;

3) розвиток фонематичного слуху,

4) постановка звуків,

5) автоматизація поставлених звуків є найскладнішим напрямком,

б) диференціація поставлених звуків у вимові з опозиційними фонемами є не менш важливим напрямком.

Третій етап – формування комунікативних умінь і навиків. На цьому етапі відбувається формування у дитини навиків самоконтролю. Автоматизація звуків у ситуаціях вивчення віршиків, прислів'їв, чистомовок, складання розповідей, речень. Цей етап характеризується також включенням у лексичний матеріал просодичних засобів, різних інтонацій, модуляції голосу, зміни темпу, тембру, дотримуваних пауз та ін. Напрямки:

- 1) формування навичок самоконтролю є одним із найскладніших напрямків роботи,
- 2) традиційним є введення звуку мови у навчальні ситуації;
- 3) специфічним є включення у лексичний матеріал просодичних засобів, таких як: інтонація, модуляції голосу, зміни ритму і темпу мовлення, тембру голосу, дотримання пауз;
- 4) тренування правильних мовленнєвих навиків у різноманітних мовленнєвих ситуаціях.

Четвертий етап – подолання або попередження вторинних порушень. Маючи на увазі профілактику вторинних порушень, варто забезпечити ранню діагностику дизартрії, визначення групи ризику по дизартрії, а також організувати ранню корекційну роботу.

П'ятий етап – підготовка до навчання у школі. Напрямки:

- 1) формування графомоторних навиків,
- 2) розвиток зв'язного мовлення,
- 3) розвиток пізнавальної діяльності і збільшення знань про навколишній світ дитини [4].

Важливими засобами боротьби із стертою формою дизартрії у дітей дошкільного віку є використання масажу, ігрових прийомів ігрової терапії у поєднанні з індивідуальною роботою над артикуляцією, диханням, фонацією і в подальшому корекцією звуковимови, а також над особистістю дитини в загальному.

Серед нетрадиційних і дуже приємних форм корекції дітей, які мають проблеми з вимовою, варто назвати дельфінотерапію й іпотерапію, ізотерапію, а також різні види ігрової терапії, зокрема, казкотерапію.

Логопедична робота при стертій формі дизартрії проводиться поетапно, залежно від потенційних можливостей дитини.

**Висновки.** На основі проведених нами досліджень, що стосуються проблеми стертої форми дизартрії у дітей дошкільного віку, ми можемо говорити про позитивний вплив засобів ігрової терапії. Засоби ігрової терапії, зокрема казкотерапія, позитивно впливають на розвиток у дітей із стертою формою дизартрії зв'язного мовлення, зорової та слухової уваги, пам'яті, дрібної моторики пальців рук, покращують м'язовий тонус артикуляційних органів, мовленнєве дихання та голосоутворення, звуковимову, сприяють кращій комунікації та поведінці дітей.

#### Список використаних джерел

1. Гетманська М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування: Психолог довкілля. 2012. №9. С.29-32.
2. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією : Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 57-62.
3. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблена та доповнена. За ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
4. Дідкова Л.М. Логопедична робота при стертій дизартрії. *Логопедія.* № 4. 2013. С. 33-36.

**УДК 372.461:376.36-056.264**

**Слівінська А.  
Галецька Ю.**

### **УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У статті проаналізовано вплив народознавства на формування комунікативної компетенції старших дошкільників з порушеннями мовлення, визначено мовленнєві завдання.

**Ключові слова:** дошкільники, порушення мовлення, комунікативна компетенція, народознавчий матеріал, мовленнєві завдання.

The article analyzes the impact of ethnology on the formation of communicative competence of older preschoolers with speech disorders,

defines speech tasks.

**Key words:** preschoolers, speech disorders, communicative competence, ethnographic material, speech tasks.

**Постановка проблеми.** За умов національного відродження духовності та культури українського народу ефективним засобом формування комунікативної компетенції може виступати усна народна творчість. Тому дошкільникам слід пропонувати найкращі зразки усної народної творчості, адже вони наближені до дитячого світу [2, с. 3]. Науковці визначають малі фольклорні форми як продуктивні когнітивно-семантичні категорії, без освоєння яких неможливе формування мовної та комунікативної компетенції зокрема.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в ряді наукових праць. Так, над питанням мовленнєвого розвитку дошкільників на основі народознавчих матеріалів працювали Л. Березовська, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Трифонова тощо.

**Мета статті** - проаналізувати особливості впливу усної народної творчості на формування комунікативної компетенції старших дошкільників з порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Для розвитку точності, влучності та виразності мовлення дошкільнят використовують вірші-забавлянки [3]. Забавлянки активізують єдність слова та моторики дитини, не тільки супроводжуються відповідними рухами, а й розвивають мовлення дитини. Незважаючи на свою простоту, забавлянки позначені національною культурою, сприяють жвавому спілкуванню з довкіллям, привчають до відчуття прекрасного. Старшим дошкільникам варто пропонувати використовувати забавлянки у сюжетно-рольових іграх, особливо, коли проводяться ігрові дії з лялькою.

Через поетичну форму цих віршів дитина починає чіткіше розуміти художні образи. Художньо-образна, поетична форма цих віршів спонукає дитину до усвідомлення інтелектуального, логічного завдання через осмислення значення мовних образів. Завдяки жартівливій цікавій ситуації діти сприймають їх залюбки, весело, як гру, поетичні жарти. Для використання цих поезій необхідна доброзичлива, приємна атмосфера. Вихователь, підтримуючи гарний настрій дітей, повинен демонструвати їм багаті можливості культурного прояву веселого настрою, зацікавлювати логічними завданнями, заохочувати до

активної розмови [3].

Освітньою програмою «Українське дошкілля» передбачено такі завдання літературної та комунікативної компетенції:

- вчити розуміти метафоричні загадки, їх художній образ, використовувати засоби виразності під час складання власних загадок;
- продовжувати залучати дітей до слухання, вивчення напам'ять і розігрування малих фольклорних творів;
- спонукати дітей до самостійних ігор-драматизацій, ігор за змістом художніх творів [6, с.215].

Не менш важливе значення у формуванні комунікативної компетенції відіграють прислів'я та приказки. Вони мають великий вплив на формування лексики дітей, сприяють виробленню в них морально-етичних норм поведінки, а також допомагають більш ясно та лаконічно демонструвати свої почуття та думки. Прислів'я та приказки надзвичайно різноманітні за своєю тематикою, тому навчання може відбуватися в тісному взаємозв'язку з творами художньої літератури, під час бесід на морально-етичні теми, у відповідних ситуаціях, на різноманітних заняттях та у різних видах діяльності дітей, в процесі безпосереднього спілкування дітей один з одним. Чим більше діти знають прислів'їв та приказок, вміють користуватися ними у процесі спілкування, тим багатша їхня мова [4, с. 122].

Слід відмітити, що загадки відіграють велику роль у розумовому розвитку дитини. Вони уточнюють уявлення дітей про відомі вже предмети, мобілізують спостережливість, розкривають особливості рідної мови і її образність, вчать мислити і активізують уяву та мовленнєву діяльність. Щоб діти осмислено навчилися відгадувати загадки, перш за все вони за допомогою вихователя мають добре ознайомитися з предметом, про який ідеться у загадці, його властивостями, характерними діями та особливостями, що відрізняють його від інших предметів. Лише після цього вихователь загадує загадку. Загадки можна використовувати під час бесід про різні предмети і явища, під час спостережень за живою і неживою природою для мобілізації уваги під час занять [4, с. 128].

Одним із головних завдань у старшому дошкільному віці є навчання виразності мовлення. Для формування виразності мовлення незамінним матеріалом, на думку С. Бухвостової, є скоромовки. Вони цікаві для дітей своїм змістом, ритмікою. Скоромовки можна вивчати з дітьми впродовж усього періоду перебування дитини в дошкільному

закладі:

– вранці – в індивідуальній роботі з дітьми з метою вправлення їх у правильній звуковимові, також на заняттях. Вивченню скоромовки може бути присвячене все заняття або, якщо це заняття з розвитку мовлення, то якась його частина;

– на заняттях з виховання звукової культури мовлення також не обійтися без скоромовок, якщо метою заняття є поліпшення інтонаційної виразності мовлення, регуляція сили голосу і вироблення темпу мовлення;

– під час прогулянок і у вечірні години теж доцільно використовувати скоромовки для індивідуальної роботи з дітьми у яких погана дикція. Діти повторюють за вихователем слова скоромовки (хором і поодинці) спочатку повільно, а потім пришвидшують темп [4, с. 126].

Для того, щоб вивчення скоромовок сприяло активному розвитку мовлення загалом, і зокрема формуванню комунікативної компетенції, повинна проводитись цілеспрямована робота над їх вивченням. Тому пропонуємо наступну методику заучування скоромовок:

– промовляння у повільному темпі тексту скоромовки двічі, з чіткою артикуляцією кожного звуку;

– аналіз звукового складу;

– повільне і чітко промовляння дитиною індивідуально;

– повільне і чітко промовляння хором.

Після вивчення скоромовки:

– текст промовляють у швидкому темпі окремі діти;

– промовляння тексту всіма дітьми разом.

Для вправлення дошкільників у темпі й силі голосу доцільно запропонувати промовляти скоромовку так: пошепки – повільно, тихо – трохи швидше, голосніше – ще швидше, голосно – швидше. У скоромовках діти не лише навчаються вимовляти важкі сполучення звуків, але й вправляють артикуляційний апарат, вчать володіти голосом, регулюючи його силу і темп [2, с. 81].

Одним із найефективніших засобів формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку виступає казка. Казка – незмінний супутник дитинства. Вона впливає на духовний світ дитини, заохочує її до набуття нових знань і умінь, створює певні зразки поведінки, сприяючи формуванню високих моральних цінностей та позитивного світогляду дитини [7, с. 3]. Однією з вимог

до розповідача казки є емоційність. Філософ, педагог А. Нікіфоров виділяє три основні види емоційного розповідання казки: театралізація – розігрування та показ казки (тіньовий, іграшковий, ляльковий театри); декламування – своєрідна гра інтонацій, слів-повторів, пісень, віршиків; ритмізування – ритміко-речитативна розповідь, на одній ритмічній кривій, з однією інтонацією [1, с. 289]. Доцільно поєднувати всі види емоційного розповідання. Це надасть можливість точніше відобразити емоції, що подаються у казці та допоможе глибше зрозуміти зміст, викликати зацікавлення та жагу пізнання і сприятиме розвитку у дітей емоційного розповідання та культури мовленнєвої комунікації.

Для того, щоб українська народна казка сприяла активному розвитку мовлення та формуванню культури мовленнєвої комунікації, роботу з казкою потрібно проводити в декілька етапів:

1. Попередня робота: вивчення приказок, прислів'їв; виконання артикуляційних вправ; добирання дидактичних ігор та вправ; створення сприятливої для роботи атмосфери; підготовка необхідного матеріалу (іграшок, посібників, аудіозаписів тощо);

2. Безпосередня робота з казкою: виразне розповідання казки – використання ілюстрацій, різних видів театру тощо; вільне коментування дітей, розповідання за змістом казки – словесні інтерпретації пережитого сюжету;

3. Бесіда за змістом казки;

4. Повторне читання казки [5, с. 22].

В освітній діяльності зі старшими дошкільниками, буде доречним використання прийому «входження в казку». Для цього потрібно залучити дітей до ігрової діяльності за змістом казки, зокрема можна провести: ігри-драматизації; ігри-пантоміми; ігри-жарти; ігрові вправи на розв'язання проблемно-пошукових ситуацій; спеціальні мовленнєві ігри.

**Висновки.** Ознайомлення дітей з усною народною творчістю дає змогу відчувати багатоманітність мовлення, насичує його цікавими звукосполученнями. Поетапна організація навчання сприяє формуванню у старших дошкільників з порушеннями мовлення умінь виокремлювати істотні ознаки предметів та явищ; розвиває в них достатній рівень мовленнєвого узагальнення; забезпечує користування дошкільниками цим видом зв'язного висловлювання у різних ситуаціях спілкування.

### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Слово. 2011. 440 с.
2. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ. Вища школа. 2002. 407 с.
3. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/50/13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/50/13.pdf)
4. Калуська Л. В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга перша. Тернопіль. Мандрівець. 2006. 320 с.
5. Недашківська Н. Мовленнєві витинанки: вигадуюмо казку. Н. Недашківська, О. Кононенко, О. Лахтадир. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С. 22.
6. Українське дошкілля: Програма розвитку дитини дошкільного віку. О. І. Білан; за заг ред. О. В. Низковської. Тернопіль. Мандрівець. 2017. 256 с.
7. Шалімова Л.Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят. Харків. Ранок. 2013. 160 с.

УДК 373.2.091.33-027.22:811

Снігур М.  
Гаврилов О.

### ХАРАКТЕРИСТИКА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті зроблений теоретичний аналіз становлення ігрової діяльності дітей дошкільного в контексті становлення мовленнєвої компетентності. Визначені складники мовленнєвої компетенції, охарактеризована гра як вид креативної діяльності дошкільників. Вказано, що провідний вид діяльності, яким у дошкільному віці виступає гра, позитивно впливає на адекватність розвитку комунікативних навичок, і в першу чергу вербального мовлення, накладає відбиток на когнітивний, афективний, вольовий та психічний розвиток дитини.



**Ключові слова:** мовленнєва компетентність, дошкільний вік, ігрова діяльність, вербальне мовлення, креативні діяльність.

The article holds a theoretical analysis of the game activity formation of preschool children in the period of the development of their speech competence. The components of speech competence are determined, among them - the game as the type of creative activity of preschool children. It is indicated that the game as the leading type of activity in preschool age, makes a positive impact on the adequate communication skills development and first of all on verbal communication which influences the cognitive, affective, strong-willed and mental development of the child.

**Key words:** speech competence, game activity, verbal communication, creative activity.

**Актуальність дослідження.** Повноцінна мовленнєва комунікація дітей дошкільного віку неможлива без знання закономірності використання рідної мови, до яких входять фонетичні, лексичні, граматичні та інші аспекти спілкування. Розвиток мовлення неможливий без оволодіння звуковою мовленнєвою культурою, яка є основою оволодіння мовленням, підвищує здатність до орієнтування дітей у складних співвідношеннях граматичних форм, забезпечує засвоєння морфологічної системи мови.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Особливості розвитку навичок ігрової діяльності у дітей дошкільного віку вивчались такими науковцями, як Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, К. Зворигіна, Н. Короткова, Д. Менджеріцька, Н. Михайленко, С. Новосьолова, М. Федорова та іншими. Результати цих досліджень свідчать, що у діти дошкільного віку позитивно ставляться до проведення з ними занять з формування комунікативних компетенцій у ігровій формі.

**Мета** статті – проведення характеристики розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку в контексті становлення мовленнєвих компетенцій.

**Виклад основного матеріалу.** Мовленнєва компетентність виступає одним з основних аспектів адекватності психічного розвитку суб'єкта. Вона передбачає вміння використовувати мовленнєві знання на практиці, використовувати вербальні і невербальні Основними складниками мовленнєвої компетенції складають:

- лексична компетентність передбачає наявність достатнього словникового запасу в межах певного вікового періоду, адекватність використання засобів виразності;

- фонетична компетентність включає в себе адекватність звуковимовного боку мовлення, достатність розвитку фонематичного слуху, володіння інтонаційними засобами виразності;

- граматична компетентність передбачає правильне використання граматичних мовних норм, вміння користуватись простими і складними граматичними конструкціями;

- діалогова компетентність містить усвідомлення зв'язного тексту, вміння відповідати та звертатися із запитаннями, організувати і підтримувати діалог, складати різні види розповідей, переказувати.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку проводиться на всіх рівнях і передбачає оволодіння суб'єктом всіма одиницями мови – звуковими, словарними, словоформними, словосполучення, речення і текст [3, с. 234].

Процес формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку сприяє ігрова діяльність. Адже ігрова діяльність – це природна діяльність дітей, в грі відбувається формування їхнього соціального досвіду, вона активізує всі пізнавальні процеси, спонукає до роздумів, вчить взаємодіяти із оточуючими [8].

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, професійні аспекти діяльності, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку спільноти. Поняття “гра” розглядається як родове відповідно до термінологічного словосполучення “ігрова діяльність” [9].

У сучасних наукових дослідженнях все більше уваги приділяється дошкільному періоду життя дітей, періоду соціалізації, становлення особистості та всебічного розвитку. Саме тому розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією з головних проблем, які покликана вирішити Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Закони України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”; “Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”. Всі вони в своїй основі містять спрямуванні на формування культури мовлення та мовленнєвого спілкування, оновлення змісту та модернізацію дошкільної освіти [14].

У своїх дослідженнях Н. Гавриш зазначає, що “мовленнєво-творча діяльність – це така діяльність, у якій через використання різних типів

зв'язних висловлювань дитина озвучує почуття, уявлення, враження, образи уяви, нав'язні художні твори, сприйманням довкілля. Як складова частина різних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування) вона не завжди завершується складанням твору, який би відповідав певним літературним та граматичним нормам мови, адже дитина не ставить перед собою такого завдання" [5].

Н. Луцан характеризує окрему групу ігор, називаючи її як ігри мовленнєвої спрямованості, до яких відносить народні ігри, народні словесні ігри, режисерські, театралізовані ігри, музичні ігри, ігри-розваги, ігри-забави [10]. Особливою умовою застосування цих ігор є те, що вони менше залежать від сюжету і композиції конкретного твору. Для них стає можливим поєднання подій з різних джерел, досить довільна інтерпретація їхнього змісту, передбачення нових героїв. Разом з цим для дітей дошкільного віку не є чимось складним втілення у грі сюжету художнього твору. Для цих ігор джерелом інформації виступатимуть спостереження і розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань [10].

У своїх дослідженнях науковці відзначають, що діти дошкільного віку досить просто і легко використовують у власній ігровій діяльності будь-які сюжети творів літератури, казок, народних оповідок тощо. Часто діти надзвичайно входять у роль окремих героїв, починають називати себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку, копіюють їхню діяльність. Причому будь-яка ігрова діяльність дітей опосередковується мовленням, тобто мовлення героїв, які часто продукує дорослий під час розповіді казки або твору, стає джерелом зразків правильного мовлення, перетворюється у мовленнєвий еталон, висловлювання. Діти починають усвідомлювати, що мовлення необхідне дитині, щоб запросити однолітків до спільної гри, пояснити її суть, разом дібрати атрибути, розпочати та завершити гру [13].

У базовому компоненті дошкільної освіти освітня лінія "Мовлення дитини" передбачає засвоєння культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування вербальним мовленням у різних життєвих ситуаціях. При цьому відзначається, що оволодіння повноцінним вербальним мовленням як засобом пізнання і спілкування має бути закінчено в період до початку освітнього процесу. Вербальне мовлення має бути тим каналом зв'язку, за допомогою якого діти отримують інформацію з оточуючого середовища. Мовленнєвий розвиток забезпечує емоційний розвиток дітей через органічний зв'язок з тими цінностями, які їм пояснюють дорослі. В свою чергу вербальне

мовлення дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час яких формуються мовленнєві вміння та навички [1, с. 7].

Відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти мовленнєва компетентність характеризується як вміння дітей висловлювати свої пропозиції, думки, бажання, прагнення тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання через використання вербальних та невербальних засобів [1].

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає, що кінцевою метою мовленнєвого розвитку дітей на період закінчення закладу дошкільної освіти має бути сформованість комплексу комунікативної компетенції. Вербальний мовленнєвий розвиток повинен бути сформований на рівні безпроблемного встановлення контактів з іншими людьми і адекватним і достатнім використанням словесного спілкування під час встановлення контактів із соціальним середовищем, завдяки чому йому відбувається адекватна соціалізація дітей. Адже сучасні і катастрофічно прискорені темпи комп'ютеризації і впровадження інноваційних технічних засобів у життя людини призводить до випадання потреби живого спілкування між дітьми, між дітьми і дорослими, що формує невміння користуватись мовленням у процесі соціальної взаємодії [6].

Домінування у користування сучасними інтерактивними комп'ютерними технологіями призводить до уповільнення процесу спілкування між дітьми, сім'єю, однолітками. У дослідженнях відзначається, що найбільш ефективно розвивається мовленнєва діяльність особистості дітей дошкільного віку тоді, коли вони активно включаються в мовленнєву діяльність дорослих. Дорослий, підбираючи найбільш ефективні, оптимальні вікові дітей, їхньому розумінню і можливостям комунікування напрямки ставить перед собою завдання активізувати, стимулювати та сприяти мовленнєвому розвитку дітей. За умов встановлення позитивного емоційного контакту і вербального наслідування відбувається формування у дітей активного мовлення. Мовленнєва особистість дітей дошкільного віку збагачується завдяки зразкам мовленнєвої культури дорослих. Використання такого підходу є оптимальним напрямком для формування у дітей навички говорити. Як результат взаємодії дітей з навколишнім соціальним оточенням, використання вербального спілкування з дорослими на протязі перших трьох років життя у дітей відбувається збагачення словникового запасу і формування безпосередньо вербального мовлення. З урахуванням

цього важливо так організувати мовленнєвий контакт між дорослими і дітьми, щоб мовлення, яке наслідують діти, було правильним, розбірливим, простим, повторюваним, різнобарвним, живим, класичним [4, 6].

У дошкільному віці дітям потрібно постійно спілкуватися для формування і розвитку мовлення. Це передбачає створення відповідних умов через організацію спеціальних ігор, постійне спілкування з близькими, використання вправ для розвитку вербальної комунікації з поступовим наростанням їхньої складності. Для розвитку вербальної комунікації дітей дошкільного віку провідним залишається спілкування з родиною. Стосунки з батьками, а в першу чергу з матір'ю, яка постійно перебуває поруч, виховує, розвиває і навчає пізнавати оточуючий світ. І саме тому в пізнавальній активності дітей, емоційному і психічному розвитку дітей головна роль належить спілкуванню з родиною. Також необхідно відзначити роль педагогічного колективу, де спеціалісти вміють грамотно, коректно, адекватно, зрозуміло і доступно ставити запитання, включати в розмову моменти для розвитку мисленнєвої діяльності, активізувати дітей, створити для них зону комфортності в групі та формування довірливих і доброзичливих стосунків з однолітками і дорослими.

Про зміну сучасної парадигми використання методів і напрямків роботи з дітьми дошкільного віку з розвитку мовлення, хоча самі методи ще залишаються тими самими. Це означає, що напрямків для реалізації завдання для мовленнєвого розвитку стало більше, відбувається впровадження інноваційних засобів, форм і методів, проведення занять у вигляді словесних подорожей в світі природи, казки, звуків, кольорів і таким чином зацікавити дітей. При цьому для закріплення мовленнєвих вмінь і навичок, які отримали діти під час занять, використовуються форми роботи з використання індивідуальних траєкторій розвитку. Це дозволяє збільшувати час на те, щоб в розвивальному середовищі діти дошкільного віку мали більше часу на особистісне самовизначення [6, 10, 14].

Одним з основних напрямків, які впливають на розвиток у дітей дошкільного віку мовлення, виступає тренування. При цьому тренування необхідно проводити у різноманітній діяльності – грі, прогулянках, елементарна праця, виконання побутових процесів в групі, дотримання поведінкових напрямків у соціальних стосунках, у формуванні соціально ціннісних і значущих форм співіснування у суспільстві. Завдяки цьому діти можуть правильно формулювати власні

думки і спілкуватися без помилок. У дошкільному віці діти ще більше включаються у спілкування з дорослими і з однолітками. При цьому стосунки з дорослими вимагають від дітей повноцінного оволодіння всіма засобами комунікації, особливо активним вербальним мовленням. У дітей дошкільного віку також розвиваються мовленнєві функції. Однією з основних функцій комунікації є вербальне мовленнєве спілкування. Воно починає своє становлення практично зразу ж після народження дитини, проте йому притаманний ситуативний характер. Відбувається поступовий перехід від ситуативного мовлення до контекстуального, за допомогою якого діти описують різні предмети, їхні властивості, ситуації, події і явища. У дошкільному віці починає розвиватись навичка вербального мовленнєвого спілкування з поясненням. Розвиток цієї функції вимагає від дітей високого рівня психічного розвитку, який в свою чергу, виступає значним стимулом для цього розвитку [12].

Становлення вербального мовлення у дітей дошкільного віку, як вже зазначалось вище, необхідно приділяти і процесу розвитку та становлення провідного виду діяльності, яким в даному віці є гра. Під час спілкування у процесі гри з однолітками діти опановують навичками вербального мовлення. Саме в процесі ігрової діяльності відбувається розвиток спілкування на рівні “дитина – дитина” і “дитина – група дітей”, формується обмін досвідом і відбувається соціалізація дитини. В ігровому середовищі діти самостійно відтворюють стосунки з середовища дорослих, встановлюють реальні стосунки з однолітками та включаються в міжособистісні взаємодії з ними, тим самим у володінні будь-яким видом діяльності у майбутньому забезпечують свою успішність [10].

А. Богуш у своїх дослідженнях відмічає, що вербальне мовлення стає об’єктом уваги дітей дошкільного віку, адже вони активно маніпулюють словами, римами, експериментують, задовольняючи свої пізнавальні і емоційні потреби, потреби особистісного розвитку в цілому. У цей період відбувається становлення фонематичної сторони мовлення: вони починають адекватно сприймати звуки рідного мовлення, у них формуються тонкі й диференційовані образи слів і окремих звуків, відбувається розуміння звукової сторони мовлення [2].

О. Запорожець, досліджуючи особливості спілкування дітей дошкільного віку, виявив взаємозв’язки між видами дитячої діяльності – ігрова, мовленнєва, рухова та спілкуванням, що дозволило ввести у науковий обіг поняття “комунікативна діяльність”. Характеризувати

дитину дошкільного віку як особистість, яка може проявити свої емоції, поведінку та свідомість, дозволяє наявність у неї мовленнєвого спілкування. У дошкільному віці провідною діяльністю виступає ігрова, а вона, в свою чергу, пов'язана з розвитком мовлення. Саме в ігровій діяльності й відбувається цей взаємозв'язок між мовою та мовленням [7].

Здатність спілкуватися з дорослими та однолітками впливає на розвиток дітей дошкільного віку. На етапі оволодіння різними видами ігрових навичок відбувається співпраця дітей між собою. Спілкування і емоційні контакти з дітьми, які мають різні особистісні якості, з дорослими, як знайомими, так і не знайомими або мало знайомими, підвищує загальну активність дитини, і як результат – її когнітивну активність. Проте психічній діяльності дітей дошкільного віку на цьому етапі розвитку ще не притаманна теоретична активність, а самосвідомість присутня лише формі дії [7].

Адекватність розвитку комунікативних навичок, і в першу чергу вербального мовлення, накладає відбиток на когнітивний, афективний, вольовий та психічний розвиток дитини. Саме вербальна комунікація має такий сильний вплив на процес соціалізації дітей дошкільного віку. Можливість спілкування, яким мають оволодіти діти дошкільного віку, передбачає формування здатності активно слухати, формулювати відповідні запитання, переформулювати твердження з метою зробити їх зрозумілими для однолітків, організовувати і проводити усвідомлені бесіди з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками та з будь-якими іншими співрозмовниками, адаптуючи мовлення по відношенню до співрозмовника, вибирати інформативні та послідовні дії з урахуванням вікових особливостей. При цьому дорослі виступають як носії зразків вільної комунікації. Саме вони, їхнє вербальне мовлення виступають як моделі правильного висловлювання, стимулюють дітей використовувати чітко сформульовані слова, з позитивним ритмом та інтонацією, з паузами та наголосами відповідно до змісту ідей, формами привітання та звертання тощо [6].

У дошкільному віці, з урахуванням вимог і потреб сьогодення, головною метою є виховання мовленнєвої особистості. При цьому важливо, щоб кожна дитина формувалась як особистість, яка в різних життєвих ситуаціях вміло та творчо використовує мовлення, як вербальне, так і невербальне.

Одним з вагомих чинників розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку у процесі ігрової діяльності є створення умов для

розвитку творчої активності дітей у мовленнєвій діяльності через заохочення виконавської творчості, розвиток здібності вільно триматися у процесі спілкування, вербальну мовленнєву активність, відповідність інтонаційного окрасу мовлення, адекватність використання слів і жвавість словотворення тощо. Також значний внесок у розвиток вербального мовлення має залучання дітей до спільної ігрової діяльності через знайомство з різноманітними формами культурної взаємодії, з різними сюжетними жанрами, з різними видами ігрового контенту, осягнення засобів ігрової творчості. При цьому відбувається забезпечення взаємозв'язку ігрової і мовленнєвої діяльності з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі [11].

**Висновки.** Гра – це провідний вид діяльності (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь) і передбачає наявність специфічних, притаманних лише їй (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення) форм діяльності. Саме завдяки їй перехід з одного ступеня розвитку на інший відбувається ефективніше. Саме наявність ігрової діяльності в процесі розвитку є важливою умовою адекватної підготовки дітей до нового виду діяльності. Завдяки грі формується вибіркове, оціночне ставлення дітей до тих видів діяльності, які найбільшою мірою сприяють досягненню ними успіхів, тобто є суб'єктивно значущим. Завдяки включенню дітей у різні види діяльності відповідно з урахуванням їхніх нахилів та інтересів досягається не тільки значний розвивальний і виховний ефект, а й створюються позитивні передумови для розвитку здібностей підростаючої особистості – як загальних, так і спеціальних.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. №11. С. 5-28.
2. Богущ А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Київ. Вища школа. 1995. 192 с.
3. Богущ А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія методика навчання дітей рідної мови. Київ. Вища школа. 2007. 542 с.
4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / укл. А.М. Богущ. Одеса. Маяк. 1999. 88 с.
5. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк. ТОВ "Лебідь". 2001. 226 с.
6. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2004. №7. С. 22-23.



7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Москва. Педагогика. 1986. Т. 2. 468 с.
8. Клопотенко Ю. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 10. 2017. С. 63-66.
9. Кудикіна Н.В. Психологія та педагогіка гри. – Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. 2006. № 5-6. С. 27-50.
10. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 1995. 186 с.
11. Мозгова М. Паличка-виручалочка для розвитку мовлення: використання ігор під час розвитку мовлення дітей. *Дитячий садок*. 2011. №38. С. 3-31.
12. Поліщук Т.С. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід*: зб. наук. праць. Житомир. ФО-П «Н.М. Левковець». 2019. С. 174-177.
13. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса. 1994. 176 с.
14. Шильцова Л.М. Гра для першокласників. *Початкова школа*. 2010. №5. С. 18-22.

УДК 376-056.264-053.2:398

Сушицька І.  
Ткач О.

### **УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

На основі аналізу наукових джерел у статті розглянуто важливість використання усної народної творчості як одного із найкращих засобів для розвитку та удосконалення мовлення молодших школярів із ЗНМ. Висвітлено, як за допомогою усної народної творчості у дітей розвивається чуйність до рідної мови, розширюється можливість розгорнутого висловлювання, логічного обґрунтування власної

думки, зменшується кількість мовленнєвих штамтів, активізується когнітивно-мовленнєва діяльність дитини, підвищується ефективність корекційної роботи.

**Ключові слова:** усна народна творчість, загальний недорозвиток мовлення, загадки, прислів'я, приказки, скороговки.

Based on the analysis of scientific sources, the article considers the importance of using oral folk art as one of the best means for the development and improvement of the speech of younger schoolchildren with disabilities. It is highlighted how, with the help of oral folk creativity, sensitivity to the native language develops in children, the possibility of detailed expression, logical substantiation of one's opinion is expanded, the number of speech clichés is reduced, the child's cognitive and speech activity is activated, and the effectiveness of correctional work is increased.

**Key words:** oral folk creativity, general underdevelopment of speech, riddles, proverbs, sayings, colloquialisms.

**Постановка проблеми.** Правильне формування мовлення є однією з найважливіших умов всебічного розвитку дитини. Мовлення як вища психічна функція є не тільки умовою розвитку логічної пам'яті, мислення, але й засобом спілкування, керування поведінкою інших людей та регуляції особистої поведінки. Тому будь-який недорозвиток мовлення веде за собою більші або менші зміни, як в пізнавальній, так і в мотиваційній сфері особистості.

**Аналіз наукових досліджень.** Збільшення кількості дітей із стійкими труднощами є однією з актуальних проблем сучасної школи. Низька успішність в оволодінні навичками усного зв'язного мовлення, читання та письма в період шкільного навчання часто зумовлена загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), для якого характерні недоліки сформованості фонетико-фонематичного та лексико-граматичного ладу (Н. Гаврилова, І. Рібцун, Є. Соботович та ін.). Внаслідок недорозвинення фонематичних процесів, навичок мовного аналізу та синтезу, лексико-граматичного ладу дитина не досягає того ступеню мовленнєвої компетентності, яка необхідна для успішного оволодіння писемним мовленням.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики велику увагу приділяють переосмисленню концептуальних підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами і удосконаленню змісту їх навчання, з метою підвищення ефективності корекційного впливу (В. Тарасун, Л. Трофименко та ін.). Досвід

логокорекційної роботи з молодшими школярами, які страждають на ЗНМ та порушення писемного мовлення, свідчить про доцільність широкого використання на заняттях усної народної творчості. Багато педагогів і психологів (О.В.Запорожець, Л.С.Виготський, К.Д.Ушинський та ін.), фольклористів (А.М.Афанасьєв, Г.С.Виноградов, В.П.Анікін та ін.) вказували на величезне значення усної народної творчості в житті людини.

Використання усної народної творчості є прикладом раціонального застосування прийомів та засобів корекційної роботи при реалізації системного підходу та вибору корекційних заходів певної спрямованості.

Аналіз спеціальної літератури показав, що на даний час існує недостатньо досліджень, які б розкривали залежність успішного подолання ЗНМ від використання в якості матеріалу творів усної народної творчості

в корекційно - логопедичній роботі. Не визначені умови та система спеціальних занять, аспекти взаємодії в діяльності спеціалістів, орієнтовані на подолання ЗНМ засобами усної народної творчості. Це підкреслює актуальність вивчення і свідчить про необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно – логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ.

**Мета статті** – розкрити важливість використання усної народної творчості у логопедичній роботі з молодшими школярами із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема впровадження у мову дітей усної народної творчості на сьогоднішній день має особливу значимість. Усна народна творчість – це доріжка від минулого, через сьогодні, в майбутнє. Старовина мудрість нагадує нам: «Людина, яка не знає свого минулого, не знає нічого».

Автор однієї з методик розвитку мовлення дошкільників М.М.Алексєєва відзначає, що наслідуючи дорослих, дитина переймає не лише всі тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз, але й ту недосконалість і помилки, які зустрічаються в їхньому мовленні.

У логопедичній роботі доцільно широко використовувати загадки, прислів'я, приказки, лічилки, потішки, скоромовки, чистомовки, народні казки, легенди, небилиці, потішки, тощо. За допомогою усних народних творів можна вирішувати практично всі задачі методики розвитку мови і поряд з основними методами і прийомами мовленнєвого розвитку можливо і потрібно використовувати цей безцінний матеріал народної творчості.

Використання усної народної творчості сприятливо впливає на розвиток зв'язного мовлення у дітей. Учні з цікавістю сприймають, заучують, відтворюють невеличкі усні народні твори. При цьому в них розвивається артикуляційна моторика, мовленнєве дихання, голос, збагачується словник, розвивається увага, пам'ять, мислення, уява. Місткі за змістом і стислі за формою усні народні твори неодмінно викликають у дітей інтерес, активізують їхню увагу.

Своєрідним джерелом народної творчості є скороговка – весела та віртуозна гра у швидке повторення жартівливих віршів і фраз, які складно вимовляти без належної практики. Робота із скороговкою – це найкращий засіб привести дитину до живого джерела народної творчості. Таку роботу діти сприймають як цікаві словесні ігри, що дозволяють вправляти учнів у правильній вимові найбільш складних для них звуків, звукосполучень, здійснювати роботу із слухомовленнєвої диференціації найбільш близьких за своїми акустичними та артикуляційними ознаками фонем. Прискорений темп промовляння завчених учнями чистомовок, скороговок сприяє покращенню координації в роботі голосового, дихального, артикуляційного відділів мовленнєвого апарату, покращує дикцію, формує вміння керувати своїми мовленнєвими органами.

На початковому етапі закріплення звуку з використанням скороговок підбираю короткі ритмічні рядки – чистомовки. Вони використовуються для розвитку у дітей чіткої дикції, а також при автоматизації поставлених (скоригованих) звуків. Повторюються вони в помірному темпі з перебільшеною (підкресленою) артикуляцією.

Чистомовки – народно-поетичні жарти, полягають у навмисному доборі слів, важких для правильної артикуляції при швидкому та багаторазовому повторенні.

Методика роботи над чистомовкою:

- Логопед промовляє чистомовку 1 – 2 рази;
- Учні промовляють хором 1 – 2 рази;
- Логопед промовляє знову, інтонуючи звук, який чується найчастіше;
- Учням пропонується промовляти як логопед, виділяючи голосом звук чистомовки.

Види робіт над чистомовкою: повтори, не помилися; скажи з різною інтонацією; скажи тихо; скажи голосно; скажи повільно; скажи швидко; виділи слово інтонацією; закінчи чистомовку (додай слово); придумай чистомовку за картинкою; проговори чистомовку,

перекидаючи м'ячик з однієї руки до іншої; проговори чистомовку, поплескуючи ритм долоньками; «пройди» чистомовку, тощо.

Діапазон скоромовок надзвичайно широкий. Вони бувають короткі та довгі, римовані та неримовані, сюжетні та безсюжетні, логічні та абсурдні, з повторами та без повторів, «побудовані» одному звуку та його поєднаннях. Нова скоромовка вимовляється логопедом у повільному темпі, виразно (виділяючи звук, який часто зустрічається), читається кілька разів, тихо, ритмічно, з трохи приглушеними інтонаціями, але насамперед логопед дає учням навчальне завдання: послухати уважно, як вимовляється скоромовка, постаратися запам'ятати, навчитися промовляти її чітко.

Відпрацьовуються скоромовки з учнями в наступному порядку:

- Промовляння скоромовки повільно, пошепки, чітко артикуючи губами;
- Промовляння «скрізь зуби» (губи активно артикують, зуби стиснуті);
- Промовляння скоромовки голосно, повільно, чітко артикуючи;
- Промовляння голосно, якомога чіткіше і швидше;
- Промовляння скоромовки з різними інтонаціями: схвильовано; радісно; із захопленням; здивовано.
- Рахування слів у тексті із заданим звуком (наприклад, звук [p], визначення звуку, що повторюється у кожному слові, виконати звуко - буквенний аналіз слова.
- Прочитай скоромовку рухаючись по стрілочці.

Відгадування та придумування загадок також впливає на різносторонній розвиток мовлення дітей. Використання загадок значно розширює словниковий запас дітей багатозначними словами, порівняннями, епітетами, словами у переносному значенні, образними виразами, уособленнями.

Учням подобається цей вид усної народної творчості і з інтересом вони не тільки відгадують загадки, але й придумують власні, що на багато корисніше, так як навчаючи дітей складанню загадок, логопед вирішує відразу декілька задач:

- ✓ розвиває у школярів образну виразність мовлення;
- ✓ придумування загадки описового характеру: учні складають ту ж саму описову розповідь, тільки без назви предмета, що дозволяє урізноманітнити заняття з розвитку зв'язного мовлення;

- ✓ складаючи загадку, учні стараються придумувати власні, а не повторювати загадки попередніх оповідачів.

Щоб придумувати загадки спочатку учням потрібно навчитися коротко описувати предмети та явища, знаходити та виділяти в них суттєві якості, ознаки, властивості. Доцільно у цій роботі використовувати опорні картинки, так як вони більш доступні та зрозумілі дітям. Даний вид роботи потребує ретельної підготовки, але якщо правильно побудувати попередню бесіду та сформулювати питання до учнів при аналізі предмета, то складання загадки не викличе у них особливих труднощів.

Загадки сприяють розвитку пам'яті дитини, формують вміння виділяти суттєве, самостійно робити висновки. Використовуючи загадки логопед будує базу для успішного формування словотворення, для засвоєння антонімів, синонімів, створює основу для розвитку таких розумових операцій, як порівняння і узагальнення. Учні можна запропонувати прочитати загадку, відгадати та записати відгадку. Для ускладнення завдання загадку можна запропонувати з не дописаними закінченнями окремих слів. Учень має прочитати слова, дописати закінчення, узгодити прикметники з іменниками у роді, числі та відмінку. Такий вид роботи над загадкою спрямований на попередження та корекцію в учнів аграматизмів.

В роботі з розвитку лексико – граматичної будови мовлення та розвитку навичок зв'язного мовлення доцільно використовувати усну народну творчість. Неоціненною скарбницею народної мудрості є прислів'я, приказки. Вони дають можливість створити образ, відтворити пейзаж, історичну добу, передати переживання, радість і смуток, засудити й викрити негативні риси її. Вивчення їх поглиблює знання учнів про безмежний світ людини, виховує шану до людини, слова, поповнює мовний запас своєрідними стійкими висловами.

Методика заучування прислів'їв та приказок така: нове прислів'я логопед промовляє повільно, чітко, виділяючи інтонаційно слова. При цьому ставить завдання перед учнями: уважно слухати і запам'ятовувати, а потім пояснює зміст незрозумілих слів. Логопед пропонує дітям пояснити зміст прислів'я або приказки, допомагаючи їм натяком, підказкою, використовуючи низку послідовних навідних запитань.

Застосування прислів'їв та приказок у логопедичній роботі з молодшими школярами сприяє активізації словника учня, вдосконалює

його мовлення, тренує мовленнєвий апарат, водночас виконує і певну виховну функцію, навчаючи з гумором дивитися на певні недоліки оточуючих та власні.

На логопедичних заняттях використовуються такі вправи та завдання: «Вивчи прислів'я за допомогою мнемосмужки» (мал.5), «Яке прислів'я зайве?», «Закінчи прислів'я», «Збери прислів'я», «Склади розповідь чи казку на основі поданого прислів'я», тощо.

**Висновки.** Отже, використання усної народної творчості в роботі з учнями із ЗНМ дозволяють дати дитині можливість проявити всі свої здібності, закріпити звуковимову та навчитись використовувати у своєму мовленні матеріал, який вона засвоїла на занятті. Усну народну творчість можна використовувати на різних етапах заняття: в організаційний момент (при введенні учнів в тему заняття загадуємо, відгадуємо, придумуємо загадки), в основній частині (при вивченні теми використовуємо прислів'я, приказки, лічилки, скоромовки), під час фізкультурних хвилинок і пальчикової гімнастики (народні ігри, потішки).

Подолання ЗНМ у молодших школярів потребує тривалої й системної роботи. Тому, використання на логопедичних заняттях усної народної творчості сприяє успішній корекції та формуванню в учнів фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу, розвитку зв'язного мовлення, попередження та усунення недоліків читання та письма. Описані види роботи із використанням усних народних творів активізують дитячу думку, мисленнєві процеси, розвивають увагу.

#### Список використаних джерел

1. Бадер В.Р. Розвиток зв'язного мовлення школярів. *Рідна мова*. 2019. 264 с.
2. Благослови, мати!: колискові пісні, забавлянки, веснянки, заклички та примовки, скоромовки, лічилки, загадки, коломийки : для дошк. та мол. шк. віку. Київ. Веселка. 2001. 299 с.
3. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Житомир. Тетерів. 2002. 127с.
4. Качак Т. Дитячий фольклор як сегмент усної народної творчості. *Українська література для дітей та юнацтва*. Київ. Академія. 2016. С. 26-51.
5. Наумова О.Н. Від звука до букви. Розвиток фонематичних процесів. Київ. Ранок. 2016. С. 11-13.
6. Рибцун Ю.В. Формування фонетико-фонематичної компетентності мовлення у дітей дошкільного віку. *Логопед*. 2017. № 10. С. 2-6.

УДК 373-056.2/.3:37.015.3-056.264

Твердохлебович І.  
Константинів О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті описана проблеми толерантного ставлення до дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. Висвітлено результати дослідження рівня толерантності підлітків закладу загальної середньої освіти до їх однолітків з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** порушення мовлення, толерантність, інклюзивна освіта.

The article describes the problems of tolerant attitude towards children with speech disorders in the conditions of inclusive education. The results of the study of the level of tolerance of teenagers of a general secondary education institution towards their peers with disorders of speech development are highlighted.

**Key words:** speech impairment, tolerance, inclusive education.

**Постановка проблеми.** Якщо говорити про духовне та державне відродження України, то можемо констатувати, що воно повною мірою залежить від стратегії національної системи освіти й виховання майбутніх поколінь українців, які усвідомлюють свою національну і політичну ідентичність та причетність до світового співтовариства. І, як відомо, жодне суспільство не є й не може бути однорідним, тому що кожне суспільство складається з людей, різних не тільки з погляду їхнього етнічного походження, віросповідання, політичних поглядів, але і з погляду віку, статі, інтересів, виховання, особливих освітніх потреб тощо.

На даний час в Україні відкриваються класи і заклади з інклюзивним навчанням, здійснюється підготовка педагогічних працівників для такої роботи, створено нову посаду – асистент вчителя інклюзивного класу, який має забезпечувати особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу. Втім, роботі з класними колективами, в осередку звичайних школярів, не приділяється достатньо уваги. На нашу думку, саме толерантне ставлення до відмінностей між



людьми може стати необхідним підґрунтям для успішного впровадження інклюзії. Тобто недостатньо підготувати педагога та забезпечити інклюзію на рівні законодавства, необхідно ретельно підготувати «безпосереднє оточення» дитини з особливими потребами, бо саме діти, школярі, по суті, формують інклюзивний простір, і для того щоб дитина з порушеннями мовлення та інші учні почували себе комфортно почувала себе у класі. Саме для досягнення цього «почуття комфорту» вважаємо за доцільне говорити про виховання толерантності як основи спільного навчання дітей, які дуже відрізняються одне від одного.

**Аналіз останніх досліджень.** Як термін слово «толерантність» з'явилося в нашій лексиці не дуже давно. Але цього не можна сказати про його зміст. У словниковому запасі українського народу були слова «терпимість» та «миролюбність» (які виражали здатність не проявляти негативних реакцій), обумовлені історичними реаліями. Із різною мірою охоплення та глибини до теми толерантності зверталися відомі дослідники Платон, Арістотель, Дж. Локк, Вольтер, Д. Дідро, М. Монтень та Е. Роттердамський. Саме Арістотель описував такий душевний стан людини, який дає їй змогу «однаково поводитися з незнайомими та знайомими, близькими та сторонніми» [2, с. 138].

Толерантність у вітчизняній психології досліджується як внутріособистісна інтегративна характеристика, що виявляється у відносинах людини з іншим – відмінним від нього, в основі якої лежать соціальні установки. Вченими Братченко С., Бардієр Г., Дуткевичем Т., Асмоловим А. та іншими вивчаються види толерантності – етнокультурна, міжособистісна, політична механізми толерантності. Визначено загальні складові компоненти толерантності – поведінковий, емоційний, особистісний, когнітивний.

У дослідженнях А. Колупаєвої показано те, що без відповідної педагогічної роботи сфера дитячих стосунків може бути де формальна, адже саме по собі інклюзивне навчання не розв'язує всіх проблем їхньої взаємодії. Тому важливим в роботі педагогів і психологів є здатність до регулювання взаємин між людьми. Успішність виконання даного завдання багато в чому залежить від психологічної схильності дітей до міжособистісних контактів. [4, с. 272]

Незрілість мовленнєвої комунікації відіграє вирішальну роль в особистісному розвитку дітей з порушеннями мовлення. У таких дітей відзначається недорозвинення соціальної спрямованості, незрілість

форм міжособистісної взаємодії, що спричиняє роз'єднання дитячого колективу (Р. Левін, Є. Соботович та інші).

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення рівня толерантності підлітків закладу загальної середньої освіти до їх однолітків з особливими освітніми потребами було проведено анкетування.

У дослідженні взяли участь 86 підлітків, учнів 6-8 класів. Як діагностичний інструментарій було використано інтерв'ювання та експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова). Запитання для інтерв'ю добирались з урахуванням проблеми та включали питання інклюзії.

Школярам було запропоновано низку запитань, які стосувались їх ставлення до проблем інвалідності, людей з особливими освітніми потребами та можливостей спільного навчання. Перше запитання ставилося без попереднього пояснення теми опитування. Це було зроблено для отримання неупереджених відповідей та мало на меті визначити, чи замислювались підлітки над проблемою рівних можливостей. Так, на запитання «Чи вважаєте Ви можливим спільне навчання всіх дітей незалежно від будь-яких відмінностей?» більшість підлітків (83,72%), не замислюючись відповідали: «Так, звичайно». Втім, коли запитання уточнювалось і до відмінностей відносили інвалідність, відповіді суттєво змінювались: лише 39,53% підлітків вважали можливим спільне навчання; близько третини (32,56%) відповідали, що це неможливо; 27,91% зауважували, що тільки за певних умов спільне навчання здається їм можливим. До умов відносили насамперед характер порушення розвитку дитини, тобто якщо порушення інтелектуального характеру або психічні порушення — спільне навчання неможливе, а при порушенні фізичного розвитку, причому не дуже складому, інклюзія цілком реальна.

Наступні питання передбачали роз'яснення підліткам значення термінів «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інвалідність» та «діти з особливими освітніми потребами». На запитання стосовно можливостей дружніх стосунків між дітьми, які мають суттєві відмінності у стані здоров'я та розумового розвитку, більшість (74,42%) знову відповідали, що це можливо.

Утім, на запитання «Чи хотіли б Ви особисто дружити з дитиною з особливими потребами?» 77,91 % відповідали: «Ні» або «Не знають, не замислювались». З них близько половини пояснили свої відповіді тим, що відчувають страх, ніяковість та інші

неприємні почуття перед людиною з інвалідністю. Лише 22,09% підлітків відповіли, що, мабуть, дружили б з дитиною з особливостями розвитку. Серед останніх більшість – дівчата.

Запитання «Чи мають право діти важкими порушеннями мовлення на навчання за місцем проживання?» викликало певну дискусію та спір. Лише 25,58% дітей відповіли, що «так, мають»; 36,05% достатньо категорично заперечили це право, пояснюючи це тим, що дитина з якої має проблеми з мовленням буде заважати навчальному процесу, вчитель приділятиме увагу лише їй, а це порушує права дітей «з нормою»; 38,37% не змогли визначитись, зважали на глибину порушення мовлення та те, що дитині самій буде психологічно некомфортно серед звичайних підлітків.

Наступне запитання стосувалося зовнішнього вигляду дитини з особливими освітніми потребами: «Чи має для Вас значення, як виглядає дитина з порушенням розвитку, якщо ви будете навчатися разом?» Відповіді розподілились таким чином: 70,93% відповіли: «Не має значення». Інші 29,07% відповідали: «Так, це вплине на моє ставлення» або «Не знаю». Після цього підліткам було запропоновано мінілекцію, в якій коротко охарактеризовано основні порушення та особливості зовнішності дітей з різними нозологіями, а потім знову поставлено це запитання.

Відповіді змінились: тепер вже тільки 46,51% відповіли, що все ж таки «зовнішність не має значення», а інші змінили свої відповіді на «не знаю» або «це вплине на моє ставлення». На запитання «Як, на Вашу думку, поставляться Ваші батьки до інклюзії?» майже половина (44,19%) респондентів відповіли, що не знають, ніколи про це не розмовляли. Це опосередковано свідчить про неухвалу суспільства до проблеми дискримінації людей з особливими можливостями 17,44% відповіли, що батьки точно були б проти; 26,74% опитаних зазначили, що залежно від того, «яка саме дитина з особливими потребами буде навчатися», і лише 11,63% впевнені, що батьки не будуть проти.

Відзначимо два факти, які заслуговують на окрему увагу: по-перше, виявлено дуже низьку обізнаність підлітків щодо проблеми особливих освітніх потреб та людей з особливими потребами; по-друге, дівчата відповідали більш емоційно, ніж хлопці, втім, незважаючи на те, що більшу толерантність в цілому виявляли дівчата, більш нетерпимими виявилися також респонденти жіночої статі. 3,49% опитаних, серед яких лише дівчата, виявили найбільшу нетерпимість до людей з особливими потребами. Це відобразилось у категоричних,

ворожих відповідях на низку запитань. Обидва ці факти свідчать про необхідність виховання толерантності у підлітків закладу загальної середньої освіти як важливої умови впровадження інклюзії у національну систему освіти. Тестування за експрес-діагностикою «Індекс толерантності» показало такі результати: кількісний аналіз – високий рівень толерантності виявлено у 19,77% респондентів, середній – у 48,84%, низький – у 31,39%. Якісний аналіз також показав найнижчі бали саме за шкалою «соціальна толерантність». Отже, близько третини підлітків мають низький рівень толерантності, зокрема соціальної.

**Висновки.** Виховання толерантності школярів закладу загальної середньої освіти є необхідною умовою впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні. Під толерантністю стосовно людей з особливими потребами розуміємо здатність бачити в ній особистість, а не її обмеження — дитину з особливою поведінкою, інтересами, мисленням, усвідомлення її права бути собою, індивідуальною. До особливостей виховання толерантності у школярів відносимо цілеспрямований і комплексний характер такого виховання (робота з сім'ями, педагогами, однолітками), недопущення проявів дискримінації стосовно учнів з порушеннями мовлення, організацію практичного досвіду спілкування та взаємодії дітей зі типовим і особливим розвитком, формування толерантного ставлення самих дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей до інших учасників навчально-виховного процесу. Перспективним напрямком подальших науково-практичних досліджень у даній сфері вважаємо розробку та впровадження програм формування та розвитку толерантності школярів закладу загальної середньої освіти, які включатимуть визначені особливості.

### Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ. Самміт Книга. 2009. 272 с.
2. Терещенко К.В. Толерантність персоналу в контексті розвитку організаційної культури інноваційних і традиційних закладів освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 1. С. 140-147.
3. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-теорет. конф. (19–20 травня 2011 року). Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 324 с.

УДК 376-056.264

Телегуз В.  
Константинів О.

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ КОМУНІКАТИВНОГО ПАСПОРТУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОПУЩЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описуються особливості розробки комунікативного паспорту для дітей особливими освітніми потребами, зауважується категорія дітей для яких він використовується. Частково наводиться актуальність і приклади застосування комунікативного паспорту у роботі з дітьми тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** комунікативний паспорт, тяжкі порушеннями мовлення, комунікативна взаємодія.

The article describes the features of developing a communicative passport for children with special educational needs, and notes the category of children for whom it is used. In part, the relevance and examples of the use of the communicative passport in working with children with severe speech disorders are given.

**Key words:** communicative passport, severe speech disorders, communicative interaction.

**Постановка проблеми.** Навчання в освітніх закладах несе додаткове навантаження на психофізичний стан дитини, пов'язане зі зміною соціальної позиції, і тягне за собою зміну усталених стереотипів поведінки та взаємин з оточуючими. Перед дітьми постають завдання в оволодінні нових норм поведінки, змінюються вимоги, які пред'являють до них вчителі та батьки. А для дітей з обмеженими освітніми потребами – це значна та актуальна проблема.

**Виклад основного матеріалу.** Для того щоб адаптація дітей з тяжкими порушеннями мовлення проходила простіше, створюється комунікативний паспорт. Ідея створення та ведення комунікативного паспорта зародилася у 1991 році у англійського фахівця Саллі Міллар.

Комунікативний паспорт є документом, який дозволяє людям з тяжкими мовленнєвими чи комунікативними труднощами швидко повідомити необхідну інформацію про себе. Паспорти є позитивним способом підтримки людей із сенсорними та комунікаційними порушеннями, які не можуть говорити самі за себе. У такому документі

збирається важлива інформація про них яка є доступною, зрозумілою, за змістом якої можлива взаємодія з дитиною з тяжкими порушеннями мовлення.

Паспорт потрібен дітям та дорослим, якщо у них:

- тяжкі порушення мовленнєвого розвитку;
- тимчасова втрата здатності до комунікації;
- стан деменції чи поступове зниження здатності до комунікації [2].

Основні характеристики та функції паспортів: це особливий спосіб сортування інформації; не потрібно включати всю наявну інформацію про особу; оформлення паспорта означає перегляд інформації від людей, які щоденно спілкуються з дитиною; потім відбір того, що «треба знати» іншим.

Наприклад, у паспорті може бути така сторінка, яка є з самого початку: *Якщо у вас є лише трохи часу, щоб дізнатися про мене, це три найважливіші речі.*

Це розділ може містити подробиці про життя, про особливості прийому їжі та пиття, речі, які спрацьовують під час спалаху складної поведінки (і способи їх уникнення) тощо.

Комунікативні паспорти – це ефективний спосіб представлення інформації та забезпечення її доступності для широкого кола людей. Інформація в паспортах представлена просто, зрозуміло, прямо та доступно, стисло, точно і чесно. Щоб бути корисним, він має бути дуже конкретним і детальним і уникатиме розпливчастих узагальнень. Важливо щоб інформація, яка представлена у ньому, не передбачала, що читач має мати попередні знання. До прикладу на сторінці про стан мовлення, інформація не має бути логопедична, а висвітлена в основних функціональних термінах. Наприклад, *я спілкуюсь за допомогою карток, які знаходяться у мене в папці, у рюкзаку. Або, якщо ви будете говорити до мене, я не почую вас поки ви не опинитесь прямо переді мною. Я можу перелякатись, якщо ви раптом з'явитесь. Більше за все, мені потрібно багато часу, щоб подивитися на речі. Я серджуся, якщо люди розмовляють зі мною голосно та кваплять мене.*

Комунікативні паспорти – це потенційний спосіб підтримки осіб, їх опікунів і професійних помічників у життєвих практичних ситуаціях, а також забезпечення послідовності в тому, як різні люди можуть зрозуміти та взаємодіяти з особами з обмеженими можливостями мовлення. Діти або дорослі з обмеженими можливостями, особливо з

порушеннями комунікації, особливо вразливі у перехідні періоди, коли вони переходять із ситуації, де їх усі знають, до ситуації, коли вони мають познайомитись з багатьма новими людьми та опиняються в нових умовах. Наприклад, госпіталізація, відпочинок, канікули, перехід із закладу дошкільної освіти у заклад загальної середньої освіти; з початкової школи в середню (або навіть з одного класу в інший); закінчення школи. Комунікативні паспорти можуть містити деякі «загальні відомості» про чиєсь життя та особистість і способи дій. Паспорт може містити сторінку «Допомога», наприклад, «Скажи мені, що ти збираєшся робити, перш ніж це робити зі мною». *Я кажу вам це для вашого ж блага, тому що якщо мене штовхають і тягнуть я не маю часу подумати, і лякаюсь і починаю бити і тікати.*

Навіть там, де люди мають альтернативну систему зв'язку, вони не завжди є незалежні у своєму спілкуванні. Комунікативні паспорти повинні передавати інформацію про те, яку альтернативну систему дитина використовує для спілкуванні з іншими. (Новим співробітникам недостатньо просто прочитати «Сашко використовує жести» або «Маша використовує ORAC для зв'язку» – потрібно багато практичних деталей щодо того, наскільки точно користувач керує системою.)

Комунікативні паспорти – це спосіб швидко зорієнтувати всіх учасників освітнього процесу до взаємодії з дитиною з важкими порушеннями мовленнєвого розвитку. Може знадобитися принаймні рік, щоб по-справжньому пізнати дитину з важкими сенсорними та комунікативними труднощами спеціалістам інклюзивно-ресурсних центрів, сімейному лікарю, тимчасовому персоналу і волонтерам. За допомогою комунікативного паспорту навчання нових учасників відбувається практично автоматично. Використання паспортів - це спосіб завоювати довіру нових співробітників, прискорити розвиток позитивних стосунків; а також забезпечення послідовного управління шляхом швидкої зміни нового персоналу. Помічник вихователя сказала: *«Ну, я обурена - я думала, що вона просто не голодна, або що вона неслухняна. Вона виплюнула всю свою їжу. Я не знала, що їй потрібна спеціальна ложка, і вона не може закривати рот сама по собі. Потім я почувалась жахливо, коли прочитала її комунікативний паспорт, я зрозуміла що ми моримо її голодом, але принаймні я знала, як її нагодувати. Порадила іншим перед початком роботи з нею ознайомитись з цим допоміжним документом».*

Знову про проблеми з їжею та питтям один із батьків сказав:

*Я не можу залишатися у садку з нею 8 години на добу через меншу дитину. Але принаймні я не відчуваю дуже жахливо залишати її там зараз, тому що я знаю, що помічник вихователя може прочитати, як її годувати правильно, і що вона зможе це робити.*

Комунікативний паспорт обов'язково створюється на початку навчального року — це важливі дані про дитину з особливими освітніми потребами. Для педагогів це необхідно, щоб краще взаємодіяти з дитиною і зробити середовище максимально комфортним для неї. А для однолітків — щоб краще розуміти нового однокласника, щоб можна було знайти спільне.

У документі вказано, як звуть дитину, скільки їй років, як вона комунікує з іншими, її вподобання, чого не любить. Це може бути вказівка на те, що хлопчик чи дівчинка невербальні та спілкуються картками PECS (альтернативний засіб спілкування за допомогою обміну малюнками), що дитина любить морозиво та гойдалки, а не любить, коли до неї без попередження доторкаються.

Паспорти мають бути візуально привабливими та читабельними документами. Діти повинні позитивно ставитися до своїх власних паспортів, щоб мати бажання показати їх іншим. Для читачів паспорт має бути привабливим, простим, інформативним і зрозумілим. Оскільки у всіх бракує часу, паспорти повинні бути легкими для швидкого читання для людей різного віку та освіти, уникаючи професійних чи технічних термінів. Інформація на кожній сторінці паспорта має бути короткою, але інформативною, тому, прочитавши, запам'ятовуються основні моменти.

Паспорти мають привертати увагу своєю візуальною цікавістю, незалежно від того, чи розроблені за допомогою Power Point або створеними вручну за допомогою використання кольорів, графіки, рамок, фотографій, малюнків тощо.

Паспорти дуже персоналізовані та показують людину, яку вони представляють, як людину, унікальну, з індивідуальними комунікативними особливостями. Людина, яка читає його, яка знає багатьох із групи однокласників або однокласників, може швидко розпізнати унікальність особи з паспорта та впевнено сказати, читаючи будь-яку сторінку: «О, так, це Даша. Чи не так?». (Якщо читач не може впізнати знайому особу за паспортом або не може розрізнити одного власника паспорта від іншого, тоді щось не так.).



Одним з важливих прийомів персоналізації є написання паспорта від «першої особи», ніби це сама дитина пише/розмовляє безпосередньо з читачем. Наприклад:

*Будь ласка, не тримай мене за руку і не гладь її. Ви змусите мене ніяковіти перед однокласниками. Просто навчай мене як інших. Дякую!*

Комунікативний паспорт – це спосіб подання інформації в позитивний спосіб, який розширює можливості для обох учасників, яку представляє дитина, і для читача. Паспорт - це не каталог недоліків і труднощів власника, це позитивне вирішення конфліктних ситуацій. Вони сприймають власника паспорта таким, який він є, і зосереджені на робочих рішеннях, а не на проблемі. Вони потенційно розширюють можливості, оскільки пропонують практичні ідеї щодо способу попередження як для власника, так і для читача.

Паспорти також є своєрідним «випереджальним піаром». Якщо ви збираєтесь включити до класу чи дошкільної групи, дитину з тяжкими порушеннями мовлення, можна використати комунікативний паспорт для ознайомлення дітей класу/ групи з особливостями про нового учасника. Його ім'я інтереси, особливості спілкування, і що потрібно зробити щоб новому учаснику було комфортно у класі/групі.

Наприклад, сторінка паспорта може містити таку інформацію:

*Те, що я добре вмю (або мої сильні сторони)*

*Те, що я можу зробити для себе*

Також можуть знадобитися і такі сторінки

*Те, що мені потрібно, щоб хтось зробив для мене*

*Мені потрібна допомога*

**Висновки.** Виготовлення паспортів – це спосіб оцінити роль родини та опікунів і надати їм більше ролі для його створення. Комунікативний паспорт може запобігти нескінченним проханням батьків/опікунів; може зменшити тривогу або розчарування; забезпечити послідовне управління та плавну інтеграцію нового персоналу, що працює з їхньою дитиною. Вони підкреслюють той факт, що люди, які щоденно спілкуються з клієнтом, знають про неї більше, ніж так звані «експерти», які діагностують дитину раз на рік або близько того.

Паспорт зазвичай містить сторінку або сторінки під заголовком «Важливі люди в моєму житті» (часто із зображеннями та маленький фон). Може бути дивовижно підрахувати, скільки людей є важливими

щодня, і як неможливо було б про них знати, якщо їх усіх не зазначити в паспорті!)

Виготовлення паспортів також сприяє навчанню людей (що опікуються дитиною з обмеженими комунікативними можливостями) більш компетентному спостереженню. Процес планування та складання комунікативного паспорта сам по собі є способом навчання персоналу (і шляхом розвитку спостережливості, М. Caldwell зауважила, що під час планування комунікативного паспорта було виявлено прогалини в знаннях персоналу про дітей з порушеннями мовлення, а сам процес складання паспорта допоміг працівникам зробити свої знання більш актуальними. Наприклад асистент вчителя під час складання комунікативного паспорта зазначила, *«Спроба зробити це, дійсно змушує задуматися. Це лякає коли дізнаєшся те, чого не знаєш»*.

#### **Список використаних джерел**

1. Aitken S & Millar S (2004), Listening to Children 2004, Sense Scotland, Glasgow ISBN 1 898042 26 8.

2. Contemporary Approaches to Intervention: Communication Passports. LEADERSPROJECT. URL: <https://www.leadersproject.org/2014/01/14/contemporary-approachesto-intervention-communication-passports/> (дата обращения: 01.09.2018).

4. Millar S & Aitken S (2003), Personal Communication Passports: Guidelines for good practice, CALL Centre, University of Edinburgh, Edinburgh ISBN 1 898042 21 1

5. Personal Communication Passports as a way of consulting and representing children with communication disabilities, to ensure consistent care. Sally Millar & Stuart Aitken, Communication Access Literacy and Learning (CALL) Scotland, University of Edinburgh (and in collaboration with Sense Scotland).URL: [http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar\\_and\\_aitken.pdf](http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf). (дата обращения: 01.09.2018).

6. Personal Communication Passports. Use of Video. Sally Millar, 2008. URL: <http://www.callcentrescotland.org.uk/> (дата обращения: 01.09.2018).

7. A Scope guide to making communication passports. URL: [www.scope.org.uk/earlyyears](http://www.scope.org.uk/earlyyears) (дата обращения: 01.09.2018).

УДК 376-056.264

Тирон В.  
Куриця А.

## НАПРЯМКИ РОБОТИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

У статті проаналізовано цілі та зміст профілактичної роботи з попередження мовленнєвих порушень у дітей. Розглянуто основний зміст напрямків профілактичної роботи для попередження мовленнєвих порушень, Обґрунтовано доцільність врахування напрямків профілактичної роботи для попередження мовленнєвих порушень.

**Ключові слова:** порушення мовлення, напрямки профілактики, розвиток мовлення, органи артикуляції.

The article analyzes the goals and content of preventive work to prevent speech disorders in children. The main content of the directions of preventive work for the prevention of speech disorders is considered, the expediency of taking into account the directions of preventive work for the prevention of speech disorders is substantiated.

**Key words:** speech disorders, directions of prevention, speech development, organs of articulation.

**Постановка проблеми.** У ранньому віці оволодіння мовленням, як засобом спілкування, представляє провідну лінію розвитку дитини. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з відхиленнями у фізичному або психічному розвитку. Це стосується і малюків з мовленнєвою патологією.

Мовлення – складна функціональна система, для формування якої потрібен своєчасний розвиток відповідних мозкових структур, їх співдружність, достатній розвиток мовленнєвого апарату, поєднання вищеназваних компонентів з умовами позитивного соціально-психологічного впливу.

Проблемою ранньої діагностики дітей з мовленнєвими проблемами займалися видатні педагоги: Л. Волкова, Л. Виготський, Н. Гаврилова, О. Гвоздь, Є. Соботович, Л. Трофименко, А. Запорожець, Л. Парамонова, В. Тарасун, Т. Філічева та ін. За науковою редакцією Н. Бастун в посібнику «Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції» досліджено процес становлення та розвитку служб раннього втручання та наводиться досвід роботи регіональних служб.

**Мета:** проаналізувати основний зміст напрямків профілактичної роботи для попередження розвитку мовленнєвих порушень.

**Виклад основного матеріалу.** Порушення мовлення – збірний термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в даному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації людини. Як правило, вони обумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мовлення, не відповідають віковій нормі, самостійно не долаються і можуть впливати на психічний розвиток. Для їх позначення фахівцями використовуються різні, не завжди взаємозамінні терміни такі, наприклад, як: розлади мови, дефекти мови, вади мовлення, недорозвинення мови, мовна патологія, мовні відхилення. Для позначення мовленнєвих порушень в науковій літературі використовуються різні терміни, що не завжди є синонімічними, наприклад: розлади мовлення, дефекти мовлення, недоліки мовлення, патологія мовлення, недорозвиток мовлення, недорозвинення мовлення, відхилення у мовленні тощо.

З метою попереджень порушень мовлення для дітей проводиться профілактика. Профілактика – це сукупність попереджувальних заходів, направлених на збереження та зміцнення здоров'я. В загальному сенсі, поняття профілактика – система заходів, спрямованих на запобігання виникненню й поширенню хвороб на охорону здоров'я.

Для того, щоб організувати роботу з профілактики мовленнєвих порушень, щоб відрізнити вікові недоліки мовлення від специфічних, необхідно мати чітке уявлення про нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини. Найактивнішими віковими періодами мовленнєвого розвитку дошкільників є вік з 2 до 6 років. Таким чином, профілактична робота може бути дієвою лише за умови повного знання про розвиток дитини (фізичного, психічного, мовленнєвого, тощо), враховуючи вікові норми розвитку та сенситивні періоди, що дозволить як батькам так і логопеду керувати вихованням і навчанням, а надалі стане запорукою гарного мовлення, адже мовлення – це найвагоміший критерій оцінювання розвитку дитини та її розумової діяльності. Профілактика мовленнєвих порушень у нашій країні здійснюється комплексно і послідовно.

Виклад основного матеріалу. У логопедичній роботі існує три види профілактики мовленнєвих порушень. Кожен вид профілактичної роботи має конкретні цілі, завдання та зміст [2, с. 14-18].

Первинна профілактика. Основна мета цього напрямку профілактики – виключення можливості впливу на формування організму дитини шкідливих факторів та чинників, які можуть порушити нормальний хід його розвитку. Первинна профілактика ґрунтується на заходах соціального, педагогічного, і насамперед психологічного попередження розладів психічних функцій. Ця профілактика обов'язково повинна носити комплексний медико-психолого- педагогічний характер і представляти собою цілісну систему послідовних дій, реалізація яких повинна починатися ще до народження дитини. Ця система складається з етапів:

1 етап. Піклування про стан здоров'я майбутніх батьків – від цього залежить характер протікання вагітності, а також повноцінність (або неповноцінність) внутрішньоутробного розвитку плоду. На цьому етапі профілактики обов'язково необхідно:

- лікування соматичних захворювань (якщо вони є);
- зробити діагностику на наявність генетичних захворювань;
- повністю відмовитись від шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, наркотиків) тощо.

2 етап. Нормальне протікання вагітності, що значно полегшує проходження пологів.

Вагітна повинна піклуватися:

- про свій режим роботи, відпочинку, сну;
- уникати психотравмуючих ситуацій;
- уникати контактів з інфекційними хворими;
- повністю відмовитись від шкідливих звичок;
- зменшити вплив негативних факторів на організм (робота з комп'ютером, на виробництві, психофізичні чинники) тощо.

3 етап. Піклування про повноцінне протікання раннього періоду розвитку дитини, що включає в себе наступне:

- обов'язкове проведення медичної профілактики для дітей «групи ризику»;
- забезпечення активного функціонування артикуляційних органів дитини (губи, язик) за рахунок грудного вигодовування, а також шляхами активізації періодів гуління та лепету;
- забезпечення умов для нормального функціонування мовленнєво- слухового аналізатору дитини, що передбачає: активізацію його лепету, завдяки сприйманню якого в дитини вже в ранній період не тільки розвивається слух, а й устанавлюється тісний функціональний зв'язок між мовленнєво-руховим і мовленнєво-слуховим аналізаторами;

- зосереджувати увагу дитини на голосі і мові дорослого, систематичне мовленнєве спілкування останніх з нею;

- зосереджувати увагу дитини на немовленнєвих звуках (шумі дощу, щебетанні птахів, тіканні годинника тощо) і виховання їх слухової диференціації;

- турботу в перші роки життя дитини про диференціювання її слухового й зорового аналізаторів, а також розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, увага, мислення.

Психічне здоров'я, що забезпечує нормальний мовленнєвий розвиток дитини, залежить багато в чому від міжособистісних відносин у родині. Особливе значення при цьому мають такі дані:

- характерологічні особливості матері (тривожність, недовірливість, імпульсивність, емоційна холодність);
- неприйняття з боку матері (батька);
- неповна сім'я;
- конфліктні взаємини в сім'ї, зміна в структурі сім'ї (смерть, хвороба близьких, розлучення тощо);
- виховання у двох будинках;
- різка зміна життєвого стереотипу і типу виховання;
- неадекватний тип виховання («кумир», гіперопіка, гіпоопіка, неузгодженість у виховних позиціях батьків).

Якщо первинна профілактика пройде успішно, значно зменшується ризик виникнення відхилень від норми в мовленні дитини.

Вторинна профілактика необхідна в тих випадках, коли первинна не дала бажаних результатів, і з'явилися мовленнєві недоліки. Основна мета цього виду профілактики – попередження виникнення нових порушень мовлення на основі вже існуючих, оскільки останні тепер становляться їх безпосередньою причиною.

Основними завданнями вторинної профілактики є:

1. Обов'язкове усунення звукових замін в усному мовленні дитини до початку її навчання грамоті.

2. Запобігання формуванню швидкого темпу мови, який частіше за все засвоюється дітьми у процесі наслідування мови батьків. Своєчасно вжиті заходи дозволяють розірвати «патологічний ланцюг» і попередити прояви в дітей мовленнєвих порушень.

Третинна профілактика. Її мета – попередження рецидивів уже усунених мовленнєвих порушень, які іноді, особливо в разі недостатнього закріплення досягнутих у процесі логопедичної роботи

результатів, можуть повернутися. Найбільш характерно це для заїкуватості (сезонні повернення, тобто загострення хвороби).

Зміст третинної профілактики: після закінчення логопедичної роботи, обов'язково продовжувати в домашніх умовах закріплення навиків правильної вимови; для дітей із заїкуватістю зберігати режим «мовчання»; усувати конфліктні ситуації в сім'ї, але забезпечувати систематичний контроль над мовленням; стерта форма дизартрії – необхідно щоденно проводити артикуляторну гімнастику – до повного зникнення проявів парезу, тобто до того моменту, коли з'явиться свідомий контроль над положенням язика в ротовій порожнині дитини. Контроль зняти тільки після автоматизації правильної звуковимови, коли буде гарантована неможливість повернення попередніх дефектів артикуляції [3].

Загалом, вторинна і третинна профілактика, мають не лише профілактичну, а корекційно-профілактичну спрямованість, оскільки попередження нових мовленнєвих порушень можливо тільки завдяки повному подоланню вже існуючих. Таким чином, профілактика порушень мовлення є одним із основних критеріїв успіху дитини в подальшому розвитку.

**Висновки.** Сучасні вимоги до теорії та практики логопедії активізують проблему пошуку найбільш ефективних методів та прийомів корекційно-розвивальної та пропедевтичної роботи з дітьми, які мають мовленнєві вади. Профілактика, рання діагностика й своєчасна корекція дають можливість повноцінного розвитку мовлення дитини як провідного способу комунікації, запобігаючи тим самим виникненню труднощів у спілкуванні, заниженої самооцінки та інших негативних явищ.

### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. (2012) Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* Вип. 20 (1). С. 293-315. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_20\(1\)\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20(1)_37).
2. Крутій К.Л. (2001) Перспективне планування роботи з дітьми молодшого дошкільного віку. Запоріжжя. ЛПС ЛТД. 220 с.
3. Крутій К.Л. (2001) Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація. Запоріжжя. ЛПС Лтд. 164 с.
4. Кулик І.В. (2011) Профілактика мовленнєвих порушень у дошкільному віці. *Таврійський вісник освіти.* №3. С. 81-89.

5. Лупінович С.М. (2008) Довідник учителя-логопеда. Тернопіль. Мандрівець. 112 с.
6. Рібцун Ю.В. (2010) Вплив ендогенних та екзогенних факторів на становлення мовленнєвої діяльності молодших дошкільників [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.kristti.com.ua](http://www.kristti.com.ua).
7. Логопедія (2010) / під ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий Дім «Слово». 672 с.

УДК 373.3:811:003

Ткач О.  
Лісова Л.

## ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто причини порушень письма в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Подано рекомендовані напрямки роботи щодо попередження порушень письма. За результатами практичного досвіду розроблені зразки завдань, які допоможуть попередити порушення письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** граматика, лексика, мова, мовлення, профілактика, письмо.

The article examines the causes of writing disorders in children of senior preschool and junior school age. The recommended areas of work for the prevention of writing violations are provided. Based on the results of practical experience, sample tasks have been developed that will help prevent writing disorders in children of senior preschool and junior school age:

**Key words:** grammar, vocabulary, language, speech, prevention, writing.

**Постановка проблеми.** Заклади дошкільної освіти та загальної середньої освіти слугують основою для формування особистості, її подальшої освіти впродовж всього життя. Завдання початкової освіти полягають не лише у формуванні знань, а й у розвитку базових здібностей для спілкування українською мовою. Для оволодіння рідною мовою необхідно у дошкільників і молодших школярів розвивати



розумові, естетичні, духовноморальні якості, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для покращення навчального процесу учнів молодшого шкільного віку важливе місце посідає виявлення, попередження та подолання у них порушень усного та писемного мовлення. Порушення мовленнєвої діяльності вивчалися науковцями з різних напрямків: психолого-педагогічного (Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мілевська, Т. Пічугіна, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.), психолінгвістичного (Л. Андрусишина, О. Гопіченко, В. Ковшиков, М. Савченко, Є. Соботович та ін.) і медико-педагогічного (О. Балашова, Д. Ісаєв, О. Корнєв та ін.) напрямів. Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням письма розкривається у класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, О. Корнєв, О. Мастюкова, , Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Різнобічні аспекти формування письма у дітей з психофізичними порушеннями досліджували українські науковці О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.[1, 5, 7, 8, 11, 14, 16].

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей профілактики порушень письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У дітей із порушеннями мовлення спостерігаються значні труднощі набуття навичок зв'язного контекстного мовлення, що зумовлено недорозвиненістю різних компонентів мовної системи (фонетико-фонематичних, лексичних, граматичних тощо).

Порушення фонематичного сприйняття призводить до того, що дитина не сприймає на слух близькі за звучанням або подібні за артикуляцією звуки мовлення. Її лексичний запас не поповнюється тимисловами, до складу яких входять звуки, що важкорозрізнити, а це зумовлює відставання у розвитку. Через це неможливо сформувати граматичну будову мовлення. Багато приречених або закінчених слів дитина не здатна сприйняти.

Додаткові труднощі в оволодінні монологічним мовленням у дітей із порушеннями мовлення можуть бути пов'язані з вторинними порушеннями у розвитку психічних процесів – сприйняття,

уваги, пам'яті тощо (І. Марченко, В. Тищенко, О. Грибова, Є. Соботович та ін.). Отже, виникає цілий "ланцюг" порушень, серед яких – фонетико-фонематичні й лексико-граматичні, які призводять до порушень письма та читання (Н. Голуб, Е. Данілавичуте, Л. Ефименкова та ін.) [7, 15].

Якісні знання, які дітям необхідно набути в школі, закладаються на початку шкільного навчання, проте рівень мовленнєвого розвитку першокласників не завжди відповідає вимогам, які висуває дітям школа.

Формування мовленнєвої системи у дітей тісно пов'язане з психічними процесами, про що говорять дослідження О. Лурія, Л. Виготського та ін. Тому для успішного навчання дітей з мовленнєвими порушеннями корекційна робота має бути спрямована на формування усіх сторін пізнавальної діяльності – пам'яті, уваги, спостережливості, порівняння, аналізу, синтезу тощо.

Порушення базуються на недорозвитку здатності розпізнавати та співставляти предмети, орієнтуватися в просторі, проводити аналіз і синтез. В результаті дитина замінює букви або пише їх неправильно.

До вирішення основних завдань профілактики порушень письма відноситься цілеспрямований розвиток у дитини тих психічних функцій, достатня сформованість яких необхідна для нормо-типового оволодіння процесом письма і читання (увага, пам'ять, мислення, гнозис, праксис тощо) [12, 16].

Для реалізації завдань все навколишнє середовище дитини має бути "розвиваючим", тобто воно забезпечує достатню кількість слухових і зорових вражень. Таке середовище передбачає присутність об'єктів, здатних привернути й утримати увагу дитини, стимулювати розвиток її пізнавальної та розумової діяльності. Велику допомогу в цьому можуть надати ретельно підібрані розвиваючі іграшки та ігри. Важливу роль в цьому відношенні відіграє тісне емоційне спілкування з дитиною оточуючих дорослих, що має починатися з домовленнєвого періоду. Надалі таке спілкування поступово набуває спрямовуючу дію, що стимулює правильний розвиток психічних функцій – увагу, пам'ять, розумову діяльність, емоційно-вольову сферу – необхідних для майбутнього процесу навчання та оволодіння письмом. Особливу увагу слід приділяти повноцінному розвитку усного мовлення, оскільки саме воно є основною базою на якій в подальшому буде формуватися письмо [3, 10, 14, 15].

За результатами аналізу науково-методичної літератури та власного досвіду рекомендуємо пропедевтичну роботу з порушень письма організувати за наступними напрямками:

1. розвиток сенсорних і психічних функцій (зорового і слухового сприйняття, зорових і слухових диференціювань; просторових уявлень; кінетичної і кінестетичної організації рухів, графічних здібностей);

2. розвиток міжаналізаторних взаємодій, суцесивної функції (слухо-рухових, зорово-рухових, слухо-зорових зв'язків; здатності запам'ятовувати і відтворювати послідовність дій або символів);

3. розвиток психічних функцій (зорової і слухової уваги, пам'яті);

4. розвиток інтелектуальних здібностей (розумових операцій: порівняння, зіставлення, класифікації, символізації, аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення формування навичок планування, самоконтролю і самокорекції);

5. розвиток мовлення та формування навичок довільного аналізу і синтезу мовних одиниць (розвиток зв'язного мовлення, здатності до суджень і умовисновків; вдосконалення лексико-граматичного і фонетичного оформлення мовлення);

Сучасні вітчизняні науковці (Л. Андрусишина, І. Глущенко, О. Гопіченко, Е. Данілавічуте, Л. Бартенєва, С. Конопляста, І. Марченко, І. Мартиненко, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін.) стверджують, що категорія дітей із загальним недорозвитком мовлення є дуже неоднорідною групою. Однією з причин цієї неоднорідності є неоднаковий рівень розвитку пізнавальної діяльності дітей, що визначається відмінностями в ступені сформованості внутрішніх уявлень про навколишній світ.

У результаті багаторічного практичного досвіду ми рекомендуємо зразки завдань, які допоможуть попередити порушення письма удітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку:

- для розвитку слухового сприймання використовують ігри та завдання для формування слухової уваги: "Вгадай, хто це", "Що на вулиці"; навички визначення напрямку звуку: "Де подзвонили", "Жмурки з голосом"; розрізнення сили і гучності звуку: "Тихо-голосно". Необхідно розвивати у дитини почуття ритму, навчаючи відтворювати заданий ритмічний малюнок (відстукуванням). У процесі роботи над такими вправами розвивається мовленнєве і немовленнєве слухове сприймання дитини;

- для розвитку фонематичного слуху дитину слід вчити підбирати картинки, відповідні словам, які починаються (або містять) на певний звук; розрізняти окремі звуки серед інших;
- розвиток зорового сприймання: складання картинки розрізаної на частини; конструювання за зразком, за уявою (наприклад з паличок); називання предметів за контурами, домальовування недомальованих предметів, називання закреслених зображень, накладених один на одного; визначення, що неправильно намалював художник;
- моторно-руховий розвиток включає в себе формування загальної та дрібної моторики, розвиток загального рухового вміння (рухової пам'яті, переключення рухів);
- формування тактильної чутливості пальців рук: "пальчиковий басейн" – коробка, наповнена сипучим наповнювачем (наприклад, манною, гречаною крупою, горохом, рисом або квасолею). Це допомагає навчати дітей знаходити предмети та визначати його форми без підключення зорового аналізатора.

Корекційні заняття з дітьми рекомендуємо проводити за відповідною системою: використовувати різні мовленнєві ігри, розрізну або магнітну абетку для складання слів, виділяти граматичні елементів слів.

Варто, особливу увагу звертати у процесі формування письма на самоконтроль. Під цією операцією перш за все мається на увазі координація і керування власними діями учня.

Логопедична робота з дітьми, що мають порушення письма носить диференційований характер, який враховує механізм порушення, його симптоматику, психологічні особливості дитини.

**Висновки.** Порушення письма є досить розповсюдженою проблемою. Тому, вагоме місце займає робота з попередження порушень письма.

Комплексна корекційна логопедична робота сприяє формуванню у дітей правильної звуковимови, лексико-граматичного складової, графомоторних навичок, фонематичного сприймання, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень. Що допомагає без перешкод опанувати навичку письма.

### Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Маліновська Н.В Перші кроки грамоти: передшкільний вік. Київ. Видавничий дім «Слово». 2013. 424 с.
2. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма. Тернопіль. Мандрівець. 2014. 160 с.

3. Готовність дитини до навчання / упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ. Мікрос-СВС. 2003. 175 с.
4. Грамота. Література і мовлення / ред.-упоряд. О.Г. Жукова. Харків. Ранок. 2009. 114 с.
5. Гаврилова Н.С. порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.
6. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. 2012. Вип. 7. С. 293-315.
7. Данілавичюте Е.А. Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* зб. наук. праць. 2010. Вип. 1. С. 82-92.
8. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2017. 376 с.
9. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя / І.І. Карабаєва, Т.М. Солоп. Київ. Нора принт. 2003. С. 72-76.
10. Методичні рекомендації щодо організації та проведення уроків навчання грамоти. До підручника Н.О. Воскресенської, І.В. Цепової. У 4 частинах. Частина 3. 1 клас. Київ. Ранок. 2020. 224 с.
11. Мілевська О.П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. С. 215-224.
12. Савченко М.А. Вчимося говорити й читати. Київ. Перун. 1998. 183 с.
13. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей. Київ. Освіта. 1992. 211 с.
14. Сєдих Н.О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда. Харків. Видавнича група «Основа». 2007. С. 107-111.
15. Чередніченко Н.В. Проблема підвищення письмової грамотності учнів із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія.* 1996 № 2. С. 20-22.
16. Чередніченко Н.В. Удосконалення методичних прийомів навчання грамотного письма учнів із загальним недорозвитком мовлення. *Удосконалення підготовки кадрів в Україні.* Всеукраїнська наукова конференція викладачів-дефектологів. 1996. С. 32-33.

УДК 376.1-056.264: 81'233-053.2: 81

Годиренчук І.  
Лісова Л.

## ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

У статті висвітлено окремі аспекти розвитку просодичних компонентів мовлення у молодших школярів із заїканням засобами логоритміки. Логоритміка є своєрідною формою активної терапії у молодших школярів із заїканням. У даному випадку завданням логопедичної ритміки є формування і розвиток у дітей із заїканням сенсорних і рухових здібностей як основи виховання, перевиховання мовлення і усунення порушень.

**Ключові слова:** заїкання, просодичні компоненти мовлення, логоритміка, молодші школярі.

The article highlights certain aspects of the development of prosodic components of speech in younger schoolchildren with stuttering using logarithmics. Logarithmics is a unique form of active therapy for younger schoolchildren with stuttering. In this case, the task of logopedic rhythmic is the formation and development of sensory and motor abilities in children with stuttering as the basis of education, re-education of speech and elimination of disorders.

**Key words:** stuttering, prosodic components of speech, logorhythm, younger schoolchildren.

**Постановка проблеми.** Сучасний підхід до подолання недоліків мовленнєвого розвитку в молодших школярів вимагає комплексного психолого-медико-педагогічного впливу, який реалізується, з одного боку, у формуванні всіх порушених компонентів мовленнєвої системи, з іншого – у відновленні нормального функціонування артикуляційного, дихального та голосового апарату і розвитку психологічної бази мовлення. Невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності людини є просодична сторона мовлення, що являє собою єдність взаємопов'язаних компонентів – мелодики, темпу і ритму мовлення, інтонаційної забарвленості мовлення. Просодика є найважливішою складовою частиною загального психічного розвитку дитини, передумовою оволодіння писемним мовленням, його граматичними

структурами, а також підготовки до школи і до всього майбутнього життя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема вивчення просодичної організації мовлення є предметом досліджень в лінгвістиці, психолінгвістиці (В. Артемов, Л. Блохіна, А. Бондарко, Н. Светозарова, Н. Черемісіна), в логопедії (Є. Архіпова, І. Єрмакова, Є. Лаврова, Л. Лопатіна, Н. Серебрякова, І. Чіркїна та ін.). Порушення мелодико-інтонаційного оформлення входить до структури багатьох мовленнєвих дефектів. Найбільш широко висвітлено в літературі стан просодичних компонентів у молодших школярів із заїканням Є. Архіповою, Л. Беляковою, Л. Лопатіною, Є. Оганесян, І. Панченко, Н. Ричковою, В. Селіверстовим, Н. Серебряковою та ін.

**Мета статті:** висвітлити окремі аспекти розвитку просодичних компонентів мовлення у молодших школярів із заїканням засобами логоритміки.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літератури свідчить про те, що просодика являє собою єдність взаємопов'язаних компонентів – мелодики, темпу і ритму мовлення, інтонаційної забарвленості усного мовлення. Розлади просодичної сторони мовлення негативно впливають на комунікативні процеси, формування нервово-психічного статусу і загального мовленнєвого розвитку дітей. Порушення просодичної сторони мовлення є частиною сталого патологічного стану, який формується при виникненні і розвитку заїкання [1; 3].

Просодика не розглядається окремо від найважливіших аспектів комунікації, як погляд, міміка, жести. Всі ці обов'язкові елементи спілкування надають особливе емоційне забарвлення мовленню, сприяють не тільки передачі вербального повідомлення, але і підтексту висловлювання. В нормі дані компоненти задіяні в мовленнєвому спілкуванні, доповнюючи один одного. При заїканні руйнується єдність та цілісність вищезазначених компонентів комунікації, а процес спілкування виявляється порушеним.

У молодших школярів із заїканням втрачається здатність до повноцінного емоційного забарвлення мовлення, вони висловлюються за допомогою завчених інтонаційних схем і шаблонів, підкреслюється відсутність логічних акцентів на слові, а також відмічається нечітке мовлення з частою інтонаційною незавершеністю фраз. Отже, при заїканні порушуються не тільки темп і ритм мовлення але й усі структурні компоненти просодичної сторони мовлення [2].

О. Шпірна, М. Коваленко та ін. вказують на те, що використання логопедичної ритміки є своєрідною формою активної терапії, засобом

дії у комплексі методик у випадку корекції заїкання та просодичної сторони мовлення у дітей. Найважливішим завданням, що визначає особливу значущість логопедичної ритміки як однієї з ланок логопедичної корекції, є формування і розвиток у дітей із заїканням сенсорних і рухових здібностей як основи виховання, перевиховання мовлення і усунення дефекту. Помірні фізичні навантаження, що отримуються молодші школярі із заїканням, під час заняття логоритмікою збуджують нервові процеси, дають сприятливий ефект. Для молодших школярів із заїканням найбільш доцільний музичний ритм, оскільки він дає багатий практичний матеріал, активізує колектив, має велике значення у справі оздоровлення емоційної і вольової сфер дітей. Науковці вказують на те, що засобами логопедичної ритміки є: ходьба і марширування в різних напрямках; вправи на розвиток дихання, голосу і артикуляції; вправи, що регулюють м'язовий тонус; вправи, що активізують увагу; рахункові вправи; мовленнєві вправи без музичного супроводу; вправи, що формують почуття музичного розміру або метра; вправи, що формують почуття музичного темпу; ритмічні вправи; спів; вправи в грі на музичних інструментах; самостійна музична діяльність дітей з вадами мовлення; ігрова діяльність; вправи для розвитку творчої ініціативи; завершальні вправи [5].

На думку Г. Сірої, О. Чернишової та ін., корекційна спрямованість логоритмічних занять обумовлена обліком механізму і структури мовленнєвого порушення, комплексністю і поетапністю логопедичної роботи. Логопед враховує вікові і особові особливості кожної дитини, стан її рухової системи, характер і міру порушення мовленнєвих і немовленнєвих процесів: просторового праксису, гнозису, слухового і зорового сприймання, уваги, пам'яті тощо. Логоритміка будується на дидактичних і специфічних принципах. Вони пов'язані між собою і визначають єдність виховання, розвитку і корекції функціональних систем дітей з вадами мовлення. Щоденне виконання в певний час різних за своїм характером логоритмічних вправ (ранкова дихально-голосова зарядка з рухами, вправи на релаксацію, спів гласних звуків і коротких пісеньок, вправи на поєднання ритму рухів і мови і тому подібне) привчає дітей до встановленого оздоровлюваному режиму [4].

На логоритмічних заняттях процес розвитку м'язів у молодших школярів із заїкання будується на використанні природних рухів в ігрових ситуаціях, а саме: – гра «Плакса» – зажмурювати очі; – гра «Ми здивувались» – піднімати і опускати надбрівні дуги; – гра «Надуємо кульки» – надувати щоки без опору і з надавлуванням; – гра



«Тигреня» – оскалювати зуби; – гра «Уперті барани» – хмурити м'язи лоба; – гра «Веселий клоун» – усміхатися тощо.

Для вдосконалення темпо-ритмічної організації мовлення на заняттях з логоритміки рекомендовано використовувати наступні вправи: – відстукати ритм з певним інтервалом (швидко – помірно – повільно); – відтворити ритм за кількістю ударів (I, I, I; II, II, I; III, III, III); – плеснути в долоні стільки разів, скільки крапочок на кубі; – впізнати ритм та співвіднести його з певним ритмічним малюнком, записаним символами; – порахувати, скільки разів плеснули у долоні і підняти картку з відповідною цифрою; – підбирати рими до слова тощо.

Важливим у роботі з формування просодичних компонентів у молодших школярів із заїканням є розвиток та вдосконалення голосу. Для диференціації понять «високі» і «низькі» звуки використовують образи ведмедя і комарика, наділяючи їх, крім голосових характеристик, музичними і руховими: ведмідь пересувається важко, перевалюючись, під низькі звуки акомпанементу; комарик рухається легко під високі звуки акомпанементу. Для диференціації понять «гучний» та «тихий» голос, використовують традиційні ігри та вправи «Луна», «Сильний і слабкий вітер», «Заколисати ляльку», «Вередун» тощо. Прийом кодування конкретного звучання певним рухом використовується в іграх з іменами. Наприклад, діти багаторазово пошепки вимовляють ім'я Катруся, при цьому їх долоні близько притиснуті одна до одної на рівні грудей. Потім шепіт поступово переходить у тихе звучання, а долоні поступово відсуваються все далі і далі, поки промовляння імені не перейде в максимальне крещендо (руки максимально розкриті в сторони). Після того, як діти набувають навичку довільного контролю за змінами висоти та сили голосу, можна пропонувати їм проспівувати нотну гаму в повільному темпі в зв'язній і уривчастій вокалізації.

Для вираження смислових та емоційних відмінностей дитина використовує інтонацію, яка є одним із найважливіших факторів комунікації. Тому молодших школярів із заїканням необхідно ознайомити з поняттям про те, що інтонація є обов'язковою ознакою усного мовлення, що вона допомагає виразити почуття, ознайомити з різними видами інтонації і засобами їх позначення, навчити розрізняти та вживати різноманітні інтонаційні структури у власному мовленні.

Для досягнення оптимальних результатів з формування просодичних компонентів мовлення у молодших школярів на логоритмічних заняттях рекомендовано використовувати наступну схему [4; 5]:

1. Ритмічна розминка. Завданням ритмічної розминки є виховання

дисциплінованості та організованості; удосконалення координації рук і ніг; формування правильної постави та навчання рухових дій; орієнтація у просторі; вміння змінювати темп та ритм руху. З цією метою використовується: вступна ходьба, легкий біг, чергування ходьби та бігу, стрибки, елементи фізкультурних і танцювальних рухів.

2. Вправи, які регулюють м'язовий тонус. Ці вправи допомагають навчити дітей зі заїканням керувати своїми рухами та знімати напруженість у м'язах; уміти диференціювати поняття “напруження” – “розслаблення”. У залежності від звучання різних за силою звуків змінювати м'язевий тонус.

3. Музично-ритмічні та логоритмічні вправи спрямовані на вирішення оздоровчих, освітніх, естетичних, виховних та корекційних завдань. Підбирається різноманітний за характером музичний твір з урахуванням емоційного впливу на настрій дітей зі заїканням.

4. Вправи на розвиток координації мовлення з рухами. Використовується рух під музику з одночасним промовлянням вголос фонем. У міру розвитку цих навичок завдання поступово ускладнюється (вимовляється під музичний супровід склад, слово, фрази, віршовані та прозові тексти).

5. Спів. Вибирається ритмічна та мелодійна пісня, яка нормалізує мовленнєве дихання та темп мовлення. Вдих повинен бути швидким, глибоким і безшумним, а видих - повільним. Дикція чітка і ясна. Діти зі заїканням повинні співати дзвінко, легко, без крику, не робити додаткового вдиху в середині слова чи музичної фрази.

6. Ігрова діяльність. У рухливих іграх удосконалюється рух дітей із заїканням, розвивається зорова та слухова увага, точність при розрахунку своїх сил, спритність, швидкість, координація рухів; виховується рішучість, наполегливість, чуйність, дружнє ставлення до учасників ігор, колективізм.

**Висновки.** Логоритміка є своєрідною формою активної терапії, засобом дії у комплексі методик у випадку корекції заїкання у молодших школярів. Найважливішим завданням, що визначає особливу значущість логопедичної ритміки як однієї з ланок логопедичної корекції, є формування і розвиток у дітей із заїканням сенсорних і рухових здібностей як основи виховання, перевиховання мовлення і усунення порушення.

Корекційна спрямованість логоритмічних занять обумовлена обліком механізму і структури мовленнєвого порушення, комплексністю і поетапністю логопедичної роботи. Логоритміка дозволяє перевиховати у молодших школярів із заїканням ставлення до

власного недоліку, сформулювати нову, правильну установку на взаємовідносини з оточенням, на мовленнєве спілкування з ними.

Заняття з логоритміки сприяють розвитку просодичних компонентів мовлення в молодших школярів із заїканням, навчають дітей інтонаційно забарвлювати своє мовлення, змінювати свій голос за силою та висотою, поєднувати мовлення з рухами рук і ніг, правильно користуватися наголосом, інтонацією. Використання усього різноманіття логоритмічних занять в різних поєднаннях обумовлене кінцевою метою соціальної реабілітації дітей з порушення мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Гасс Г. Подолання заїкання в дітей молодшого шкільного віку. *Дефектолог.* 2014. № 10. С. 30-32.
2. Гуцал Л., Миронова С. Корекція заїкання у молодших школярів. Київ. Шкільний світ. 2010. 120 с.
3. Руденко Л., Ярова Н. Корекція вад мовлення в учнів початкових класів. *Дефектолог.* 2015. № 10. С. 20-25
4. Сіра Г.М., Чернишова О.Б. Вплив логоритміки на формування мовленнєвої компетентності дитини. *Нива знань.* 2016. № 2. С. 17-20.
5. Шпирна О.М., Коваленко М.А. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі: (початкова школа). *Логопед.* 2012. №1. С. 28-31.

УДК 376.011.3-051:373

Томашевська І.  
Глоба О.

### РОЛЬ ЛОГОПЕДА ЯК УЧАСНИКА КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано організаційно-педагогічні умови успішного включення логопеда до командної роботи в умовах інклюзії. Визначено, що роль логопеда як учасника команди визначається як професійними вміннями щодо виправлення первинних порушень мовлення у дітей в закладі інклюзивної освіти, так і вміннями диференційної логокорекції з тими дітьми, у кого мовленнєвий недорозвиток має супутній характер чи є вторинним порушенням.

**Ключові слова:** логопед, команда супроводу, діти з тяжкими порушеннями мовлення, діти з особливими освітніми потребами.

The article presents an analysis of the organizational and pedagogical conditions for the inclusion of a speech therapist in teamwork in the conditions of inclusion. It was determined that the role of the speech therapist as a member of the team is determined by professional competencies for correcting primary speech disorders in children who are in inclusive education institutions. Also, a speech therapist should implement a differentiated approach in speech therapy correction with children whose speech underdevelopment is concomitant or secondary.

**Key words:** speech therapist, support team, children with severe speech disorders, children with special educational needs.

**Постановка проблеми.** Реформування освіти відповідно до стандартів європейського освітнього простору обумовлює забезпечення права на освіту для дітей з особливими потребами. Запровадження в Україні інклюзивної освіти сприяло реалізації системи спеціальних освітніх послуг в умовах загальноосвітніх закладів. Окремою категорією дітей, які потребують таких послуг, є діти з тяжкими порушеннями мовлення: з загальним недорозвитком мовлення, дизартріями та заїканням важкого ступеня, алаліями, ринолаліями. Наявні у них мовленнєві порушення є причинами особливих освітніх потреб (далі ООП), в цілому, ускладнюють соціально-комунікативний та мотиваційно-поведінковий аспекти особистісного розвитку.

Відповідно, набуває значимості організація комплексної підтримки цих учнів у закладі освіти та визначення ролі логопеда як фахівця команди супроводу з надання освітніх послуг учням з мовленнєвими порушеннями.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Проблематиці комплексного психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в закладах загальної освіти присвячені чисельні дослідження вітчизняних фахівців у галузі спеціальної освіти: В. Бондаря, В. Синьова, С. Миронової, В. Засенка, М. Шеремет, А.Обухівської, Е. Данілавичуте, А. Колупаєвої, І. Кузави, З. Ленів та інших. Увага науковців була спрямована на дослідження інклюзії як суспільно-соціальної інституції, на розроблення нормативно-методичного та правового забезпечення інклюзивної освіти, на визначення її мети, завдань та стратегій. Ряд наукових досліджень присвячені вивченню умов ефективності інклюзивної освіти (праці Т. Скрипник, Н. Компанець, О. Мартинчук, С. Миронової та ін.), за результатами яких визначено, що однією з них є

створення команди психолого-педагогічного супроводу (далі –КС) дітей з ООП в закладах освіти [1; 4; 5].

**Метою статті** є характеристика диференційного підходу у наданні корекційно-розвиткових та діагностико-консультаційних послуг логопедом команди супроводу в закладі освіти з інклюзивним навчанням.

**Виклад основного матеріалу:** Початок шкільного навчання дітей з ООП означений виникненням специфічних розладів розвитку базових шкільних навичок – читання, письма, лічби; логопедична діагностика виявляє у них дислексії, дисграфії, дискалькулії. Разом з цим, тяжкі порушення мовлення перешкоджають соціально-комунікативному розвитку школярів, призводять до шкільної дезадаптації. У випадку поєднаних порушень психофізичного розвитку (мовленнєві порушення з інтелектуальними, з розладами спектра аутизму, з порушеннями опорно-рухового апарату, слуху, зору) гальмуватиметься розвиток когнітивних функцій, ускладниться становлення поведінкових, регулятивних, мотиваційних компонентів особистісного розвитку (О. Белова, Т. Докучина, Н. Базима, С. Конопляста, Т. Сак, Н. Стадненко, Н. Гончарук, Л. Прохоренко, О. Бабяк та ін.).

Ефективність інклюзивного навчання залежить від діяльності фахівців, які входять до КС. Загалом, психолого-педагогічний супровід – це „комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку” [4]. Особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до виконання завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини. Для дитини з ООП психолого-педагогічний супровід в інклюзивному класі – це комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, яка здійснюється з метою створення сприятливих умов для навчання, розвитку, реабілітації та соціалізації особистості дитини.

Одним з учасників КС учня з ООП у закладі загальної освіти є вчитель-дефектолог; у разі наявності у дитини тяжких порушень мовлення та відповідних до них особливих освітніх потреб – вчитель-логопед [4].

Первинні порушення усного мовлення дитини здебільшого спричиняють труднощі шкільного навчання, які проявляються у вигляді специфічних порушень письма, читання, рахунку тощо (Н. Чередніченко, Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, О. Грибань, О. Корнєв, І. Садовнікова, Р. Лалаєва, Т. Ахутіна ін.). Разом з цим, у багатьох

випадках виявляється необхідність у додатковій логопедичній допомозі тим особам, у яких розвиток мовлення відбувається на патологічній основі, а мовленнєві порушення мають вторинний характер. Це діти із порушеннями аналізаторних систем (слухової, зорової), з порушеннями інтелекту, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової та поведінкової сфери (Т. Сак, Т. Ілляшенко, Л. Прохоренко, А. Грикун, І. Недозим та ін.).

Зазначимо, що за останні роки в Україні збільшилась кількість дітей з розладами спектра аутизму, для яких, як відомо, характерні специфічні особливості мовленнєвого розвитку (Т. Скрипник, Н. Базима, Д. Шульженко, Н. Компанець, К. Островська, О.Ткач, Н. Гаврилова, О. Константинів та ін.). Все частіше діти з РАС здобувають освіту на інклюзивній формі навчання в закладах загальної освіти; враховуючи коло наявних у них особливих освітніх потреб – потребують саме комплексної (командної) підтримки.

Діяльність КС регулюється низкою нормативних актів і документів [4; 5], згідно з якими функціями вчителя-логопеда є наступні: надання корекційно-розвиткових (логопедичних) послуг дитині з ООП, згідно з ІПР; моніторинг досягнень у мовленнєвій сфері розвитку дитини, згідно з ІПР; надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу дітей з мовленнєвими порушеннями, щодо реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі їхнього навчання, щодо технологій для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій). Не менш важливою функцією логопеда як учасника КС є консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Поряд з визначенням професійним функціоналом логопеда у складі команди психолого-педагогічного супроводу, потрібно звернути увагу на зміст логопедичного супроводу дитини з ООП у широкому розумінні.

З цією метою нами був проведений нами аналіз джерельної бази, на основі якого було визначено, що реалізація логопедичного супроводу як напряму діяльності команди пов'язана з урахуванням необхідності надання логокорекційної допомоги не лише учням з первинною логопатологією, а й тим, у кого мовленнєвий недорозвиток має супутній характер чи є вторинним порушенням, а саме: учням з порушеннями інтелекту, слуху, зору; учням з ДЦП, з РАС. Відповідно, для логопеда як учасника команди супроводу є важливим визначення типових патомовленнєвих характеристик у школярів з ООП, які відносяться до

вказаних груп, а також визначення освітніх труднощів у цих дітей, які спричинені мовленнєвим недорозвитком [3] :

- *для дітей з важкими порушеннями мовлення характерні труднощі (суттєві) мовленнєвого спілкування, обмежені можливості пізнавального розвитку та соціальної адаптації; порушення засвоєнні використанні мовних засобів (фонетико-фонематичних, лексико-граматичних), порушення засвоєння писемного мовлення; порушення розвитку мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування, класифікації); порушення регуляції розумової діяльності; труднощі розподілу уваги між мовленням і практичними діями; недостатність саморегуляції дій та поведінки; труднощі запам'ятовування вербальних інструкцій внаслідок порушення регулятивної функції мовлення; низька продуктивність довільного запам'ятовування вербального матеріалу;*

- *для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні порушення всіх сторін мовлення: бідний словник, несформованість граматичної будови, порушення звуковимови; суттєве переважання пасивного словника над активним; неточне розуміння зверненого мовлення, особливо логіко-граматичних конструкцій; порушення граматичного структурування висловлювань, порушення у засвоєнні синтаксичних структур, порушення смислових компонентів мовлення, труднощі опанування писемного мовлення та стійкі порушення письма і читання; несформована комунікативна сфера;*

- *дітям з порушеннями слуху властиві виражені порушення мовленнєвого розвитку: спотворений словник, недорозвиток граматичної системи мовлення, грубі порушення фонологічної системи мовлення; труднощі комунікації; негативний вплив порушеного слуху на пізнавальній діяльності (порушення понятійного мислення, недорозвиток словесно-логічного мислення), труднощі формування навичок читання і питання; ускладнення соціальної взаємодії та схильність до конфліктних ситуацій внаслідок специфічності словникового запасу і загальних труднощів мовленнєвого спілкування;*

- *для дітей з порушеннями зору: недорозвиток загальної та мовленнєвої моторики; часті порушення зв'язного мовлення внаслідок браку досвіду спілкування та збідненого сенсорного досвіду; порушення змістовності монологічних висловлювань, зрідненість словника; можливі порушення фонетико-фонематичних засобів; труднощі інтонаційного забезпечення мовлення та порушення метамовних засобів усної комунікації (міміки, жестикуляції, пантоміміки); виразні труднощі*

засвоєння писемного мовлення; своєрідність словесно-логічного мислення внаслідок недостатності наочно-образного і наочно-дійового; знижена продуктивність запам'ятання вербального матеріалу;

- у дітей з ДЦП наявний специфічний розвиток мовлення внаслідок дизартричних порушень: присутні фонетико-фонематичні порушення, виразні особливості мовленнєвої просодики; специфіка засвоєння лексичної системи, порушення граматичної будови мовлення; порушення зв'язного мовлення і розуміння мовленнєвих висловлювань; наявність порушень писемного мовлення внаслідок несформованості оптико-просторових і зорово-моторних компонентів;

- для дітей з РАС характерними є затримка розвитку мовлення; різні порушення мовлення; труднощі / специфіка розуміння зверненого мовлення; ехолоалії, труднощі розуміння зверненого мовлення; труднощі власних висловлювань внаслідок специфічності словника («мовленнєві кліше»); мовленнєвий негативізм; елективний аутизм; наявність неформального мовлення.

**Висновки.** Підвищення ефективності інклюзивного навчання в цілому великою мірою залежить від компетентності усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу; навчання дітей з порушеннями мовлення – від фахової компетентності логопеда як учасника команди та від ефективного застосування ним методів та форм взаємодії усією командою. Зокрема: урахування логопедом необхідності соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями відповідно до наявних у цих дітей бар'єрів у спілкуванні; необхідності побудови сприятливого мікроклімату в дитячому колективі, у якому перебуває дитина з порушеннями мовлення; урахування потреби налагодження комунікації з батьками дітей з порушеннями мовлення, з іншими батьками та педагогами задля забезпечення комфортних умов навчання для всіх учасників освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>
2. Мартинчук О.В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19* . 2014. Вип. 28. С. 130–136.
3. Миронова С.П. Нова Українська школа : особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль. Астон. 2020. 176 с.



4. Наказ МОН України «Про затвердження примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» № 609 від 8 червня 2018 року.

5. Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджений постановою Кабінету Міністрів України (від 12.07. 2017р.). № 545. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

УДК 376-056.264-053.4:159.946.3

Химинець М.  
Левицький В

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються результати вивчення особливостей формування фонематичних процесів та їх корекція у старших дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article highlights the results of studying the peculiarities of the formation of phonemic processes and their correction in older preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

**Key words:** children of preschool age, speech disorder, speech therapy support, correction, development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Аналіз ситуації, що склалася у системі виховання дітей дошкільного віку, показав, що кількість дітей, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку зростає. Серед них значну частину складають діти 5-6 річного віку, які не оволоділи звуковою стороною мовлення. Маючи повноцінний зір, фізичний слух та інтелект, вони, як правило, не готові до засвоєння шкільної програми через недостатній розвиток фонематичного сприймання. Ці діти становлять групу ризику щодо шкільної неуспішності. Основна причина – недоліки у розвитку процесів звукобуквеного аналізу та синтезу. Відомо, що звуковий аналіз базується на чітких, стійких і диференційованих уявленнях про

звуковий склад слів. Процес оволодіння звуковим складом слова, у свою чергу, тісно пов'язаний з формуванням слухомовленнєворухової взаємодії, що виявляється у правильній артикуляції звуків та у їх тонкій диференціації на слух.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблематика корекції та розвитку фонематичних процесів у дітей дошкільного віку розглядалася багатьма зарубіжними і вітчизняними науковцями-логопедами, педагогами-методистами, дослідниками: А. Богуш, Н. Гавриловою, С. Коноплястою, І. Марченко, О. Мілевською, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет.

**Мета статті:** обґрунтування, розробка та апробація комплексу корекційних заходів щодо усунення сигматизма шиплячих звуків у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Система навчання та виховання дітей дошкільного віку з ФФНМ включає корекцію порушення мовленнєвого розвитку за клінічною класифікацією та підготовку до навчання грамоти [1].

У контрольну групу (КГ) було зараховано 10 дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (вік: 5-6 років). У експериментальній групі (ЕГ) взяли участь 10 дітей із ФФНМ за психолого-педагогічною класифікацією 6-го року життя з нормальним слухом та інтелектом, які відвідують логопункт закладу дошкільної освіти.

Під час обстеження дошкільників були виявлені такі труднощі: недорозвинення загальної та дрібної моторики; недостатня сформованість рухів органів артикуляційного апарату; недорозвинення м'язів; порушення просодичних компонентів мовлення; недоліки мовленнєвого дихання; сили та висоти голосу; темпу та ритму мовлення; недорозвинення фонематичного слуху та сприймання; недостатній розвиток лексико-граматичних компонентів мовлення; зв'язного мовлення. Переважно це стосувалося дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Аналіз попередньої розмови з дітьми показує, що у дітей з ФФНМ запас знань та уявлень про навколишнє не відповідає віковій нормі. Всі діти легко відповіли на запитання про своє ім'я, прізвище, вік і місце проживання, але їм було важко описати улюблену іграшку або зовнішність когось з близьких. Зазначимо, що лише 10% (1 дитина) з ФФНМ активна у спілкуванні, дитина вміє слухати, будує спілкування з урахуванням ситуації, 20% дошкільників слухає та розуміє мовлення, але бере участь у спілкуванні частіше за ініціативою інших, 20% дітей

неохоче входить у діалог, не може його вести, бере пасивну участь у діалозі. Характерними ознаками є нестійкість уваги, труднощі у запам'ятовуванні вербального (текстового) матеріалу, недостатня сформованість операцій порівняння, узагальнення, класифікації. У процесі діалогу дитини з дорослим у 30% дітей із ФФНМ відмічені відхилення у емоційно-вольовій сфері (млявість, інертність, емоційна збудливість).

Звукова сторона мовлення в дітей із ФФНМ порушена, але ступінь порушення різна. В одних дітей мовлення зрозуміле, відсутні лише складні за артикуляцією звуки, інтонація збережена. В інших мовлення малозрозуміле, інтонаційно невиразне, порушена вимова звуків, що відносяться до різних фонетичних груп. Так, 40% дітей із ФФНМ ізольовано всі звуки вимовляє правильно, але у фразовому мовленні іноді спостерігаються заміни та спотворення звуків, тобто звуки недостатньо автоматизовані; 60% дітей мають порушення вимови (1-4 звуки) однієї групи у різних позиціях. Діти не закінчують слова або скорочують їх. Найбільше помилок пов'язано зі змішуванням звуків (частіше свистячих і шиплячих: [с]-[ш]; [з]-[ж]; [с]-[ч]; а також сонорних [л]-[р]). Також зустрічалася викривлена вимова звуків (призубний та бічний сигматизм, увулярна вимова [р], змішування звуків. Найбільші труднощі діти відчували при вимові слів і фраз, що містять звуки, близькі за артикуляцією або звучанням. Імовірно, причина труднощів у недорозвиненні слухової диференціації (фонематичного сприймання).

При аналізі фонематичного сприймання у 20% дітей із ФФНМ диференціація фонетично подібних звуків відсутня, деякі діти повністю відмовилися від виконання запропонованого завдання, а 40% дітей відтворювали ланцюжки складів неточно, переставляли, замінювала, пропускала склади, неправильно вибирала слова та картинки із заданим звуком. У 30% недостатня диференціація звуків. Перший член ланцюжка відтворювався правильно, другий уподібнювався першому. Картинки та слова із заданим звуком вибирали із помилками. Лише 10% (1 дитина) вміє диференціювати усі звуки. При відтворенні складів може помилитися 1-2 рази. При обстеженні фонематичного сприймання жодна дитина експериментальної групи не змогла впоратися із завданням на високому рівні. Середній рівень виконання завдання виявлено у 30% дітей експериментальної групи. Найбільші труднощі були з виділенням на слух звуків [ш] і [з]. А 40% дітей не впоралися із

завданням навіть після прослуховування текстів з акцентованою вимовою звуків.

У 40% дітей із ФФНМ відзначаються труднощі у розумінні прийменниково-відмінкових конструкцій. Часто зустрічаються помилки у використанні прийменників: опускання; заміна; недоговорення. Діти з ФФНМ користуються в основному загальновідомими, найчастіше побутовими словами та виразами; часто спостерігаються порушення лексичної сполучуваності; багато слів називають у приблизному неточному значенні; часто слова замінюють близькими за ситуацією та за призначенням. У 20% дітей відзначені труднощі у розумінні дієслів доконаного і недоконаного виду. Важко даються узагальнення 70% дітей.

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням часто зустрічалися помилки, що вказують на недостатньо повне оволодіння точними відмінковими формами, змішування форм відмінювання, на неправильне узгодження, керування. Особливі труднощі викликали завдання з словозміни. Майже всі діти робили помилки в утворенні непрямих відмінків (80%), та при використанні числівників (70%).

Дітям з фонетико-фонематичним недорозвитком важко давалося утворення іменників з допомогою зменшувально-пестливих суфіксів, прикметників («гум'яний м'яч», «склова ваза»). Допускали багато помилок при використанні дієслів (замість переходить - йде, замість переставляє - ставить).

Визначення ступеня тяжкості фонематичного недорозвинення дуже важливо для правильної діагностики порушення і для визначення напрямків корекційно-розвивальної роботи, правильного її планування.

Основним змістом корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають фонетичний недорозвиток, є компенсація порушених фонематичних процесів, тобто формування повноцінних фонематичних узагальнень. На логопедичних заняттях у процесі роботи з дошкільниками слід використовувати різні види корекційної роботи з формування недоліків мовленнєвого розвитку у комплексі залежно від того, яку мету має конкретне заняття. Крім того, на заняттях необхідно приділяти увагу розвитку зорового сприймання, дрібної моторики кисті руки, розвитку орієнтування у часі та просторі, розвитку психічних процесів.

Одночасно з роботою над формуванням фонематичних процесів потрібно проводити роботу над артикуляцією та правильною вимовою,

уточненням, активізацією та збагаченням словникового запасу, над розвитком та вдосконаленням граматичного ладу шляхом оволодіння словосполученнями, зв'язком слів у реченні та моделями різних синтаксичних конструкцій [2].

**Висновки.** Фонематичні уявлення формуються у дітей у результаті спостереження за різними варіантами фонем, їх зіставлення та узагальнення. Розвиток слухомовленнєвої диференціації фонем необхідно починати з опори на більш збережене зорове сприймання, тактильні та кінестетичні відчуття, які отримують від органів артикуляції під час вимови звуків. Розвиток кінестетичних відчуттів слід розпочинати з уточнення артикуляції звуків. Відчуття положення мовленнєвих органів у процесі артикуляції є важливим, діти відразу можуть визначити становище губ, язика під час вимови того чи іншого звука. Для формування рухливості органів апарату артикуляції проводиться артикуляційна гімнастика, щоб зробити його достатньо керованим, діти мають навчитися оцінювати свої м'язові відчуття при вимові звуків, складів, слів, пов'язуючи ці відчуття з акустичними подразненнями. З цією метою спочатку на кожному занятті відпрацьовується артикуляція голосних звуків, а також тих приголосних, вимова яких зазвичай у нормі. Потім проводиться постановка, автоматизація та диференціація відсутніх звуків або тих що змішуються.

У логокорекційній роботі формування та удосконалення фонематичних процесів (слухового сприймання, уявлень, уваги, пам'яті, фонематичного аналізу та синтезу) має неухильно поєднуватися з розвитком ритму, ручної, мовленнєвої моторики, зорово-просторових функцій, часових уявлень, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін., уточнення артикуляційного та акустичного образу правильно відтворюваних звуків.

#### **Список використаних джерел**

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.
2. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
3. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

УДК 376-056.34:616.896

Холодницька С.  
Константинів О.

## ОЦІНКА СОЦІАЛЬНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті висвітлено результати дослідження розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами спектру аутизму.

**Ключові слова:** розлади спектру аутизму, зв'язне мовлення, розвиток мовлення.

The article highlights the results of research on the development of coherent speech in children with autism spectrum disorders.

**Key words:** autism spectrum disorders, coherent speech, speech development.

**Актуальність дослідження.** Розлади спектру аутизму (РСА) – це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні та особливою стереотипністю поведінки. Найхарактернішими проявами розладів аутичного спектра є такі: дитина уникає емоційних контактів з іншими людьми, навіть із близькими; вона не здатна до комунікації, соціальної взаємодії з дорослими та однолітками; така дитина уникає контакту очима, не здатна виразити свій емоційний стан та зрозуміти емоційний стан інших; спостерігається затримка у розвитку мовлення; дитина може повторювати лише окремі звуки, прості слова, почуті від дорослих.

**Аналіз літературних джерел.** Сучасні дослідники приділяють велику увагу проблемі розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру (Скрипник, 2019; Микільська, Баєнська, Ліблінг, 1997; Пітерс, 2002; Koegel, 1995; Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1988) Це пов'язано, перш за все, з тим, що порушення у сфері комунікації є серйозною перешкодою у процесі соціальної адаптації цієї категорії дітей.

На думку R. Jordan, при аутизмі порушуються всі комунікативні форми поведінки з ранніх етапів розвитку (Jordan, 1993). Ця проблема проявляється з перших місяців життя. Дослідження Ricks показало, що всі діти з аутизмом або не мають, або дуже рано втрачають вроджену

здатність, властиву дитині, що нормально розвивається, виражати універсальні емоції (емоції, які можуть бути зрозумілі всім людям) (Ricks, 1979). На думку Ricks, аутичних дітей відрізняє нестачу універсальних комунікативних вокалізацій, які спостерігаються при нормальному онтогенетичному розвитку на першому році життя.

Sparling (1991), Kubicek (1980) відзначають, що у аутичних дітей спостерігаються зміни в експресивній, рецептивній комунікації, очному контакті вже у перші місяці. При спілкуванні з батьками проявляються труднощі у системі взаємного обміну: недостатня синхронізація лицьової експресії, рухів тіла. Діти з аутизмом демонструють відсутність позитивного зворотного зв'язку, необхідної для встановлення взаємодії між матір'ю та дитиною, не демонструють відсутність диференційованих реакцій у відповідь на незначні зміни у поведінці матері.

**Мета статті:** вивчення особливостей розвитку зв'язного мовлення мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення особливостей розвитку комунікації у дітей з аутистичними розладами нами було проведено дослідження, у якому взяли участь 23 дітей з РСА у віці 5-7 років.

Для отримання даних про комунікативні навички дошкільнят з розладами спектру аутизму ми використовували адаптований нами варіант методики «Оцінка соціальних та комунікативних навичок у дітей з аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Модель обстеження комунікативних навичок у дітей з аутизмом включала такі розділи:

**I. Виявлення особливостей комунікативних навичок:**

- види комунікації, які використовуються дитиною в процесі спілкування (вербальна та невербальна комунікація, альтернативні засоби комунікації);

- можливості комунікації (вираз прохань, небажання, коментування своїх дій, повідомлення про свої почуття);

- сфера спілкування дитини;

- специфічні комунікативні порушення (мутизм, наявність ехолалічного мовлення, розмова з собою, проблеми вживання особистих займенників, повторення фраз із книжок і фільмів поза

ситуацією, проблеми встановлення адекватного візуального контакту);

II. Оцінка рівня сформованості базових комунікативних функцій:

- прохання/вимоги;
- соціальна реакція у відповідь;
- коментування та повідомлення інформації;
- запит інформації;

III. Оцінка рівня сформованості соціоемоційних навичок:

- вираження емоцій/повідомлення про свої почуття;
- Навички просоціальної поведінки;

IV. Оцінка рівня сформованості діалогових навичок:

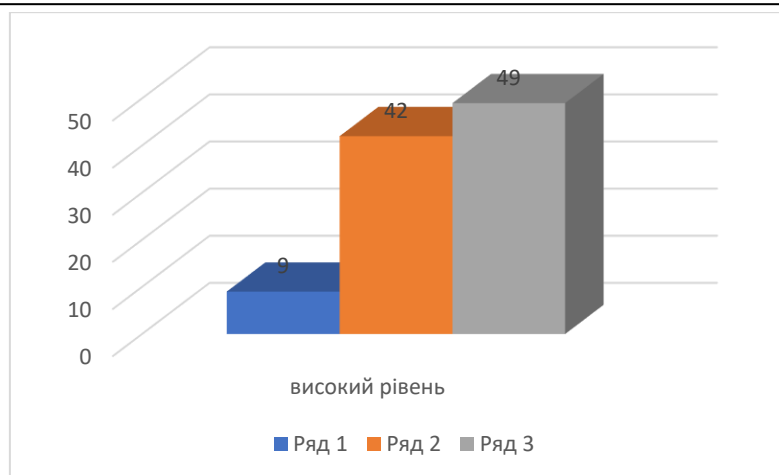
- вербальні діалогові навички;
- Невербальні діалогові навички.

Результати обстеження, спрямованого на вивчення комунікативних навичок у дітей з аутизмом, підтвердили і поглибили становище спеціальної психології та корекційної педагогіки про те, що при дитячому аутизмі відзначаються порушення комунікативних навичок, які виявляються у вигляді несформованості базових комунікативних функцій, соціоемоційних і діалогічних навичок

Якісний та кількісний аналіз експериментальних даних став основою виділення 3-х різнорівневих груп дітей, які потребують диференційованого підходу при організації педагогічної корекції. При формуванні груп як основний критерій виступав рівень сформованості комунікативних навичок. Результати експерименту, що констатує, відображені на рис. 1.

1 група – низький рівень – діти, які не вміли або не могли привернути увагу інших людей адекватним способом, не були здатні висловлювати прохання/вимоги у загальноприйнятій спосіб, демонстрували несформованість адекватної соціальної реакції: багато хто не реагував на своє ім'я, не відповідав на вітання, відмовлявся від пропозицій дорослого, демонструючи дезадаптивну поведінку, були здатні дати ствердну відповідь. Ця група виявляла несформованість навичок прохання та запиту інформації, просоціальної поведінки та діалогових навичок. Цю групу склали мутичні діти, які застосовують вокалізації, чи однослівні висловлювання, тісно пов'язані з безпосередньою ситуацією спілкування і мало комунікативний характер (48,75%).





**Рис 1. Рівні сформованості комунікативних навичок у дошкільнят з дитячим аутизмом**

2 група – середній рівень – діти активно висловлювали прохання; у ряді випадків, демонстрували адекватну реакцію у відповідь на висловлювання та дії інших людей; були здатні коментувати навколишні події, називати улюблених персонажів, предмети, знайомих людей, описувати дії, місцезнаходження різних об'єктів, використовуючи при цьому дво-, трислівні висловлювання, які мають ситуативний характер та невербальні засоби комунікації; могли відповідати прості запитання дорослого, іноді ставили їх; у той самий час були здатні описувати властивості предметів, минулі та майбутні події, відповідати питанням, потребують розуміння причинно-наслідкових зв'язків і тимчасових уявлень; демонстрували несформованість просоціальної поведінки та діалогових навичок (42,5%).

3 група – високий рівень – діти активно висловлювали різні прохання; демонстрували адекватну реакцію у відповідь на висловлювання, прохання та дії іншої людини; були здатні коментувати свої дії та дії інших людей, називати різні предмети, оточуючих людей, персонажів з мультфільмів, книг, описувати місцезнаходження та властивості різних предметів, минулі та майбутні події; вони відповідали різні питання дорослого і ставили їх, використовуючи у своїй розгорнуту фразову мову, не обмежену безпосередньої ситуацією спілкування, і невербальні засоби комунікації; демонстрували навички просоціальної поведінки, вміння підтримати простий діалог (8,75%).

Основна складність у дітей 3 групи полягала в тому, що вони демонстрували багато комунікативних навичок лише в добре знайомих ситуаціях при взаємодії з обмеженим колом людей. Вони не використовували діалогічне мовлення при взаємодії з іншими дітьми.

**Висновки.** Головна особливість дітей усіх трьох груп полягала у невмінні адекватно висловлювати власні емоційні стани та повідомляти про свої емоції оточуючим людям. Таким чином, у більшості дітей з РАС із відзначається середній (42,5%) та низький (48,75%) рівень розвитку комунікативних навичок.

Дані результати показали необхідність цілеспрямованого навчання дітей із розладами спектру аутизму за спеціально розробленою диференційованою системою психолого-педагогічної корекції, спрямованої на розвиток комунікації.

#### **Список використаних джерел**

1. Скрипник Т.В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ. Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
2. Boser K., Goodwin M., Wayland S. (2014). Technology Tools for Students with Autism: Innovations that Enhance Independence and Learning. Northeastern University Boston, Massachusetts.
3. Carr E.G. Behavioral approaches to language and communication. In E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), Communication problems in autism (pp. 37 – 57). New York: Plenum Press, 1985.
4. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messerand G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. New York: St. Martin's Press, 1993.

**УДК 376.4:18' 271- 053.4**

**Хотинська А.  
Ткач О.**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Представлено погляди до проблеми організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Наведено принцип поетапної роботи та особливості добору завдань з урахуванням послідовності визначених етапів становлення фонематичних процесів,

відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення. Окреслено зміст методики та наведено приклади завдань. Сконцентровано увагу на вагомості ознайомлення дітей із диференційними ознаками схожих за акустико-артикуляційними ознаками фонем, розвитку фонематичного аналізу в зовнішньому та внутрішньому планах, відпрацюванні звуко-буквеного аналізу і синтезу, мовленнєвого аналізу і синтезу та закріпленні отриманих навичок під час виконання різноманітних за складністю завдань.

**Ключові слова:** фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, звуковий аналіз, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

Views on the problem of organizing the correctional work of a speech therapist on the development of phonemic processes in children of primary school age with severe speech disorders are presented. The principle of step-by-step work and the peculiarities of the selection of tasks, taking into account the sequence of the defined stages of formation of phonemic processes, in accordance with the psycholinguistic periodization of speech development, are given. The content of the methodology is outlined and examples of tasks are given. Attention is focused on the importance of familiarizing children with the differential features of phonemes that are similar in terms of acoustic and articulatory features, the development of phonemic analysis in external and internal plans, practicing sound-letter analysis and synthesis, speech analysis and synthesis, and consolidating acquired skills while performing tasks of various complexity.

**Актуальність проблеми** організації логопедичного впливу з метою розвитку фонематичних процесів у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) зумовлюється необхідністю розроблення методичного забезпечення відповідно до онтогенетичних закономірностей розвитку мовлення дитини. Писемне мовлення, як відомо, формується на базі усного, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Для опанування грамотою необхідною основою є психофізіологічна готовність дитини, основними умовами якої є достатній рівень розумового розвитку та усного мовлення, а саме зв'язного мовлення, правильності звукового оформлення мовлення та лексико-граматичної його сторони [5; 7]. Недоліки з боку зазначених компонентів негативно впливають на навчання читанню й письму та, в деяких випадках, провокують виникнення стійких розладів у писемному мовленні дітей [2, 3, 4]. На час ознайомлення дитини з графічними образами звуків у

них мають бути сформованими вміння виділяти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння забезпечуються достатнім рівнем сформованості фонематичних процесів – сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.

**Аналіз наукових джерел.** Питання формування фонематичних процесів було предметом дослідження як науковців так і логопедів-практиків А. Малярчук, Р. Лалаєвої, М. Савченко, Т. Гайван, С. Макарової та інших.

Результати проведених ними наукових досліджень свідчать про наявність великої кількості методів, форм та засобів корекції фонематичних порушень, що застосовуються у роботі з дітьми, що мають порушення мовлення [3].

**Виклад основного матеріалу.** Для ефективної організації корекційної роботи, ще під час планування та добору завдань, учителю-логопеду, на нашу думку, необхідно дотримуватись послідовності визначених етапів становлення фонематичних процесів, відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення [8]: 1) фонематичне сприймання; 2) фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є абсолютне уникання артикулювання слів дитиною, а також уникання опори на слухове сприймання. Тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно); 3) звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом (що є легшим варіантом завдання), або дитиною (більш складний варіант завдання)); 4) звуковий синтез у зовнішньому плані; 5) звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, тільки за уявленням); 6) звуковий синтез у внутрішньому плані.

Розглянемо зміст методики, спрямованої на розвиток фонематичних процесів більш детально (методику апробовано в межах експериментального дослідження, що проводилось на базі шкіл-інтернатів для дітей із ТВМ).

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань з розвитку фонематичних процесів є їх виконання дитиною без опори на власне вимовляння. Робота на заняттях має спрямовуватись на розвиток фонематичних процесів на основі еталонного вимовляння логопеда (фонематичне сприймання, звуковий аналіз та синтез).

На другому корекційному етапі роботу має бути спрямовано на розвиток фонематичного сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), звукового аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та фонематичні уявлення.

На третьому корекційному етапі роботу має бути спрямовано на вдосконалення фонематичних процесів – уявлення, звукового аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем).

Завдання до кожного етапу мають добиратись за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечить високу гнучкість корекційної методики та, відповідно, сприятиме її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення [1]). Розглянемо детальніше особливості добору матеріалу та принцип його використання на кожному з корекційних етапів. Під час роботи над розвитком фонематичного сприймання, простих форм аналізу та синтезу матеріал пропонується лише з еталонного звучання логопеда, максимально уникаючи впливу недоліків вимовляння учнями. До завдань на початковому етапі мають входити найпростіші для сприймання й оперування звуку, звукові комплекси та слова (від односкладових до складніших за будовою – дво-, три- й чотирискладових). Матеріал має плавно та поступово насичуватись складними для вимовляння фонемами. Таким чином, удосконалення фонематичних процесів відбуватиметься за рахунок поступового розвитку фонематичного сприймання (починаючи, за необхідності, з перцептивного рівня) за допомогою опори на правильну вимову логопеда.

На другому корекційному етапі під час роботи з розвитку фонематичного слуху основним стає матеріал, що містить звуки, які діти вимовляють неправильно. Виконуючи завдання з розвитку звукового аналізу та синтезу, діти спираються на власне артикулювання. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань зумовлений тим, що в цей період корекції вимова учнів уже певним чином скомпенсована, більшість раніше неправильно вимовлюваних фонем перебуває на етапі активної автоматизації й потребує постійного залучення уваги до них дитини. Це не є занадто складним та непосильним завданням для молодших школярів із ТПМ. Таким чином, підвищення складності завдань має відбуватися не лише завдяки ускладненню самого матеріалу, а й через зміни опори під час роботи з ним.

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань із розвитку слухових фонематичних процесів має бути максимально насиченим складними для вимовляння звуками, а також багатоскладовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагають достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів. Розвиток і вдосконалення останніх відбувається завдяки зміні умов уже звичних завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для дітей залишатиметься провідною єдина опора – власне уявлення.

Відповідно до наведених прикладів, за аналогією логопед може вільно добирати необхідний матеріал. Навіть епізодична, проте обов'язково систематична робота за представленою вище методикою, може з успіхом використовуватись як на фронтальних заняттях, так і під час індивідуальної роботи логопеда з дитиною.

**Висновок.** Представлена поетапність у роботі з розвитку фонематичного слуху дасть можливість педагогові реалізувати диференційований підхід відповідно до механізму порушення, тобто дасть можливість організувати роботу з того щабля розвитку, на якому знаходиться дитина.

### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету Імені Івана Огієнка Серія: соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2010. Вип. XV. С. 120-127.

2. Данілавічюте Е.А. Методика викладання теми «Правопис» у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ (тема: «Написання глухих і дзвінких приголосних»). *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 1. С. 6-13.

3. Ільяна В.М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2014. № 4. С. 31-38.

4. Ільяна В.М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2014. № 1. С. 18-27.

5. Ільяна В.М. Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 3. С. 6-10.

6. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників. Київ. Видавничий дім «Слово». 2010. 288 с.

7. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. Київ. ИЗМН. 1997. 44 с.

УДК 373.2.091.12:[376.011.3-051+[373.2.011.3-051:78

Хребетко К.  
Мілевська О.

## ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДІВ ТА МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано взаємодію фахівців закладу дошкільної освіти в умовах інклюзії як умову ефективності надання освітніх послуг; зазначено, що взаємодія між логопедом і музичним керівником зумовлена потребою спеціального мовленнєво-ритмічного виховання дітей з порушеннями мовлення, результативність якого підвищується за умови проведення музичного виховання та занять з логоритміки, що потребує участі музичного керівника; наголошено, що якість міжфахівцевої взаємодії залежить від усвідомлення музичними керівниками своєї ролі у цьому процесі.

**Ключові слова:** логопед, музичний керівник, порушення мовлення, музикотерапія, логоритміка, інтонація, наголос, ритмічні уміння, слухо-рухові координації.

The interaction of preschool education specialists in conditions of inclusion acts as an important condition for increasing the effectiveness of providing educational services to children. The interaction between the speech therapist and the music director of the preschool institution is due to the need for special speech and rhythm education of children with speech disorders. Its effectiveness increases under the condition of conducting musical and rhythmic education and logorhythmic classes, which requires the frequent presence of a musical director. The quality of interprofessional

interaction depends on the level of awareness of their role in this process by music directors.

**Key words:** speech therapist, music director, speech disorders, music therapy, logorhythms, intonation, emphasis, rhythmic skills, auditory-motor coordination.

**Постановка проблеми.** Взаємодія між фахівцями закладу освіти – один із напрямів освітніх реформ, спрямований на підвищення ефективності надання освітніх послуг. За останні роки ця проблема набула особливої актуальності у зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання. Адже сформувалась необхідність включення працівників освітніх закладів до процесу надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Значна кількість дітей з ООП – це дошкільники з порушеннями мовлення, зокрема, з тяжкими порушеннями мовлення; дошкільники з системними порушеннями розвитку, в структурі яких здебільшого присутні логопатології. Окрім суто мовленнєвих симптомів, у цих дітей виявляють порушення ритмічних функцій, мелодики мовлення та його темпо-ритмічних компонентів, мовленнєво-ритмічних координацій, складового структурування як наслідку несформованих ритмічних умінь. У першу чергу ці діти потребують логопедичної допомоги, зокрема застосування логоритміки. Разом з цим, важливим напрямком корекційно-розвивальної роботи з цими дітьми є музично-ритмічне виховання дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, що об'єктивує взаємодію логопеда і музичного керівника.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема співпраці суб'єктів освіти досліджується науковцями у контексті запровадження в освітній державний простір педагогіки партнерства (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський та ін.). Такий підхід визначають актуальним для інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти Ю. Бистрова, З. Ленів, Л. Федорович, Ю. Рібцун та ін. Дослідження у галузях спеціальної та інклюзивної освіти окреслюють в цілому коло фахівців, з якими затребувана співпраця логопеда дошкільного закладу: з вихователями, асистентами вихователів, вихователем-методистом, практичним психологом, соціальним педагогом, інструктором з фізичної культури, керівниками гуртків, медичним працівником, та музичним керівником. Окремі дослідження частково висвітлюють необхідність та шляхи реалізації взаємозв'язку логопеда і музичного керівника дошкільного закладу



через призму значимості логоритмічного впливу на дошкільників з порушеннями мовлення (праці О. Боряк, Л. Лісової, Л. Федорович, Т. Овчиннікової, Е. Kilinska-Ewertowska); музично-ритмічного виховання дошкільників з порушеннями мовлення (праці С. Школьник), формування ритмічних здібностей та ритмічних умінь (праці О. Мілевської); формування ритмічних функцій як фізіологічних передумов мовлення (праці М. Шеремет, А. Шинкарюка); Е. Jaques-Dalcroze. Н. Квітка [17] обґрунтувала використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання.

Спеціальних досліджень щодо професійної взаємодії логопеда і музичного керівника дошкільного закладу вкрай недостатньо.

**Метою дослідження** є обґрунтування умов співпраці логопеда та музичного керівника дошкільного закладу з інклюзивним навчанням як чинника підвищення результативності логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** В інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти музичне виховання може слугувати методом, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини [1, с. 69], як засіб вдосконалення рухо-просторових функцій, інтелектуальних, емоційних та мовленнєвих (ритмічних, інтонаційних, фонаційних, емоційно-експресивних та інших).

Музика в цілому позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мисленнєвих процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми. У працях таких педагогів, як Л. Масол, Н. Миропільська, О. Федій, підкреслюється, що музика впливає на психофізіологічний стан дитини, що важливо у випадку її емоційної неврівноваженості, знижених адаптивних можливостях.

Н. Квітка зазначає, що музикотерапія вирішує завдання корекції психофізичних порушень дітей з особливими потребами, зокрема корекцію психоемоційного стану дошкільників; наголошує на значенні музичних занять задля виправлення недоліків моторно-рухової сфери, формування музично-сенсорних здібностей, корекція недоліків пізнавальної сфери, регуляції емоційно-вольової сфери шляхом систематичного, цілеспрямованого формування сприймання музики [1].

З позицій логопедичної корекції, значення музичного виховання дітей у закладі дошкільної освіти полягає у розвитку ритмічних здібностей, умінь сприймати і відтворювати ритм, у формуванні темпових регуляцій та розвитку фонаційних (методико-інтонаційних) умінь [3; 5; 6].

Зазначені параметри входять до комплексу мовленнєвих умінь, які часто виявляються порушеними у дітей з різними формами логопатій.

Зокрема, дітям з заїканням властиві порушення темпо-ритмічних функцій, порушення фізіологічного і мовленнєвого дихання (В. Кондратенко, В. Калягін, А. Белая, А. Кравченко), дітям з дизартріями – порушення плавності, мелодики мовлення та дисфонічні симптоми, а також порушення схеми дихання (О. Архіпова, О. Винарська, О. Ромась), дітям з ринолаліями – виразні порушення дихання, мелодико-інтонаційних компонентів та розлади тембру голосу (І. Єрмакова, А. Іполітова, Л. Яковенко, L. Goodstein, L. Leonard); за наявності моторних алалій страждають функції складового і синтаксичного структурування, в основі яких лежать ритмічні та просторові функції (Є. Соботович, Л. Трофіменко, В. Тарасун). Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення характерні порушення плануючої функції мовлення.

Водночас, у дослідженнях В. Грінер, А. Кравченко, Л. Чеснокової, О. Золотарьової наголошується на тому, що ритм довільних рухів у поєднанні з музикою і словом сприяє нормалізації мовлення [6].

У програмно-методичних матеріалах щодо корекційного навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку зазначається, що важливою умовою ефективності корекційно-розвивальної роботи є дотримання принципу співробітництва між фахівцями [4].

В контексті нашого дослідження важливо визначити напрямки та зміст взаємодії між логопедом і музичним керівником дошкільного закладу.

Для розв'язання цього завдання нами були розроблені анкети для логопедів та музичних керівників. Ми намагались виявити спільні професійні інтереси у здійсненні корекційно-розвивального навчання дошкільників з порушеннями мовлення.

Анкетуючи для логопедів ми мали на меті виявити, чи використовуєте у своїй роботі елементи логоритміки та як часто (питання №1); чи застосовують музичний супровід на логопедичних заняттях (питання №2) і який саме (аудіо записи; супровід шумових,

ударних музичних інструментів; супровід темперованих музичних інструментів – фортепіано, акордеон, тощо) (питання №3); який супровід логопеди вважають доцільнішим на логопедичних заняттях (акомпанемент живого інструменту чи аудіофайли) (питання №4); чи завжди логопедів задовольняє якість музичного матеріалу у записі (питання № 5).

Наступна група питань, адресованих логопедам, буда спрямована на виявлення безпосередніх взаємозв'язків між ними і музичними керівниками: ми цікавилися, чи знайомі логопеди з діяльністю музичного керівника у ЗДО (питання № 6); чи відвідували музичні заняття (питання № 7); які види музичної діяльності знають логопеди (питання № 8); які види музичної діяльності, на їхню думку, можна використовувати з корекційною метою – музично-ритмічні вправи; слухання музики; вокальні, дихальні та фонопедичні вправи; спів; танці; музичні ігри; гра на музичних інструментах (питання № 9); чи намагалися логопеди налагодити співпрацю з музичним керівником (питання № 10); чи вважають логопеди співпрацю логопеда і музичного керівника необхідною (питання № 11); яким чином вони могли б співпрацювати з музичним керівником ЗДО (питання №12).

Для музичних керівників теж були розроблені анкети, за допомогою яких ми передбачали виявити, чи знайомі музкерівники з діяльністю інклюзивних груп у ЗДО (питання №1); чи знайомі зі змістом роботи логопеда в ЗДО (питання №2); які порушення мовлення відомі музкерівникам (питання №3); які види музичної діяльності, на думку муз керівників, мають позитивний вплив на розвиток мовлення дошкільників – музично-ритмічні вправи; слухання музики; вокальні, дихальні та фонопедичні вправи; спів; танці; музичні ігри; гра на музичних інструментах (питання №4); чи знають музкерівники наявності яких мовленнєвих порушеннях страждає мелодико-інтонаційна складова мовлення (темп, ритм, паузація, логічний наголос) та просодичні компоненти мовлення (сила, висота, тембр голосу): при дислалії, дизартрії, ринолалій, загальному недорозвитку мовлення, заїканні, алалії, афазії (питання № 5); чи мають музкерівники можливість проводити з дітьми з ООП з корекційно-розвиткові заняття (питання № 6); чи вважають необхідною співпрацю музичного керівника і логопеда (питання № 7); яким чином могли б співпрацювати з логопедом ЗДО (питання № 8).

Останнім питанням (№9) у анкетах для музичних керівників ми запропонували респондентам визначити, які мовленнєві та психічні

функції з поданого переліку можна розвивати за допомогою музичних занять: музичні здібності (ладо-тональні відчуття, емоційні відчуття, музичний слух, музично-ритмічне чуття); мовленнєве та діафрагмальне дихання; просодичні та мелодико-інтонаційні компоненти мовлення; фонетичне і фонематичне сприймання; артикуляційну моторику; лексико-граматичні компоненти мовлення; слухо-зорово-моторні координації; просторові функції; творчу активність, уяву і фантазію.

Розуміючи, що відповідь на останнє запитання значною мірою потребує попередніх фахових (суто логопедичних) знань від музкерівників, ми орієнтувались на їхнє „професійне чуття”.

**Висновки і перспективи дослідження.** Взаємодія логопеда і музичного керівника дошкільного закладу дозволяє повніше використовувати резерви корекційно-педагогічного впливу, підвищувати ефективність логопедичної роботи та водночас вдосконалювати мовленнєву компетентність дошкільників з порушеннями мовлення. Перспективою дослідження є оброблення анкетних даних та визначення змістових напрямків взаємодії між логопедом і музкерівником.

#### **Список використаних джерел**

1. Квітка Н. Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. Київ. Вид. «ФОРМ» Симоненко О.І.». 2018. Вип. 14. С. 69-76.

2. Мілевська О.П. Теоретико-методичний аналіз логотехнологій з формування ритмічних умінь у дошкільників. *The XXIV International Scientific and Practical Conference «Multidisciplinary academic notes. Science research and practice»*, June, 21-24, 2022, Madrid, Spain. P. 387-393.

3. Овчиннікова Т.С., Федорович Л.О. Музика, ритм і співи в логопедичній роботі. Кременчук. Християнська Зоря. 2009. 88 с.

4. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків. Вид. група «Основа». 2012. 239 с.

5. Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення засобами музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32578>

6. Чеснокова Л. В. Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків. Вид. група «Основа». 2017. 160 с.

УДК 376-056.264-053.5

Чала Т.  
Константинів О.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСФОНОЛОГІЧНИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано дисфонологічні помилки у дітей молодшого шкільного віку. Також розглянуто найпоширеніші дисфонологічні помилки у дітей 7-8 років.

**Ключові слова:** дисфонологічні помилки, діти молодшого шкільного віку, дисграфія, дисфонологічна дисграфія.

In the article is analyzed the dysphonological errors in children of primary school age. The article also outlines the most common dysphonological errors in 7-8 year old children.

**Key words:** dysphonological errors, children of primary school age, dysgraphia, dysphonological dysgraphia.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблема вивчення порушень письма у дітей в наш час стає все більш актуальною. В останні десятиріччя з кожним роком збільшується кількість дітей, що мають порушення писемного мовлення.

Порушення письма у дітей молодшого шкільного віку частіше зумовлюються незнанням фонемного складу мови і проявляються в заміні якоїсь фонемі іншою фонемою. Така заміна не тільки спотворює нормативну вимову, а й нерідко призводить до неправильного розуміння слова або речення. Наприклад, при заміні [з] на [с] слово *казка* сприймається як *каска*, *везти* як *вести*, *газ* як *гас*; при заміні [д] на [т] слово *гадка* звучить як *гатка*, *привід* - як *привіт*. Так само спотворюється зміст слова при заміні голосного [о] на голосний [а]: *полити* - *палити*, *мостити* — *мастити*.

**Аналіз основних досліджень із цієї проблематики.** Дослідження останніх років таких дослідників, як Е. Данилавичюте, І. Лазарева, О. Корнєв, В. Тарасун, Л. Цветкова, Н. Чередніченко підтверджують, що успішність формування навички письма у молодших школярів залежить від сформованості невербальних форм психічних процесів: зорово-просторових уявлень, слухо-моторних та оптико-моторних координацій, цілеспрямованої свідомої діяльності, самоконтролю за діями та уваги. Рівень їх сформованості визначає готовність дітей до опанування грамотою [52, с. 81]. Численні дослідження науковців

(Н. Гаврилова, Е. Данілавичюте, В. Ільяної, Л. Коваль, Ю. Рібцун, О. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Цветкова доводять, що недорозвинення фонематичних процесів призводить до порушень писемного мовлення, негативно позначається на розвитку лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення.

**Мета і завдання статті.** Метою статті є дослідити проявидисфонологічних помилок у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу і обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Причиною виникнення труднощів письма на початкових етапах можуть бути різні порушення мовленнєвого розвитку[1, с. 133]. Вважається, що недостатній розвиток основних складників мовлення, таких як сенсомоторна організація мовлення, артикуляційні навички і розуміння мовлення, навички мовного аналізу, граматична будова мовлення, процеси словотворення, розуміння логіко-граматичних відношень ізв'язне мовлення може призвести до порушень формування навичок письма [2, с. 316].

Для дослідження дисфонологічних помилок у дітей молодшого шкільного віку було обрано 7 дітей з дисграфією віком від 7 до 8 років. Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи I-III ступенів №10 Хмельницької області. Експериментальне вивчення розвитку фонематичного сприймання у дітей з дисграфією складалося з двох етапів: аналізу практичних робіт дітей та логопедичного обстеження з метою виявлення причин фонологічних помилок. Для дослідження було обрано 8 завдань, які склалися з таблиць складів та слів.

Із завданням «Спіймай звук у ряді звуків» жодна дитина не впоралася на високому рівні, частково впоралися 4 дитини (57,1%), 3 дитини (42,9%) змогли визначити потрібний звук в одному звуковому ряді із трьох запропонованих. Звук у ряді всіх складів змогла виділити 1 дитина (14,3%), ще по 3 дитини змогли виділити на середньому і низькому рівні (42,9% і 42,9% відповідно). Аналогічні результати виділення звуку в ряді слів.

Під час виконання завдання «Спіймай звук у ряді звуків» діти найкраще впоралися з впізнаванням певного звуку у словах. Тільки одна дитина зовсім не впоралася із цим завданням. Замість звуку «м» вона виділяла звук «н», відчувала труднощі при диференціації звуків «с» і «ш». Незначні труднощі виникли у дітей при впізнанні заданого звуку у ряді складів. Троє дітей змогли визначити наявність звуку лише у зворотних складах. В однієї дитини виникли труднощі при виділенні звуку серед складів зі звуками мінімального ступеня контрастності.

Визначити звук у ряді слів виявилось складним завданням і 3 дітей із ним не впоралися. Вони пропускали слова та виділяли слова без заданого звуку.

Із завдання «Повтори за мною» повністю впоралося 2 (28,6%) дітей, частково виконали завдання також двоє дітей (28,6%). Завдання виявилось занадто складним для 3 дітей (42,9%). Відтворення рядів складів з приголосними, опозиційними за дзвінкістю-глухістю, викликало труднощі у більшості дітей, яке супроводжувалося не лише заміною та змішанням приголосних звуків, а й зміною структури ряду. Наприклад, один хлопчик відтворив ряд складів «та-так-та» як «так-так», а одна дівчинка з підгрупи відтворила ту ж серію складів, як «та-та-та-та». Повторення ряду з трьох схожих слів супроводжувалося збільшенням помилок, які стосувалися заміни звуків, зміни структури ряду (одна дитина відтворила ряд слів «гот-кат-кіт» як «кіт-кіт»). Для деяких дітей було характерним перенесення складів і слів попереднього ряду до того, що вимовляється.

Завдання «Покажи картинку» повністю виконала 1 дитина (14,3%). Частково виконали завдання 3 дітей (42,9%). Ще 3 дітей (42,9%) припустилися багато помилок і впоралися із завданням на низькому рівні. Часто діти невпевнено вказували на картинку, якщо в її назві містилися звуки, що відрізняються за дзвінкістю-глухістю. Таких помилок допустилися 6 дітей, що є переважною більшістю. Помилки за твердістю-м'якістю спостерігалися у 3 дітей (42,9%) дітей. Це вказує на слабкість розвитку слухових диференціювань. 3 дітей (42,9%) помилилися у розрізненні слів за ознакою акустично близьких, але артикуляційно далеких («миска – мишка»), і лише одна дитина (14,3%) припустилася помилки при слуховому розрізненні слів, що містять артикуляторно та акустично далекі звуки.

Четверте завдання, «Уважні вушка», повністю виконали 2 дитини (28,6%), частково виконали 3 дитини (42,9%), ще 2 дитини (28,6%) не змогли розрізнити правильне та неправильне звучання більшості слів. Деякі діти правильно визначали звучання слів і впізнавали вимову як помилкову, навіть якщо вона збігалася з їх типом порушеної вимови. Типи помилок, які найчастіше припускалися діти: помилково впізнавали правильні варіанти вимови, виділяли як правильні спотворені варіанти. Наприклад, одна дівчинка впізнала як помилкові варіанти вимови слова «шафа»: сафа, фава, сава. Виділила як правильні відповіді: шафа, сафа.

Жодна дитина з групи не змогла вигадати понад п'ять слів з різною позицією звуку під час виконання завдання «Придумай слово». 2 дитини (28,6%) вигадали 2-3 слова, 5 дітей (71,4%) дітей самостійно або за

допомогою вихователя вигадали лише по одному слову.

Повністю впоралися із завданням «Визнач, де звук?» 1 дитина (14,3%). Для 2 дітей (28,6%) завдання виявилось важким і вони не впоралися з ним, 4 дитини (57,1%) змогли визначити місцезнаходження звуку у слові лише з опорою на картинку. Проблеми виникли щодо місця розташування звуку під час виконання завдання за словесною опорою. Легше і точніше діти визначили місце звуку у слові маючи наочний матеріал, тому що при цьому їм не потрібно було утримувати слово у пам'яті. Подивившись на картинку, вони легко визначали місцезнаходження звуку. Складним був фонематичний аналіз слова: вичленування заданого звуку зі слова та визначення місця у слові.

Із завданням «Назви звуки» на високому рівні не впоралася жодна дитина, частково виконали завдання 4 дитини (57,1%), із них двоє дітей замість першого звуку виділяли склад (наприклад, у слові каша, перший звук «ка»), ще дві дитини замінювали голосні звуки, що стоять наприкінці слів на склади (наприклад, «каша» – останній звук «ша»). Це свідчить про несформованість понять «звук» і «склад». Не змогли виконати завдання 3 дитини (42,9%). Вони називали всі звуки навмання. Доводилося вдаватися до інтонаційного виділення звуків для їх спрощеного визначення. Але це допомагало не завжди.

Повністю із завданням «Склади слово» не впорався ніхто з підгрупи. 4 дитини (57,1%) частково впоралися із завданням, вони змогли скласти односкладові та двоскладові слова без збігу приголосних, 3 дитини (42,9%) не впоралися із завданням. Нерідко при синтезі звуків молодші школярі отримували зовсім інші слова («папа» замість «лапа», «мука» замість «рука»).

### **Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Відзначимо, що у дітей із середнім та низьким рівнем сформованості фонематичного сприймання та фонематичних уявлень стійко простежувалися помилки на заміни та змішування фонем. Їхня кількість варіювала і не завжди була прямо пропорційна складності виду письма та стану усного мовлення. Ми простежили, що змішування артикуляційно та акустично близьких звуків в усному мовленні майже завжди призводили до замін та змішувань позиційних фонем на письмі, що вказує на дисфонологічний характер порушень. Разом із цим діти з фонетично чистим мовленням також увійшли в групу, що відносилися до середнього та низького рівня сформованості фонематичних функцій.

### **Список використаних джерел**

1. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в



умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 312–324.

2. Brejnak W. Dysleksja: niejesteśsam. Warszawa Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2003. 221 s.

3. Czabaj R. Diagnoza pedagogiczna niepowo dzeń szkolnych: przegląd metod diagnostycznych. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*. 2008. №.1. S. 35-45.

4. Rogala-Kozubska D., Raczykowska M. Dysortografia – definicja, symptomy, terapia. *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju up sychoru chowego dzieci* / red. E.M. Skorek. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 2005.S. 53-61.

5. Zakrzewska B. Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń. Warszawa: WSiP, 1999. 248 s.

**УДК 376-056.264-056.313**

**Чипинюк О.  
Гаврилов О.**

## **НЕЗНАЧНІ ОРГАНІЧНІ ПОРУШЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

У статті проведений аналіз науково-теоретичних аспектів дослідження незначних органічних порушень у дітей дошкільного віку і їхнього впливу на розвиток у них мовленнєвих та пізнавальних процесів. Визначено причини їхнього виникнення та характер протікання. Зазначається, що сукупність делікатних порушень функціонування центральної нервової системи, кожне з яких окремо не є патологічним симптомом, може проявлятися і у дітей з нормотиповим розвитком, і в цілому призводить до “виходу” за межі норми.

**Ключові слова:** діти з порушеннями мовлення, нормотиповий розвиток, незначні органічні порушення, психомовленнєвий розвиток, дисфункція, психоорганічний синдром.

This article analyzes the scientific and theoretical aspects of the study of organic disorders in preschool children and their impact on the development of their speech and cognitive processes. The causes of the occurrence and the nature of the flow are determined here. It is noted that a set of subtle disturbances in the functioning of the central nervous system, each of which is not a pathological symptom, can be manifested in children

with normotypical development and in general leads to going beyond the norm.

**Key words:** children with speech disorders, normotypical development, minor organic disorders, psychospeech development, dysfunction, psychoorganic syndrome.

**Актуальність дослідження.** Розвиток дітей з органічними порушеннями центральної нервової системи відрізняється від розвитку їхніх однолітків з нормотиповим розвитком. Ураження органічного походження, навіть незначною мірою, негативно впливають на формування психічної структури і психічних функцій як в цілому, так і на розвиток в індивідуальному плані. Ушкоджений психічний розвиток викликає безліч проблем під час організації роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки в деяких випадках окремі функції відповідають віку або навіть випереджають його, в а інших – вони затримуються в розвитку і впливають на формування всіх подальших аспектів психіки і особистості в цілому. До незначних органічних порушень науковці відносять такі стани, як мінімальна мозкова дисфункція, порушення міжпівкулькової взаємодії, локальні ураження головного мозку (наприклад, мовні зони кори головного мозку), епілепсія, прогресуючі органічні ураження центральної нервової системи та інші відхилення, які мають не яскраво виражені відхилення розвитку центральної нервової системи.

Дослідження розвитку мовленнєвих та пізнавальних процесів та їхньої своєрідності у дітей дошкільного віку присвячено значну кількість досліджень у вітчизняній логопедії. Вагомий внесок у цю проблеми зробили Л. Андрусишина, Н. Базима, І. Брушневська, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Р. Левіна, І. Мартиненко, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та багато інших. Значно менше уваги спеціалістів було приділено вивченню проблеми мовленнєвого і пізнавального розвитку дітей з незначними органічними порушеннями.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретико-практичне вивчення і реалізація зумовили вибір теми статті.

**Виклад основного матеріалу.** Органічні ураження центральної нервової системи – це група нервово-психічних розладів, які виникають внаслідок впливу на мозок різноманітних патологічних факторів на різних етапах онтогенетичного розвитку. Дане відхилення має значну кількість варіантів проявів і різноманітні механізми розвитку [3].

Патогенез і клінічний розвиток церебрально органічних порушень залежать від причин виникнення ушкодження; вікового періоду мозкового ушкодження; локалізації, інтенсивності і глибини ушкодження мозкових систем і структур; часу, коли виник той чи інший патологічний вплив на мозкові функції і системи [11, 12].

Класифікація органічних ушкоджень центральної нервової системи у дітей в своїй основі містить причини і механізми, які призводять до органічних відхилень у дітей у перинатальний, натальний та постнатальний періоди онтогенезу. Відповідно до міжнародної класифікації виділяють чотири групи натальних ушкоджень центральної нервової системи:

- травматичні ушкодження центральної нервової системи під час пологів. Такі випадки є провідними супроводжуваними факторами ушкодження тканин центральної нервової системи під час пологів і в перші години життя дитини [10].

- гіпоксичні ураження центральної нервової системи, що передбачають порушення або часткова відсутність в організмі кисню, кисневе голодування [18];

- токсико-метаболічне і дизметаболічне ушкодження центральної нервової системи у новонароджених, де патологічним фактором виступають порушення обміну речовин в організмі дитини під час внутрішньочеревного розвитку [4];

- ушкодження центральної нервової системи внаслідок інфекційних захворювань дітей, при цьому патологічним фактором виступає інфекційний агент, як правило вірус [5].

Незначні порушення органічного походження найчастіше поєднуються з порушеннями вегетативної нервової системи, нерідко виявляють ряд ендокринних дисфункцій, метаболічних порушень. Е. Блейлер не обмежував характеристику незначних органічних порушень або психоорганічного синдрому лише порушеннями пам'яті, уваги, уяви та інших вищих психічних функцій і систем. Цей дослідник зазначав, що сюди також входить і порушення афективної сфери, розуміючи її як примітивний рівень психічної діяльності, який відображається в фізичній і психічній сферах. Він наголошував, що вияв афективності охоплює і емоційну сферу, і інстинкти, і дії, і специфіку емоцій [17].

І. Клименко зазначає, що в структурі психоорганічного синдрому переважають порушення мнемічної діяльності, крайня неуважність, відхилення у роботі пам'яті, в результаті чого часто випадають спогади найближчого минулого, зменшення обсягу і чіткості сприймання,

страждає уява. Також він відзначає, що асоціативні процеси уповільнені, спостерігаються персеверації. Афективні спалахи характеризуються мінливістю, непостійністю, частими змінами напрямку протесті. При афективній лабільності в одних випадках переважають ейфоричні стани, в інших – дисфонічні, з проявами депресії. Науковець відмічав, що найбільш істотними ознаками психоорганічного синдрому є зниження пам'яті, інтелектуальної продуктивності, інертність психічних процесів, усілякі афективні порушення [6].

Вивченням проблем, які виникають у дітей при незначних органічних порушеннях, присвячено значну кількість наукових робіт, в тому числі медиків, корекційних педагогів і спеціальних психологів, соціальних працівників та інших фахівців. Ці дослідження наводять досить суперечливі висновки про етіологію, патогенез і необхідність лікування та корекції цих відхилень. Незначні органічні порушення, як зазначалось вище, є найбільш поширеною формою нервово-психічних відхилень дитячого віку. На теперішній час науковці розглядають ці порушення як наслідок різних несприятливих дій на мозок, який розвивається, що виражається у віковій невідповідності дозрівання окремих вищих психічних функцій або їх дисгармонійному розвитку, біологічно обумовлену недостатність функцій нервової системи, що приводить до легких розладів поведінки і зниження можливостей навчання. Інтелектуальний рівень дітей з незначними органічними порушеннями перебуває в межах типового розвитку, але при цьому вони зазнають значні труднощі у процесі оволодіння системою знань і соціальної адаптації. Сукупність делікатних порушень функціонування центральної нервової системи, кожне з яких окремо не є патологічним симптомом, може проявлятися і у дітей з нормотиповим розвитком, і в цілому призводить до “виходу” за межі норми [1, 5, 7, 8, 9, 16].

Прояви незначних органічних порушень відрізняються різноманіттям і залежать від локалізації пошкодження. Найчастіше вже в ранньому віці виникає затримка і порушення розвитку моторики: незручність рухів, тіки, гримасування, рухова розгальмованість або підвищена сповільненість, а також порушення сну, збудливість, некерованість поведінки [15].

У ході подальшого розвитку дітей з незначними органічними порушеннями відбувається поступова компенсація наявних відхилень. Проте при приєднанні інших додаткових чинників (травм, хірургічних операцій, соматичних захворювань, перевтоми, несприятливої соціальної ситуації розвитку) ці незначні органічні порушення можуть призвести до розвитку ряду захворювань: епілепсії, психопатії,

порушення мовленнєвої функції, виникнення неврозоподібних розладів, порушення поведінки. Критичні моменти прояву симптомів незначних органічних порушень співпадають з віковими кризами раннього віку, переплетені з початком перебування дитини в закладі дошкільної освіти, появи фразового мовлення, коли умови оточуючого середовища ставлять вимоги у вигляді підвищеної самостійності, зосередженості, цілеспрямованості. Науковці зазначають, що при нормотиповому розвитку дитина 2-х років має володіти базисними навиками. У 4 роки відбувається становлення і розвиток дрібної моторики руки, активно розвивається увага, пам'ять, мовлення. У 6-7 років з'являються навички письмового мовлення, адекватної соціально орієнтованої поведінки, довільної уваги, що співпадає з початком навчання в закладі загальної середньої освіти, зміною режиму дня і харчування. Для дітей з незначними органічними порушеннями в діяльності центральної нервової системи ці базисні навички мають порушення і характеризуються частковим недорозвитком [2].

Різні клінічні форми незначних органічних порушень не можуть бути зведені до одного етіопатогенетичного механізму і характеризуються багатофакторністю і багатоаспектністю. Прояви органічних порушень і його вияви, а особливо їхні етапні зміни, не пов'язані лише з одним патогенно шкідливим впливом реакцією на нього. Так, на думку К. Бонгефферу, первинний екзогенний чинник не тільки провокує "екзогенний тип реакції", а й сенсibiliзує організм і психіку до подальших негативних впливів. При цьому він зазначає, що "не можна заперечити синергетичний ефект різного роду зовнішніх впливів, кожен із яких може мати власне патогенне значення. Іншим клінічно важливим фактом є поліморфізм патологічних (в тому числі психопатологічних) порушень, які спостерігаються навіть при локальних ураженнях мозку через дифузні загально мозкові зміни" [19, 20].

Прояви незначних органічних порушень не можуть призводити лише до деменції, але й до розладів особистості і поведінки, які зумовлені хворобами, ушкодженнями або дисфункціями головного мозку. При незначних органічних порушеннях часто зберігаються ціннісні орієнтації, міцність соціальних зв'язків і стосунків, незважаючи на те, що порушується соціальне функціонування особистості через порушення пам'яті, уваги, інтелекту, емоційної сфери [20].

Крім того, клінічні прояви при незначних органічних порушеннях характеризуються певною динамікою. Кожному віку відповідає своя картина прояву цих відхилень. Дітям переддошкільного віку властиві

моторна незручність, порушення звуковимовного боку мовлення, гіперактивність, у дошкільників – відхилення в емоційно-вольовій сфері, поведінкових аспектах, у школярів – проблеми навчання, у підлітків – незріла і безвідповідальна поведінка, агресивність, рання поява шкідливих звичок [11].

Розвиток дітей з незначними органічними порушеннями завжди відрізняється від розвитку однолітків з нормотиповим розвитком. При цьому науковці відмічають, що в деяких випадках окремі функції і системи відповідають віку або навіть декілька випереджають його, а інших – виникає затримка, викривлення або недорозвиток тих чи інших функцій або систем. Це призводить до “мозаїчності” розвитку психіки і особистості в цілому цих дітей.

У дітей переддошкільного віку найчастіше виникає затримка і порушення розвитку моторики, в першу чергу дрібної моторики руки: невпевненість у рухах, елементи гіпекінезу, нав'язливі рухи, моторна розгальмованість, підвищена уповільненість, також виникає порушення сну, збудливість, некерованість поведінки [10].

У переддошкільному і дошкільному віці в дітей із незначними органічними порушеннями відхилення у функціонуванні центральної нервової системи з різною мірою вираженості. Вони, як правило, зберігаються в цьому віці у 50% – 92% випадків [10].

Для цього контингенту дітей характерна дисфункція дієнцефальних та стовбурових структур головного мозку. Більшість дослідників відзначають, що проблеми у функціонуванні психічних функцій і структур тісно пов'язані з ослабленням механізмів регуляції центральної нервової системи, яке на психологічному рівні проявляється в зниженій працездатності, швидкій стомлюваності, частому відволіканні. Порушення пізнавальної діяльності при незначних органічних порушеннях пов'язане з явищами церебральної астенії [10, 11].

Органічна недостатність у цієї категорії дітей виявляється астенічними станами, порушеннями розвитку когнітивних функцій, зниженням обсягу пам'яті та уваги, психічною виснаженістю. В афективній сфері в дітей з незначними органічними порушеннями спостерігається емоційна лабільність, підвищена збудливість [13].

При деяких формах незначного органічного ураження центральної нервової системи більшою мірою страждають психічні процеси (пам'ять, увага, уява, мислення, мовлення), а особовий розвиток зберігається у межах нормотипового розвитку. Діти цієї групи через наявні порушення часто поводить абсолютно непередбачувано,

неадекватно реагує на зовнішні подразники, неусвідомлено підходить до вирішення конфліктів [13].

При неврологічному обстеженні дітей з незначними органічними порушеннями осередкова неврологічна симптоматика, як правило, відсутня. Прояви гіперзбудливості виникають частіше в перші місяці життя, в 20% випадків вони мають прояви на пізніших вікових етапах. Не дивлячись на правильний режим і догляд, достатню кількість їжі, такі діти неспокійні, у них помічається безпричинна активність. Поведінка таких дітей супроводжується надмірною руховою активністю, вегетативними реакціями у вигляді почервоніння або мармуровості шкірних покривів, посиленої пітливості, тахікардії, почастишання дихання. Може проявлятися недостатність дрібної моторики, порушення координації рухів і мовленнєві, в першу чергу пов'язані зі звуковимовою [14].

Необхідно відзначити, що відповідно до нормативних документів в Україні до 3 років таким дітям ставиться діагноз "невропатія" або "перинатальна енцефалопатія", внаслідок чого вони отримують лікування у невропатолога.

Крім того, максимальна вираженість проявів у дітей з незначними органічними порушеннями різних патологічних аспектів психофізичної сфери часто співпадає з критичними періодами психомовленнєвого розвитку. До першого періоду відносять вік 1-2 року, коли відбувається інтенсивний розвиток кіркових мовленнєвих зон і активне формування навиків мовлення. Другий період припадає на вік приблизно 3-х років. На цьому етапі у дітей з нормотиповим розвитком збільшується запас активно використовуваних слів, удосконалюється фразове мовлення, активно розвиваються увага, пам'ять та мисленнєві процеси. І саме в цей час у багатьох дітей з незначними органічними порушеннями проявляються затримка розвитку мовлення і порушення артикуляції.

**Висновки.** Таким чином, діти з незначними органічними порушеннями – це дуже поліморфна група. Їхньою загальною властивістю є наявність в перші роки життя так званих "малих неврологічних ознак", які зазвичай поєднуються з проявами психічного дизонтогенеза, як в інтелектуальній, так і в емоційно-вольовій сфері. У цієї групи у дітей часто має місце затримка психічного розвитку, що характеризується недорозвитком особистості, психічною безпорадністю, зниженням пам'яті, кмітливості, послаблення волі, афективна лабільність, зниженням працездатності та здатності до адаптації. Виникнення цих незначних психофізичних відхилень безпосередньо обумовлено пошкодженнями центральної нервової

системи, внаслідок чого розвивається дисфункція її структур. Для цих порушень провідними аспектами, які виникають практично при різних етіологічних і патологічних факторах: 1) послабленням пам'яті; 2) зниженням інтелектуальної продуктивності; 3) порушеннями мотиваційної, емоційної і афективної сфер.

### Список використаних джерел

1. Блейлер Е. Аффективность, внушаемость и паранойя / Бородин А.М. *Методика развития речи детей дошкольного возраста*. Москва. Педагогика. 1984. 216 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ. Вища школа. 2007. 542 с. 9.
3. Дефектологічний словник. За ред. В. Бондаря, В. Синьова. Київ. "МП Леся". 2011. 528 с.
4. Знаменська Т.К., Кирилова Л.Г., Швейкіна В.Б. Діагностика гіпоксично-ішемічного ураження головного мозку у недоношених дітей. *Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина*. 2013. Том 3. № 2(8). С. 31-39.
5. Кирилова Л.Г. Проблема оптимізації ранньої медичної реабілітації хворих з пре- перинатальною патологією ЦНС. *Соціальна педіатрія і реабіталогія*. 2007. Вип 1 (4). С. 148-152.
6. Клименко І.С. Вікові особливості дизонтогенезу у дітей з резидуально-органічним ураженням центральної нервової системи у формі психоорганічного синдрому. *Камянець-Подільський. Медобори-2006*. 2012. С.113-120.
7. Козьявкин В.И. Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации. Новая методика лечения больных с поражениями нервной системы. Львов. Бильбос. 1999. 49 с.
8. Мартинюк В. Ю. Сучасні технології в діагностиці, лікуванні та реабілітації новонароджених та дітей раннього віку з ушкодженнями нервової системи / В. Ю. Мартинюк, Л. О. Панасюк, Р. В. Богуш. *Современная педиатрия*. 2006. №3 (12). С. 208-211.
9. Набока Г.Д. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: зб. наук. праць. Вип. 9. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2021. Т. 2. С. 215-220.
10. Неврологія: підручник / І.А. Григорова, Л.І. Соколова, Р.Д. Герасимчук та ін. 3-є видання. Київ. ВСВ "Медицина". 2020. 640 с.
11. Невропатологія / В.М. Шевага, А.В. Паснок, Б.В. Задорожна. Київ. Медицина, 2009. 720 с.



12. Основи корекційної педагогіки / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2010. 264 с.
13. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава. АСМІ. 2013. 268 с.
14. Соботович Є.Ф. Порухення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
15. Ельконин Д.Б. Детская психология развития ребенка от рождения до семи лет. Москва. Медгиз. 1960. 224 с.
16. Bartkowski K. Adalt neurogenesis in the hedgehog (erinaseus concolor) and mole (talpaeuropaea). K. Bartkowski, K. Furiejski, M. Grabiec. Brain. Behav. evol. 2010.76 (2).P.128-143.
17. Bleuler E. Lehrbuchder Psychiatrie. Zehnte Auflageumgearbeitatvon / M. Bleuler, E. Bleuler. Berlin: SpringerVerlag, 1979. 706 p.
18. Vos P.E., Lamers K.J., Hendriks J.C., van Haaren M., Beems T., Zimmerman C., etal. Glialandn euronal protein sinserump redictout come aftersevere traumati cbraininjury. *Neurology*. 2004. 62(8). P. 1303-1310.
19. Bonhoeffer K. Geiste seund nerven krankheiten / K. Bonhoeffer. Leipzig, 1922. 1416 p.
20. Bonhoeffer K. Psychische Residuarust and enach Encephalitis epidemicabei Kindern / K. Bonhoeffer. Klin, 1922b. 1446 p.

УДК: 37.013.32-056.313

Чорій Т.М.  
Сербалюк Ю.В.

### **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Стаття висвітлює особливості процесу формування навичок самообслуговування у старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку та напрямки і умови корекційно-розвивальної роботи із формування навичок самообслуговування у дітей вказаної нозології.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення розумового розвитку, навички, самообслуговування, розвиток, корекція.

The article highlights the peculiarities of the process of formation of self-care skills in older preschoolers with disorders of mental development and the directions and conditions of corrective and developmental work on the formation of self-care skills in children of the specified nosology.

**Key words:** children of preschool age, disorders of mental development, skills, self-care, development, correction.

**Постановка проблеми.** Елементи трудової діяльності (насамперед навички самообслуговування) у дошкільників з порушеннями розумового розвитку починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Цей процес потребує значних зусиль з боку батьків та вихователів. Тому у сім'ї, як правило, йдуть по лінії найменшого опору: батьки самі роздягають, одягають, годують дитину. Однак існують сім'ї, в яких батьки намагаються ставити перед дитиною завдання та досягають успіхів. Тому діти з порушеннями розумового розвитку мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Багато дослідників звертали увагу на необхідність і педагогічну значущість роботи з трудового виховання і розвитку навичок самообслуговування у дітей, це: І. Песталоцці, Я. Коменський, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Макаренко, М. Ярмаченко, І. Бех та ін. Щодо дітей з порушеннями розумового розвитку це: В. Бондар, В. Синьов, С. Миронова, К. Турчинська, О. Стребелева, О. Хохліна, О. Форнальчук, Г. Мерсіянова, О. Литовченко, В. Петрова та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Рухи дітей, пов'язані із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або, навпаки, безладно метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Сильно виражена неузгодженість рухів обох рук. У ряді випадків немає розуміння послідовності та логіки всіх дій, що входять у навичку. Страждає і характер кожної окремої дії, що входить до складу навички [4].

На прохання вимити руки з милом всі діти брали до рук мило, відкривали кран і, намочивши мило, терли ним долоні. Але 60% дітей не здійснювали навіть спроб намити зовнішню сторону рук. Потерши милом долоні, вони змивали мило тими ж рухами або просто підставивши руки під воду. Окремі діти намилили лише одну руку і, забувши про другу, змивали мило. Деякі діти довго грались водою, мильною піною. Декілька дітей, змиваючи мило, стискали руки в

кулаки. По-справжньому намилили і зовнішні сторони, рук лише 20% дітей, при цьому колові рухи рук виконала лише 1 дитина (10%).

При витиранні рук рушником також виявлена відсутність у дітей необхідних уявлень про склад і послідовність рухів. Переважна більшість дітей не тримала рушник, а, не знімаючи його з гачка, прикладали до нього руки: долоньями, кулачками, зовнішньою стороною рук. Через це у більшості дітей (70%) руки після миття виявлялись повністю або частково мокрими.

Ще більші труднощі відчувають діти, коли самостійно їдять ложкою. Зокрема, 60% дітей не використовують для їжі усієї площі ложки, а набирають їжу або її вузьким кінцем, самим початком ложки, або її широким краєм біля держачка. Лише 40% дітей використовували всю поверхню ложки. Найважче набирати рідку їжу, вона розливається. Більшість дітей допомагали собі набрати в ложку тверду їжу рукою, а дехто нахилився і злизував їжу прямо з тарілки. Недостатність просторової орієнтації виявлялась у тому, що діти не розраховували відстань від тарілки до рота, через що розливали їжу, їли дуже неохайно, низько нахилились над тарілкою.

Ще більші труднощі у просторовій орієнтації, моториці, плануванні дій було виявлено під час одягання та роздягання дітей. Більшість з них не розрізняли перед і зворотну сторони одягу, очікували допомоги дорослого, говорили: «*Одягни*», «*Не вмю*». При цьому важчим виявилось роздягання.

Зовсім не сформованим виявилось вміння контролювати свої дії і оцінювати якість їх виконання. Навіть після прохання оцінити себе, наприклад: «*Подивись, чи правильно ти одягнула ляльку?*», «*Чи насухо в тебе витерті руки?*», діти не оцінювали правильність виконання, а відразу ж відповідали: «*Так*», «*Все правильно*». На прохання порівняти «*Хто одягнувся найохайніше?*», не оглядаючи інших дітей, викрикували «*Я!*». Такі результати свідчать про відсутність навичок самоконтролю, критичності мислення, несформованість операцій аналізу і порівняння, самооцінки.

Згідно з програмою навчання самообслуговування відбувається на фронтальних заняттях, у процесі виконання режиму дня, під час прогулянок. Основною формою проведення цієї роботи є колективне заняття за провідної ролі педагога. У якості основних методів навчання дітей вихователі використовують показ дій, спільні дії, власні дії дітей, пояснення. Особлива увага формуванню навичок самообслуговування приділяється у перші два роки навчання, у подальшому більшого

значення набувають господарсько-побутова, ручна та праця у природі. У конспектах занять вихователі планують і корекційно-розвивальні цілі, проте вони переважно стосуються морального та естетичного виховання [1].

У процесі дослідження виявлено, що у процесі навчання самообслуговування дошкільників з порушеннями розумового розвитку у ЗДО існує багато проблем, зокрема: спеціального обстеження дітей з метою встановлення їх попереднього досвіду у набутті навичок самообслуговування не здійснюється, через що індивідуальний підхід у цьому аспекті є формальним; досить часто вихователі виконують роботу за дітей, не вмюючи правильно їх стимулювати, що і надалі не викликає у дошкільників інтересу до трудової діяльності; педагогами не використовуються спеціальні засоби і прийоми корекції, внаслідок чого вихованці продовжують бути несамотійними, безпорадними у самообслуговуванні; цілеспрямована робота щодо подолання наявної у дітей схильності до опіки не проводиться, через що вони і надалі є залежними від дорослих; при організації трудової діяльності досить мало уваги приділяється корекції розумової діяльності дітей, всебічному розвитку; переважають колективні форми роботи, внаслідок чого у окремих дітей оволодіння навичками самообслуговування уповільнюється; окремі педагоги не розглядають знання, вміння і навички самобслуговуючої діяльності як передумову формування самотійності, планомірності та оволодіння трудовою діяльністю дітьми загалом, через що нехтують планомірністю і систематичністю цієї роботи.

Аналіз відповідей на питання анкети засвідчив, що вихователі не розуміють точної сутності порушення розумового розвитку, ототожнюють її з будь-яким відставанням у розвитку. Респонденти використовують однакові методи розвитку навичок самообслуговування для різних категорій дітей. Певні уявлення про дітей з порушеннями психофізичного розвитку вихователі накопичують у процесі самоосвіти. Водночас абсолютна більшість опитаних (80%) бажають одержати знання про психологічні особливості дітей з порушеннями розумового розвитку і оволодіти методикою корекційно-виховної роботи з ними.

**Висновки.** Окремі методичні поради для вихователів щодо організації самообслуговуючої діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Організація самообслуговування має носити діяльнісний характер. Формування та корекція самообслуговуючих навичок має відбуватись у процесі основних видів дитячої діяльності: ігрової, навчальної, трудової.

2. У самообслуговуванні має чітко прослідковуватись зв'язок між мотивом і результатом. Дитина має розуміти, що вона робить і навіщо.

3. Трудовим діям слід вчити поетапно; від простого до складного, з поступовим ускладненням змісту. Загальну мету необхідно конкретизувати.

4. Самообслуговуючі вміння мають бути доступними для дитини: відповідати її віку, ступеню розвитку інтелекту, попередньому досвіду, індивідуальним можливостям.

5. Необхідно створювати позитивний емоційний фон процесу самообслуговування, формувати позитивний досвід догляду за собою.

6. Навички самообслуговування слід формувати у тісному зв'язку з розвитком мислення. Корекційно-розвитковий вплив має спрямовуватись на розвиток основних розумових операцій. У заняття із самообслуговування необхідно включати дидактичні ігри та вправи на розвиток психічних процесів.

7. Як базу для самообслуговування необхідно розвивати сприймання, приділяти особливу увагу моторному розвитку. Організуйте ігри, ігрові вправи, практичні завдання на розвиток дрібної моторики, зорово-рухової і слухової координації, м'язової витривалості.

8. Щоб сформувати усвідомлене самообслуговування, необхідно тісно пов'язувати його із становленням у дитини мовленнєвого оформлення. У процесі трудової діяльності можна розвивати фіксує, супроводжуючу, плануючу функції мовлення.

9. Робота з дітьми має бути інтенсивною: використовувати велику кількість вправ, завдань, повторень. Інструкції мають бути зрозумілі, чіткі, прості.

10. Навіть наполеглива робота одного вихователя не дає результату. Має бути системна робота і взаємозв'язок представників команди супроводу.

11. Щоб у формуванні навичок самообслуговування дитина досягла результатів, дії дорослих мають бути взірцем для наслідування.

12. Важливого значення набуває організація оточення і приміщення в закладі (приспосоване обладнання, постійний порядок

речей тощо).

13. Сформовані навички самообслуговування є запорукою подальшого успішного навчання у школі, швидкого пристосування до нових умов життя.

14. Формування самообслуговування дитини складне і тривале, і в силу психофізіологічних порушень, має будуватися на основі індивідуального підходу.

#### **Список використаних джерел**

1. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. 2007. 204 с.

2. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. 2002. 200 с.

3. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ. Педагогічна думка. 2000. 286 с.

4. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова, О.С. Форнальчук. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2012. 155 с.

**УДК 376-053.4-056.264:811**

**Шлемко Д.  
Бугера Ю.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

У статті розглядаються особливості розуміння зверненого мовлення як елементу комунікації у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення. Визначено, що загальними показниками розвитку словника є розуміння дитиною зверненого до неї мовлення та оволодіння достатньою кількістю лексем.

**Ключові слова:** розуміння зверненого мовлення, діти молодшого шкільного віку, загальний недорозвиток мовлення.

The article examines the peculiarities of understanding spoken speech as an element of communication in younger schoolchildren with general underdevelopment of speech. It was determined that general indicators of vocabulary development are the child's understanding of speech addressed to him and mastery of a sufficient number of tokens.

**Keywords:** understanding of addressed speech, children of primary school age, general underdevelopment of speech.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі система освіти висуває високі вимоги до когнітивного та мовленнєвого розвитку дітей. Відомо, що мовленнєві та комунікативні навички є запорукою успішної адаптації та соціалізації дитини. Важливим показником повноцінного мовленнєвого розвитку є засвоєння нової інформації та обміну вже набутою, що є засобом для забезпечення розумінням зверненого мовлення. У молодшому шкільному віці розуміння почутого забезпечує засвоєння нових знань, потрібних у майбутньому.

Проблема розуміння мовлення є досить важливою та актуальною в системі сучасної спеціальної освіти, оскільки виражена дефіцитарність цієї функції негативно позначається на подальшому когнітивному та мовленнєвому розвитку дитини. Зокрема, порушення розуміння зверненого мовлення призводять до вторинних відхилень комунікативних навичок, гальмують процес розвитку мовлення, а також впливають на загальний емоційний фон.

**Аналіз результатів дослідження.** Проблему розуміння мовлення розглядали дослідники різних наукових галузей: психології (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Гамезо, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Л. Орлова, О. Петрова, О. Скрипченко та ін.), логопедії (А. Богуш, С. Конопляста, Т. Мозгова, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.), психолінгвістиці (М. Жинкін, О. Леонтєв та ін.) та ін. Зокрема, Л. Виготський досліджував вплив внутрішнього мовлення на осмислення почутого, описував розуміння дітьми емоцій; П. Гальперін досліджував вплив розуміння мовлення на процеси розумової діяльності [1; 2; 3; 4].

Проте, ґрунтовного міждисциплінарного теоретичного узагальнення процесу розуміння мовлення дітьми молодшого шкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ) в сучасній теорії і практиці логопедії не здійснювалося.

**Метою** статті є теоретичний аналіз процесу розуміння мовлення молодшими школярами з ЗНМ

**Виклад основного матеріалу.** Важливим чинником повноцінного мовленнєвого розвитку дитини є розуміння мовлення оточуючих. Від якого залежить засвоєння усного мовлення, що є базовим компонентом для формування писемних навичок та цілісного оволодіння навчальним матеріалом. Зазначимо, що необхідною умовою розуміння усного мовлення є повноцінне функціонування слухового аналізатора, добре розвинені фонематичні процеси [4].

Отже, розуміння є складовою імпресивного мовлення, що тлумачиться як здатність правильно сприймати усне мовлення, розуміти значення слів, фраз, текстів, розуміння загальної думки, мотиву та контексту мовленнєвого висловлювання [1; 3].

О. Лурія визначив поетапність процесів імпресивного мовлення: 1) сприймання інформації закодованої в фонемах, словах, фразах, реченнях чи текстах; 2) переробка цієї інформації; 3) співвіднесення сказаного із вже набутими знаннями для повного розуміння.

Імпресивне мовлення проходить кілька етапів розвитку, перетворюючись на розгорнуту систему засобів спілкування та опосередкування різних психічних процесів. Зокрема, у своїй роботі, Н. Жукова виділяє шість рівнів розуміння мовлення: 1 рівень – вираженість мовленнєвої уваги, дитина прислухається до голосу, адекватно реагує на інтонацію, впізнає знайомі голоси (3 до 6 міс.); 2 рівень – розуміє окремі інструкції в знайомих словосполученнях, підпорядковується деяким словесним командам: «Дай руку», «Не можна» тощо (6 -10 місяців); 3 рівень – розуміє назву окремих предметів та іграшок: 10 міс. – розуміє лише назви предметів та іграшок, 12 – 14 міс. впізнає їх на картинках, 15 – 18 міс. впізнає їх на сюжетній картинці; 4 рівень – розуміє назви дій у різних ситуаціях: «Покажи хто сидить», «Хто спить» тощо; у 2 роки розуміє двоступеневу інструкцію: «Піди в кухню, принеси чашку», «Візьми серветку, витри ніс» тощо; у 2 роки 6 міс. розуміє значення прийменників у звичній конкретній ситуації, починає розуміти питання непрямих відмінків: «На чому ти сидиш», «У що ти граєш» тощо; 5 рівень – розуміє прочитані короткі оповідання та казки у 2 роки 6 міс. – 3 роки; 6 рівень – до 4 років розуміє значення складнопідрядних речень, розуміє значення прийменників поза звичною конкретною ситуацією [1; 2; 3].

Отже, розуміння мовленнєвого висловлювання як усного, так і писемного – починається з сприйняття мовленнєвого повідомлення, що



проходить стадію декодування (виділення інформативних моментів), завершується формуванням у внутрішньому мовленні загальної смислової схеми повідомлення, її співвіднесенням зі смисловими семантичними структурами і включенням до певного розуміння).

Зазначимо, що процес сприйняття мовлення залежить від процесу виділення та впізнавання знаків мови, пізнання її структурних компонентів. Розуміння слова ґрунтується на аналізі та синтезі звуків, що здійснюється шляхом порівняння фонематичної основи звукових комплексів і гальмування несуттєвих звукових ознак. Розуміння значення слова у фразі безпосередньо зумовлено логіко-граматичними зв'язками, пов'язаними з ним. Ця ланка, у структурі розуміння, відповідає за дешифрування логіко-граматичних конструкцій на одиниці значення [1; 4].

Що стосується розуміння мовлення дітьми молодшого шкільного віку з типовим розвитком, то шестирічні діти вже вміють помічати і виправляти помилки у своєму та чужому мовленні, добре розуміють прийменники, які вказують на місце знаходження предмету відносно дитини (спереду, позаду, справа та зліва); розуміють та розрізняють тематичні групи слів; вміють виділяти суттєві та несуттєві ознаки слів [1; 4]. Діти мають сформовані фонематичні процеси, що допомагає їм правильно виконувати звуковий аналіз слів, розрізняти на слух пароніми, вміти виділяти наголошений склад, виконують операції звукобуквеного аналізу у процесі слухового сприймання, розуміють зміст почутого тексту невеликого обсягу, можуть відтворити послідовність подій та пригадати героїв, висловити своє ставлення до них, розпізнають синоніми та антоніми [4].

Діти семирічного віку мають невеликий обсяг активного словника, якого вже достатньо для розуміння усного мовлення дорослих та однолітків, але власні висловлювання при цьому досить збіднені (С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) [4]. Першокласники вміють складати прості речення; розуміють зміст невеликого оповідання, та можуть переказати його за навідними запитаннями або малюнками.

Молодші школярі з типовим розвитком добре розуміють значення та можуть співвідносити з реальними об'єктами та діями іменники, прикметники та дієслова, засвоєними у предметно-практичній діяльності. Вони розуміють синоніми, антоніми та часто вживані багатозначні слова, хоча при цьому й не називають їх відповідними термінами. До кінця третього класу учні добре розуміють зміст

прослуханих текстів різних жанрів; можуть коротко переказати послідовність подій; виділити головних героїв та вести роздуми щодо їх дій. Розуміють слова із переносним значенням, багатозначні слова, синоніми та антоніми, числівники та прислівники, хоча не вживають їх; розрізняють іменники та прикметники за родом та числом; використовують їх у різних часових відношеннях [4].

Таким чином, імпресивне мовлення – це не лише здатність правильно сприймати усне рідне мовлення, розуміти значення слів, фраз, текстів, а ще розуміння загальної думки, мотиву та контексту мовленнєвого висловлювання.

На точність розуміння почутого впливає досвід школяра, отриманий у практичній діяльності та його інтереси. Все сприйняте на слух учень аналізує і порівнює із тим, що знає. Крім того, на якість розуміння мовлення впливає активність слухача, тобто, на скільки він готовий сприйняти та засвоїти почуту інформацію [1; 2, 3].

Отже, формування імпресивного мовлення проходить досить тривалий і складний шлях у своєму розвитку. Та коли дитина має системне порушення мовлення, страждає як експресивна, так і імпресивна сторони мовлення, що призводить до зміщення окреслених онтогенезом строків.

Слід зазначити, що до порушень мовленнєвого розвитку відносяться своєрідні порушення мовленнєвих дій – породження висловлювання і розуміння у вигляді граматичних конструкцій. Зокрема, вони проявляються у невикористанні чи неправильному використанні мовних елементів, як у процесі розуміння мови, і при побудові власного висловлювання.

Зазначимо, що до структури ЗНМ входять різні труднощі розуміння зверненого мовлення. Зокрема, при ЗНМ I рівня мовленнєві компоненти спілкування вкрай обмежені. Відсутнє розуміння значень граматичних категорій. При сприйманні зверненої мови домінуючим виявляється лексичне значення. Основною відмінністю мовленнєвого розвитку цього рівня є обмеження сприймання та відтворення складової структури слова. Характеристикою ЗНМ другого рівня є невмінням дітей поширювати речення та будувати складні; у більшості дітей зберігаються недоліки вимови звуків і порушення структури слова, що спричиняє труднощі в оволодінні звуковим аналізом і синтезом слів; діти розуміють побутове мовлення, але спостерігаються незнання окремих значень слів; змішування смислових значень слів, близьких за звучанням; недостатнє оволодіння граматичними формами. При ЗНМ

третього рівня розуміння зверненого мовлення значно розвивається та наближується до норми. Проте відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, які дозволяють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, часові та просторові відношення [2; 3].

Н. Жукова, аналізуючи сприйняття дітьми зверненого мовлення, визначила наступні рівні розуміння мовлення дітьми з ЗНМ: нульовий, ситуативний, номінативний, предикативний, розчленований. На думку автора, на останньому, – розчленованому рівні розуміння мовлення, дитина із ЗНМ «починає розрізняти» зміни значень, які вносять окремі частини слова (морфеми) – флексії, префікси, суфікси» Цей рівень розуміння мовлення є найбільш типовим для дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку (за класифікацією Р. Левіної), що характеризується, на думку Н. Жукової, тривалим періодом нерозчленованого відтворення слів рідної мови. Саме цей період визначається вченою як домінантна особливість мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ третього рівня [2; 3].

**Висновки.** Отже, аналіз літературних джерел дозволяє узагальнити, що на точність розуміння усного мовлення молодшим школярем впливають такі фактори: стан фонематичних процесів; розуміння граматичних структур; набутий досвід, інтереси; зацікавленість у темі розмови; авторитет вчителя, якість розуміння емоційних станів та почуттів співрозмовника. Молодший шкільний вік є початком і основою подальшого навчання; від розуміння мовлення залежить якість засвоєння інформації.

Розуміння зверненого мовлення у дітей з ЗНМ наближається до вікової норми. Однак діти недостатньо добре розуміють значення слів, які змінюються за допомогою префіксів та суфіксів; з труднощами розрізняють морфологічні елементи, які виражають категорію числа і роду; логіко-граматичні структури, що виражають причинно-наслідкові зв'язки, тимчасові та просторові відносини. Перспективою нашого дослідження є розробка методики для дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами із ЗНМ.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2010. 374 с.
2. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2010. 376 с.

3. Рібцун Ю.В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ. 2007. Вип. 4. С. 95-103.

4. Свідерська М. Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 3 (58). С. 331-335.

**УДК 376-056.313:159.946.3]:[37.016:94**

**Штефко Н.  
Сербалюк Ю.**

### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

Стаття містить результати вивчення стану оволодіння історичною лексикою та зв'язним мовленням дітьми з порушеннями розумового розвитку 7 класу та окремі методичні рекомендації з корекційно-розвивальної роботи із розвитку мовлення на уроках історії.

**Ключові слова:** учні, порушення розумового розвитку, урок історії, розвиток, корекція.

The article contains the results of the study of the mastery of historical vocabulary and coherent speech by children with intellectual disabilities of the 7th grade and separate methodological recommendations for corrective and developmental work on the development of speech in history lessons.

**Key words:** students, mental retardation, history lesson, development, correction.

**Постановка проблеми.** Словникова робота з опорою на підручник займає велике місце на уроці історії. Не тільки вчитель пояснює нові слова-поняття, важкі слова і вирази, а й пропонує подібного роду завдання учням для самостійної роботи. Відсутність запасу історичних термінів, ускладненість мовленнєвого вираження вражень від дітей вимагають спеціальної роботи із складання фраз із включенням в них нових термінів. Таким чином здійснюється розвиток лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення на уроках з історії.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Багато дослідників звертали увагу на необхідність і педагогічну значущість роботи з опанування дітьми з порушеннями розумового розвитку історією це: В. Бондар, В. Синьов, А. Капустін, П. Ковтанюк, Н. Гіренко, В. Василевська,

Ю. Косенко, Л. Свинар, О. Ляшенко, В. Ремажевська, Г. Плешканівська, І. Рудзевич, В. Товстоган, Н. Стадненко та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Під час тлумачення слів-термінів з історії було виявлено, що сім дітей (70%) не розуміють лексичного значення слів: віче, язичники, купець; троє дітей (30%) не змогли пояснити лексичне значення слів: християни, мозаїка, храм. Розмитим і недосконалим було трактування слів: літопис і князь.

Виявлені результати: свідчать що у 4 дітей (40%) стан пераказу та зв'язного мовлення знаходиться на середньому рівні, а у 6 дітей (60%) на низькому рівні. Відповідно високий рівень не виявлений у жодної дитини.

Опис картини оцінювався у якісному відношенні де в основу оцінки були покладені критерії: зв'язності, логічності, послідовності, логіки та об'єму.

Стан словника учнів з порушеннями розумового розвитку пов'язаний з тим, що вони, сприймаючи висловлювання, не помічають у ньому незнайомих слів. Нове слово часто уподібнюють зі значенням іншого, знайомого або близького за звучанням. Якщо діти з нормальним психофізичним розвитком можуть здогадатися про зміст нового слова із контексту або поцікавитись його значенням у дорослих, то для них поява незнайомого слова може зруйнувати розуміння усього повідомлення. Значення навіть тієї невеликої кількості слів, якими діти користуються, часто є спотвореним, неточним, розмитим і неповним. Діти можуть довільно переносити назву одного об'єкта на інший. Має місце порушення семантичних полів. Діти часто не знають назв багатьох знайомих їм предметів. Часто дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, учень не впізнає його серед інших. Це свідчить про наявність у лексиці беззмістовних слів.

Лише невелика частина слів, відомих учням з порушеннями розумового розвитку, використовується ними у власному мовленні. Причиною цього є недостатність розумової діяльності, пізнавальна пасивність, звуженість вербальних контактів.

У словнику переважають в основному іменники, що позначають назви конкретних предметів, мало слів, які мають узагальнююче значення. Узагальнювальні та абстрактні терміни засвоюються лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дуже рідко [4].

Діти описують предмет за допомогою 2-3 ознак, а переказуючи текст, взагалі вилучають з нього означення. Описуючи предмет,

зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форму, якість поверхні тощо). Школярі недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Розуміння значення ознак, що характеризують внутрішні якості людини, часто зводиться до їхнього віднесення до одного з полюсів шкали: "хороший" - "поганий".

Вкрай бідним є запас прислівників. Він є обмеженим словами "тут", "там", "потім". Діти плутають прислівники, що позначають просторові відношення. Великі труднощі відчують діти з порушеннями розумового розвитку при використанні прийменників.

Часто використовували особові та вказівні займенники (він, той, цей, там, туди та ін.), якими замінили інші слова, що ускладнює розуміння їх висловлювань, робить останні недостатньо об'єктивованими.

Учні погано узгоджували слова у реченні, допускали синтаксичні помилки. Вони не розуміли і не вміли користуватися синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень.

Діти з порушеннями розумового розвитку сприймають ситуацію синкретично, неподільно, глобально, що є однією з причин пізнього і неправильного формування фразового мовлення. Граматичні конструкції є відображенням процесу встановлення відношень та зв'язків між об'єктами навколишнього світу, тому труднощі в їх побудові та сприйманні зумовлені недостатністю розумової діяльності.

Діти з порушеннями розумового розвитку не розуміють переносного значення не лише метафор, а й загально вживаних словосполучень, погано володіють словотворенням, не володіють мовленням на довільному рівні, тому не розрізняють правильно і неправильно побудованих як за смислом, так і за граматиною фраз.

Словникова робота на уроках української мови здійснюється за певними принципами. Виділяють п'ять принципів: позамовний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний і контекстуальний.

Робота над вивченням лексики у шкільній практиці складається з двох частин: 1) вивчення наукових відомостей з лексикології (усвідомити значення нового слова та його лексичне значення, організувати вивчення багатозначності слів, засвоїти пряме й переносне значення, поняття про лексичний склад української мови тощо); 2) систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словника та виробленням навичок свідомого, вмілого користування словом. Оскільки збагачення словникового запасу залишається основним

напрямом лексичної роботи, на уроках слід систематично використовувати вправи й завдання, що допоможуть виробити в учнів лексичні вміння та навички. Тому до основних видів роботи над уточненням та розширенням словника учнів відносимо: лексичний аналіз твору, виявлення невідомих слів і висловів, добір синонімів, з'ясування їхніх смислових відтінків, добір антонімів, аналіз зображувальних засобів мови художнього тексту, виконання завдань на добір слів з певним значенням та інші види роботи.

У формуванні лексики виділяють такі напрямки:

1. Розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлень про навколишню дійсність, формування пізнавальної діяльності.
2. Уточнення значень слів.
3. Формування семантичної структури слова у єдності основних його компонентів.
4. Організація семантичних полів, лексичної системи.
5. Активізація словника, вдосконалення процесів пошуку слова, переведення слова з пасивного у активний словник.

Для формування словникового запасу варто використовувати такі методи:

1. Методи накопичення змісту дитячого мовлення та методи, спрямовані на закріплення та активізацію словника, розвиток його смислової сторони. Перша група включає методи:

А) безпосереднього ознайомлення з оточуючим та збагачення словника: розгляд та обстеження предметів, спостереження, огляди, цільові прогулянки та екскурсії;

Б) опосередкованого ознайомлення з оточуючим та збагачення словника: розгляд картин, читання художніх творів, показ кіно- та відеофільмів, перегляд телепередач.

Друга група методів використовується для закріплення та активізації словника: розгляд іграшок, розгляд картин, дидактичні ігри та вправи.

Вчитель має сприяти тому, щоб діти за допомогою різних вправ з читання переводили слова з пасивного до активного словника. Основними джерелами збагачення його є підручники, книжки для позакласного читання, навчальні посібники, газети, журнали, кіно, театр, телебачення, радіо, екскурсії, спостереження за навколишнім світом, мовлення батьків, педагогів, близьких, в оточенні яких перебувають діти.

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мовлення вчителя. Воно завжди є зразком для учнів, а тому повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатим, змістовним, різноманітним за своїм словниковим складом.

Значне місце на уроках відводиться вправам, які допомагають розширити та уточнити словник дітей. Значення невідомих слів в текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти в учнів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку.

Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. В результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів.

Сучасні лексичні лінгводидактичні дослідження подають вивчення слова і його значення на основі семантичних зв'язків (лексичної парадигми), тобто в ряду родо-видових відношень. Така система словниково-семантичних вправ зорієнтована на формування навчально-мовних лексичних умінь тлумачити багатозначне слово за зразком, ураховує: 1) вправи, пов'язані з роботою над значенням слова (запис тлумачення лексичного значення; розпізнавання слова за його тлумаченням; добір слів, що утворюють семантичне поле основного слова тощо); 2) вправи, спрямовані на попередження, знаходження, виправлення лексико-семантичних і лексико-стилістичних помилок (показ лексичної сполучуваності, відображення сфери стилістичного вживання слова тощо); 3) вправи, пов'язані з розмежуванням різних значень багатозначного слова на синтаксичній основі (зіставити два види полісемічного слова й знайти до одного з них семантичне поле, за поданим тлумаченням розмежувати різні значення слова тощо); 4) вправи, спрямовані на семантизацію значень слова на основі його семантичних зв'язків (знайти у тексті до одного із значень багатозначного слова родо-видові, синонімічні, антонімічні ряди та ін.), 5) вправи, що попереджають лексичні помилки (завчити тлумачення лексичного значення синонімів, виписати тлумачення синоніма зі словника й вивчити його на пам'ять та ін.), 6) вправи, спрямовані на актуалізацію семантизованого слова (скласти словосполучення, речення, написати твір-мініатюру та ін.). Отже, формування лексичних умінь та



навичок проходить у тісному взаємозв'язку з розвитком зв'язного мовлення, а отже, й формуванням мовленнєвої компетентності учнів [3].

**Висновки.** Отже, існує ряд прийомів з формування грамотного усного та писемного мовлення учнів, які можна використовувати на уроках історії. Застосування їх на тому чи іншому уроці залежить від теми уроку, віку та рівня підготовки учнів. Щоб робота над формуванням грамотного, гарного усного та писемного мовлення була ефективною, проводити її необхідно систематично.

#### Список використаних джерел

1. Капустин А.И. Методика преподавания истории. Славянск. СГПИ. 1992. 115 с.
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. 2007. 204 с.
3. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ. Генеза. 2006. 382 с.
4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. 2002. 200 с.

УДК 376-056.264-053.3:[364.4:7

Юрків О.  
Глоба О.

### АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено інформацію щодо можливостей використання арт-терапії з корекційною метою в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Розкрито зміст та особливості застосування засобів арт-терапії у корекційно-виховному процесі.

**Ключові слова:** арт-терапія, арт-терапевтичні технології, мистецтво, корекційна робота, діти з порушенням мовлення, арт-терапевтичне заняття, музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія.

The article provides information on the possibilities of using arttherapy for corrective purposes in speech therapy work with preschool children. The

content and features of the use of arttherapy in the correctional and educational process are revealed.

**Key words:** arttherapy, arttherapy technologies, art, corrective work, children with speech impairment, arttherapy class, music therapy, isotherapy, fairy-taletherapy, sandtherapy.

**Постановка проблеми.** Особливої актуальності в останні роки набула проблема корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення та ускладнення корекційної роботи з ними змушує шукати нові ефективні шляхи вирішення цієї проблеми. Тому вчителі-дефектологи та логопеди все більше звертають увагу на використання корекційних можливостей мистецтва в процесі навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців вивчали вплив мистецтва та різних видів арт-терапії на дітей з особливими освітніми потребами. Так, зміст технології, історію розвитку арт-терапії та сучасні особливості розглянуто в працях О. Вознесенської, О. Копитіна, А. Гайструк, А. Нестерович, Л. Полторака ін. Особливості застосування арт-терапії у корекції порушень мовлення дошкільників досліджували Л. Бондар, Г. Косарева, А. Гаєвська, З. Ленів, В. Литвиненко, Н. Назаренко, А. Висоцька та інші.

Серед великої кількості арт-терапевтичних технологій особливим попитом користуються музикотерапія (Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, О. Козлюк, О. Олексюк, Г. Побережна, В. Шевяковата ін.), ізотерапія (О. Вознесенська, О. Деркач, В. Дермельова, І. Кравченко, О. Ладжинська ін.), танцювально-рухова терапія (Н. Авраменко, Г. Волкова, Т. Овсієнко, В. Паробій, І. Шептун та ін.), пісочна терапія (Т. Грабенко, Н. Дикань, М. Кисельова, Н. Маковецька, Ю. Рібцун, Н. Сакович, та ін.), казкотерапія (І. Богданова, М. Лепетченко, Ю. Мальцева, Т. Павлюк, та ін.)

**Мета статті** полягає у висвітленні змісту й особливостей використання засобів арт-терапії у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до арт-терапії як методу лікування за допомогою творчості. Арт-терапія сьогодні – це напрямок сучасної психотерапії, який стрімко розвивається і стає все популярнішим у професійному

середовищі як за кордоном, так і в нашій країні. Цей метод використовується з метою терапевтичного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних і психопрофілактичних завдань. Трансформація соціально-політичної, економічної, культурної та інформаційної сфер суспільства в цілому стимулює розвиток арт-терапевтичних технологій педагогічного та соціально-психологічного спрямування. Важливо відзначити важливий профілактичний, психокорекційний та виховний ефект занять арт-терапією. Все ширше арт-технології використовуються у навчально-виховному процесі на різних рівнях освіти, в тому числі як профілактичний засіб формування здорового світогляду та способу життя.

Терапія за допомогою мистецтва як окрема галузь теоретичних і практичних знань (між мистецтвом і наукою) виникла в 30-х роках ХХ ст. Дещо пізніше у професійній лексичі психологів Західної Європи почав уживатися термін «арт-терапія». Зауважимо, що арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на творчості. У психокорекційній практиці арт-терапія психологами розглядається як сукупність методик, що побудовані на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній формі. Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному та корекційному впливі на суб'єкта через мистецтво. Метою таких занять є не зміна та виправлення дитини, не набуття нею спеціальних поведінкових навичок, а надання їй можливості бути самим собою, розкрити потенціал, проявити свої емоції та почуття через мистецтво. [5]

Якщо говорити про класичну арт-терапію, то вона включає лише візуальні види творчості, такі як: живопис, графіка, фотографія, малюнок, скульптура. Але сучасна арт-терапія має набагато більше видів технік. У широкому розумінні це: ізотерапія, кольоротерапія, пісочна терапія, музикотерапія, танцювально-рухова терапія, казкотерапія, фототерапія, гудзикотерапія тощо.

Сутність арт-терапії у роботі з дошкільниками – залучення дитини до мистецтва. При цьому дитина навчається спілкуватись з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Основна увага при проведенні корекційної арт-терапевтичної роботи приділяється ставленню дитини до своєї діяльності, своїх малюнків, гри на музичних інструментах тощо. Головне завдання педагога спрямоване на розвиток мотивації дитини до діяльності, підбір прийомів арт-терапії для кращого формування мотиваційної сфери.

Арт-терапія, як одна з областей психотерапії, широко використовується в логопедії для встановлення контакту з дитиною і включення її в навчальний процес. В даний час багато логопедів все частіше використовують цей підхід.

Головною особливістю використання технологій арт-терапії під час корекційних занять логопедом є те, що крім корекційних завдань, перед ним стоять ще й навчальні та виховні завдання. На таких заняттях відкривають великі можливості не тільки для розвитку творчого мислення, уяви, фантазії, але й дають змогу виконувати важливі корекційні завдання:

- постійно вдосконалювати артикуляційну моторику, дрібну моторику пальців рук та загальну моторику;
- розвивати мовленнєве дихання;
- розвивати слухову й мовленнєву увагу та пам'ять засобами дидактичних казок, віршів та вправ;
- закріплювати вимову поставлених звуків;
- збагачувати словниковий запас;
- виховувати інтонаційну виразність мовлення;
- закріплювати правильне вживання сформованих граматичних категорій;
- спонукати дітей до самостійної мовленнєвої комунікації. [3]

В. Литвиненко звертає увагу на доцільність використання арт-терапевтичних технологій у процесі формування діалогічного мовлення дітей, оскільки з їх допомогою можна: навчити дитину презентувати себе оточенню; ознайомити дитину з правилами мовленнєвого етикету; розвивати здатність до діалогу та вміння творчо використовувати стандарти спілкування (вітання, вибачення, прохання). Арт-терапевтичні технології монологічного мовлення дозволяють навчити дитину переказувати тексти, оволодіти різними видами розповіді (опис, повідомлення, міркування). Технології арт-терапії доцільно використовувати як у контексті формування якостей зв'язного мовлення, так і в елементарному усвідомленні дитиною мовлення та мовленнєвих явищ.

На початку арт-терапевтичних занять дитині пояснюється, у чому буде полягати виконання завдання, що дитина може і чого не може робити. Як правило, наголошується, що ця робота не потребує особливих художніх умінь чи навичок, акцент робиться на вільне вираження за допомогою будь-яких доступних матеріалів і засобів. Такі заняття враховують нахил на індивідуальний темп діяльності. Далеко не всі діти здатні одразу включитися в образотворчу діяльність. Іноді

потрібно кілька занять, перш ніж дитина зможе подолати невпевненість і стереотипи звичайної поведінки. Поступово, у міру формування психотерапевтичних стосунків, у дитини формується відчуття захищеності та комфорту, а атмосфера занять сприймається нею як особлива, відмінна від тієї, що завжди її оточує. Дитина починає працювати більш природно, з ентузіазмом і інтересом.

Всі прийнятні для дитини з порушеннями мовлення види мистецтва впливають на адекватність її поведінки, допомагають регулювати негативні емоційні прояви в сім'ї та дитячому колективі, сприяють корекції порушень письма і читання. Корекційна дія впливу мистецтва на дитину виявляється ще й у тому, що спілкування з ним допомагає «звільнитися» від накопичених негативних переживань і стати на новий шлях стосунків із навколишнім світом.

Рішення про серйозність проблем і подальших корекційних заходів, а також, можливо, необхідність застосування лікувальних заходів, приймається на основі аналізу матеріалів, отриманих у процесі застосування технік арт-терапії. Головним аргументом на користь використання методик арт-терапії можна вважати те, що при досить високій ефективності цей вид корекційної роботи не робить різкого негативного впливу на психіку дитини дошкільного віку. Навпаки, це сприяє швидкій корекції мовленнєвих порушень.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Арт-терапія не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-педагогічну роботу логопедів. Корекція вад мовлення у дошкільників може здійснюватися за рахунок створення арт-терапевтичного середовища, в якому мають місце позитивні переживання, креативно-мовленнєві потреби, що означає необхідність у пошуку засобів їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва.

Таким чином, можна підкреслити багатогранність та перспективність використання інноваційних арт-терапевтичних методик, які ефективно впливають на корекцію мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку. Ці методи є одним із ефективних засобів корекції і допомагають досягти максимального успіху в подоланні психічних, психологічних і мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Вознесенська О.Л., Мова Л.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ. Шкільний світ. 2007. 120 с.

2. Зайнулліна А. Прийоми арт-терапії, як можливість ефективного впливу на мовленнєві порушення дітей. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вінниця. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 2021. С. 625-627.

3. Ладжинська О. В. Поняття «арт-терапія» в освітньому процесі. Ізотерапія, як складова арт-терапії в корекційній роботі з дошкільниками. С. 79-85.

4. Литвиненко В.А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Суми. Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2011. 112 с.

5. Мішкулинець О.О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. 2018. Вип. 2 (2). С. 76-87.

6. Нестеренко В.В., Кравченко А.І. Можливості використання арттерапії з корекційною метою. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2018. С. 171-175.

**УДК 376-056.313:028**

**Якимів Ю.  
Сербалюк Ю.**

## **ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У НАВЧАННІ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті описані особливості сформованості процесу читання в учнів з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку та розробка методичних рекомендацій для його оптимізації.

**Ключові слова:** діти молодшого шкільного віку, порушення розумового розвитку, читання, якості читання, урок, формування.

The article describes the peculiarities of the formation of the reading process in students with intellectual disabilities of primary school age and the development of methodological recommendations for its optimization.

**Key words:** children of primary school age, mental retardation, reading, quality of reading, lesson, formation.

**Постановка проблеми.** Сформована навичка читання характеризується єдністю чотирьох компонентів (якостей): свідомості, правильності, швидкості та виразності. Формування цієї навички йде одночасно з розвитком мислення і мовлення школярів, розширенням їх знань і уявлень про навколишній світ.

Проблема навчання читання є однією з актуальних у сучасній педагогічній та психологічній літературі. Це викликано її великою практичною значимістю. Особливої корекційної спрямованості навчання читання набуває у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту, визначаючи можливості розумового розвитку та мовленнєвої комунікації.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання методики формування навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку розглянуто у працях: Н. Барської, І. Дмитрієвої, Л. Вавіної, М. Гнезділова, Н. Кравець, І. Марченко, Г. Мерсіянової, М. Плешканівської, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. У методичній літературі, присвяченій питанням формування читання у вказаній категорії дітей, розкриваються труднощі протікання цього процесу, визначаються проблеми, що виникають при навчанні, вказується що сама навичка формується своєрідно і повільно.

**Виклад основного матеріалу.** За даними М. Шеремет у 65-70% учнів з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку є порушення читання. Їх симптоматика характеризується великою різноманітністю, виразністю та стійкістю помилок [2].

Успішність і швидкість просування дитини у оволодінні читанням залежать від сформованості психічних функцій, які лежать в основі функціонального базису читання. До найважливіших складових процесу формування читання відносять: словниковий запас, граматичну сторону, вимову звуків і слів різного складу, фонематичні процеси, зорове і акустичне сприймання, слухомовленнєву і зоровопредметну пам'ять, конструктивний і динамічний праксис, увагу. Доведено пряму залежність швидкості формування читання від сформованості психічних функцій, що лежать в основі функціонального базису читання [3].

Кількісні результати дослідження є такими: високий рівень сформованості якостей читання виявлено в 1 дитини (6,67%) з порушеннями розумового розвитку 3 класу; середній рівень у 8 дітей (53,33%); низький рівень у 6 дітей (40%).

Якісний аналіз результатів дослідження свідчить, що: слабкість зорового сприймання, недосконалість граматичного словника призводять до того, що діти читають зі значними спотвореннями: пропускають, замінюють, переставляють склади та букви, часто втрачають рядок.

Несформованість фонематичного сприймання та уявлень про звуковий склад слова призводить до специфічних порушень читання, які позначаються в уповільненому засвоєнні звуко-буквеної символіки, у труднощах злиття складів, заміні букв, спотворенні звукової структури слів, у досить низькому темпі читання та розуміння.

Найчастіше у при читанні зустрічаються заміни дзвінких приголосних глухими і навпаки; заміни сонорних приголосних; взаємозаміни свистячих та шиплячих звуків; взаємозаміни свистячих звуків. Рідше трапляються заміни твердих приголосних м'якими і навпаки. Фонематичний слух сформований недостатньо; недоліки фонематичного слуху призводять до утруднення диференціації звуків, що сприяє появі специфічних помилок в усному та писемному мовленні.

Обстеження рівня сформованості зорового сприймання учнів із порушеннями розумового розвитку виявило такі помилки: 1) неточне уявлення про форму, величину; 2) недорозвиток зорової пам'яті; 3) проблеми оптичного і оптико-просторового аналізу; 4) порушення просторового сприймання та уявлень; 5) недиференційованість оптичних образів.

В окремих учнів відзначається гарний темп читання, але при цьому сильно страждає розуміння прочитаного. Оскільки для розуміння змісту потрібен достатній запас слів, знання їх значень, і навіть усвідомлення зв'язків між словами. Наприклад, внаслідок нерозуміння окремих слів зміст тексту залишився для дитини незрозумілим. Вона вловила лише загальний зміст оповідання, але переказ прочитаного виявився неповним, недостатньо точним через неправильне осмислення окремих слів, і зв'язків між ними. Ще складніше для учнів з порушеннями розумового розвитку виявилось встановлення причинних зв'язків. При цьому можна відзначити розбіжність між мовленнєвою, логічною та смисловою формами. Свідомість читання характеризується низкою особливостей. При спробі переказати зміст тексту більшість учнів не змогла згадати початок оповідання, відтворити події у правильній послідовності, встановити причинну залежність явищ. Усвідомленість прочитаного значно підвищувалася за використання навідних питань. Наявність у тексті сполучників, прийменників, відносних і вказівних



слів (займенників, прислівників) ускладнює розуміння міжфразових зв'язків.

Найбільш порушеною стороною читання є його виразність. Високого рівня розвитку не показав жоден з учнів. Більшість учнів не дотримувалися правильного темпу читання, не вміють правильно розподіляти своє дихання, порушують логічні паузи, страждає і сила голосу при читанні (занадто слабкий або тихий, монотонний). Читання часто має вгадуючий характер, із частою заміною одного слова іншим. Нерідко невимовляють закінчення, прийменники, нечітко вимовляють деякі приголосні звуки. Найбільш вираженими є труднощі розрізнення акустично і артикуляційно близьких звуків.

Крім того, є помилки, зумовлені недостатнім розвитком лексико-граматичних засобів мовлення. Досить часто зустрічаються помилки, пов'язані з недостатнім розрізненням морфем слова, з неусвідомленням їх смислової ролі. Звідси заміна одного слова іншим, що має з ним спільний корінь або подібність до звукового складу.

**Висновки.** Фонетико-фонематичні, лексичні та граматичні труднощі нашаровуючись і доповнюючи одне одного, призводять до значних порушень читання.

Таким чином, труднощі у оволодінні читанням учнями початкових класів мають різний генез, що зумовлює ступінь виразності, стійкість і загальну тяжкість проявів. Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність проведення корекційної роботи з розвитку основних якостей читання: швидкості, виразності, свідомості, правильності.

Проведена формувальна частина дослідження була спрямована на формування основних якостей читання з використанням ігрових прийомів, що пожвавлювало атмосферу уроків з читання, сприяло покращенню читацьких інтересів та в цілому оптимізувало процес формування якісної навички читання в дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку, що у свою чергу підтвердило сформульовану гіпотезу дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.

2. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.

3. Методика викладання української мови / за ред. С.І. Дорошенка. Київ. Вища школа. 1992. 495 с.

4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

УДК 37.013.32-056.313

Яловенко І.  
Сербалюк Ю.

### ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОТРУДОВИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті описано результати теоретико-практичного дослідження процесу формування загальнотрудових вмінь та навичок в учнів з порушеннями розумового розвитку та застосування у ході уроків праці інформаційно-комунікативних технологій.

**Ключові слова:** діти з порушеннями розумового розвитку, трудові вміння та навички, уроки, трудове навчання, розвиток, корекція.

The article describes the results of theoretical and practical research of the process of formation of general labor skills in students with intellectual disabilities and the use of information and communication technologies during work lessons.

**Key words:** children with intellectual disabilities, work skills, lessons, labor training, development, correction.

**Постановка проблеми** зумовлена тим, що у наш час особливо гостро проявляється необхідність розвитку ефективної адаптації та наступної інтеграції у суспільство дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які характеризуються низкою особливостей: знижений рівень засвоєння і переробки інформації, низька працездатність, недоліки моторної сфери, міжособистісних відносин, недорозвиток мовленнєвої діяльності, своєрідні прояви емоційно-вольової сфери. Актуальним напрямом корекційного навчання дітей із порушеннями розумового розвитку разом із формуванням загальноосвітніх вмінь і навичок

виступає надання можливості отримати трудову підготовку. Трудова підготовка дітей з порушеннями розумового розвитку істотно відрізняється від трудової підготовки дітей із нормальним інтелектом, ці відмінності виявляються в її посиленні, для того, щоб забезпечити корекцію особливостей розвитку і підготувати випускників до діяльності на сучасному ринку праці.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Стосовно сьогодення, то різні аспекти корекційної роботи з учнями, що мають порушення інтелектуального розвитку, у процесі їх трудового навчання розглянуті у комплексних та системних дослідженнях В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременко, Г. Мерсіянової, С. Мирського, В. Синьова, О. Хохліної. Більшість досліджень стосується різних психолого-педагогічних аспектів вироблення у школярів загальнотрудових вмінь та їх складових. Є. Білевич вивчав питання підвищення рівня усвідомленості трудової діяльності через формування в учнів з порушеннями розумового розвитку причинно-наслідкового мислення. Педагогічні аспекти розвитку активності учнів спеціальної школи на уроках ручної праці та питання реалізації профорієнтаційної роботи досліджувала К. Турчинська. У працях І. Беха, І. Єременка, Н. Королько, С. Максименка, Г. Плешканівської, В. Синьова, Н. Стадненко, О. Хохліної знаходимо фундаментальні матеріали, що різною мірою стосуються проблеми корекційної спрямованості трудової підготовки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Умовами успішного формування трудового вміння (навички) є: обмеження вивчених на уроці праці прийомів трудової діяльності; посилення зовнішнього контролю зі сторони педагога на початковому етапі формування трудової навички; виконання спеціальних тренувальних вправ; навчання прийомам самоконтролю з метою виявлення допущених помилок та визначення їх причин.

Констатувальний експеримент показав, що сформованість загальнотрудових вмінь та навичок у школярів із порушеннями розумового розвитку перебуває, в основному, на низькому рівні (90%). Були виявлені труднощі наступного характеру: складнощі засвоєння теоретичного матеріалу, запам'ятовування та відтворення спеціальної термінології, назв деталей, операцій, дій тощо; школярі з порушеннями розумового розвитку не опановують у достатній мірі прийоми розумової діяльності, що дозволяють сформувати чіткий образ майбутнього результату роботи та врахувати умови необхідні для майбутньої

діяльності. Діти відчують труднощі в орієнтуванні у завданні, аналізі зразка, у плануванні майбутньої роботи, порівнянні готового виробу із зразком, здійсненні самоконтролю у процесі та після закінчення роботи; складним для учнів виявляється виконання виробу за планом, представленому як у вигляді словесної інструкції, так і за технологічною картою; у школярів із порушеннями інтелекту не сформоване відповідальне ставлення до своїх контрольних дій (з вмінням їх проводити на вимогу). Вони не вважають ці дії необхідними і часто працюють без зупинки доти, доки не помітять, що їх виріб значно відрізняється від зразка або стикаються з моментом, коли роботу продовжувати неможливо, виготовлення не вдалося.

Результати констатувального дослідження вказують на необхідність розвитку загальнотрудових вмінь та навичок школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Одним із можливих шляхів удосконалення роботи з формування загальнотрудових вмінь та навичок і корекції недоліків розумового розвитку школярів з порушеннями інтелекту є, поряд із традиційними методами, використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках трудового навчання.

Нові інформаційні технології, методично грамотно застосовані під час уроків з столярної справи розвивають загальнотрудові уміння і навички, стимулюють пізнавальну активність. Використання інформаційно-комунікативних технологій дозволяє, значною мірою, оптимізувати процес навчання столярній справі. Також слід сказати, що сучасні комп'ютерні програми навчального призначення за дотримання необхідних умов їх застосування надають істотну підтримку традиційним методам навчання, піднімаючи цим процес трудового навчання на якісно новий рівень.

Застосування ІКТ під час уроків столярної справи змінює роль засобів трудового навчання, у результаті змінює навчальне середовище, дозволяє збільшити обсяг інформації, яка надається учневі з порушеннями інтелекту на уроці, організовує пізнавальну діяльність, позитивно впливає на формування загальнотрудових вмінь та навичок.

**Висновки.** У процесі формувального експерименту була розроблена та реалізована програма навчання столярній справі із застосуванням ІКТ на уроках. У процесі реалізації програми, ми дійшли висновку, що уроки із застосуванням презентаційного та відео матеріалу мають більшу щільність, інтенсивність зміни видів діяльності, набувають нового забарвлення, проходять емоційно, виразно, в ігровій формі, що у результаті сприяє підвищенню загальнотрудових вмінь і навичок

школярів із порушенням інтелекту. Діти стали краще орієнтуватися у трудовому завданні, покращилось планування майбутньої роботи, контроль власних дій.

### Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.
2. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. 2002. 200 с.
3. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ. Педагогічна думка. 2000. 286 с.
4. Хохліна О.П. Мерсіянова Г.М. Програма з ручної праці для допоміжної школи. Київ. НДІ спеціальної педагогіки АПН України. 2005. 68 с.

*Наукове видання*

**ВІСНИК  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

**Корекційна педагогіка і психологія**

**В и п у с к 13**

<b>Головний редактор</b>	<b>О. Гаврилов</b>
<b>Науковий редактор</b>	<b>Н. Гаврилова</b>
<b>Відповідальний секретар</b>	<b>О. Константи́нів</b>

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 10.12.2022 р. Формат 60x84/16  
Ум. друк. арк. 24,53. Зам. 078

Видавець Ковальчук О.В.  
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.