

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 14

**Кам'янець-Подільський
2023**

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. Доучина**, 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 №12 від 28 листопада 2023 року)*

В54 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 14. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2023. 791 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, 2023

ЗМІСТ

Андрусик Н. Ткач О.	Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	12
Андрусак Ю. Гаврилова Н.	Дослідження сформованості лексичних компонентів у дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення	19
Антонюк М. Галецька Ю.	Методика корекції порушень вимови фонем у дітей з дислалією	26
Бабинчук О. Гончарук Н. Базюк О. Мілевська О.	Профілактика аграматизмів у дошкільників із порушеннями мовлення Диференційний підхід до корекції акустичної дисграфії у молодших школярів з різними категоріями освітніх труднощів	31 36
Батринюк У. Ткач О.	Особливості формування в учнів з тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу	42
Бахмачук І. Левицький В.	Особливості формування описового зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	49
Бевцик А. Гончарук Н.	Особливості інтонаційних компонентів мовлення у дошкільників із порушеннями мовлення	53
Беспалько М. Дмитрієва І.	Ефективні практики інклюзивно-ресурсного центру у психолого-педагогічному супроводі осіб з особливими освітніми потребами	58
Богуняк Т. Федоренко І. Бойко І. Левицький В.	Клінічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення Особливості слухової і зорової уваги у дошкільників із заїканням у контексті логопедичної корекції	65 74
Боросюк І. Левицький В. Босович О. Константанів О.	Особливості подолання темпо-ритмічних порушень у дошкільників із заїканням Формування предметного словника у дітей з розладами спектру аутизму	78 81

Буйновська О. Константанів О.	Особливості розвитку мовлення дітей у двомовних сім'ях	91
Буяновська Н. Співак В.	Особливості розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з органічною формою дислалії	97
Ващак К. Ткач О.	Особливості формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	102
Влад М. Галецька Ю.	Гра як засіб формування комунікативних навичок дошкільників з порушеннями мовлення	107
Вовк І.	До питання про синтаксичну складову мовлення як основу формування мовної компетенції	112
Войтович Ю. Гончарук Н.	Педагогічні засади співпраці педагогів і батьків у корекційному процесі закладів спеціальної дошкільної освіти	121
Гаворчак Ю. Федоренко І.	Клінічна та психолого-педагогічна характеристика дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	125
Гавришко О. Дмітрієва О. Гайдук О. Федоренко С.	Особливості розвитку уваги у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями Особливості організації логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	135 140
Гетьман Р. Ткач О.	Розмежування основних мовленнєвих порушень: дислалія та дизартрія за симптомами їх прояву	150
Гоголь Л. Лісова Л.	Інноваційні технології у процесі формування лексичної компетентності в учнів початкових класів з порушеннями мовлення	155
Гончарюк Л. Глоба О.	Використання ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку	162
Грабовецька Л. Глоба О.	Особливості розвитку активного словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	166
Гребенюк О. Гладуш В.	Проблема агресивної поведінки дітей у психолого-педагогічній літературі	173

Гринчук О. Константинів О.	Формування навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	182
Гурба А. Опалюк О.	Особливості формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із дизартрією	188
Гульовата Х. Мілевська О. Дем'янишина А. Гевчук Н.	Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору Підготовка майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти	192 199
Дем'янчук О. Левицький В.	Особливості використання логопедичних технологій корекції дислексій в учнів молодшого шкільного віку	204
Джердж Г. Федоренко І. Дзядук М. Гаврилов О.	Формування словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення До питання про коморбідні порушення у контексті сучасних досліджень (теоретичний аналіз)	208 215
Динич А. Рудзевич І.	Особливості розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	226
Добрянський А. Гаврилов О.	До питання про формування математичної компетенції у парадигмі нової української школи з інклюзивним навчанням	231
Дроздовська І. Гаврилов О.	Зміст і планування індивідуальної логопедичної роботи в закладі дошкільної освіти	240
Заболотна Я. Федоренко І. Заєць О. Гаврилов О.	Використання дидактичних ігор у корекції порушень звуковимови Особливості формування індивідуального мовленнєвого профілю учнів	249 257
Зеленська Л. Гаврилов О. Ігнатенко О. Лісова Л.	Діти із синдромом Дауна як суб'єкти у сучасному соціальному середовищі Розвиток словникового запасу дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами арт-терапії	264 276
Кіш Е. Левицький В.	Розвиток вимовної сторони мовлення у дошкільників з порушеннями слуху	280

Колеснік М. Галецька Ю.	Особливості розвитку інтелекту у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	285
Костюк О. Белова О.	Розвиток лексико-граматичної складової у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	289
Котвіцька І. Опалюк О.	Особливості поведінкових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями	296
Котовська В. Мілевська О.	Корекційні можливості інноваційних технологій читання у логопедичній роботі з учнями з загальним недорозвитком мовлення	304
Крицак В. Гладуш В.	Особливості проявів тривожності та агресії у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку	311
Кудриницька А. Михальська Ю.	Теоретичні аспекти формування емотивної лексики у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення IV рівня	318
Кулявик К. Опалюк О.	Особливості формування психологічної готовності дошкільників до навчання у закладі загальної середньої освіти дітей із затримкою психічного розвитку	323
Кус-Якимлюк Г. Опалюк О.	Проблема мотивації учнів в умовах інклюзивної освіти: досвід України і зарубіжних країн	330
Куца Н. Каменщук Т.	Особливості розвитку лексичної системи мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку	338
Куц А. Опалюк О.	Особливості корекції міжзубного сигматизму у дітей дошкільного віку із фонетичними порушеннями мовлення	334
Лабутіна Л. Дмітрієва О.	Розвиток соціально-адаптаційної взаємодії в дітей з інтелектуальними порушеннями у закладі дошкільної освіти	349
Лазоряк М. Рудзевич І.	Особливості сприймання емоційних станів дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	354
Леськів Н. Михальська Ю.	Технології формування лексики у немовленнєвих дітей	359

Лопадчак І. Гаврилова Н.	Формування дихання та голосу у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (перший етап)	366
Луцинецький В. Константанів О. Маковійчук І. Левицький В.	Вивчення навичок самоконтролю молодших школярів третього класу Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня	373 382
Максімова С. Гаврилов О.	Організація логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	385
Малецька Н. Гаврилов О.	Характеристика теоретичних підходів до вивчення готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання	391
Малицька Г. Мілевська О.	До проблеми дослідження прикметникового словника у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	400
Малішевська Х. Ткач О.	Формування соціально-побутових компетенцій дошкільників з дитячим церебральним паралічем	407
Маніліч Т. Михальська Ю.	Роль дидактичних ігор у корекції фонетичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією	415
Масляк Х. Гончарук Н. Миرونюк Б.	Корекція темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку Особливості вивчення природи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	420 425
Миرونюк С.	Використання пошуково-дослідницької роботи для формування природничих знань учнів з порушеннями інтелекту початкових класів	430
Мороз К. Гаврилов О.	Дослідження особливостей стосунків у сім'ях з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення і нормотиповим розвитком	422
Новак Ю. Ткач О.	Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями	449

Обухівська Н. Дмітрієва О.	Корекція стійких порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	455
Олексюк Т. Рудзевич І.	Особливості корекції заїкання у дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри	460
Ольшанська В. Галецька Ю.	Використання інтерактивних папок в процесі формування звуковимови дошкільників	465
Омельянович О. Вержиховська О.	Особливості формування мовлення у дошкільників із розладами спектру аутизму за альтернативною методикою «PECS»	470
Онуфрійчук С. Гаврилова Н.	Формування словника дієслів у дітей із затримкою психічного розвитку (початковий етап)	476
Охота Л. Федоренко І.	Формування правильної звуковимови у дошкільників засобами дидактичних ігор та вправ	484
Павленіна М. Вержиховська О.	Особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання у дітей дошкільного віку	493
Панчук О. Гаврилов О.	Роль гри та ігрових прийомів в організації корекційного процесу звуковимови у дітей дошкільного віку	500
Пачевська В. Гаврилов О.	Техніка використання лялькотерапії у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із заїканням	507
Піндіряк А. Тищенко В.	Формування мовленнєвої готовності дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення до навчання в школі	515
Пінчук Л. Гевчук Н.	Підготовка учнівської молоді з інтелектуальними порушеннями до сімейного життя	519
Піпаш О. Михальська Ю.	Формування вербальних засобів спілкування у дітей з системними порушеннями мовлення І рівня	524
Пнівчук А. Федоренко С.	Сучасні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в інклюзивних закладах загальної середньої освіти	531

Побережник В. Лісова Л.	Особливості пізнавальної діяльності у молодших школярів із дисграфією	537
Повар А. Федоренко С.	Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії	545
Половнікова Л. Глоба О.	Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку шляхом використання ігрових прийомів логопедичної роботи	555
Попович А. Ткач О.	Використання кінезотерапії у логопедичній практиці	559
Продан Д. Галецька Ю.	Особливості розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	566
Псарук І. Вержиховська О.	Особливості розвитку описової лексики у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення IV рівня	570
Радомська М. Ткач О.	Формування образного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	574
Рибак О. Рудзевич І.	Особливості логопедичної корекції порушень письма у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	581
Рибачук К. Лісова Л.	Окремі аспекти розвитку звуковимови у дошкільників з дислалією	587
Романюк А. Гаврилова Н.	Особливості надання логопедичної допомоги в змішаній корекційно-консультативній формі	591
Романюк О. Константанів О.	Формування мовлення у дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку засобами LEGO-технологій	599
Сапогова Т. Опалюк О.	Особливості сюжетно-рольової гри дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку	608
Середа Ю. Тищенко В.	Погляди науковців на порушення письма	616
Серпутько Г.	Особливості готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією	621
Симчик О. Гаврилова Н.	Вплив уміння розслабитися на рівень прояву заїкання у дітей	628

Скаженюк І.	Особливості формування вербальної комунікації дітей дошкільного віку	634
Снігурська А. Тищенко В.	Корекція та розвиток дрібної моторики дітей із стертою дизартрією засобами образотворчої діяльності	639
Стойко В. Опалюк О.	Особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	647
Столяр І. Федоренко І.	Огляд методів і прийомів психологічного вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення	654
Сторожук Ю. Глоба О.	Актуальний розвиток мотиваційної готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання в закладах загальної середньої освіти	662
Сушанин В. Левицький В.	Формування навичок спілкування у дошкільників із заїканням у процесі логопедичної роботи	669
Схаб М. Гаврилова Н.	Шляхи формування зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням стану сформованості у них різних підвидів пам'яті	674
Тетер Т.	Характеристика скрінігових інструментів дослідження дітей раннього віку з розладами спектру аутизму	681
Тимочко Н. Левицький В.	Розвиток вмінь зі словотвору у дошкільників із III рівнем загального недорозвитку мовлення	687
Титко О. Ткач О.	Комплексна корекція стертої форми дизартрії	692
Токарюк А. Лісова Л.	Особливості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання	699
Трофанюк Н. Левицький В.	Особливості розвитку мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням	705
Тукало Л. Вержиховська О.	Особливості розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту	709

Усачова І. Бугера Ю.	Формування мисленнєвої діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами дидактичних ігор	719
Федорова А. Тищенко В.	Принципи письма в українській мові та порушення їх засвоєння дітьми із загальним недорозвитком мовлення	725
Холодюк В.	Стан комунікативних умінь дітей середньогодошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	731
Хомічук О.	Передумови успішного розвитку мовлення у дітей групи ризику раннього віку	740
Чабан В. Співак В.	Державна допомога дітям з обмеженими функціональними можливостями	746
Челяда І. Гаврилов О.	До питання про особливості розвитку вербальної комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня	755
Череватенко Н. Левицький В.	Формування вмінь переказу у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення у процесі логопедичної роботи	764
Шахова К.	Особливості логопедичної роботи з дітьми із розладами спектру аутизму	768
Шевченко Л. Белова О.	Науково-теоретичне обґрунтування вмінь складати розповіді дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	722
Якубенко А. Вержиховська О.	Корекція самосвідомості підлітків із заїканням	779
Дубіщак О. Каменщук Т.	Проблема загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку	786

УДК: 376. 42. 016

Н. АНДРУСИК

<https://orcid.org/0009-0000-0815-5267>
sol1m22z.andrusyk@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>
tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження процесу корекційно-розвивального впливу на лексико-граматичну складову мовлення дітей із третім рівнем загального недорозвитку мовлення старшого дошкільного віку. Основним завданням є розвиток розуміння мовлення; уточнення і розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення і словозміни, уміння вживати прості розповсюджені речення та види складних синтаксичних структур.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, лексика, граматики, синтаксична будова, словозміна, словотворення.

The article contains the results of a theoretical-experimental study of the process of corrective and developmental influence on the lexical-grammatical component of the speech of children with the third level of general speech underdevelopment of older preschool age. The main task is the development of speech understanding; clarification and expansion of vocabulary; formation of generalizing concepts; the formation of practical word formation and word change skills, the ability to use simple extended sentences and types of complex syntactic structures.

Key words: general underdevelopment of speech, vocabulary, grammar, syntactic structure, word change, word formation.

Постановка проблеми. Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури та педагогічної практики свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку (зокрема мовлення), що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, трансформується у недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи і недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та

особистості дитини в цілому. Діти з порушеннями мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння усним мовленням – шлях розвитку, адаптації, інтеграції.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей розроблялась та висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі науковцями починаючи з 50-х років ХХ століття і до сьогодення (О. Андрусишина, Н. Гаврилова, І. Кравцова, І. Омельченко, Є. Соботович, Л. Трофименко, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет, та ін.).

Мета статті – узагальнити існуючі методики розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу. Загальний недорозвиток мовлення спостерігається у дітей, як з орієнтовно нормальним психофізичним розвитком, так і з його вадами. Негативний вплив на розвиток мовлення мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонематичні процеси, лексична і граматична будова мовлення. Первинна патологія мовлення дітей із ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, проте у міру формування усного мовлення та усунення власне мовленнєвих труднощів показники інтелектуального розвитку покращуються.

Однією із провідних ознак ЗНМ є більш пізній початок мовлення. Мовлення аграматичне, малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність. Відстає експресивне мовлення при відносно якісному розумінні зверненого мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфери. Спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій та логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування (забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань). Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання діти із ЗНМ з труднощами опановують аналіз і синтез, порівняння і узагальнення. Разом із загальною соматичною ослабленістю дітям властиве і окреме відставання у розвитку рухової сфери, яка характеризується поганою координацією рухів, зниженням швидкості і спритності виконання вправ і навантажень.

У процесі обстеження діти із ЗНМ III рівня розуміють смисл простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, відносно вірно відповідають на поставлені запитання до різних членів речення з прямим порядком слів та показують відповідні предмети, дійові особи. У той же час, помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе, діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво-трислівні фрази за допомогою запитань педагога. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним типом значення. У дітей із ЗНМ III рівня у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції. Відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння зверненого мовлення наближається до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі у розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. У дітей із ЗНМ III рівня страждають всі складові лексико-граматичної сторони мовлення: словозміна, словотворення та синтаксична будова.

Отже, лексико-граматична сторона мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня потребує корекційно-розвивальної роботи, що може відбуватися в умовах ДНЗ на загальних та логопедичних заняттях, на заняттях з іншими спеціалістами. Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей із ЗНМ III рівня є продовження роботи з розвитку: 1) розуміння мовлення і лексико-граматичних засобів; 2) вимови; 3) самостійного розгорнутого фразового мовлення; 4) підготовці до оволодіння елементарними вміннями з письма і читання. Ефективність корекційно-логопедичної роботи визначається чіткою організацією дітей у період перебування у ДНЗ, правильним розподілом навантаження протягом дня, координацією, зв'язком та наступністю в роботі логопеда та вихователя.

Важливим фактором є робота логопеда з батьками. Таким чином, батьки будуть знати і вміти надати дозовану допомогу у виконанні домашніх завдань, як дібрати аналогічні завдання для дитини. Режим дня та сітка занять логопеда і вихователя будується з врахуванням вікових, мовленневих та індивідуальних особливостей дітей, а також поставлених у процесі навчання та виховання корекційних завдань.

Завдання й зміст логопедичної роботи виходять із аналізу структури порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей. Послідовність логопедичної роботи над лексико-граматичною стороною мовлення, зокрема засвоєння конструкцій речень, граматичних форм визначається тим, як відбувається розвиток мовлення у нормі. Навчальний матеріал, методичні прийоми кожного етапу роботи передбачають поступове ускладнення, але з обов'язковою опорою на те, що в дитини вже сформувалося спонтанно або в результаті попередньої логопедичної роботи.

Одним з провідних напрямків корекційно-логопедичного впливу та корекції ЗНМ у дошкільників є формування *лексико-граматичних засобів мовлення*. Предметно-розвивальне середовище і комплекс медико-психолого-педагогічного впливу спрямовані на розвиток у дитини уявлень про оточуючий світ, на формування всебічно розвинутої особистості. На логопедичних заняттях формується комплекс немовленнєвих і мовленнєвих психологічних функцій, що забезпечують досить високу ефективність корекції наявних недоліків становлення мовлення відповідно онтогенезу. Пріоритетними завданнями є: 1) розширення запасу конкретних уявлень, 2) розвиток розуміння і вживання словозмінних форм. Вирішення цих завдань передбачає формування і розвиток словника і граматично правильного оформлення мовленнєвого висловлювання.

Програма з розвитку мовлення дітей із ЗНМ має спеціальні підрозділи, перш за все: робота над словом, робота над реченням, робота над зв'язним мовленням тощо. Розроблений зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ містить наступні напрями.

І напрямок – формування лексичної складової мовлення.

1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень на матеріалі лексичних тем має також декілька етапів. Розвиток цього механізму забезпечує оволодіння дитиною різною за складністю лексичною семантикою. Цей механізм тісно пов'язаний з рівнем розвитку пізнавальної діяльності дитини та зокрема мислення. Для дітей п'яти- шести років найбільш характерним є процес засвоєння узагальнюючої функції слова у такій послідовності: категоріальні (відображають властивість слова позначати не окремі предмети, а цілі ряди однотипних предметів та явищ), контекстуально зумовлені (що забезпечують розуміння значень нових слів у контексті та ситуації, в яких вживається це слово), кумуляція (накопичення) варіативних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення на

схожу, але не ідентичну ситуацію, і на цій основі засвоєння узагальненого лексичного значення. Зважаючи на це, поетапне формування узагальнювальної функції слова відбувається так:

2. Формування активного словникового запасу на матеріалі лексичних тем у процесі засвоєння антонімічних значень, порівняння предметів, роботи з синонімами, розуміння багатозначності слів. Це привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими і просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Крім того, така робота сприяє актуалізації таких частин мови, як дієслова, прикметників, якими збіднене експресивне мовлення дітей дошкільного віку.

Варто поєднувати роботу із формуванням значень слів з розвитком сенсорних функцій і наочно-дійових форм пізнавальної діяльності, у процесі якої дітей вчать виділяти загальне та різне у предметах і явищах навколишнього середовища, розвивають володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент) з використанням усіх частин мови та формами звернення до дорослих і дітей. Це дозволяє не тільки закріплювати значення слів, але і на їх основі формувати у дітей практичне розуміння складних семантичних відношень, що існують. З іншого боку, використання цього прийому демонструє взаємозв'язок між різними напрямками корекційної роботи з розвитку словника, що робить корекцію комплексною і спрямованою не тільки на засвоєння різних мовних знань, але і на формування мовленнєвих умінь у різних комунікативних та навчальних ситуаціях.

3. Розвиток системності у межах лексичної тематики. Слова зберігаються у довготривалій пам'яті не хаотично, а в системі різних за рівнем складності асоціативних зв'язків, які складають основу поняття "лексична системність". Саме її розвиток дає змогу збільшити продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (швидку та точну актуалізацію лексем у ході сприймання та утворення мовленнєвих зв'язків). Адже саме ця проблема супроводжує дітей із ЗНМ протягом усього дошкільного та молодшого шкільного віку. Лексична системність розвивається шляхом формування у дітей нових та розширення вже існуючих типів асоціативних зв'язків між словами: ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних. Включення слова в різні системи асоціацій забезпечує повноцінне розуміння дитиною його значення. Формування лексичної системності

є тривалим процесом. У нормі воно відбувається у ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, про що досить переконливо свідчать дані, які дозволили виявити більш пізнє формування лексичної системності і організації семантичних полів, якісну своєрідність цих процесів та основні напрями формування лексичної системності.

4. Формування синтагматичного типу зв'язків слів передбачає включення його у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. Словосполучення, як синтаксичне утворення, тісно пов'язане і з лексичною, і морфологічною системами мови. Оволодіння словосполученням у онтогенезі дозволяє розширювати і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичного ладу мовлення, є умовою для засвоєння більш складної структури речення. Закріплення словосполучень полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі синтагматичних зв'язків одне слово як би по ланцюжку припускає появу іншого слова, що також сприяє організації лексичної системності.

5. Формування парадигматичних зв'язків слів. Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо.

6. Формування семантичних зв'язків. Робота проводиться за схемою: виконання завдань, заснованих на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку; виконання вправ з комбінованим використанням вільного і спрямованого асоціативних експериментів (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їх характер не відповідає необхідному рівневі, спеціаліст починає використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту).

II напрямок – формування граматичної складової мовлення.

Ця складова мовлення відображає закріплені у мовленні способи кодування інформації та систему складних відношень, що виникають між предметами, явищами, їх ознаками, діями, властивостями в довкіллі. Складність граматичного кодування відображається у системі граматичних категорій, синтаксичних конструкцій тощо. Оволодіння нею в нормі відбувається протягом усього дошкільного віку. У дітей із ЗНМ численні аграматизми спостерігаються упродовж молодшого шкільного віку.

Як відомо, словотворення є сильним засобом поповнення словника. За даними лінгвістики, в українській мові близько 70% слів – похідні, тобто утворені шляхом словотворення. Отже, оволодіння морфологічним словотворенням – важлива умова для збагачення словника. Словотворення спирається на низку практичних мовних знань та операцій з мовними знаками. Однією з найважливіших є операція практичного морфологічного аналізу, її сутність полягає в умінні дитини помічати у мовленні найменш значимі елементи слова, з'ясовувати їх семантику та використовувати їх для самостійного творення та розуміння слів з відповідними морфемами. У ході спеціально організованого навчання дітей необхідно звертати увагу на: організацію системи продуктивних словотворчих моделей; формування різних типів морфологічних значень; формування практичного морфологічного аналізу; утворення за аналогією; граматичне оформлення мовлення.

Висновки. Основою розширення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення та навичок зв'язного мовлення у всіх ситуаціях є спілкування з широким використанням ігор і вправ, використання творчих завдань не тільки на заняттях, але і в ситуаціях буденного життя.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ. Слово. 2010. 374 с.
2. Гаврилова Н.С. порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с.
3. Кравцова І.В. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. 60с.
4. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2010. 672 с.
5. Омельченко І.М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 18-23.
6. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 356 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Андрусик – 50%, О. Ткач – 50%.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

Ю. АНДРУСЯК

yuliiia.andrusiak2607@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9070-3747>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються результати дослідження лексичних компонентів у дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. На основі цих дослідження визначено ступені системного недорозвитку мовлення – легкий, середній і важких та зроблена їхня характеристика.

Ключові слова: лексичні компоненти, діти з порушеннями мовлення, системні порушення мовлення, логопедичний супровід, корекція, розвиток.

The article presents the results of the study of lexical components in preschool children with systemic speech disorders. On the basis of these studies, the degrees of systemic under development of speech - mild, moderate and severe – are determined and their characteristics are given.

Key words: lexical components, children with speech disorders, systemic speech disorders, speech therapy support, correction, development.

Актуальність дослідження. Становлення мовлення як психофізіологічного процесу відбувається у процесі онтогенезу і проходить паралельно із фізичним і розумовим розвитком. Але при цьому відзначається, що формування мовленнєвого процесу кожного суб'єкта має індивідуальні особливості, які можуть обумовлюватись соціальним середовищем, у якому він перебуває, умови проживання, культуру комунікації у родині та іншими факторами [37]. Л. Виготський зазначав, що слово на перших етапах свого становлення виступає узагальненням самого елементарного типу і лише по мірі свого розвитку переходить від узагальнення елементарного типу до всіх вищих типів узагальнення, завершуючи цей процесутворенням справжніх понять [11].

З огляду на соціальну і педагогічну значущість вивченню рідної мови для становлення і розвитку кожної особистості, організації ефективної корекції загального недорозвитку мовлення у системі дошкільної освіти відводиться провідна роль. Адже відомо, що набуті у дошкільному віці якості, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу для системного оволодіння знаннями, а й значною мірою формують спрямованість практичної, громадської і професійної діяльності кожної людини. Саме тому своєчасне виявлення і виправлення порушень комунікативних компетенцій у дошкільному віці є важливим завданням сучасної логопедії.

Аналіз досліджень та публікацій. Поміж системних порушень мовлення виділяють такі, які є первинними (алалія, дитяча афазія та ін.) та вторинними (при порушеннях інтелекту, слуху, зору тощо). Первинним розладам притаманне порушення формування мовлення за умови збереженого слуху, зору, інтелекту. Вторинні мовленнєві порушення виникають і розглядаються у структурі провідних відхилень у розвитку, поміж яких виділяють порушення слуху, інтелектуального розвитку, інші психічні й неврологічні захворювання. (Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мілевська, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Трофіменко, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.).

Результати психолого-педагогічних досліджень системних порушень мовлення: загального недорозвитку мовлення (Н. Гаврилова, О. Мілевська, О. Ревуцька, В. Тищенко, Л. Трофіменко, М. Шеремет та інші), тотального недорозвитку мовлення (Н. Гаврилова, О. Константинов, Є. Соботович, В. Тищенко та інші) дозволяють зазначити, що найбільш узагальненим критерієм для виділення цих груп відхилень автори визначають несформованість усіх базових мовних засобів. Активність і системно-структурна її організація визначають ефективність комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. Суб'єктивно-значущими є не лише інтеріоризованідії, а й особистісно-значущі мотиви і установки суб'єкта спілкування (І. Мартиненко, W. Karwowski, G. Bedny).

Виклад основного матеріалу. Необхідно вказати, що поняття системного порушення мовлення використовується при підготовці характеристики дітей з підозрою на наявність порушення інтелектуального розвитку стійкого характеру органічного походження. У випадку наявності органічних уражень головного мозку, де порушення мови виступає вторинним логопеди найчастіше ставлять такий висновок на тлі даного патологічного стану. При цьому справжній діагноз може бути поставлений лише після того, як дитина пройде

прийом у трьох фахівців: невролога, психолога і логопеда. Крім цього подібний діагноз не ставлять тим дітям, які не досягли п'ятирічного віку, що і обумовило вибірку дослідження.

Дослідження дітей з системними порушеннями мовлення проводилось у певній послідовності.

Перші ніж організувати роботу проводилась бесіда з батьками. Вона включала в себе збір первинної інформації про дитину: анкетні дані, протікання вагітності, пологів, хвороби у перший рік життя, наявність ускладненої спадковості, хронічних захворювань батьків, освіта, соціальне середовище, в якому виховується дитина. Також з'ясовували особливості фізичного розвитку дитини, її поведінку, прагнення дитини до спілкування, період виникнення реакції на близьких і чужих людей. Необхідно зазначити, що до цієї інформації потрібно ставитись критично, адже батьки часто приховують або не хочуть повідомляти реальний стан речей і дитячі проблеми. Тому постає необхідність уважно проводити аналіз отриманої інформації, задавати уточнюючі запитання, порівнювати факти наданого анамнезу. Додатково доцільно провести вивчення медичних карток, де відзначені особливостей розвитку дитини в перші дні життя, проаналізувати медичні висновки лікарів, в першу чергу невролога і педіатра.

Методичною основою обстеження дітей дошкільного віку з системними порушеннями мовлення була схема, яка включала в себе кілька складових. Метою цього обстеження було вивчення сформованості у дітей із системними порушеннями мовлення фонематичного слуху, розуміння семантичного та емоційного змісту мовленнєвого висловлювання, готовності до комунікації в її різних формах, прагнення до вдосконалення власного мовленнєвого висловлювання. Схема дослідження поділена на три частини.

Перша частина включала в себе вивчення розуміння зверненого мовлення через визначення об'єму і адекватності словникового і розуміння речень, слухової уваги шляхом виявлення вміння проводити диференціацію елементарних граматичних форм і обстеження фонематичного сприймання і фонематичного слуху. Друга частина передбачала вивчення немовленнєвих функцій, а третя – спрямована на вивчення невербальних компонентів комунікації.

Вибірка дітей для проведення експериментального дослідження здійснювалась за результатами аналізу висновків, поданих інклюзивно ресурсним центром та з офіційного дозволу батьків на їхній перегляд. У супровідній документації визначено у 8 дітей наявність затримки психічного розвитку органічного та функціонального генезу, у 4 дітей

присутність коморбідних порушень – поєднання розладів спектру аутизму із затримкою психічного розвитку.

Всі дванадцять матерів відзначали часте захворювання їхніх дітей у період від 1-го до 3-х років. Відставанні у фізичному та психічному розвитку з 12 матерів відзначила лише одна, у всіх інших, за їхніми словами, все було відповідно вікової норми. Одна матір відзначила, що розвиток мовлення загальмувався після захворювання на запалення легень і тривалої медикаментозної терапії, яку застосовували для лікування. Всі інші відзначали своєчасність початку повзання, ходіння, виникнення звукових реакцій агукування, гуління, лепетання. Перші подібні на слова звуки у дітей почали виникати десь приблизно у два роки. За словами всіх матерів для переривання розвитку мовлення вагомих підстав не було, але всі вони скаржаться на відсутність вербального мовлення у дітей. Сім'ї, де виховуються ці діти, мають повноцінний склад, матеріально забезпечені, позитивно ставляться до дітей, налаштовані на виконання всіх рекомендацій для подолання цієї проблеми.

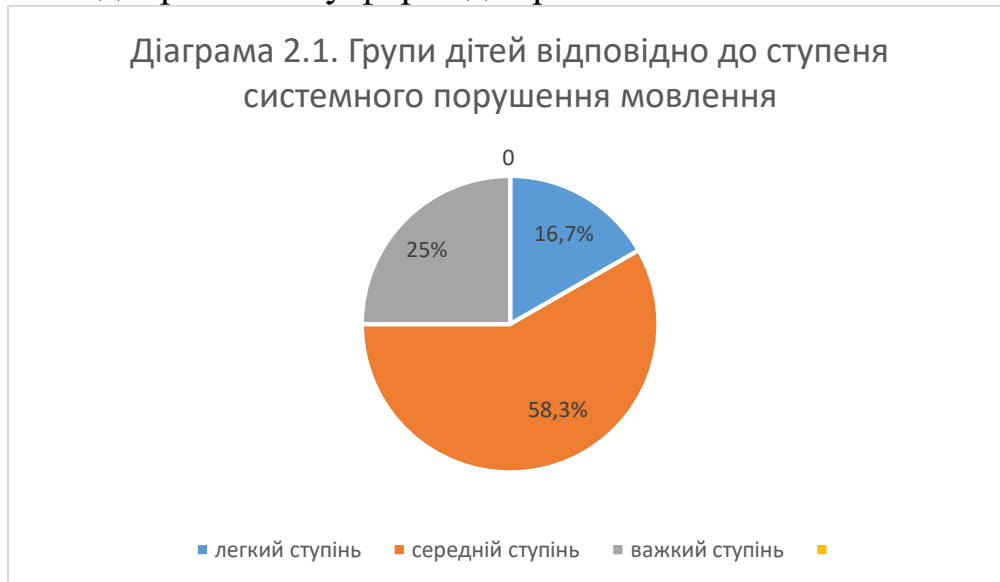
Аналіз супровідної медичної документації засвідчив, що за шкалою Апгар стан дітей у перші хвилини після народження був оцінений у від 7-ми до 9-и балів. З усіх лише одна дитина після народження перебувала на обліку у невропатолога. Діти перебували у закладі дошкільної освіти вже від 6 місяців до року. Надані вихователями психолого-педагогічні характеристики містили опис їхньої поведінки, сформованість санітарно-гігієнічних навичок, культуру поведінки, рівень оволодіння програмою вікової групи тощо. У цих характеристиках відмічався середній рівень оволодіння базовими навичками відповідно програмних вимог, позитивну динаміку комунікації з однолітками, практичну відсутність провокування конфліктних ситуацій. При цьому відмічалась недостатня зацікавленість у спільних з однолітками іграх, небажання приймати участь у колективних заходах, перевага до спокійної діяльності на одинці – до малювання, конструювання, роботою з лего, складання пазлів тощо.

Для проведення дослідження на кожну дитину розроблений відповідний протокол, який включав у себе всі три частини обстеження.

Застосування бальної шкали оцінювання дозволило констатувати, що за виконання усіх трьох частин завдань методики дослідження діти з системними порушеннями мовлення достатнього рівня могли отримати від 78 до 96 балів. У такому випадку відзначався легкий ступінь системного порушення мовлення. Діти з середнім рівнем могли набрати від 43 до 75 балів. При цьому констатувався середній ступінь системного

порушення мовлення. Діти з низьким рівнем могли набрати від 3 до 39 балів. При цьому констатувався важкий ступінь системного порушення мовлення.

Результати проведеного дослідження дозволили виділити серед обстежених групи дітей відповідно до ступеня системних порушень мовлення і відобразити їх у формі діаграми 1.



Отже, як бачимо на діаграмі 16,7% дітей раннього дошкільного віку мають легкий ступінь системного порушення мовлення у контексті його лексичного компоненту. Діти усвідомлюють призначення предметів, орієнтуються в ознаках предметів, узагальнюючих поняттях. Мають порушення у вимові окремих звуків або звукових груп. Словниковий запас певною мірою недостатній для даного віку. Під час диференціації елементарних граматичних форм можуть допускати незначні помилки. В основному розуміють однину і множину предметів, але у вербальному мовленні можуть їх плутати. Розуміння речень – на рівні правильного використання одноступеневих і зрідка – двоступеневих інструкцій. Мають неточності при використанні відмінків, їм притаманне недостатнє усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Відзначається адекватне визначення місця звуку. Вони повторюють рухи, з незначною допомогою складають з паличок запропоновані фігури, виконують більшість завдань із розрізаними на 2, 3 частини картинками, окремі завдання і картинками, розрізаними на 4 частини. У них наявні незначні труднощі при виконанні артикуляційних вправ за інструкцією, їхнього чергування, відтворення пальцевих поз. Адекватне використання невербальних компонентів комунікації, наявність правильної реакції на ситуацію спілкування. У більшості випадків правильно відтворюють мімічні рухи і жести дорослого, також з незначними неточностями імітують рухи людей і тварин.

У 58,3% дошкільників відзначено середній ступінь системного порушення мовлення у контексті його лексичного компоненту. У дітей цієї групи відмічаються проблеми у процесі сприймання складних за своєю будовою слів і граматичних конструкцій. Чітко видно недостатність об'єму словникового запасу. У них виникають труднощі усвідомлення слів, які вживаються в переносному значенні. Є проблеми диференціації однини та множини предметів. Не впізнають слова зі зменшувально-пестливими суфіксами. Розуміння речень – на рівні правильного використання одноступеневих інструкцій. Проблеми при визначенні місця звуку. Плутання показу оточуючих предметів, наявність проблем при концентрації погляду. Наслідування рухів недостатньо чітко, складання розрізних картинок з 2 частин. Проблеми при виконанні артикуляційних вправ, обсяг виконання рухів неповний, складно відбувається чергування артикуляційних вправ, є проблеми при переключенні з однієї вправи на іншу, виконання частіше однієї із запропонованих вправ, порушена координація рухів у процесі артикуляції. Проблемне відтворення пальцевих поз, їхнє виконання можливе лише після кількаразового повторення і з наданням допомоги. Не завжди адекватна реакція на ситуацію комунікації. Не проявляють вираженої цікавості до нових іграшок, наслідування мімічних рухів і жестів дорослого недостатньо чітко, те саме стосується і рухів людини і тварин.

У 25% дошкільників відзначено важкий ступінь системного порушення мовлення у контексті його лексичного компоненту. Чітко прослідковується недостатність об'єму словникового запасу, який може нараховувати лише кілька десятків слів. Часто використовуються слова, які не відповідають ситуації спілкування. Використовують лише елементарні граматичні форми, неправильно використовується однина і множина, сприйняття мовлення значною мірою порушено, зв'язне мовлення практично відсутнє, спостерігається використання словосполучень або звукокомплексів з підкріплення жестами і мімікою. Розуміння речень – лише у випадку підкріплення завдання жестами. Фонематичний слух недорозвинений: не визначають місце звуку, плутаються у звучанні, часто не розрізняють звуки. Не показують частини цілого. Спостерігаються порушення дрібної моторики. Наслідування рухів вибіркове, не вміють збудувати фігурки із сірників, можуть скласти деякі малюнки з 2 частин. Мають труднощі при повторенні артикуляційних вправ, не можуть їх виконати почергово. Мають проблеми при відтворенні пальцевих поз, плутаються навіть після кількаразового повторення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці й обґрунтуванні методики дослідження системних порушень мовлення у дітей дошкільного віку. На основі визначення рівнів сформованості лексичного компоненту визначався ступінь системного порушення мовлення : легкий, при якому діти отримували від 78 до 96 балів; середній – могли набрати від 43 до 75 балів; важкий – могли набрати від 3 до 39 балів. Зроблена характеристика лексичного компоненту мовлення у дітей з цими ступенями. Перспективним напрямком подальших досліджень вбачається розробка рекомендацій щодо організації логопедичного супроводу дітей з відповідними ступенями системного порушення мовлення в умовах закладу дошкільної освіти та в інклюзивно-ресурсному центрі.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ. Слово. 2010. 374 с.
2. Брушневська І. Механізми становлення мовлення дітей у ранньому віці. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4. С. 171-177. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_4_32
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва. Астрель. 2011. 640 с.
4. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Вип. XIX, у 2 ч. 2012. Ч. 1. С. 327-349.
5. Гаврилова Н.С., Гаврилов О.В., Константинів 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. 16, у 2-х т. 2021. Т. 2. С. 123-131.
6. Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення. *Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні* : зб. наук. праць. Київ. УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. С. 112-117.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. Москва. Медгиз, 1962. 314 с.
8. Мартиненко І.В. Комуникативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Київ. ДІА. 2017. 129 с.
9. Мілевська О.П. Психолінгвістичний аналіз навичок лексичного добору у старших дошкільників із загальним

недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*: зб. наук. праць. Вип. 92-93. 2020. С. 86-91.

10. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С.9-11.

11. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ. Слово. 2011. 392 с.

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

13. Трофименко Л.І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя з загальним недорозвиненням мовлення. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: науково-метод. зб. Вип. 4. 2002. С. 276-279.

14. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії). Київ. Слово. 2009. 160 с.

15. Karwowski W., Bedny G. A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design.- CRC Press, 2006.

Подано до друку 17.11.2023 р.

Авторський внесок: Ю. Андрусак – 50%, Н. Гаврилова – 50%.

УДК 376-056.264:37016:003-02831

М. АНТОНЮК

sol1m22.antoniuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0000-5849-3803>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ ФОНЕМ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

В статті подано характеристику етапів корекції порушень вимови звуків мовлення у дітей з дислалією.

Ключові слова: постановка звуків, артикуляційна моторика, мовленнєве дихання.

The characteristics of corrective stages of the violation of the sounds of speech pronouncement in the children's with dislalia.

Key words: raising of the sounds of speech, articulate agility, speech breathing.

Постановка проблеми. Формуючи підходи до організації процесу корекції фонетичного боку мовлення у дітей з дислалією передбачається, що кожен етап потрібно розглядати цілісно, враховуючи рівень та особливості сформованості у дітей функцій та процесів сенсо-моторного та гностико-праксічного рівнів, природовідповідну послідовність розвитку фонетичного боку мовлення у дітей, а також з урахуванням ієрархічної послідовності розвитку фонематичних процесів. Лише багатоаспектний підхід дозволить вибудувати корекційний процес таким чином, щоб можна було досягнути повної автоматизації та усвідомлення фонем настільки, щоб забезпечити правильну артикуляцію і контроль їхньої вимови, точність читання і правильність написання слів.

Аналіз досліджень і публікацій. Методика корекції порушень фонетичного боку мовлення у дітей з дислалією представлена у багатьох наукових дослідженнях (Б. Гріншпун, Л. Єфіменкової, М. Савченко, М. Хватцева та інших). Логопедичний масаж, як засіб формування артикуляційної моторики у дітей описаний у ряді наукових досліджень О. Архіпової, Л. Беякової, О. Дьякової, Л. Новікової, М. Поваляєвої та інших.

Мета статті - проаналізувати методику корекції порушень вимови фонем у дітей з дислалією.

Виклад основного матеріалу. Основна мета підготовчої роботи – формування артикуляційної моторики та розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання у дітей. Така підготовча робота передуює постановці усіх звуків мовлення у дитини. Н. Гаврилова вказує, що вона не стільки повинна передувати постановці звуків мовлення в цілому скільки ритмічно повторюватися перед постановкою кожної складнішої від попередньої групи звуків мовлення. Такий підхід сприятиме більш цілеспрямованій організації роботи по формуванню моторних функцій у дітей. Таким чином організована роботи дозволяє зосередитись дитині не в цілому на рухах, а лише на тих конкретно, які вагомі для артикуляції певної фонемі чи групи фонем, які входять в одну артикуляційну групу, що сприяє усвідомленню їхньої артикуляції і, у подальшому, закріпленню цієї вимови [1].

У процесі роботи над артикуляційною моторикою доцільно формувати і інші супровідні практичні дії у дитини: жування, ковтання,

смоктання тощо, а також м'які позиції: посмішка, намощування лоба, нахмурювання брів, оскал тощо. Такі позиції можуть бути опорними для формування артикуляції певних звуків мовлення і в цілому добре входять у практику вживання у міру необхідності дитиною споживання їжі, спілкування з оточуючими тощо. Таким чином, у процесі їх застосування дитина самостійно використовуватиме ці рухи та позиції тренуючи себе і закріплюючи необхідні для артикуляції фонем певні моторні дії та формуючи певні кінестетичні відчуття, які виникають при втриманні позицій.

З метою формування артикуляційної моторики традиційно використовують логопедичний масаж, артикуляційні вправи, а також супровідні рухи органів артикуляції, які можуть бути уже знайомими дитині і виникають у різних життєвих ситуаціях (О. Архіпова, Л. Белякова, О. Дьякова, Л. Новікова та інші).

Артикуляційна вправа як засіб корекції артикуляційної моторики у дітей відома з давніх часів і успішно застосовується на сучасному етапі. Умовно артикуляційні вправи в залежності від участі руху у їхньому виконанні ділять на пасивні (ті, виконання яких полягає у втриманні пози) та активні (при виконанні яких передбачається переключення з однієї артикуляційної позиції на іншу). Також, в залежності від активної свідомої участі дитини у процесі руху, виділяють пасивний, недовільний та довільний рівень виконання артикуляційних вправ. Сформованість рухів органів артикуляції на довільному рівні вказує на готовність дитини до опанування усвідомленою артикуляцією звуків мовлення з наступним переносом її у всі артикуляційні позиції складів звукокомплексів та слів.

Супровідні життєвим ситуаціям артикуляційні рухи у відповідності до сфери прояву поділяють на ті, які виникають у процесі споживання їжі, супроводжують гру, забезпечують спілкування з оточуючими. В залежності від активної свідомої участі дитини у процесі руху виділяють недовільний та довільний рівень їхнього використання [1].

З метою *корекції дихальної системи* у дітей традиційно використовують дихальні вправи. Відповідно до мети корекційного впливу такі вправи поділяють на ті, які забезпечують розвиток у дитини фізіологічного дихання (на цьому етапі роботи переважно більшою мірою концентрують увагу на формуванні плавного, короткого і глибокого вдоху) та мовленнєвого дихання (на другому етапі переважно

концентрують увагу на формуванні плавного, тривалого, достатньо сильного і диференційованого видиху).

Усі дихальні вправи також поділяють у відповідності до того, в комбінації з якими супровідними рухами їх проводять. Зокрема, умовно виділяють ті, які супроводжуються динамічними рухами різних частин тіла (рук, ніг, тулуба, голови і шиї) – динамічні дихальні вправи; ті, які супроводжуються рухами органів артикуляції – артикуляційно-дихальні вправи; ті, які супроводжуються вимовою слів та окремих фонем – дихально-мовленнєві вправи. Також усі дихальні вправи можна проводити у вигляді рухливих, наочних чи дидактичних ігор, що стимулює у дітей розвиток інтересу до такого виду роботи, викликає емоційне задоволення, а також забезпечує розширення у них загальної обізнаності за вибраною логопедом тематикою.

Основною метою *етапу постановки звуків мовлення* у дітей є формування у них правильної їх артикуляції. Поруч із цим цей етап має ряд загальних характеристик, які ми б хотіли представити комплексно, оскільки вважаємо вагомим для формування професійних якостей логопеда є вміння бачити процес корекції звуковимови системно: правильно визначаючи послідовність постановки звуків мовлення у дітей, вміючи правильно підбирати прийоми постановки фонем та прогнозуючи орієнтовні терміни необхідні для формування нової артикуляції.

Результати аналізу наукових джерел (М. Савченко, Л. Єфіменкова, Є. Соботович та інших) показують, що послідовність постановки звуків мовлення кожен з науковців визначає по різному враховуючи природовідповідну послідовність розвитку вимови фонем у дітей в нормі та структуру мовленнєвого дефекту при дислалії, яка, як відомо, може бути різною у кожному окремому випадку [2].

Аналіз наукових джерел (О. Архіпова, А. Іпполітова, М. Савченко та інших) показує, що послідовність постановки звуків мовлення в окремих випадках може змінюватися з урахуванням симптоматики виявленої у дітей та динаміки корекції у них порушень вимови фонем. До постановки приголосних звуків мовлення потрібно підходити індивідуально, рекомендують враховувати не стільки природовідповідну послідовність їх появи у дітей в нормі, скільки найбільш уражені групи м'язів і вплив порушення на формування вимови тих чи інших звуків мовлення. Постановка у такому випадку повинна здійснюватися від найлегшого для артикуляції для дитини звука мовлення до найтяжчого.

При дислалії, коли у мовленні дітей порушені лише складні за артикуляцією звуки, немає супровідних порушень артикуляційної моторики, а основною причиною порушення вимови фонем є недорозвиток фонематичних процесів, актуальною залишається послідовність постановки звуків запропонована М.А. Савченко, яка сформована таким чином, що можна після постановки відразу ж поетапно проводити диференціацію звуків мовлення: С, С', З, З', Ц, Ц', ДЗ, ДЗ', Ш, Ж, Ч, ДЖ, Й, Л, Л', Р, Р' [2].

М. Шеремет, О. Ревуцька сформулювали такі традиційні загальні правила, які слід враховувати у процесі визначення послідовності постановки звуків мовлення у дітей з дислалією: глухі приголосні фонемати ставлять перед дзвінками, зімкнені перед прохідними; тверді – перш ніж м'які, прохідні (фрикативні) перед зімкнено- прохідними (африкатами) [3].

У логопедичній практиці переважно комбінують різноманітні прийоми постановки звуків мовлення. Таке комбінування здійснюється з урахування віку дитини, наявності у неї розладів артикуляційної моторики чи супровідних порушень фонематичного слуху, аналізаторних систем (зорової, слухової), інтелектуальних порушень тощо. Отже, таке комбінування, в основному, здійснює логопед індивідуально з урахування особливостей дитини, якій ставлять звуки мовлення.

Також слід вказати, що постановка фонем може здійснюватися не лише індивідуально, але і фронтально. Від вибраної форми роботи на логопедичному занятті також буде залежати вибір групи прийомів для постановки звуків мовлення. Наприклад, на фронтальному логопедичному занятті не доцільно використовувати механічні прийоми постановки звуків, а у більшій мірі прийоми наслідування правильної артикуляції, ігрові прийоми тощо.

Наступним завданням, яке стоїть перед логопедом після постановки звуків мовлення, є їх автоматизація. Ми розглянули процес формування орального автоматизму в мовленні у два етапи: 1) формування усвідомленого контролю за вимовою фонем; 2) формування повного контролю за вимовою фонем [1].

Висновки. Таким чином, процес корекції неправильної вимови фонем включає чотири етапи: підготовчий, постановки звуків мовлення, формування навиків усвідомленого контролю за вимовою фонем та формування повного контролю за вимовою фонем. Кожен з визначених етапів діти проходять у своєму індивідуальному темпі, а тому і

переважно робота по постановці звуків мовлення переважно організовується і проводиться індивідуально. Виключення становить лише робота на четвертому, завершальному етапі, яку рекомендовано організувати і проводити фронтально.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Методика корекції вад вимови фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 18. С. 27-34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_9

2. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2007. 160 с.

3. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): Навчальний посібник. К. 2009. 244 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Продан Д. – 50%, Галецька Ю. – 50%

УДК 376-056.264-053.4

О. БАБИНЧУК

<https://orcid.org/0009-0003-2737-503X>

Н. ГОНЧАРУК

goncharuk.nat17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

ПРОФІЛАКТИКА АГРАМАТИЗМІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено основні напрями профілактики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, обґрунтовано необхідність здійснення профілактичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: профілактика, граматична структура мовлення, аграматизми, дошкільники із порушеннями мовлення.

The article highlights the main areas of prevention of speech disorders in preschool children, the necessity of preventive work in preschool education institutions is substantiated.

Key words: prevention, grammatical structure of speech, agrammatisms, preschoolers with speech disorders.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти одним із визначальних завдань є формування готовності дошкільників до оволодіння навичками письма, серед яких чільне місце посідають граматичні мовні вміння та компетентності. Граматична будова мовлення демонструє правила, за якими слова об'єднуються у фрази та речення за змістом, набираючи при цьому функціонально відповідних форм. Здатність грамотно висловлювати свої думки, знання правил утворення слів, властивостей морфологічних, синтаксичних одиниць, категорій і форм, розуміння базових способів словотворення створює можливості для пізнання дошкільниками довкілля. Водночас, не у всіх дітей дошкільного віку граматична будова мови формується за відповідними для певного віку закономірностями. У певній категорії дошкільників спостерігаються труднощі в утворенні слів, їх поєднанні у словосполучення, вживанні у реченні в правильному порядку. Найчастіше до цієї категорії дітей належать дошкільники з різними порушеннями мовлення. Зважаючи на це, важливим педагогічним завданням постає профілактика аграматизмів у дошкільному періоді, що зумовлено завданням підготовки дітей до оволодіння навичками письма.

Мета статті – визначити основні напрями профілактики аграматизмів у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Поняття «граматична структура мовлення», «аграматизми» вживаються у практиці дошкільної освіти в зв'язку з особливостями перетворення мовних одиниць у мовленнєві. У цьому контексті розглядаються знання дітьми найпростіших форм словотворення, розуміння порядку слів у реченні, використання найуживаніших службових слів. Ці функції формують граматичну структуру мовлення. Але для деяких дошкільників вони є складними для засвоєння, через це ми спостерігаємо у них формування аграматизмів – порушень лексико-граматичної будови, які проявляються у труднощах розуміння та формування граматичної будови мовлення, недостатності впорядкування слів у реченні.

У дітей із порушеннями мовлення найчастіше спостерігаються аграматизми, які пов'язані із сприйманням мовлення, недостатністю синтаксичних структур, ігноруванням службових слів (прийменників та ін.), низьким темпом мовлення, порушенням порядком слів у реченні (Н. Кабельнікова, Л. Трофименко, Є. Соботович, Ю. Рібцун). Відповідно, профілактичні засоби мають стосуватись вживання саме цих граматичних структур [1–6]. У своїх дослідженнях науковці зазначають, що обов'язковим є своєчасне проведення профілактичних

робіт для попередження відхилень у мовленнєвому розвитку дітей. З метою попередження зазначених порушень проводяться попереджувальні заходи, спрямовані на формування граматичної сторони мовлення. Для того, щоб організувати роботу з профілактики мовленнєвих порушень, відрізнити вікові недоліки мовлення від специфічних, необхідно мати чітке уявлення про послідовність розвитку граматичних форм мовлення у дошкільників [5; 6].

Профілактика мовленнєвих порушень здійснюється комплексно і послідовно. Насамперед формують **структури, пов'язані із сприйманням мовлення**. Формування звукової системи мовлення у дітей із порушеннями мовлення має деякі специфічні особливості. Дані Є. Собонович вказують на те, що дефектислухового аналізатора, які призводять до первинного порушення сенсорногорівня сприймання, викликають одну з форм алалії, при якій дитина не може повторити слова на імітованому рівні[4]. Для усунення цих порушень доцільно розвивати вміння не лише акустично-слухового, а й лінгвістичного опрацювання висловлювань. Не менш важливе значення надають аудіовізуальному сполученню фонематичного сприймання та артикуляції, за допомогою яких діти зчитують образи слів. Результативним є поєднання розвитку фонематичного сприймання та уваги.

Профілактика порушень, пов'язаних із недостатністю синтаксичних структур пов'язана із тим, що в дітей формують навички граматично правильного вживання родових, числових і відмінкових закінчень іменників, прикметників, особових закінчень дієслів [1, с.72]. Як показують дослідження Т. Швалюк оптимальним є утворення в ігровій, побутовій, трудовій, навчальній діяльності спеціальних ситуацій для побудови речень різного виду і складних синтаксичних конструкцій. Звертати увагу слід на забезпечення у мовленні педагогів вживання всіх типів речень, а також складних синтаксичних конструкцій [7, с.11].

Профілактичні заходи, пов'язані з ігноруванням службових слів (прийменників та ін.), спрямовані на ознайомлення з найбільш вживаними службовими словами. Ці аграматизми мають перехідний характер. Частота виникнення аграматизмів удошкільників є не випадковою. Як відомо, в онтогенезі граматики спочатку засвоюються безприйменникові конструкції. Пізніше у мовленні з'являються відповідні прийменники, а в прийменникових конструкціях з'являються флексії, які за граматичним значенням відповідають прийменниковим конструкціям. Стан, під час якого за наявності прийменника відсутня відповідна флексія або використовується неправильна флексія

вважається симптомом несформованості відповідних функцій (Н. Кабельнікова) [1, с.70].

У своїх наукових розвідках Т. Швалюк [7] відзначає, що в прийменникових конструкціях діти з аномальним розвитком мовлення при правильному оформленні кінця слова у 50% випадків пропускають прийменники. Під час неправильного вживання флексій, за її спостереженнями, діти значно рідше пропускають прийменники. Це пояснюється тим, що на певному етапі розвитку їм важко оперувати одночасно двома мовними одиницями: прийменником і флексією. В онтогенезі зв'язку з ресурсними обмеженнями між ними складаються конкурентні відношення. За спостереженнями дослідниці найбільш частими з них є [а], [і] або [у]. Вони частіше зустрічаються під час правильного оформлення флексії. За даними Н. Кабельнікової між цими двома засобами граматичного оформлення під час мовленнєвого дизонтогенезу наявні своєрідні відношення: під час правильного використання флексій діти переважно пропускають прийменники або їх використання набуває аморфного характеру, а у випадках правильного вживання прийменника порушується вибір флексії. Ймовірно, це відбувається тому, що для дошкільників значні труднощі являє саме погоджений вибір потрібного прийменника й відповідної йому флексії. У цьому випадку мають поєднатися одночасно дві операції [1].

Профілактика мовлення, зумовлена порушенням порядком слів у реченні, здійснюється з урахуванням взаємного розміщення членів речення при певній смисловій структурі висловлювання. У роботі з дітьми дошкільного віку слід враховувати граматичну будову фраз, закріплену літературною традицією. Українська мова допускає відносно вільний, гнучкий порядок слів у реченні, але у побутовому спілкуванні дітей дошкільного віку навчають дотримуватись відповідних правил, що стосуються місце розташування підмета, присудка і другорядних членів у реченні. Найбільш частими помилками дітей є ігнорування одного з головних членів речення та невміння узгоджувати різні члени речення функціонально [2; 3].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, слід відмітити, що профілактика граматичних мовних порушень є складним і багатограним процесом, який вимагає виокремлення найбільш ефективних напрямів і всебічної оцінки різноманітних варіантів корекційного впливу. Завдяки належній підтримці та ресурсам діти з порушеннями мовлення можуть покращити свої граматичні здібності. З метою попереджень аграматизмів у дітей дошкільного віку проводиться профілактика – сукупність

попереджувальних заходів, спрямованих на збереження та формування мовленнєвого розвитку. Важливою складовою профілактики граматичних порушень мовлення у дошкільників є формування навичок, які описують вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях. Серед них – запобігання порушенню сприймання мовлення, усунення недостатності синтаксичних структур, ігнорування службових слів (прийменників та ін.), усунення порушеного порядку слів у реченні. Кожний напрям профілактичної роботи має визначені цілі, завдання та зміст. Повноцінний розвиток мовлення суттєво впливає на підготовку дітей до школи і подальше шкільне навчання, оскільки граматично структуроване мовлення – необхідна умова успішного оволодіння рідною мовою у закладах початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навч. посіб. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
2. Трофименко Л.І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип.1. С. 306-311.
3. Трофименко Л.І. Формування морфологічної системи словозміни у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Український логопедичний вісник : зб. наук. праць*. 2012. Вип. 3. С. 98-105.
4. Соботович Є.Ф. Формування семантичної структури слова у дітей із вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць*. 2005. Вип. 2. С.3-17.
5. Рібцун Ю.В. Вплив ендогенних та екзогенних факторів на становлення мовленнєвої діяльності молодших дошкільників. *Народна освіта*. 2010. Вип. № 2 (11). URL : www/kristti.com.ua
6. Рібцун Ю.В. Запобігти виявити, допомогти : профілактика, діагностика та корекція порушень психічного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2010. № 8. С. 18–19.
7. Швалюк Т.М. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2013. 24 с.

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: О. Бабинчук – 50%, Н. Гончарук – 50%.

УДК 376-264-053.5

О. БАЗЮК

<https://orcid.org/0009-0004-8100-4392>

О. МІЛЕВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-5474-4158>

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ АКУСТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ

У статті розглянуто питання акустичної дисграфії як одного з видів порушень писемного мовлення. Зазначено, що акустична дисграфія є найбільш поширеною формою мовленнєвого порушення в учнів молодших класів. Проаналізовано причини виникнення даного виду мовленнєвих труднощів. Висвітлено методичні підходи до корекційної роботи, враховуючи специфіку проявів акустичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (надалі – ОПП).

Ключові слова: дисграфія, учні з ООП, корекційна робота.

The article examines the issue of acoustic dysgraphia as one of the impairments of written speech. It is noted that acoustic dysgraphia is the most common form of speech disorder in elementary school students. The causes of this type of speech difficulties are analyzed. Methodical approaches to correctional work are highlighted, taking into account the specifics of the manifestations of acoustic dysgraphia in children of primary school age with special educational needs.

Key words: dysgraphia, students with special education needs, corrective work.

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розбудови національної системи освіти є розвиток інклюзивного навчання. Окрім очевидних позитивних наслідків інклюзії, є і певні труднощі, з якими зустрічаються вчителі загальноосвітніх шкіл при інклюзивному навчанні, а саме: різний рівень розвитку дітей з ООП; відсутність попередньої корекційно-розвиткової роботи; різний ступінь прояву освітніх труднощів; недостатня обізнаність вчителів щодо питань спеціальної педагогіки та психології.

Інклюзивне навчання передбачає залучення в освітній процес дітей з різними категоріями освітніх труднощів, серед яких особливу групу складають діти з порушенням слуху та мовлення. Типовим для структури дефекту цих дітей є порушення письма, зокрема акустична дисграфія, що є наслідком несформованості фонематичних процесів. Водночас, акустична дисграфія часто трапляється і у школярів зі збереженим слухом; в цьому випадку вона виникає на фоні парціальних функцій звукосприймання, звукорозрізнення та акустико-артикуляційних узагальнень.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців широко висвітлюють проблему діагностики і корекції різних форм дисграфій у молодших школярів (праці Е. Данілавичюте, Н. Чередніченко, Т. Тенцер, І. Клименко, В. Ільяної, Т. Пічугіна, В. Ремажевської, Є. Соботович та ін.). Особливу увагу дослідники приділяли проблемі фонематичних процесів як провідного компоненту в системі передумов формування навички письма (Л. Бартенєва, Л. Коваль, Є. Соботович та ін.).

Окремі дослідження висвітлюють загальні та специфічні особливості процесу діагностики акустичної дисграфії (праці Є. Соботович, В. Тарасун, G. Reid, K. Ruttle). Науковцями також розроблялися методологічні підходи, напрямки, зміст та методики корекції акустичної дисграфії (Л. Бартенєва, В. Ільяна, Л. Журавльова, Т. Ярош). Також значна увага приділялася проблемі корекції дисграфій у дітей з порушеннями слуху, в тому числі й акустичної дисграфії (Р. Боскіс).

Метою статті є висвітлення особливостей організації роботи з подолання акустичної дисграфії у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Акустична дисграфія проявляється в замінах букв, що позначають фонетично близькі звуки у дітей з нормально розвинутим усним мовленням. При даній формі дисграфії відбувається порушення слухових диференціювань. При цьому в усному мовленні звуки вимовляються правильно. Дітям з цією формою дисграфії важко почути звуковий склад слова. Імпресивне мовлення погано сприймається [1].

Найчастіше замінюються букви, які позначають наступні звуки: свистячі і шиплячі, дзвінки і глухі, африкати і компоненти, які входять до їхнього складу. Цей вид дисграфії проявляється і у неправильному позначенні м'якості приголосних на письмі внаслідок порушення диференціації твердих і м'яких приголосних. Частими помилками є

заміни голосних навіть у наголошеній позиції. Крім цих помилок, у диктантах зустрічається і багато інших: пропуски букв, орфографічні помилки та ін.. Їхня кількість непостійна і змінюється у широких межах. На це впливає як складність тексту, так і установка учня [1].

Отже, акустична форма дисграфії обумовлена порушеннями фонематичних процесів і функцій, а саме несформованістю уявлень про фонему та порушеннями операцій вибору фонему.

Недосконалість фонематичних уявлень призводить до чисельних помилок під час добору картинок на певний звук. Навички фонематичного аналізу зазвичай сформовані слабо, тому під час виконання завдань на усний фонематичний аналіз результати завжди вищі, ніж під час письма під диктовку.

Р. Боскіс у своїх працях вказувала на те, що у дітей з порушенням слуху при порівняно розвинутому мовленні спостерігаються досить своєрідні відхилення від нормального письма. У дітей з порушенням слуху виявляється недостатня сформованість фонетичних процесів. Відзначається порушення диференціації: 1) голосних звуків; 2) носових - ротових; 3) свистячих – шиплячих; 4) всередині груп свистячих, шиплячих, сонорних звуків; 5) парних твердих – м'яких; 6) дзвінких – глухих фонем [2]. Це пояснюється тим, що діти недостатньо розрізняють на слух близькі за артикуляційними чи акустичними ознаками фонему.

Зміст логопедичної роботи з подолання акустичної дисграфії залежить від типу та механізмів допущення фонетичних помилок.

Метою корекційної роботи з подолання помилок на заміни та змішування букв, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, є формування у дітей звукової диференціації фонем [1].

Логопедична робота, спрямована на диференціацію звуків, які змішуються, передбачає два етапи [1]. На першому етапі у дітей виробляється вміння розрізняти кожний із змішуваних звуків окремо. Роботу виконують у такій послідовності: 1) уточнення артикуляції та звучання звука зі спіранням на зорове, слухове, тактильне сприймання та кінестетичні відчуття; 2) виділення та впізнавання звука на фоні інших звуків, складу, слів; 3) визначення спільного звука в словах; 4) формування вміння визначати наявність та місце звука в слові; 5) визначення місця звука в слові щодо інших звуків; 6) придумування слів на певний звук; 7) виділення слів з певним звуком з речення, тексту; 8) виконання письмових вправ: вставити пропущену літеру в слово; доповнити речення словом із заданим звуком, записати слова з певним звуком під відповідною літерою [3].

Після відпрацювання кожного зі змішуваних звуків переходять до другого етапу – їх слухової та вимовної диференціації. Диференціацію звуків здійснюють у тій самій послідовності, що й роботу з уточнення слухової та вимовних характеристики кожного зі змішуваних звуків. Мовленнєвий матеріал включає слова зі звуками, які змішуються на письмі. Кожний зі звуків у процесі роботи співвідносять з відповідною схемою та літерою.

Метою логопедичної роботи з подолання помилок на пропуски, перестановки та дописування букв у слові є формування в учнів фонематичного аналізу та синтезу [3].

Під час корекції процесу письма у дітей з порушеннями слуху з акустичною дисграфією можливе застосування такого методу, як зміна організації психічного процесу по мірі його функціонального розвитку, тобто у даному випадку є сенс тренувати зоровий аналізатор з метою закріплення зорових стереотипів правильно написаних слів. Цей метод підходить для дітей, у яких не були порушенні зв'язки кіркових відділів слухового та зорового аналізаторів.

Л. Коршунова зазначає, що корекція дисграфічних помилок, які зустрічаються на письмі слабочуючих школярів, повинна бути спрямована на: розвиток фонематичного сприйняття; навчання простим і складним формам звуко-буквеного аналізу і синтезу слів; уточнення і співставленні звуків у вимовному плані з опорою на зорове сприйняття; виділення певних звуків на рівні складу, слова, словосполучення, речення і тексту; визначення положення звуку відносно інших звуків; збагачення словника; формування навички словозміни на рівні речень; навчання правильному узгодженню різних частин мови; формування навички в керуванні слів; розвиток зв'язного мовлення дітей; розвиток зорової уваги і пам'яті, логічного мислення [2].

Виховання у дітей з порушенням слуху диференціювання тієї чи іншої пари звуків нерідко виявляється взагалі неможливим. Усунення звукових замінів в усному мовленні і відповідних буквених замінів на письмі у цих випадках може бути досягнуто лише за рахунок використання компенсаторних прийомів.

Для визначення особливостей організації роботи з подолання акустичної дисграфії у молодших школярів з особливими освітніми потребами нами були проведені констатувальний і формувальний педагогічні експерименти, в яких взяли участь 20 учнів з ООП молодшого шкільного віку (ЕГ I - 10 учнів зі збереженим слухом та акустичною дисграфією і ЕГ II - 10 учнів з порушенням слуху й акустичною дисграфією).

Метою констатувального експерименту було з'ясування, які помилки на письмі мають найбільш стійкий характер і є специфічними для дітей обох експериментальних груп. Завданнями констатувального експерименту були діагностика фонематичних процесів і обстеження навичок письма з використанням традиційних методик логодіагностики.

Аналіз стану сформованості фонематичного слуху досліджуваних показав, що у всіх дітей (ЕГ I, ЕГ II) страждають усі фонематичні процеси, але найбільше фонематичне сприймання та аналіз. Це виявляється у замінах на письмі свистячих, шиплячих, дзвінких, глухих приголосних та ненаголошених голосних.

Результати обстеження навичок письма показали, що частими є заміни, пропуски букв, які позначають звуки, подібні за звучанням. Спираючись у процесі письма на неправильне сприйняття звуків, дитина відбиває своє порушене сприймання на письмі, що виявляється у замінах і пропусках букв, які відповідають замінам і пропускам звуків, які дитина чує. Діти ЕГ I частіше заміняли букви, які позначають такі звуки: свистячі – шиплячі, дзвінкі – глухі, голосні (близьких за місцем творення). Діти ЕГ II частіше заміняли глухі і дзвінкі звуки.

За результатами обстеження у досліджуваних навичок письма стає зрозуміло, що недиференційованість слухового сприймання, недостатній розвиток звукового аналізу та синтезу призводять до замінів і пропусків букв, які позначають акустично подібні звуки. Кількісний аналіз помилок, допущених досліджуваними у диктантах, представлена на рис. 1.

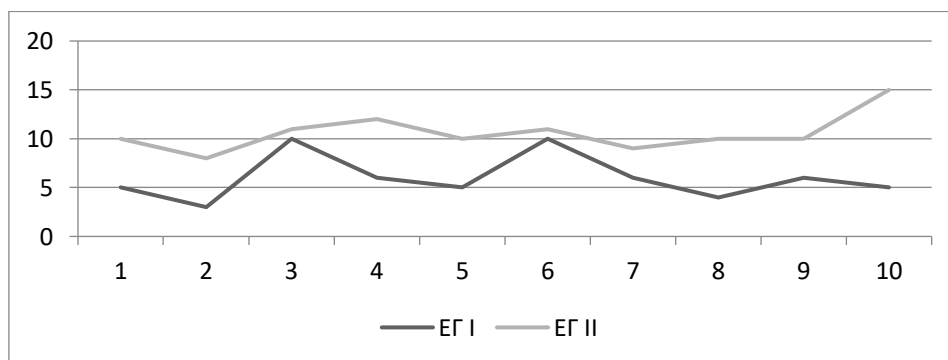


Рис. 1. Результати виявлення кількості дисграфічних помилок у диктантах досліджуваних

Мета формування експерименту полягала у диференційній корекції навичок письма з урахуванням провідної причини акустичних дисграфій в учнів обох груп.

Завданнями формування експерименту були:

1. розвиток в учнів фонематичного сприймання, розвиток звукового аналізу і синтезу;
2. розвиток в учнів зорового сприймання, аналізу і синтезу.

Робота з розвитку фонематичних процесів проводилася протягом 2 місяців за допомогою таких завдань: впізнавання звуку серед ряду інших складів, слів; виділення слова із заданим звуком, слова із заданим звуком на початку (в середині, наприкінці слова); визначення послідовності звуків у словах; виділення голосного звуку на початку слів, у кінці слова; назвати голосний звук у поданих словах; визначення звуків, якими відрізняються пари слів; визначення звуків, які є однаковими у парі слів; лічба кількості звуків; виділення голосних звуків серед усіх інших; запис слів у дві колонки залежно від першого звуку; визначення місця звуку в слові.

У роботі з дітьми ЕГ I основний акцент робився саме на формуванні фонематичного сприйняття, слухової диференціації акустично близьких звуків; з дітьми ЕГ II - на розвитку зорового сприймання, формуванні зорових стереотипів правильно написаних слів.

Результати формувального експерименту засвідчили про певне зниження кількості специфічних помилок, обумовлених не сформованістю фонематичного сприймання. Дані порівняльного аналізу кількості виявлених помилок у дітей молодшого шкільного віку представлені на рис 2.

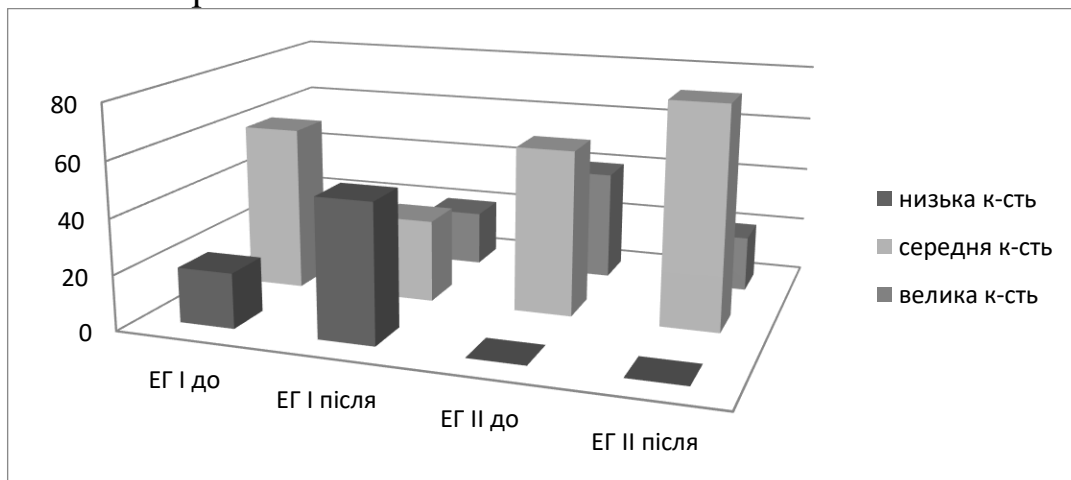


Рис. 2. Порівняльний аналіз кількості дисграфічних помилок (у %), допущених у диктантах учнями ЕГ I та ЕГ II після формувального експерименту

За даними діаграми можна простежити, що в учнів обох груп спостерігається часткове зменшення кількості дисграфічних помилок. З одного боку, це вказує на результативність запропонованих корекційних вправ, але нетривалий час їхнього застосування не забезпечує отримання більш високих результатів.

Зазначимо що, в учнів ЕГ I зменшилась кількість як дисграфічних помилок, так і виправлень; спостерігалися труднощі у здійсненні звуко-буквеного аналізу. В учнів ЕГ II кількість помилок також зменшилась,

оскільки школярі навчилися більше приділяти увагу зоровому контролю поряд зі слуховим. Разом з цим, учні ЕГ II, внаслідок наявних у них порушень слуху, продовжували робити дисграфічні помилки акустичного типу: заміни букв, які позначають глухі – дзвінкі звуки, свистячі – шиплячі – африкати, спотворення звуко-буквеної структури слова.

Висновки та перспективи дослідження. Проведений експеримент показав, що своєчасне виявлення труднощів у навчанні у кожної дитини з ООП, врахування особливостей її розвитку, всієї навчальної діяльності становлять основу, яка допоможе у пошуку прийомів і визначення змісту диференційної роботи логопеда з корекції акустичної дисграфії у молодших школярів з ООП, яка ґрунтується на врахуванні компенсаторних можливостей дитини.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2010. 547 с.
2. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка: хрестоматія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2003. 348 с.
3. Ярош Т.О. Подолання дисграфії в учнів початкових класів. Київ. Мандрівець, 2012. 192 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: О. Базюк – 70%, О. Мілевська – 30%.

УДК 376.016:81-028.31

У. БАТРИНЮК

<https://orcid.org/0009-0001-4948-6772>

sol1m22z.batryniuk@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НАВИЧОК СВІДОМОГО МОВНОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена проблемі формування в учнів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу в процесі вивчення будови слова. Висвітлено різні види мовного аналізу (звуковий, лексичний, словотворчий, морфемний). Запропоновано

формування навички свідомого мовного аналізу в три етапи. Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах.

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовлення, мовний аналіз, усне мовлення, писемне мовлення, граматики, лексика.

The article is devoted to the problem of forming the skills of conscious language analysis in students with severe speech disorders in the process of studying the structure of words. Different types of language analysis (sound, lexical, word-forming, morpheme) are highlighted. It is proposed to develop the skill of conscious language analysis in three stages. The content of the work at each stage is determined by the gradual complication of the educational material, taking into account the saved analyzers and their functioning in various combinatorial conditions.

Key words: children with severe speech disorders, language analysis, oral speech, written speech, grammar, vocabulary.

Постановка проблеми. Труднощі опанування рідною мовою, неуспішність формування навчальних навичок та проблеми з реалізацією свого рівня домагань у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є однією з провідних проблем шкільної дезадаптації. Окрім очевидних освітніх труднощів, доцільно зупинитися на конкретній проблемі передумов формування грамотності, саме засвоєння дітьми навички свідомого мовного аналізу.

Аналіз останніх досліджень. Переважна більшість учнів із ТПМ має загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). У діти зазначеної категорії недорозвинуті фонетико-фонематична, лексична та граматична сторони мовлення (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, та ін.). Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери (Л. Андрусишина, Е. Данілавічюте, Г. Гуровець, І. Власенко, О. І. Маєвська, Є. Соботович, О. Ткач та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь (Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Мілевська, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Виклад основного матеріалу. Враховуючи особливості мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей із ТПМ ми пропонуємо

формуванню навички свідомого мовного аналізу в три етапи. Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах. Так, на першому етапі навчання відбувається з опорою на зоровий аналізатор. На другому етапі зміст навчання ускладнюється за рахунок поступового усунення зорової опори та спрямування слухової уваги учнів на зміст завдання. Використовуються види роботи, спрямовані на розвиток розумових операцій з мовними одиницями, а саме: порівняння, аналіз, класифікація. Застосування зазначених прийомів сприяє спрямуванню уваги школярів на семантику морфологічних елементів слова та вирішенню проблеми переходу до свідомого виконання завдань. На третьому етапі закріплюються та вдосконалюються навички різних видів мовного аналізу, уміння використовувати морфологічні одиниці у власному мовленні.

За результатами теоретичного аналізу спеціальної літератури (А. Захарова, В. Тищенко та ін.) нами з'ясовано, що морфеми формуються на основі фонем і морфологічна система є надбудовою над фонетичною, при засвоєнні морфологічної мовної системи великого значення набувають операції зі звуковою структурою слова. Значна роль тут належить таким процесам, як фонематичний слух, фонематичне сприймання та фонематичний аналіз. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм, адже діти набагато краще сприймають і розрізняють закінчення слів, префікси в спільнокоренових словах, загальні суфікси, слова складної звуко-складової структури.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що роботу над формуванням у молодших школярів із ТПМ знань про морфологічні елементи слова необхідно розпочинати саме з розвитку фонематичних процесів, оскільки морфема є структурною граматичною одиницею, що інтегрована на фонемах, має фонологічну структуру, свій звуковий вияв. Комбінаторні звукові зміни, яких зазнають окремі морфеми в морфемних поєднаннях, та звукових чергуваннях, що виконують морфологічну функцію. Морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше «нижніх» рівнях аналізу, зокрема фонематичного, оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності.

На першому етапі відбувається відпрацювання в учнів уміння аналізувати звуковий склад слів з опорою на зорове сприймання (фішки, картинки, схеми та ін.). З опорою на власне промовляння (другий етап),

артикулювання допомагає чітко розрізнити звуки, встановлювати їх наявність та послідовність. Дії та операції, які виконують учні, відбуваються з виключенням матеріалізованих опор, з підключенням власної вимови. Оволодіння молодшими школярами операціями фонематичного аналізу (за уявленнями) відбувається на третьому етапі. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Учням пропонують уважно роздивитися малюнки мовчки; розглянути малюнки та озвучити їх і визначити спільний звук: солома, стіл, просо, роса, ліс; коза, заєць, гудзик, віз.

Завдання. Учням пропонують роздивитися малюнки мовчки, знайти ті, які починаються (закінчуються) на заданий звук, покласти під ними фішку; розглянути малюнки та озвучити їх.

Завдання. Учням пропонують уважно розглянути малюнки (мак, стіл, цукор, кінь) і показати (записати) цифрою кількість звуків у їх назвах.

Звуковий аналіз припускає не тільки вміння учнів виділити певний звук зі слова, уміння почути, упізнати його в інших словах, а й самостійно добирати слова з певним звуком, що є показником свідомого ставлення до фонетичної структури слів. Важливою умовою застосування цього прийому є добір для впізнавання звука і таких слів, у яких він відсутній. Це загострює слухову увагу учнів, запобігає звичайному вгадуванню.

Одним із істотних напрямів є робота над паронімами, оскільки пароніми подібні між собою за звучанням і частковим збігом морфемного складу. Виходячи із зазначеного, у процесі виконання завдань особлива увага приділялася усвідомленню спільності морфем за відмінностей у семантиці.

Завдання. Учням пропонують розглянути картинки та самостійно назвати кожну; розглянути картинки мовчки, встановити різницю. Порівнювані звуки знаходилися в різних позиціях (на початку рак – мак, у середині коза – коса, у кінці сом – сон). Близькі за своїм звуковим складом морфемі різнилися в паронімах як окремими голосними (кіт – кіт, фірма – ферма), так і приголосними (плюш – плющ, вести – везти, гілка – білка). Оскільки досить часто значення паронімів диференціюються за допомогою різних суфіксів та префіксів, учням було запропоновано для аналізу слова: людський – людяний, тримати – підтримувати.

Ускладненим варіантом такого завдання є зміна стимульної основи – учні самостійно утворюють нові слова, змінюючи лише одну букву.

Подані завдання крім розвитку в учнів початкових класів із ТПМ фонематичних процесів, сприяють розвитку логічного мислення, умінь аналізувати, узагальнювати інформацію, робити відповідні висновки.

Морфемний аналіз має на меті встановлення того, із яких значущих частин (морфем) складається слово, тобто визначення його структури. Під морфемною структурою слова розуміють взаємозв'язок між морфемами, які входять до складу певного слова (словоформи), послідовність розміщення морфем у слові (словоформі).

На нашу думку, формувати в учнів початкових класів із ТПМ операції морфемного аналізу необхідно поетапно: вміння виділяти звуковий (буквений) склад морфем; абстрагувати їх значення; співвідносити формальну залежність зі значенням. Спочатку зазначені операції відпрацьовуються на кореневій морфемі та закінченні, потім школярі навчаються виділяти афікси. Вирішення цього завдання передбачає формування в учнів наступних навчальних дій: визначати позицію морфем в слові; знаходити загальну морфему в низці спільнокорених і одноафіксальних слів; встановлення значення морфем.

Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Учням пропонують уважно прочитати слова, визначити, які слова містять певну морфему (ви-, при-, про-), покласти під заданою морфемою фішку одного кольору: привели – провели – притягнули – прискакали – проскочили.

Завдання. Учням пропонують уважно прочитати слова. Визначити морфемі і пояснити їх місце (на початку, в середині чи в кінці) у словах: вис; видний, виданий; передок, передбачення і под.). Покласти фішку під її місцеположення: підйомний – підводна – підземний; котик – м'ячик – столик. Порівняти звукову будову морфем (беру, брати, вибір, збори, збирання) і т.п.

Завдання словотворчого аналізу заключається у встановленні словотворчої структури слова (виділення твірної основи слова й послідовності приєднання афіксів). Для того щоб виконати словотворчий аналіз необхідно: знайти первинне слово (твірну основу, від якої утворено певне слово); словотворчі афікси і визначити, яким способом воно утворене.

Словотворчий аналіз сприяє усвідомленню учнями морфемної будови слова, розвитку слововикористання. Обов'язковий етап словотворчого аналізу – дати тлумачення лексичного значення слова. Встановлюючи значення слова, учні звертають увагу до його складу, до значення морфем, які його складають, а це призводить до вичленення

саме тієї морфеми, за допомогою якої відбувається утворення похідного слова від первинного.

Застосування прийому тлумачення значення слів, на нашу думку, досить ефективно, оскільки дає змогу не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих слів і паронімів (дружний (згуртований) – дружний клас, дружна сім'я; дружній (приятельський, схвальний) – дружній погляд, дружня усмішка). Лінгвістична суть словотворчого аналізу дає можливість визначити, які вміння необхідні учням для успішного оволодіння цим видом мовного аналізу: уміння виділяти всі значущі частини слова; уміння групувати спільнокореневі слова, класифікувати словотворчі гнізда зі схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями), спільнокореневі слова і синоніми; добирати слова зі спільною афіксальною морфемою.

Словотворчий аналіз в початкових класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ необхідно організовувати під керівництвом педагога, оскільки навичками такого аналізу школярі з мовленнєвими вадами володіють недостатньо. Наприклад, вчитель запитує: «Від якого слова утворене пояснювальне слово? Чому цей предмет назвали саме так?» (верховіття – верхня частина дерева, верхні гілки (віти).

Спираючись на те, що словотворчий аналіз, як і будь-який інший вид мовного аналізу, потребує від учнів активної роботи думки, відкриває значні можливості для оволодіння школярами цілою низкою прийомів розумової діяльності (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення), що дозволяє усвідомлено використовувати їх у певній послідовності при розв'язанні різноманітних мовленнєвих завдань, ми проаналізували спеціальні спостереження за фактами словотворення в мові. Така робота сприяє формуванню в учнів із мовленнєвими вадами уміння визначати «живі» словотворчі зв'язки між словами, які знаходяться один з одним у мотиваційних відношеннях, що дозволяє школярам глибше проникнути у зміст похідного слова та виявити лексико-словотворчі зв'язки між словами в словотворчих парах в процесі проведення словотворчого аналізу.

Систематичне і цілеспрямоване проведення лексичного аналізу в процесі вивчення молодшими школярами розділу «Будова слова» на уроках української мови створює умови для розвитку мовлення учнів, формування в них уміння точно вживати слова з урахуванням їх значення, стилістичного та емоційного забарвлення, сполучуваності тощо.

Метою лексичного аналізу слова є характеристика слова, яка розкриває його лексичне значення й особливості вживання. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Об'єднай слова-синоніми у синонімічні ряди за допомогою цифр 1, 2, 3: запашний, довгий, прекрасний, чудовий, духмяний, вродливий, симпатичний, ароматний, затяжний, пахучий, вічний.

Завдання. Підкресли пари антонімів у прислів'ях: Умів узяти, умій і віддати. Учення – світ, а невчення – сутінки. Корінь праці гіркий, але овоч – солодкий. Удар забудеться, а слово пам'ятається.

Завдання. Із кожного рядка викресли зайве слово: огорожа, паркан, ворота, тин; азбука, абетка, алфавіт, задача; будинок, дім, хата, сарай; заметіль, віхола, завірюха, сніг, хурделиця.

Висновок. Таким чином, запроваджена методика формування в учнів початкових класів із ТПМ навичок свідомого мовного аналізу позитивно позначається на рівні сформованості умінь виділяти й позначати морфологічні елементи слова, добирати спільнокореневі слова до заданого слова, диференціювати спільнокореневі слова й слова з омонімічними коренями і синонімами, утворювати слова з однаковими та різними афіксами. Ефективність використання запропонованої методики підтверджується її позитивним впливом як на процес навчання української мови учнів, так і у системі логопедичної роботи з метою корекції дисграфії та дизорфографії.

Список використаних джерел

1. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти учнів молодшого шкільного віку. Київ. Слово. Ч.1. 2009. 384 с.

2. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями у розвитку. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2015. 298 с.

3. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома», 2019. 356 с.

4. Чередніченко Н.В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Київ: ДІА, 2008, 212 с.

Стаття подана до друку 25.10. 2023 р.

Авторський внесок: У. Батринюк – 50%, О. Ткач – 50%.

УДК: 159.946.4-053.4

І. БАХМАЧУК

sol1m22z.bakmachuk@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0002-0460-8331>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються результати вивчення стану розвитку та особливостей описового зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ, а також розробка прийомів корекційної роботи, спрямованих на його формування.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, зв'язне мовлення, розповідь, текст, корекція, розвиток.

The article highlights the results of studying the state of development and features of descriptive coherent speech in preschoolers with SEN, as well as the development of corrective work methods aimed at its formation.

Key words: preschool children, general underdevelopment of speech, coherent speech, story, text, correction, development.

Постановка проблеми. Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників – одна з актуальних проблем як у дошкільній педагогіці загалом, так і у логопедичній практиці. У дітей із ЗНМ відзначаються труднощі у оволодінні навичками зв'язного контекстного мовлення, зумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи та несформованістю низки психологічних передумов.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розроблялися різні аспекти проблеми розвитку зв'язного мовленнєвого висловлювання. Механізми онтогенетичного формування зв'язного мовлення вивчалися В. Сухомлинським, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Гвоздевим, С. Дорошенко, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Н. Луцан, Н. Жинкіним, Л. Паламар, Л. Шадріною та ін. Науковий інтерес до проблеми вивчення та корекції мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася дослідниками, науковцями-логопедами, педагогами-методистами: Н. Гавриловою, С. Коноплястою, І. Марченко,

О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: вивчення стану розвитку та особливостей описового зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ, а також розробка прийомів корекційної роботи, спрямованих на його формування.

Виклад основного матеріалу. Порухення мовленнєвої здібності у дітей із ЗНМ проявляється у вигляді: зниженої мовленнєвої активності; зниженої уваги до мовленнєвого оточення і недостатньо активній спостережливості; уповільненого вироблення і патологічній інертності мовленнєвих стереотипів, поганому переключенні або, навпаки, швидкому згасанні тих відбитків, що виникли у пам'яті; як наслідок, виникають труднощі актуалізації навіть добре знайомих слів, не здійснюється перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова; у мовленнєвій беспорядності у нових ситуаціях і хаотичних діях під час вирішення вербальних завдань; у порушеннях програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу; зниження мовленнєвої здібності відображається на недостатності здібності до моделювання, заміщення і символізації [2].

У нашому дослідженні було обстежено стан складання описового тексту зі сприйняття у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Це дозволило більш об'єктивно порівняти результати дітей між собою, тому що в іншому випадку могли дуже сильно відрізнитися вихідні знання, як базис генерації розповіді і мати проєкцію на кінцевий результат та вірогідність отриманих результатів.

Обстеження проводилось із кожним учасником індивідуально. Дитині послідовно пропонувалися два завдання: складання розповіді-опису за предметним малюнком; опис-порівняння двох предметів. Тексти, складені дітьми, були записані та проаналізовані за критеріями: структура тексту; логіко-сміслова сторона висловлювання; мовленнєві засоби.

Аналіз результатів експериментального дослідження показав, що для половини дітей із ЗНМ (50%) виявився характерним низький рівень виконання завдання. У розповідях дітей цієї групи мали місце:

- Композиційна незавершеність. Відсутнє початкове та кінцеве речення.
- Відсутня назва об'єкта опису та оцінка описуваного.
- З трьох можливих мікротем виділені одна або дві. Мікротеми позначаються та практично не розкриваються.
- Відсутня логічна послідовність під час перерахування характеристик.

Для другої половини дітей з експериментальної групи (5 осіб – 50%) характерний середній рівень виконання завдання:

- Найчастіше є початкове та (або) кінцеве речення.
- Є назва об'єкта опису та (або) оцінка описуваного.
- Виділені всі мікротеми. Одна або дві з них розкриваються досить повно. Проте мікротеми у тексті викладаються непослідовно. Відображення ознак має невпорядкований характер.

Мовлення дітей експериментальної групи було, загалом, формальнішим, лакончнішим ніж мовлення дітей із контрольної групи. Діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком, виконуючи завдання, говорили з легкістю, не замислюючись над мовленнєвим оформленням своїх думок, проте допускали багато повторів, повернень до сказаного з метою зміни формулювання, здійснення синонімічної заміни для більшої точності. У деяких дітей обох груп зустрічалися помилки інтонаційного оформлення висловлювання: помилки паузації, розстановки логічного наголосу.

Обмеженість словникового запасу особливо проявляється у зв'язку із називанням ознак предметів та їх складових частин, їх просторових характеристик. На матеріалі проведеного експерименту було виявлено недостатність словника з наступних лексичних груп: кольори та відтінки, назви фізичних характеристик предмета, положення тіла у просторі, елементи одягу, матеріали.

На відміну від дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, діти із ЗНМ практично не використовують порівнянь для характеристики предмета.

Діти допустили такі помилки:

- Пропуск слова у разі неможливості його вибору.
- Різні критерії порівняння (форма і колір).
- Заміна прикметників займенником «такий».
- Підбір антоніма за допомогою додавання префіксів або частки "не".
- Неправильне використання слів, неточне розуміння значень слів; порушення правил лексичної сполучуваності.
- Неправильне використання назв категорій опису.
- Помилки із використання ступенів порівняння прикметників під час порівняння предметів.
- Проблеми утворення конструкцій зіставлення та протиставлення.
- Помилки відповідно до іменників для показника ознак деталей об'єкта.
- Невиправданий початок речення із протиставного сполучника «а».
- Стереотипність конструкцій.

• Порушення зв'язності – відсутність засобів міжфразового зв'язку тощо.

Відповідно до виявлених труднощів були визначені етапи корекційно-розвивальної роботи для формування описового зв'язного мовлення.

1. Підготовчий етап. Завдання:

- розвиток та вдосконалення тонкої моторики;
- розвиток мислення;
- розвиток сприймання та розуміння мовлення;
- розвиток експресивного мовлення та мотивації до спілкування;
- формування фрази.

2. Початковий етап. Завдання:

- розвиток сенсорного сприйняття;
- розвиток навичок елементарного аналізу предмета, що сприймається;
- формування установки на використання фразового мовлення у відповідях на питання;
- навчання постановки запитань;
- тренування впізнавання предмета з опису;
- навчання порівнянню предметів за основними ознаками;
- навчання складання словосполучень з урахуванням зорового, тактильного та ін. сприймання предмета.

3. Основний етап. Завдання:

- засвоєння схеми оповідання-опису на основі формування уявлень про основні структурні частини описового тексту;
- формування навичок планування оповідання-опису;
- засвоєння схеми порівняльного опису двох предметів;
- розвиток граматично правильного мовлення [3].

Висновки. Основними причинами проблем у розвитку зв'язного мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку визначено: несформованість навичок планування та програмування мовленнєвого повідомлення, невміння відобразити задум у зв'язній послідовній розповіді; нездатність аналізувати предмет мовлення, виділяти основні компоненти його предметного змісту; відсутність достатньої мовленнєвої практики; несформованість перцептивно-аналітичної діяльності, що призводить до неможливості досить повного та чіткого створення зразка предмета обговорення.

Відповідно напрямками корекційної роботи є:

1. Формування передумов оволодіння описовим зв'язним мовленням. Розвиток перцептивних процесів. Формування системи

сенсорних стандартів – категорій опису (ознак). Розширення словника та навчання побудові лексико-граматичних конструкцій.

2. Навчання складання оповідання-опису, структури тексту (розповіді). Навчання програмування цілісної розповіді (формування правильної логіко-сислової сторони тексту). Навчання мовленнєвого зв'язку, тренування використання послідовного та променевого міжфразового зв'язку.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Слово. 2008. 440 с.
2. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.
4. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997. 44 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: І. Бахматчук – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376.1-056.264-053.4:616.89-008.434.3

А. БЕВЦИК

alyonabevcuk@gmail.com

Н. ГОНЧАРУК

<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

goncharuk.nat17@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано проблему розвитку інтонаційних аспектів мовлення в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. З'ясовано основні підходи до вивчення інтонаційних характеристик у вимові, які представлені в різних сферах наукового дослідження. Охарактеризовано репрезентовані у наукових розвідках основні види мовленнєвих порушень, основою яких є несформованість інтонації. Визначено основні симптоми порушень інтонаційного компоненту мовлення.

Ключові слова: інтонаційний компонент мовлення, діти дошкільного віку, порушення мовлення.

The article analyzes the problem of the development of intonation aspects of speech in preschool children with speech disorders. The main approaches to the study of intonation characteristics in pronunciation, presented in various areas of scientific research, have been clarified. The main types of speech disorders represented in scientific research are characterized, the basis of which is the lack of intonation. The main symptoms of violations of the intonation component of speech have been determined.

Key words: intonation component of speech, preschool children, speech disorders.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційно-зорієнтованому просторі діти щодня опрацьовують значний обсяг інформації, який дає їм змогу об'єктивно орієнтуватись у довкіллі. З іншого боку вони виступають суб'єктами мовлення, що сприяє активному міжособистісному обміну, необхідному для пізнання подій та явищ довкілля. Водночас, порушення окремих компонентів мовлення створює труднощі в оволодінні засобами комунікації. Одним із таких компонентів є інтонація, яка забезпечує невербальні характеристики мовлення. Результати наукових досліджень підтверджують точку зору, що інтонація є відносно окремою складовою мовлення, яка забезпечує мелодику, ритм, фонологічні характеристики у вимові. Водночас, інтонаційні компоненти мало вивчені у дітей з порушеннями мовлення, що зумовлює необхідність проведення додаткових теоретичних та експериментальних досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Низка мовленнєвих теорій (А. Кравченко, Л. Мороз, К. Зелінська), що стосуються вивчення інтонаційного компоненту мовлення базуються на ідеї, що інтонація відображає біологічно-емоційні природні тенденції. Вона розвивається разом із першими мовними вокалізаціями немовляти. Діти опановують інтонацію ще до початку формування у них вербальних функцій мовлення. Гуління, лепет і плач пов'язані у них із виразним інтонаційним забарвленням. Деякі автори (D. Snow, H. Valog) вказують на те, що діти контролюють ключові особливості інтонації не раніше, ніж будуть вимовляти свої перші слова.

Мета статті: описати та проаналізувати особливості інтонаційного компоненту мовлення, описати мовленнєві порушення, які зумовлені несформованістю інтонаційних, фонологічних і темпоритмічних характеристик мовлення.

Виклад основного матеріалу. Однією з характеристик інформаційного та комунікативного обміну є інтонаційні аспекти мовлення. У лінгвістичному контексті вивченням інтонаційних характеристик мови та мовлення займаються науки орфоєпія і просодика. Орфоєпія – це розділ мовознавства, змістом якого є дослідження вимовних норм літературної мови. Вона характеризує правила вимови окремих звуків і звукосполучень, а також норми інтонації та наголошування слів. Просодика (просодія) досліджує інтонаційно-виразне забарвлення мови – виразність, інтонацію, підвищення і зниження голосу, використання пауз у міжособистісному спілкуванні. До прикладу, пауза у потрібному місці здатна вказати на значимість конкретного твердження. За допомогою голосу можна показати пафосність або, навпаки, незначимість події.

Інтонація надзвичайно важлива для більш точного відображення того, що відбувається, і привернення уваги аудиторії. На письмі інтонація відображається пунктуацією. Наприклад, за допомогою знаку оклику можна змінити всю інтонацію речення у бік її посилення. Найбільш поширеними є використання крапок і коми, за допомогою яких мовець робить висновок про необхідність зупинки або паузи в мовленні. Для коми потрібна коротка пауза, для крапки – більш тривала, яка вказує на завершення думки [2].

Наукові розвідки вчених (І.С. Марченко, М.К. Шеремет), вказують на те, що в дітей зі стертою дизартрією просодичні функції мовлення різко знижені. Страждає голос, несформованими за висотою і силою є голосові модуляції, змінений тембр мовлення, ослаблений мовний видих, характерний прискорений темп комунікації. Під час вимови з'являється носовий відтінок. Характерною стає монотонність мовлення. У деяких дошкільників спостерігається скандування слів [5].

У психологічній практиці (Т. Чмут, Г. Чайка, М. Лукашевич, І. Осечинська) інтонаційними характеристиками мовлення займається паралінгвістика та екстралінгвістика, у яких представлено невербальні засоби комунікації [6].

Паралінгвістичні засоби – це вокалізації голосу, характеристики усного спілкування, які не включають слова. Вони можуть підкреслювати або акцентувати значення того, що говорять мовці. Висота голосу, його тональність і діапазон, інтонаційне забарвлення – все це приклади паралінгвістичних особливостей.

Екстралінгвістичні особливості – це темп, швидкість мови, паузи, деякі афективні (плач, сміх) та фізіологічні (покашлювання)

характеристики мовлення. Всі вони важливі у комунікативній взаємодії. Дослідженнями встановлено, що 60-90% правильних суджень про людину, її внутрішній стан ґрунтуються на вмінні сприймати характеристики голосу співрозмовників та їхню манеру говорити [6, с.115].

У психологічному контексті (S. Karimova, K. Askaraliyeva) швидкість мовлення залежить від темпераменту, рівня імпульсивності, активності, впевненості у собі, Спокійна й повільна мова є ознакою вдумливості, поміркованості. Впевнені висловлювання свідчать про лідерські характеристики мовця. Вміння робити паузи вказує на його ораторські та культурні характеристики [7].

Водночас, у логопедичній практиці наявна низка порушень, які характеризуються несформованістю темпу, інтонаційних і фонологічних характеристик мовлення. Серед них дисфонія(афонія), тахі- та брадилалія, заїкання (за А. Аніщук; М. Шеремет) [1; 3]:

Дисфонія полягає у розладах фонації внаслідок патологічних змін голосового апарату. Вона проявляється у порушенні сили, висоти і тембру голосу (дистонія). Причинами дисфонії найчастіше виступають функціональні розлади голосоутворювального механізму центрального або периферичного характеру.

Симптомами брадилалії є патологічно повільний темп мовлення з розтягуванням голосних звуків, із млявою, нечіткою артикуляцією, яка зумовлена порушенням мовленнєвих центрів у корі головного мозку.

Тахілалія – це патологічно прискорений темп мовлення, який характеризується поспішною і напористою вимовою зперекручуванням звуків і слів, зумовлених бурхливою, безладною артикуляцією [1].

Заїкання (функціональний або органічний логоневроз)– це складне порушення темпо-ритмічних характеристик мовлення, яке найчастіше відбувається в період переходу до фразового мовлення і пов'язане з різкою емоційно негативною реакцією дошкільників на зовнішній подразник. Це психогенний розлад плавності мовлення, і причиною його порушення є судоми м'язів органів мовлення в момент вимови (Л. Гуцал, С. Миронова) [4].

Для всіх описаних порушень характерним є недостатність трьох основних складових: інтонаційних груп (синтагмів), форм інтонації, тональних значень. Всі вони відображають граматичні, прагматичні й афективні функції звуковисотних моделей.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, інтонаційний компонент як мовленнєва характеристика починає формуватись у

ранньому дитинстві і пов'язаний із становленням фонологічних і темпоритмічних характеристик мовлення. У педагогічному та філологічному контексті інтонаційні характеристики описуються у межах вивчення орфоепії і просодики. У психологічних дослідженнях вони аналізуються у межах паралінгвістики та екстралінгвістики, які вивчають невербальні засоби комунікації. У логопедичній практиці їх досліджують з позиції фонологічних і темпо-ритмічних порушень (дисфонії (афонії), тахі- та брадилалії, заїкання, дизартрії), що характеризуються недостатністю інтонаційного компонента мовлення, а саме: інтонаційних груп (синтагмів), форм інтонації і тональних значень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні спеціалізованих корекційних програм для впровадження нових, більш ефективних методів корекції інтонаційного компонента мовлення.

Список використаних джерел

1. Аніщук А.М. Основи дефектології та логопедії. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 175 с.
2. Кравченко А.І., Мороз Л.В., Зелінська К.О. Корекція тяжких мовленнєвих вад за допомогою акупресури. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. 250 с.
3. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2018. 856 с.
4. Теоретичні аспекти та методика подолання заїкання у молодших школярів / упоряд. Л. Гуцал, С. Миронова. Хмельницький. Поділля, 2001. 91 с.
5. Хрестоматія з логопедії: до 100-річчя факультету спеціальної та інклюзивної освіти / за ред. І.С. Марченко, М.К. Шеремет. Київ : Слово, 2019. 491 с.
6. Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Осечинська І.Б. Етика ділового спілкування. Київ : МАУП, 2003. 208 с.
7. Karimova S.B., Askaraliyeva K.A. The role of paralinguistic means in education. 2022. С. 594-602.
8. (Snow D., Balog H.L. Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonation research. *Lingua*. 2002. Vol. 112, Is. 12. P. 1025-1058. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(02\)00060-8](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(02)00060-8))

Подано до друку : 30.10.2023 р.

Авторський внесок: А. Бевцик – 50%, Н. Гончарук – 50%.

УДК 364-3:376-056.2/.3

М. БЕСПАЛЬКО

soo1m22z.bespalko@kpnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9312-6758>

І. ДМИТРИЄВА

dmitrievasgpu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1330-6645>

ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито поняття «команда», з'ясовано основну її ціль та стан розвитку командної форми роботи, висвітлено окремі аспекти у формуванні ефективної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання. Автор акцентує увагу на необхідності вдосконалення роботи команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами та подальшого розвитку командної взаємодії між фахівцями інклюзивно-ресурсного центру та закладом загальної середньої освіти. Окреслено досвід інклюзивно-ресурсного центру у впровадженні інклюзивних практик ефективної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу.

Ключові слова: команда, командна взаємодія, команда психолого-педагогічного супроводу, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, інклюзивні практики, інклюзивно-ресурсний центр.

The article reveals the concept of "team", clarifies its main purpose and the development state of the team work form, highlights certain aspects in the effective interaction formation of the psychological and pedagogical support team of children with special educational needs during inclusive education. The author emphasizes the need to improve the support team work for child with special educational needs and the further development of team interaction between the inclusive resource center specialists and the general secondary education institution. There is outlined the inclusive resource center experience in the inclusive practice implementation of the psychological and pedagogical support team effective interaction.

Keywords: team, team interaction, psychological and pedagogical support team, child with special educational needs, inclusive education, inclusive practice, inclusive resource center.

Постановка проблеми. На сьогодні українська влада прийняла ряд важливих рішень, спрямованих на поліпшення якості навчання осіб з особливими освітніми потребами. В умовах воєнного стану важливим є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на безперервне здобуття освіти незалежно від місця їх перебування, а також надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг у тому числі психолого-педагогічного супроводу під час інклюзивного навчання. Так, незважаючи на основне або тимчасове місце проживання дітей з особливими освітніми потребами, освітній процес в Україні, відповідно до рішень військових адміністрацій та органів місцевого самоврядування, здійснюється у форматі очного, дистанційного навчання або шляхом їх поєднання – у змішаному режимі, а отже сама форма організації освітнього процесу може змінюватися впродовж навчального року залежно від безпекової ситуації.

При організації освітнього процесу першочерговим завданням є створення безпечних умов перебування у закладі освіти всіх його учасників, з урахуванням військової агресії з боку російської федерації на території України. Діти з особливими освітніми потребами в освітньому процесі є найбільш вразливою категорією, які потребують посиленої уваги під час навчання за умов ефективної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу. Відтак саме для інклюзивно-ресурсного центру постає виклик – сформувати ефективні інклюзивні практики у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами незалежно від обраної форми та режиму навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Запорукою ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є формування тісної співпраці педагогічних працівників закладу освіти та фахівців інклюзивно-ресурсного центру, а також інших залучених учасників, у тому числі батьків/законних представників учнів та учениць з особливими освітніми потребами. Усі спеціалісти є важливими партнерами у реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Дослідженнями у даному напрямку займалося велике коло науковців. Зарубіжні дослідники: А. Дусон, А. Мілwert, К. Кларк, Д. Мітчелл,

С. Робсон та вітчизняні: С. Миронова, О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, О. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, О. Рацул та інші. Процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та впровадження інклюзивного навчання досліджували: А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Миронова. Особливості командування та основи командної взаємодії досліджували зарубіжні вчені: У. Таккман, С. Хітвілд та вітчизняні: І. Дмитрієва, В. Горбунова, Л. Карамушка та ін. За висновками авторів ефективність процесу інклюзивного навчання полягає у створенні команди різнопрофільних фахівців з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами із застосуванням корекційно-розвиткового складника під час інклюзивного навчання.

Метою статті є визначення основних понять командної взаємодії та висвітлення інклюзивних практик у взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру, батьків дітей з особливими освітніми потребами та педагогічних працівників, що входять до команди психолого-педагогічного супроводу.

Виклад основного матеріалу. В Україні існує міцна політична воля щодо впровадження інклюзивного навчання, низка законодавчих актів, прийнятих за роки незалежності України дає можливість розвитку інклюзивної освіти. Постановою Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 №957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (зі змінами), визначено основні вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти з метою реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, максимального залучення батьків до участі в освітньому процесі [5].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» запроваджуються оптимальні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах [6].

Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правової та законодавчої бази свідчить про те, що саме поняття «команда

психолого-педагогічного супроводу» досі не має однозначного визначення, однак поняття «команда» є широкоживаним у багатьох сферах суспільного життя і трактується як спеціально підібрана група людей для об'єднання їхніх зусиль, спрямованих на розв'язання проблемної ситуації чи спільне виконання важливого завдання [1, с. 21].

Незважаючи на достатньо тривалий час від початку запровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, інклюзивні практики взаємодії команд психолого-педагогічного супроводу залишаються ще досі на початковому рівні. Розглядаючи такий взаємозв'язок його можна охарактеризувати, як «епізодичний супровід», де зустріч членів команди відбувається переважно при складанні індивідуальної програми розвитку учня/учениці з особливими освітніми потребами та під час проведення засідань команд психолого-педагогічного супроводу, щодо їх результатів навчальної діяльності та визначення динаміки розвитку, а це принаймні, лише три зустрічі на рік. Такий сценарій взаємодії є неефективним та вкрай дискримінуючий право на якісну освіту.

Безперечно, ефективність взаємодії команди залежить від професіоналізму та компетентності її учасників, здатності будувати ефективні практики взаємодії зі всіма їх членами. А отже саме поняття «командоутворення» несе у собі три складові:

- *формування й розвиток навичок командної роботи (team skills)*, які є основою системи впровадження командного менеджменту. А саме: гармонізація спільної мети з особистими цілями; прийняття відповідальності за результат команди; ситуаційне лідерство (лідерство під завдання) й гнучка зміна стилю відповідно до особливостей завдання; конструктивна взаємодія та самоврядування; прийняття єдиного командного рішення й узгодження його з членами команди;

- *формування командного духу* (в англійській літературі - *team spirit*), тобто

сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення співробітників до колег й організації. Розвиток командного духу - це комплекс заходів, спрямованих на: посилення почуття згуртованості, формування стійкого відчуття «ми»; розвиток довіри між співробітниками, розуміння та прийняття індивідуальних особливостей кожного; створення мотивації на спільну діяльність; набуття досвіду високоефективних спільних дій; підвищення

неформального авторитету керівників; розвиток лояльності учасників програми щодо ставлення до організації.

- *формування команди - механічні дії з підбору, оптимізації структури команди й функціонально-рольового розподілу*: ефективне використання сильних сторін складу команди; розподіл ролей в команді для оптимального досягнення результатів; створення робочої атмосфери під час формування команд; налагодження горизонтальних зв'язків усередині колективу [7, с.6].

Аналіз існуючих досліджень дає можливість визначити, що основоположником командного менеджменту в освітніх закладах стала праця Л. Карамушки «Психологія управління закладами середньої освіти», яка стала логічним продовженням пошуку налагодження партнерської взаємодії та об'єднання колективу закладу освіти в єдину команду [3].

Під час освітнього процесу важливою складовою у супроводі дитини з особливими освітніми потребами є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку, включаючи психолого-педагогічні корекційно-розвиткові та соціально-психологічні, реабілітаційні заходи, тощо.

Аналізуючи досвід взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу, крізь призму інклюзивно-ресурсного центру, можемо зазначити, що існує упереджене ставлення значної кількості її учасників, щодо участі спеціальних та корекційних педагогів, які на їх думку, мають обмежуватися лише у наданні корекційно-розвиткових занять та консультуванням відносно особливостей розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Така думка є хибною. Саме роль спеціальних та корекційних педагогів є провідною у визначенні корекційно-розвиткового складника під час навчання дитини з особливими освітніми потребами, формуванні особистості та включення її у рутини шкільного життя, шляхом спостереження за учнем/ученицею, незалежно від форм та режиму навчання, а також наданні методичної та практичної підтримки батькам та педагогічним працівникам.

З досвіду комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Доброславської селищної ради Одеського району Одеської області ефективні практики командної взаємодії із закладами загальної середньої освіти у громаді беруть свій початок із створення спільного плану на навчальний рік, в якому визначаються основні напрямки роботи, такі як:

- розвиток інклюзивної культури;
- розвиток інклюзивної політики на рівні закладу (внутрішні нормативні документи);
- запровадження інклюзивної практики [2].

У кожному закладі освіти призначається відповідальна особа за організацію інклюзивного навчання, що тісно співпрацює з координатором від інклюзивно-ресурсного центру, який закріплений за окремим закладом освіти, а отже має можливість проаналізувати та визначити його потреби.

Ефективна взаємодія команди відбувається завдяки використанню сервісу для збереження даних у хмарному сховищі Google Диска, із персональним доступом для кожного із членів команди психолого-педагогічного супроводу, які незалежно від режиму навчання, місця перебування, часового проміжку (у разі перебування за кордоном), мають постійний доступ до матеріалів, а також мають можливість заповнити необхідні таблиці, щодо спостереження, результатів освітнього чи корекційного процесу та поставити запитання до учасників команди, визначити необхідність у залученні інших фахівців. Саме така робота команди психолого-педагогічного супроводу формує тісний взаємозв'язок між всіма членами команди, у результаті якого виникає необхідність проведення супервізійних зустрічей, щодо вирішення різних питань, у тому числі застосування дієвих методів, форм та технологій у роботі з учнем/ученицею з особливими освітніми потребами. Такі зустрічі проводяться не рідше одного разу на місяць, тривалістю до 2 годин, на якій кожен учасник висловлює свою думку та пропозиції щодо реалізації їх підходів.

Важливим у взаємодії членів команди є формування командного духу, періодичні заходи, що проводяться поза закладом освіти та інклюзивно-ресурсним центром характеризують неформальне ставлення учасників один до одного у спільній діяльності, що є успішною, наприклад: волонтерство (допомога внутрішньо переміщеним особам, що виховують дітей з інвалідністю); проведення спільних заходів за участю дітей з особливими освітніми потребами, де спостерігається досвід високоефективних спільних дій, тощо.

Отже, інклюзивно-ресурсний центр приймає на себе роль ситуаційного лідерства, із можливостями гнучкої зміни стилю відповідно до особливостей завдань команди, ефективно використовує сильні сторони складу команди; визначає провідні ролі в команді для оптимального досягнення результатів; створює робочу атмосферу під

час формування команд; налагоджує горизонтальні зв'язки усередині колективу.

Висновки дослідження. Командна форма роботи у сфері освіти все ще залишається на початкових етапах розвитку та становлення, а отже це питання потребує додаткового дослідження. Для отримання ефективної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу провідну роль в ній має відігравати саме спеціальний або корекційний педагог інклюзивно-ресурсного центру, який координуватиме, формуватиме робочу атмосферу, сприятиме неформальному спілкуванню, розкриватиме потенціал командної взаємодії шляхом спрямування на досвід високоефективних спільних дій.

Список використаних джерел

1. Горбунова В.В. Психологія командоутворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
2. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад / заг. ред. Шинкаренко В. Київ. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2013. 96 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти *Монографія*. Київ: Ніка-центр, 2000. 332 с.
4. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова від 15.09. 2021 № 957: веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 14.10.2023).
6. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки від 08.06.2018 № 609: веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення 14.10.2023).
7. Романовський О.Г., Шаполова В.В., Квасник О.В., Гура Т.В. Психологія тимблдингу: навчальний посібник. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 92 с. ISBN 978-617-7470-63-1

Стаття подана до друку 17.10. 2023 р.

Авторський внесок: М. Безпалько – 50%, І. Дмитрієва – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

Т. БОГУНЯК

tetyanamakarovich@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2165-0904>

І. ФЕДОРЕНКО

3802417@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

КЛІНІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті зроблена характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення, причини його виникнення, наявність різного ступеня відхилень становлення мовленнєвого і когнітивного компонентів і вплив цього відхилення на становлення психіки особистості у контексті рівня його порушення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, діти з порушеннями мовлення, когнітивний розвиток, корекція, дошкільний вік.

The article characterization of children with general under development of speech, the reasons for its occurrence, the presence of different degrees of deviations in the formation of speech and cognitive components and the influence of this deviation on the formation of the personality psyche in the context of the level of its violation.

Key words: general speech under development, children with speech disorders, cognitive development, correction, preschool age.

Постановка проблеми. Загальне недорозвинення мовлення (надалі – ЗНМ) – це група системних порушень мовлення у дітей із нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом. Порушення стосуються всіх сторін мовлення, різних його форм (усне і писемне мовлення) і видів (імпресивне та експресивне мовлення). У дітей страждає як фонетико-фонематична сторона мовлення, так і лексико-граматичні категорії, синтаксична сторона.

До загального недорозвинення мовлення можна віднести різні за походженням мовленнєві порушення – алалію, дизартрію, ринологію. Проте у всіх дітей із ЗНМ є типові відхилення, які відображають системність даного порушення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Причини виникнення ЗНМ вивчали такі вітчизняні дослідники, як Н. Гаврилова, І. Марченко,

Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та інші. За результатами їх досліджень можна зробити висновок, що до ЗНМ призводять порушення внутрішньоутробного розвитку (інтоксикації, травми та інфекційні захворювання матері, резус конфлікт), складні пологи, гіпоксії та асфіксії, травми під час пологів, патогенні фактори, які впливають на дитину протягом перших трьох років життя. Особливості особистісного розвитку цих дітей описували у своїх працях С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, В. Тищенко та інші. Вони зазначали, що на формування особистості дитини із ЗНМ впливає характер і виразність мовленнєвого дефекту.

Учені виділяють такі типові для дітей із ЗНМ відхилення в розвитку мовлення:

1. «Недостатня мовленнєва активність в немовлячому віці, пізній початок мовлення.

2. Малозрозуміле мовлення, порушення звуковимови та складової структури слова.

3. Обмеженість словникового запасу, різний обсяг активного і пасивного словника, вербальні парафазії, труднощі актуалізації словника.

4. Неправильне вживання граматичних категорій, наявність в мовленні аграматизмів, помилки у використанні закінчень, узгодженні різних частин мови між собою.

5. Порушення формування синтаксичної структури речення.

На основі даних типових відхилень в мовленнєвому розвитку дітей із ЗНМ, їх об'єднують у групи відповідно до психолого-педагогічної класифікації для подальшої корекційної роботи» [4, 16, 17, 18].

Мета статті –провести аналіз наукових досліджень і висвітлити клінічну характеристику дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дітей із ЗНМ є значні мовленнєві порушення, що впливають на становлення психіки. Порушення можуть зачіпати різні компоненти мовлення і представляти собою комунікативні порушення, які позначаються на навчанні дитини в закладі загальної середньої освіти.

У ряді досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів відзначається, що у дітей з вадами мовлення має місце не тільки порушення мовленнєвої сфери, але і інших психічних процесів. Це негативно впливає на особистісний розвиток дитини і вказує на необхідність урахування даної особливості під час проведення психокорекційної роботи [14].

Науковці І. Марченко, М. Шермет та інші вказують, що формування особистісної, емоційної, мотиваційної сфер у дітей із ЗНМ відбувається з особливостями та відхиленнями. У них із затримкою формуються сенсорні і рухові функції, пізнавальна сфера недорозвинена, вторинний характер має інтелектуальне відставання, що виникає внаслідок недорозвинення мовлення [12, 15].

Зорове сприймання у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями відстає в своєму розвитку від визначеної психологами норми і характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета. Дітям складно впізнати предмети, якщо вони розміщені у незвичному ракурсі. Також виникають труднощі при впізнаванні контурів предметів, схематичних зображень. Особливо важко впізнати предмети, якщо вони перекреслені або перебивають одне одного. Тому діти не завжди впізнають і часто плутають зображення літер або їх окремі елементи. У дітей із ЗНМ виникають чималі труднощі у процесі побудови цілісного образу та виокремленні об'єкта на тлі. Дошкільники з мовленнєвими патологіями мають порушення *фонематичного сприймання* і фонематичних процесів загалом [5].

Дітям з порушеннями мовлення характерні нестійкість і швидке *виснаження уваги*. Це проявляється у неспроможності протягом якогось тривалого часу цілеспрямовано займатися однією роботою, труднощах переключення уваги на виконання нового завдання. Очевидна недостатня цілеспрямованість діяльності, діти діють імпульсивно, часто відволікаються. Можуть спостерігатися і прояви інертності: у цьому випадку діти важко переключаються з одного завдання на інше [2, 7]. У дітей із порушенням мовлення знижений обсяг *пам'яті*, особливо це стосується слухомовленнєвої пам'яті. Дітям важко запам'ятовувати багатоступеневі інструкції, складні логіко-граматичні конструкції, великі тексти. Відзначається взаємозв'язок між рівнем розвинення мовлення та вербальною пам'яттю - чим нижче рівень мовлення, тим нижче обсяг пам'яті (Н. Базима, Ю. Коломієць, В. Тарасун, В. Тищенко) [13].

Дослідники вказують на особливості *мислення* дітей із ЗНМ. У цієї категорії дітей первинно інтелект не порушений, але має місце відставання словесно-логічного мислення та труднощі опанування розумовими операціями, особливо порівняння, абстрагування та узагальнення.

Дітям із ЗНМ, як вказувалось у дослідженнях С. Коноплястої, А. Обухівської, Т. Сак, притаманні такі особливості *уваги*: зменшення її

стійкості, порушення концентрації уваги на фоні виснаження нервової системи, коливання уваги без причини, труднощі у її розподілі. Дітям складно протягом тривалого періоду займатися однією справою, їм складно переключити увагу з одного завдання на інше. У дітей виникають проблеми із цілеспрямованою діяльністю, діти діють імпульсивно, часто відволікаються. Також може проявлятися своєрідна інертність: у цьому випадку діти важко переключаються з одного завдання на інше [6].

У дітей із ЗНМ є проблеми із саморегуляцією та самоконтролем, які являються недостатньо продуктивними. До специфічних відхилень в емоційно-вольовій сфері дітей можна віднести негативізм, зниження мотивації, низьку самооцінку, агресивність, дратівливість, образливість, замкнутість [10].

Дослідження І. Мартиненко вказують на особливості процесу *гри* дітей із ЗНМ, в якій вони не проявляють ініціативу та рідко виступають лідерами, їм важко сприймати правила гри та дотримуватися них, важко грати свою роль. Часто діти із ЗНМ просто граються мовчки зі своїми іграшками, не вступаючи в контакт з ровесниками [11].

Як зазначала С. Конопляста, залежно від рівня комунікативних розладів і ставлення до свого мовленнєвого дефекту дошкільники-логопати поділяються на три групи:

1) дітей не турбує власний мовленнєвий дефект, вони активно вступають у взаємодію з ровесниками та дорослими;

2) діти не прагнуть до спілкування, їх турбує власний мовленнєвий дефект. Такі діти уникають ситуацій комунікації з іншими людьми;

3) у дітей виникає мовленнєвий негативізм, який проявляється у відмовлянні спілкуватись, замкненості та заниженій самооцінці [8].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення, порівняно з нормальним розвитком, формування трудових і навчальних навичок відбувається значно повільніше. Тривалий час рухи дітей залишаються незграбні, нечіткі. У них часто спостерігається порушення моторики, що є наслідком недостатнього розвитку тактильно-моторних відчуттів, потрібних для організації будь-якої діяльності. Ці порушення, насамперед, впливають на здатність дітей до малювання, ручної праці. Щоб навчитися виконувати якусь дію, їм потрібно значно більше часу, ніж їхнім ровесникам із нормальним розвитком. Дії тривалий час залишаються нерівні, розкидані та повільні. Також діти під час опанування новою навичкою дуже швидко стомлюються. Навіть тоді, коли достатньо володіють елементарними технічними прийомами, вони

не виявляють достатньої наполегливості на заняттях. У них занижена критичність до власної й чужої роботи [8].

У зв'язку зі своєрідними порушеннями мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ, у таких дошкільників прослідковуються труднощі у формуванні мовленнєвої готовності до школи.

«Мовленнєва готовність дітей до школи – це наявність у них певної суми знань і уявлень про довкілля; достатній лексичний запас, обізнаність з формулами мовленнєвого етикету, образними виразами, прислів'ями, приказками, загадками; оволодіння чистою і правильною звуковимовою, граматичною правильністю мовлення; вміння послідовно, логічно і зв'язно висловлюватись, переказувати тексти, будувати розповідь; оволодіння фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів; уміння уважно слухати відповіді інших, педагога, цілеспрямовано й точно відповідати на запитання; помічати, виправляти мовленнєві помилки (сформованість оцінно-контрольних дій), доповнювати відповіді однолітків» [1, с. 75].

Існує різна інтенсивність вираження загального недорозвинення мовлення (від повної відсутності засобів мовленнєвого спілкування до наявності розгорнутого мовлення з фонетичними, лексичними та граматичними відхиленнями).

Учені описували, що у дітей з **першим рівнем недорозвинення мовлення** повністю або майже повністю відсутні мовленнєві засоби спілкування у віці, коли у дітей з нормальним розвитком вже сформоване мовлення. Активний словник обмежений, складається переважно із окремих звуків та звуконаслідувань. Пасивний словник ширше, ніж активний. Тому здається, що діти багато чого розуміють, але висловитися не можуть. Також в арсеналі, крім звукових комплексів та лепетних, слів є жести [9].

Діти розуміють мовлення переважно з ситуації, а поза нею їм важко даються граматичні зміни слова. Звукове оформлення слова – варіативне, точне значення слів важко передається. Також у дітей страждає складова структура слова (кількість складів скорочується).

Діти на **другому рівні загального недорозвинення мовлення** більш мовленнєво активні. Головна відмінність від ЗНМ першого рівня – наявність фразового мовлення. Діти вже можуть з'єднувати слова у прості речення, але вони граматично неузгоджені. А слова ще містять фонетичні помилки. Діти вже можуть скласти невелику розповідь за малюнком. Лексичний запас розширюється, в основному він складається із іменників, які вживаються в називному відмінку. Проте з'являються і дієслова також (переважно в інфінітиві). Діти

використовують жести при поясненні слова, замінюють слова близькими за значеннями. Вони не узгоджують слова у фразі і вона залишається аграматичною. Неправильно вживаються такі граматичні категорії, як число і рід, час дієслів. Прийменники використовуються рідко. Вони їх або зовсім пропускають, або замінюють. Діти намагаються в процесі висловлювання своєї думки знайти правильну граматичну форму для речення, але найчастіше їм це не вдається. Навички словотворення у дітей відсутні. Щодо фонетичної сторони мовлення – велика кількість звуків порушена, голосні нечіткі, тверді звуки замінюються на м'які або навпаки [9].

Тобто, мовленнєві засоби у дітей із ЗНМ другого рівня більш-менш сформовані, проте спостерігаються значні відхилення у звуковимові, бідність словника та аграматизми.

Діти на **третьому рівні загального недорозвинення мовлення** володіють достатньо розгорнутим фразовим мовленням, в якому присутні лексико-граматичні помилки. Також діти можуть неточно вживати деякі слова, а ось помилок фонетичного характеру в словах стає значно менше. Дітям характерна недиференційована вимова свистячих, шиплячих звуків, африкатів і сонорних. Прості речення дошкільники будують легко, а от зі складними реченнями (особливо які включають в себе складні логіко-граматичні конструкції) вже виникають труднощі. Діти неправильно пов'язують слова в реченні, мають проблеми в словотворенні [9].

Без спеціального корекційного навчання грамоти у дітей виникає багато стійких помилок які призводять до труднощів під час навчання в школі.

Науковці виділяють ще одну категорію дітей, яка має своєрідні характеристики мовлення і не входить до вищеописаних трьох рівнів ЗНМ. Такі діти відносяться до IV рівня недорозвинення мовлення (НЗНМ – нерізко виражене недорозвинення мовлення) і мають залишкові прояви порушень фонетичної, лексичної та граматичної сторони мовлення. Діти недостатньо диференціюють звуки, схожі за акустико-артикуляційними ознаками, мають проблеми із фонематичними уявленнями про звуки. Також мають місце відхилення складової структури слова, які проявляються в переставлянні складів, додаванні зайвих звуків, пропуску складів. Мовлення таких дітей «змазане». Найбільш вираженими є граматичні помилки. Діти неправильно вживають іменники із зменшено-пестливими суфіксами, присвійні прикметники, прикметники із суфіксами емоційно-вольового стану. Дітям важко утворювати малознайомі складні слова та розуміти

фрази з переносним значенням. Лексико-граматична сторона мовлення у дітей із четвертим рівнем ЗНМ страждає нерівномірно. При розповіданні історії діти часто втрачають логіку подій, опускають певні епізоди [4, 16].

Діти з порушенням мовлення належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння мовленням і рідною мовою – єдиний і основний шлях здобуття освіти та особистісного розвитку. Відхилення у розвитку мовлення зумовлюють неспроможність дитини встановити контакт із дорослими і ровесниками, зайняти позицію «лідера» у групі, опанувати навчальну діяльність. Це, у свою чергу, що гальмує процес засвоєння знань, розвиток умінь, навичок читання й письма в початковій школі, а також особистісний розвиток дитини [3, 15].

Учні із ЗНМ важко оволодівають навичкою письма. Школярам важко опанувати систему суджень та умовисновків, які викладені у правилах правопису. Часто діти лише формально засвоюють ознаки орфограм. Процес навчання грамоти, який передбачає високий рівень функціонування уваги та пам'яті, мисленневих операцій (особливо аналізу та порівняння), стає занадто складним для учнів із ЗНМ [3].

Дітям із ЗНМ характерні збідненість активного словнику і його недиференційованість, труднощі у побудові зв'язного висловлювання, що призводить до зниження потреби в спілкуванні, несформованості форм комунікації, незацікавленості в контакті з однолітками, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізму. Комунікативні можливості дітей-логопатів відрізняються помітною обмеженістю у порівнянні з нормою [12].

Неповноцінна мовленнева діяльність негативно впливає на формування у дітей із вадами мовлення інтелектуальної, сенсорної та аферентно-вольової сфер, що пояснюється взаємозв'язком мовленневих порушень з іншими сторонами їх психічного розвитку.

Діти з порушеннями мовлення гостро переживають свій мовленневий недорозвиток, через що страждає їх самооцінка та комунікативні навички. Діти зазнають значних труднощів у процесі встановлення контакту з оточуючими, у них знижена мотивація до спілкування. Часто діти просто уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування. У цих дітей спостерігається мовленневий негативізм, який проявляється у відмові від спілкування, замкнутості, тривожності і навіть агресивності. У деяких дітей із ЗНМ можлива надмірна розгальмованість поведінки. Такі діти імпульсивні і

непередбачувані у своїх діях. Бувають випадки, коли дитина надмірно запальна та жорстока, що відбувається внаслідок глибокого ураження головного мозку та підвищеної судомної готовності [3].

Діти із ЗНМ можуть прослуховувати нескладні оповідання, казки, але після закінчення читання з ними важко організувати бесіду. Вони не можуть переказати текст, відповісти на запитання, вступити у дискусію, поставити запитання за змістом тексту. Пізнавальний інтерес у таких дітей дуже короткочасний. Багато дітей із мовленнєвими порушеннями намагаються взагалі не вступати в контакт із дорослими, а навпаки, ізолюються від них, соромляться і замикаються у собі [11].

Наявність при ЗНМ у дітей недостатнього розвитку мовних засобів призводить до становлення загальносоціальних і конкретно-особистісних відносин на низькому рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, наявність комплексних мовленнєвих та когнітивних порушень розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення значно впливає на становлення повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими. Мовленнєвий дефект та гостре відношення до нього ускладнюють контакти з дорослими і ровесниками, веде до усамітнення в колективі однолітків. Наявність у дітей порушень мовленнєвого розвитку призводить до несформованості мовленнєвої готовності до школи. Це викликає труднощі у засвоєнні навчальної програми. Діти із ЗНМ потребують логопедичної корекції та психокорекції всіх сфер особистості (емоційно-вольової, мотиваційної, комунікативної) з метою подолання наявних порушень та попередження виникнення вторинних у структурі порушення.

Список використаних джерел

1. Бартенева Л. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ. Слово. 2007. 542 с.
3. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Вип. XIX, у 2 ч. 2012. Ч. 1. С. 327-349.
4. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення: порушення пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна*: зб. наук. праць. Вип. X. 2008. С. 306-310.

5. Грінцова О. М. Психологічні особливості мнемічної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 3. 2016. С. 18-22.
6. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ. Слово. 2012. 293с.
7. Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ. Вища школа. 2000. 273 с.
8. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2017. 384 с.
9. Мартиненко І.В. Проблеми порушень комунікації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова*, 2010. № 16. С. 288-290.
10. Мартиненко І.В. Проблема діагностики психологічної готовності до школи дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2005. №3. С.272-279.
11. Мартиненко І. В. Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2015. Вип.29. С. 202-207.
12. Марченко І. С. Діагностика комунікативних здібностей дітей із ТПМ. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Вип. 21.2012. С. 172-176.
13. Чередніченко Н.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція. Київ: ДІА, 2016. 248 с.
14. Чередніченко Н.В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Київ: ДІА, 2016. 212 с.
15. Шеремет М. К. Психо-мовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2014. Вип. 26. С. 270-274.
16. Шеремет М.К., Пахомова Н.В. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 137 с.
17. Яценко Т.В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку. Київ. ДІА. 2010, 84 с.
18. Folkins, JW. Speech production Speech, Language and Hearing. Vol. 1. *Normal processes* / Folkins, JW, and DP. Kuehn. Philadelphia : WB Saunders, 1982. P. 246–285.

Стаття подана до друку 16.10. 2023 р.

Авторський внесок: Т. Богуняк – 50%, І. Федоренко – 50%.

УДК: 376-056.264-053.5 (476)

І. БОЙКО

sol1m22z.boiko@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0009-2985-0686>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ СЛУХОВОЇ І ЗОРОВОЇ УВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ У КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

У статті висвітлюються результати вивчення специфіки розвитку слухової і зорової уваги та описуються напрямки корекційно-розвивальної роботи шляхом застосування ігор та ігрових прийомів для корекції і розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Ключові слова: діти дошкільного віку, мовлення, заїкання, корекція, розвиток, ігри.

The article highlights the results of the study of the specifics of the development of auditory and visual attention and describes the directions of corrective and developmental work through the use of games and game techniques for the correction and development of attention in older preschool children with stuttering.

Key words: children of preschool age, speech, stuttering, correction, development, games.

Постановка проблеми. Вивчення стану уваги у дошкільників, із заїканням, є актуальною проблемою, тому що чітке уявлення про рівень розвитку даного психічного процесу і ступеня його впливу на формування інших психічних процесів дозволяє намітити більш точні шляхи роботи з корекції уваги, у структурі корекції самого заїкання. Незважаючи, що накопичено багатий досвід у плані теорії та практики подолання заїкання, питання корекції уваги у дітей дошкільного віку із заїканням потребує подальшого аналізу та висвітлення.

Аналіз досліджень та публікацій. Заїкання – одна з найскладніших проблем логопедії, як у теоретичному, так і у

практичному аспекті. Вона інтенсивно вивчалася та висвітлювалася у літературі протягом ХХ ст.

Наукова розробка проблеми заїкання у логопедії пов'язана з іменами психіатрів І. Сікорського, В. Гіляровського. В сучасних дослідженнях М. Піддякова, С. Коноплястої, Л. Артемової, Г. Волкової, І. Мартиненко, Н. Чередніченко, Ю. Пінчук, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. ставиться питання розробки та відбору спеціальних методик для подолання заїкання у дітей.

Мета дослідження: виявити специфіку розвитку слухової і зорової уваги, розробити та апробувати серію ігор та ігрових прийомів для корекції і розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Увага – це психічний стан, що характеризує інтенсивність пізнавальної діяльності і що виражається в її зосередженості на порівняно вузькій ділянці (дії, предметі, явищі). У зону уваги потрапляють лише об'єкти, які мають на даний момент у людини стійку чи ситуативну значимість, що визначається відповідністю властивостей об'єкта актуальним потребам людини, і навіть становищем даного об'єкта у структурі діяльності. Основними функціями уваги є: активізація необхідних та гальмування непотрібних, на даний момент, психічних та фізіологічних процесів; цілеспрямований організований відбір інформації, що надходить (основна селективна функція уваги); утримання, збереження образів певного предметного змісту доти, доки не буде досягнуто мети; забезпечення тривалої зосередженості, активності на тому самому об'єкті; регулювання та контроль протікання діяльності [1].

Якщо увага нестійка, то якість роботи різко знижується. На стійкість уваги впливають такі фактори: ускладнення об'єкта (складні об'єкти викликають складну активну розумову діяльність, з чим пов'язана тривалість зосередження); активність особистості; емоційний стан (під впливом сильних подразників може виникнути відволікання уваги на сторонні об'єкти); ставлення до діяльності; темп діяльності (для стійкості уваги важливо забезпечити оптимальний темп роботи: при надто низькому або надто високому темпі нервові процеси іррадіюють (захоплюють непотрібні ділянки кори головного мозку), ускладнюється зосередження та перемикання уваги.

Заїкання – це поліморфний хворобливий стан, при якому судомне порушення мовлення є лише одним із симптомів. Тому людина, яка

страждає на заїкання у більшості випадків потребує комплексного лікувального впливу. Відзначають, що виникнення заїкання у дітей збігається з періодом активного розвитку фразового мовлення. Цей період характеризується недостатньою стійкістю та значною вразливістю центрів нервової системи, відповідальних за формування мовлення. Дослідники виділяють дві основні клінічні форми заїкання, які зумовлені різними патогенетичними механізмами: 1) невротичну; 2) неврозоподібну [2].

У дослідженні брали участь діти дошкільного віку. Діти були поділені на дві групи: до експериментальної групи увійшли дошкільники із заїканням органічного та функціонального походження; до контрольної групи увійшли діти, з нормотиповим розвитком мовлення. Вік дітей 5,5-6,5 років. Всього в експериментальній групі було обстежено 20 дітей, з яких 13 хлопчиків та 7 дівчат. До контрольної групи увійшло 20 дітей такого ж віку з нормотиповим розвитком мовлення 10 хлопчиків і 10 дівчат.

Якщо порівняємо середній бал отриманий обома групами дітей, то ми переконаємося, що рівень сформованості концентрації і стійкості уваги знаходиться на більш низькому рівні у дітей із заїканням. Середній бал, отриманий дітьми експериментальної групи дорівнює 3,2 у контрольній групі середній бал дорівнює 4,1. Зазначимо, що серед дошкільників з нормотиповим розвитком мовлення не виявлено низький рівень сформованості концентрації та стійкості слухової уваги, тоді як у групі дітей із заїканням такий результат у 4 дітей. Велика різниця між кількістю дітей, які отримали максимальну оцінку (5 балів) за виконання завдання в експериментальній групі 1 дитина, у контрольній групі 7 дітей.

Для того щоб привернути увагу колективу закладу дошкільної освіти до досліджуваної проблеми була проведена бесіда з вихователями, логопедом, фахівцями, які безпосередньо працюють з дітьми.

У результаті фахівцям було показано значимість аналізованої проблеми. Було відзначено, що рівень сформованості слухової та зорової уваги у дітей із заїканням, нижчий, ніж у дітей з нормотиповим розвитком мовлення.

Вихователям та логопеду було надано перелік ігор та ігрових вправ, спрямованих на формування властивостей слухової і зорової

уваги. Було запропоновано включати ігрові завдання на розвиток уваги як у хід занять, так і у вільний час, при виконанні режимних моментів.

Ігри розроблені з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, передбачене поступове підвищення рівня складності. Рекомендується починати заняття з гри для створення позитивного емоційного фону, формування почуття впевненості в собі та своїх силах, оскільки в ході дослідження було помічено, що діти із заїканням не завжди йдуть на контакт як з дорослими, так і з однолітками.

Висновки. В цілому відзначимо такі особливості зорової уваги дітей із заїканням: низький обсяг і низька стійкість зорової уваги, низька мотивація та емоційна млявість, скутість під час виконання завдання. Те саме можна сказати і про їх слухову увагу. Саме за виконання завдань, спрямованих на дослідження перемикання, стійкості та об'єму уваги діти отримали найменші бали. Ці завдання виявилися для дітей найскладнішими.

У групі дошкільників з нормотиповим розвитком мовлення найбільш сформованою є слухова увага, а саме її концентрація та стійкість. Найбільш складними для дітей контрольної групи виявилися завдання на виявлення рівня сформованості перемикання, стійкості та обсягу зорової уваги.

Зазначимо напрямки корекції та розвитку уваги, включені до логопедичної роботи з подолання заїкання, це: концентрації та стійкості зорової уваги; обсягу зорової уваги; перемикання та розподілу зорової уваги; стійкості та концентрації слухової уваги.

Список використаних джерел

1. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
5. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
6. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.
7. Соботович Е.Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997. 44 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: І. Бахматчук – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК: 376-056.264-053.5 (476)

І. БОРОСЮК

koros1m19z.borosiuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/> <https://0009-0007-9675-8762>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті висвітлюються результати вивчення стану темпо-ритмічної сторони мовлення у дошкільників та особливості методики проведення відповідної корекційної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, мовлення, темп, ритм, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of the tempo-rhythmic process of speech in preschoolers and the peculiarities of the method of conducting the corresponding corrective work.

Key words: children of preschool age, speech, pace, rhythm, correction, development.

Постановка проблеми. Заїкання є одним із поширених порушень мовленнєвого розвитку, яке характеризується складним симптомокомплексом і у ряді випадків, невисокою ефективністю лікування. Заїкання обмежує комунікативні можливості дитини, спотворює розвиток особистісних якостей, ускладнює соціальну адаптацію.

Становленню сучасного підходу до подолання темпо-ритмічних порушень мовлення передувала розробка низки різних методів та шляхів подолання цього захворювання. До комплексу лікувально-педагогічних заходів для дітей, що заїкаються, входять лікувальні препарати та процедури, психотерапія, логопедичні заняття, лікувальна фізкультура та ритміка, тренувальні психолого-педагогічні заходи. Цілі їх тісно переплітаються і доповнюють одна одну: усунення або ослаблення судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики; оздоровлення та зміцнення нервової системи та організму в цілому; покращення ставлення до свого порушення, від психологічних нашарувань у вигляді страху, сорому за своє неповноцінне мовлення; психолого-педагогічний супровід [2].

Мета дослідження: виявити особливості порушень темпоритмічної сторони мовлення у дошкільників із заїканням, розробити (дібрати) та апробувати прийоми корекційної роботи з подолання вказаних порушень.

Виклад основного матеріалу. Обстеженням було охоплено 10 дітей (6 хлопчиків та 4 дівчинки) 4-6 річного віку з порушеннями темпоритмічної сторони мовлення.

Аналіз анамнезу показав, що практично ні в кого з обстежуваних не відзначалося патології внутрішньоутробного розвитку та пологів (у двох дітей зафіксовано вірогідну спадковість порушення мовлення). За станом здоров'я було виявлено загальну соматичну ослабленість. У деяких дітей мали місце страх темряви та самотності за відсутності дорослих. Заїкання у всіх хлопців (6 дітей) виникло з двох до шести років, після різних психотравм (смерть близьких, конфліктні ситуації вдома, різка зміна звичної обстановки). Ранній мовленнєвий та моторний розвиток всіх дітей проходив без значних відхилень від норми (у двох – прискорений розвиток).

Результати обстеження моторних функцій показали, що у всіх дітей рухи нормально координовані. Вони легко переключалися з одного руху на інший, помилки виправляли самі, міміка емоційно забарвлена. У той же час виявлено підвищену стомлюваність, неточність і метушливість при виконанні дрібних рухів.

У мовленні дітей у рідких випадках були порушення вимови звуків. Завдання на звуковий аналіз та синтез, диференціацію звуків усі діти виконали правильно. Суттєвих відхилень у розвитку лексико-граматичного ладу немає. Однак, при конструюванні розгорнутих зв'язних висловлювань діти важко формулювали думку і вибирали слова для її адекватного вираження. У цьому виявилася невідповідність між рівнем розвитку мовленнєвих засобів та здатністю адекватно користуватися ними.

Аналіз обстеження просодичної сторони мовлення виявив, що у хвилюванні в усіх дітей відзначається прискорення темпу мовлення, порушення її ритму, недотримання пауз. Ускладнення мовленнєвого матеріалу та спонтанне спілкування з оточуючими призводили до прискореного мовленнєвого видиху, частих додаткових вдихів, у зв'язку з чим порушувалися плавність мовлення, його інтонаційна виразність. Практично у всіх дітей голос наприкінці розмови ставав слабким, хриплим.

У процесі обстеження проявів заїкання виявилось, що у всіх дітей спостерігалися затинання в контекстних монологіях, судомні затинання

під час бесіди. У всіх хлопців у процесі мовлення спостерігалися супутні рухи (вони смикали гудзики, постукували пальцями по столу). У всіх обстежуваних судоми частіше і різко виявлялися у словах із дзвінкими приголосними, їх поєднаннями з голосними, вибуховими приголосними, особливо на початку першого слова, фрази. Певне значення у прояві затинань мала структура речення (проста чи складна). Їх кількість збільшувалася при відповідях на питання за незнайомою темою.

Аналіз розвитку наслідування обстежуваних показав, що відтворення дій за показом та словесною інструкцією достатньо розвинене у всіх дітей.

Аналіз комунікабельності показав, що у 5 з 10 обстежуваних дітей спостерігалася сором'язливість, бажання уникнути спілкування з однолітками, невпевненість у собі, нерішучість. В іншій половині дітей спостерігалася бажання спілкуватися з логопедом, однолітками, іншими дорослими. Вони були ініціативні у спілкуванні.

У результаті обстеження була визначена група з 8 дітей із невротичним заїканням (6 хлопчиків і 2 дівчинки) за такими ознаками: однакові особливості анамнезу, розвитку мовлення, моторики, однаковий час появи перших симптомів заїкання.

Коротка характеристика групи: поява заїкання від 2 до 6 років; його причини полягають у психічній травмі; велика ситуативна залежність проявів заїкання (затинання в емоційно значимих ситуаціях та його відсутність у грі наодинці); наявність супутніх рухів і вегетативних реакцій у емоційно-значущих ситуаціях.

Рівень загального мовленнєвого та психомоторного розвитку дошкільників із заїканням, відповідає віковій нормі. Такі прояви характеризують невротичну форму заїкання. Поруч із потенційними можливостями, вони мають низку негативних особистісних особливостей, які заважають їм реалізуватися серед однолітків.

Також у 2 дівчат була підтверджена тахилалія на фоні вираженої астенизації.

Висновки. Педагогічний вплив полягає у зміцненні емоційно-вольової сфери, вихованні віри в себе та у свою здатність говорити плавно і правильно. Цьому сприяють особливі умови: індивідуальна психотерапія, робота з батьками та вихователями щодо створення необхідного мікроклімату вдома та закладі дошкільної освіти, оптимізація режимних моментів [1].

Велике значення надавалося роботі з батьками. Батьки відвідували відкриті логопедичні заняття на всіх етапах корекційних занять. Вправи пропонувалися з урахуванням ступеня самостійності мовлення, гучності,

ритмічності, структурованості; з урахуванням ситуації та видів діяльності дитини, у процесі яких відбувається мовленнєве спілкування. Особливе значення надається індивідуальному підходу.

Відповідно до цієї системи передбачалося регулярне та обов'язкове використання диктофона на всіх етапах роботи. Це дозволило дітям активізувати увагу до мовленнєвих помилок, як власних, так і помилок інших дітей.

Список використаних джерел

- 1.Белая А.Й. Подолання не різко вираженого загального недорозвитку мовлення в учнів молодших класів: Методичні рекомендації для вчителів-логопедів. Хмельницький: ТУП, 2004. 300 с.
2. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
3. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ: Просвіта, 2004. 263 с.
4. Хрестоматія по логопедії. Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К. : КНТ, 2006. 532 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: І. Борсюк – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376-056.34:81'373

О. БОСОВИЧ

obosovych7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9529-1298>

О. КОНСТАНТІВ

konstantyniv15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розкрито методику формування предметного словника у дітей з розладами спектру аутизму дошкільного віку. З урахуванням умов, завдань, типологічних та індивідуальних особливостей, були підібрані дидактичні ігри та вправи, що відповідають віку та комунікативним можливостям дітей з РСА.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, словник, діти дошкільного віку.

The article reveals a method for forming subject words in children with autism spectrum disorders in preschool age. In order to protect the minds,

typological and individual characteristics, didactic games were selected that would reflect the age and communicative abilities of children with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, dictionary, preschool children.

Актуальність дослідження. Розвиток словника дитини відбувається з першого року життя, та з кожним роком накопичується. У дитини з'являються іменники, дієслова, прикметники та інші частини мови. Завдяки словнику дитина може висловлювати свої потреби, стан, інтереси; вчиться співвідносити слово до кількох предметів, усвідомлювати зміст та позначення.

Діти з розладами спектру аутизму мають низку психолого-педагогічних особливостей, які позначаються на розвитку мовлення (Н. Гаврилова, О. Константинов, О. Ткач, Т. Скрипник, В. Тарасун та ін). Зокрема: труднощі у встановленні контакту як з однолітками і дорослими, порушення зв'язного мовлення; труднощі у соціальній взаємодії; специфічних проблеми (страхи (фобії), порушення сну прийому їжі, прояв гніву та агресивності). В. Тарасун зауважує, що характерною для всіх варіантів мовленнєвого розвитку при РСА є в тій чи іншій формі виражена стереотипність мовлення. Майже у всіх дітей розвиток мовлення проходить через період ехोलалій, частими є різноманітні порушення звуковимови, темпу та плавності мовлення.

Обстеження стану пасивного словника виявило, що діти з РСА реагують на звернене мовлення, проте самі майже його не використовують. Діти, як правило, виконують прості інструкції, труднощі з їх виконанням виникли тільки у декількох дітей. Крім того, діти з труднощами впізнають знайомі предмети та дії на картинках, а 24% взагалі не виконали ці завдання. 33% - потрібно багаторазове повторення. 63% дітей мають грубі помилки у знаходженні частин свого тіла. У рамках обстеження активного словника були отримані найнижчі результати. Активний словник значно відстає від пасивного. Діти називають лише ті предмети, які їм дуже добре знайомі, рівень сформованості словника антонімів і синонімів, узагальнюючих слів має дуже низький показник. Діти майже називають реальні картини предметів які їм знайомі, проте за описом не розпізнають предмети, не називають окремі частини предметів. Крім того, вони краще орієнтуються в лексичних темах, які пов'язані безпосередньо з побутом, але запам'ятовують невелику кількість предметів тільки після багаторазового повторення. Діти не орієнтуються в темі «Професії»,

важко відрізняють фрукти від овочів, проте 16% – відокремлюють диких тварин від домашніх.

У процесі обстеження було виявлено, що у дітей з РСА спостерігається низький рівень у формуванні предметного словника, активний словник дуже сильно відстає від пасивного, діти погано розуміють інструкції і їм потрібно багаторазове повторення. З урахуванням цих даних була розроблена програма занять з формування предметного словника.

Виклад основного матеріалу. Мета методики: розвиток і розширення предметного словника у дітей з розладом спектра аутизму. Реалізація завдань здійснювалася за допомогою спеціально підібраних вправ та дидактичних ігор. При організації дидактичних ігор має відбуватись дотримання наступних умов: врахування віку і структури даного порушення; вдосконалення обсягу активного та пасивного словника; формування правильного вживати іменників; допомога у засвоєнні слів узагальненого, абстрактного значення; уточнення вживання слів у мовленні дітей.

З урахуванням умов, завдань, типологічних та індивідуальних особливостей, були підібрані дидактичні ігри та вправи, що відповідають віку та комунікативним можливостям дітей. Основні зусилля були спрямовані на розвиток найбільш збережених структур мозку. У дітей даної категорії переважає «буквальне» сприймання, тому абстрактні образи у всіх вправах замінювалися зоровими, що значно полегшує завдання навчання дітей з РСА.

Реальні картинки та предмети застосовуються на всіх етапах роботи і були основною умовою успішної роботи з дітьми цієї групи. Матеріал повинен бути різноманітним, яскравим. На жаль, глибина даного порушення не дозволяє відразу приступити до розвитку предметного словника, тому робота велася поетапно.

Перший етап роботи. Оскільки адаптаційний період дитини з розладом спектру аутизму може тривати кілька місяців, важливо спочатку встановити з нею формальний контакт, який припускає, що дитина повинна відчувати, що педагог безпечний і з ним можна перебувати в одному приміщенні. Поруч із цим визначаються засоби, за допомогою яких можна привернути увагу дитини (сенсорні, вербальні, тактильні). Вибирають такі засоби, які надалі можна буде використовувати для заохочення на занятті.

Заняття з дітьми цієї категорії передбачають єдину структуру уроку з поступовим розширенням та ускладненням завдань. Структура заняття першого етапу:

1. початок заняття (ритуал привітання);
2. підготовка до роботи (розминка);
3. основна частина (продуктивна діяльність);
4. Заключна частина (ритуал прощання).

Другий етап. Завдання цього етапу - спочатку правильно організувати робочий процес і включити дитину в роботу. Дітям з РСА необхідно правильно організувати робоче місце для того, щоб сформувані у них необхідні навчальні стереотипи. На кожному занятті підготовлений до роботи матеріал кладеться ліворуч від дитини, виконаний - праворуч. Прибирати матеріал має сама дитина. Спочатку дітям пропонується тільки спостерігати за діями педагога і слухати. Потім завдання виконуються разом із дитиною, але в пізніших етапах навчання, дитині пропонується лише інструкція. Іноді, для формування навчального стереотипу, доводиться вдатися до утримання дитини за столом, доки вона не виконає запропоноване завдання. На другому етапі структура заняття зберігалася, але в основну частину включалася не тільки бесіда, а й сенсорні ігри (спільне малювання).

Третій етап. Завдання даного етапу - робота над словником. Коли контакт з дитиною встановлений, слід переходити до безпосередньої корекційної роботи. Здійснюючи роботу з предметного словника, необхідно дотримувалися наступних принципів:

1. словникова робота ведеться невідривно з ознайомленням дітей навколишнім світом, за допомогою активної пізнавальної діяльності;
2. формування словника відбувається одночасно з розвитком розумових здібностей і вищих психічних функцій;
3. робота ведеться послідовно і систематично.

На цьому етапі в основну частину включалися дидактичні ігри та вправи з розвитку предметного словника, поступово вони ускладнювались. Було складено програму корекційної роботи з формування предметного словника. Комунікативні та мовленнєві особливості дітей визначили вибір лексичних тем для занять: «Домашні тварини», «Фрукти» та ін. Формою організації взаємодії була довільна діяльність дитини та підключення до неї дорослого з поступовим переростанням в гру з лексичної теми. У разі, якщо спільну гру не

вдавалося сформувати, простір кабінету використовувався в такий спосіб, щоб з допомогою запропонованих дитині предметів можна було керувати її поведінкою і діяльністю. Крім того, групові заняття на перших етапах малоефективні, тому що кожна дитина вимагає індивідуального підходу.

На початку корекційної роботи заняття тривали не більше 15 хвилин тому, працездатність у дітей з РСА низька і нетривала. Крім того, настрій у дітей з РДА нестійкий, вони можуть відмовитися від занять, протестувати, проявляти агресивну поведінку. Кожне заняття з дітьми слід розпочинати зі знайомої, вивченої гри, перш ніж перейти до нової. На вивчення однієї гри відводиться досить багато часу, оскільки розвиток предметного словника в дітей віком цієї категорії – дуже кропіткий і тривалий процес.

Зміст роботи. Враховуючи склад, вік та стан мовлення дітей, вводилися завдання, що розширюють мету кожної конкретної дидактичної гри. У процесі дидактичної гри, спрямованої на вдосконалення словника дітей, логопед має брати безпосередню участь (ступінь участі визначається мовленнєвими можливостями дітей).

Перший етап. На першому етапі було поставлено завдання встановити формальний контакт з дитиною, допомогти їй відчувати себе у безпеці. Для досягнення і вирішення цього завдання використовується метод лялькотерапії. На сьогоднішній день, лялькотерапія є однією з найбільш «працюючих» технологій у корекційно-розвивальному навчанні дітей з РСА. Цей метод однаковою мірою формує і соціоемоційні та комунікативні навички дітей. Показання до застосування даної терапії є різні порушення в мовленнєвому і психічному розвитку дитини (страхи, невміння спілкуватися, неврівноваженість, тривожність). Даний метод заснований на принципі «перенесення домінанти», а саме використовуючи ляльку-рукавицю діти звільнюються від страху і відчувають себе у безпеці. Це допомагає будувати більш довірчі та відкриті відносини дитини з дорослим, лялька як би є проміжним об'єктом взаємодії.

Метою цієї методики є встановлення контакту з дитиною, створення умов для її успішної адаптації. Крім того, дана технологія вирішує і деякі виховні завдання: формує емоційно-вольову сферу дитини, розвиває моторику і вищі психічні функції, збагачує уявлення дитини про навколишній світ. Діти із задоволенням виконують завдання, які «дає» їм лялька. Крім того, завдяки ляльці починає

формування навчальний стереотип, що дозволяє нам поступово переходити до другого етапу корекційного навчання.

З початку навчання, діти вчаться вітатися і прощатися з лялькою, що закладає стереотип початку і кінця заняття. Кожне заняття включає невеликий сюжет для Лялька, яка здійснює вплив на поведінку дітей. Дорослий виступає у ролі режисера, який має керувати діями персонажа, і дітей. Оскільки дитині важко довго перебувати в емоційному контакті, роль, яку дорослий відводить персонажу, повинна бути нетривала. Діти з РСА, навіть у легкого ступеня надають перевагу інтелектуальній діяльності, оскільки вона менше їх виснажує. Необхідно підбирати прості сюжети, які доступні інтелектуальному та емоційному рівню дітей. На наступних етапах діти в присутності персонажа виконували завдання (за правилами дидактичної гри), так вони відчували себе більш захищено.

Заняття даного етапу мають певну структуру, що включають усі етапи. *Перша стадія.* Початок заняття включав ритуал привітання, яке виконує функцію встановлення емоційно-позитивного контакту. На перших етапах корекційної роботи, на індивідуальних заняттях, привітання мало особистісно-орієнтований характер, було адресовано певній дитині, після об'єднання дітей у групу, привітання було звернено спочатку так само до кожної дитини, потім до всіх, щоб сформувати почуття приналежності до соціальної групи. Для корекційної роботи використовувалась лялька-рукавичка «Мишеня».

Наступна стадія – розминка, її завдання – привернути увагу і «розбудити» інтерес дітей, налаштувати їх на роботу, скинути психічну інертність. Третя стадія (основна частина). В основну частину заняття входить імпровізація на різні теми, пізніших етапах навчання вводяться дидактичні ігри і вправи з формування предметного словника. Четверта стадія. Заключна частина заняття спрямована на закріплення набутого досвіду та емоційно-позитивного стану дітей. Закінчення заняття містить ритуал прощання з Мишеням.

Даний метод дозволяє швидко встановити первинний контакт з дитиною і досягти позитивного результату. Завдяки цьому, у дітей починає формуватися навичка ігрової діяльності, вони набувають соціального досвіду спілкування і простіше вступають у контакт з педагогом. Даним етап займає 3-4 заняття, потім слід ускладнювати корекційну роботу і вводити нові завдання.

Другий етап. Після встановлення контакту, можна переходити до другого етапу корекційного навчання. На даному етапі реалізуються завдання формування навчального стереотипу та залучення дитини до роботи. Так як на початковій стадії роботи були сформовані стереотипи вітання та прощання, можна переходити до другого завдання даного етапу.

На сьогоднішній день існує кілька підходів залучення дитини з аутизмом до роботи. Останнім часом все більше практичних фахівців звертаються у бік різних видів мистецтв як корекційних і профілактичних засобів роботи з «особливими» дітьми. На даній стадії використовуються сенсорні та тактильні ігри. Для етапу залучення дитини було обрано методика спільного діяльності. Використання даного методу можливе тільки після того, як налагоджений контакт між педагогом і дитиною. Малюнок може ілюструвати ситуації з життя, сюжети зі світу людей і природи, сім'ї дитини. Дитина, своєю чергою, повинна активно включатися у створенні малюнка, підказувати розвиток сюжету, доповнювати ілюстрацію деталями. Крім того, дитину зачаровує дія, що відбувається на аркуші паперу, що так само допомагає привернути її увагу і включити в заняття. Крім того, можна використовувати різні паузи, запитувати поради, «забувати» домалювати важливу деталь, щоб спонукати дитину завершити малюнок самостійно.

Для дитини з РСА важливо отримати миттєвий результат. Наприклад, дитина може взяти олівець і спробувати закінчити малюнок самостійно. Крім спонукання дитини до активних дій, спільне малювання дає можливість ознайомити дитину з навколишнім світом, розширити її предметний словник. Щоб підготувати дітей до третього етапу, вже на другому ми почали підбирати малюнки так, щоб вони збігалися з тими лексичними темами, які ми планували розвивати, за допомогою дидактичних ігор, на наступних заняттях. Спільне малювання передбачає поетапний розвиток. Дітям буде важко відразу починати з розгорнутого сюжету, тому доцільно починати з простих предметних малюнків. Етапи спільного малювання припускають сувору черговість тільки на 1-2 заняття, надалі не знадобиться щоразу привертати увагу дитини. Образотворча діяльність передбачала під собою певні частини занять.

Перша частина. На початку першого заняття потрібно так само привернути увагу дитини до нового виду діяльності. Для цього ми

використали ляльку (Мишеня), з якою вже познайомились дітей. Лялька «давала» дітям завдання намалювати той чи інший предмет. На першому занятті слід зображати особливо значущі для дитини предмети, при цьому супроводжуючи свою діяльність емоційним коментарем. Спочатку діти зовні залишаються пасивними, вони просто прислухаються до коментарів, спостерігають за діями, що відбуваються на аркуші паперу. Але з часом, погляд дитини буде затримуватися на папері все довше і довше, а потім вона може попросити намалювати те, що хочеться.

Друга частина. Малювання «на замовлення» дитини. Щоб закріплювати та розвивати інтерес дитини, слід малювати те, що подобається. Замовлення дитини, як правило, однотипні, тому варто набратися терпіння. Діти вимагають, щоб малюнок був неодноразово повторений, із збереженням кольору, розміру. Третя частина. На цьому етапі можна починати додавати до малюнка нові деталі, варіювати розмір малюнка, колір, положення у просторі, використовувати в малюванні нові різні матеріали (фломастери, крейди, фарби). Слід діяти обережно і поступово, інакше можна зустріти різкий протест. Одного разу, дитину зацікавить перетворення на папері, і вона обов'язково погодиться з внесенням нового в ілюстрацію.

Четверта частина. Залучення дитини до процесу малювання. Ця частина є найголовнішою, тому що на ній відбувається спонукання дитини до активних дій. Щоб спонукати дитину до малювання, педагог спеціально припиняє малювання, виникає пауза. Так як діти з РСА дуже нетерплячі, вони починають підштовхувати руку педагога, тим самим висловлюючи прохання продовжувати. Саме на цьому етапі можна запропонувати дитині малювати разом. Спочатку можна водити його рукою, потім дозволити малювати самій. Крім того, можна використовувати такий прийом: педагог «забуває» намалювати якусь важливу деталь і, коли дитина звертає на це увагу, пропонує завершити малюнок самостійно. Для початку це має бути проста деталь, але поступово завдання ускладнюються.

П'ята частина. Введення сюжету. На цьому етапі слід включати в сюжет вже знайомі для дитини зображення. Сюжет має бути близьким до досвіду дитини. Після того, як дитина звикне до сюжету, можна переходити до розширення.

Шоста частина. На цьому етапі можна переходити до перенесення сюжету з малюнка на дидактичні ігри і вправи направлені на розвиток предметного словника. Отримані знання слід закріплювати на заняттях

та в інших видах діяльності. Напрацьовані малюнки можна використовувати в подальшому навчанні, тому що вони сприймаються дитиною як щось рідне.

Третій етап. Після включення дитини в роботу слід переходити до третього етапу навчання. На етапі роботи з розвитку предметного словника слід включати в навчання дидактичні ігри та вправи. Як і на попередньому етапі, кожну гру «дає» дитині лялька-рукавиця. Дітям пропонувалися ігри з аналогічних лексичних тем, описаним у другому розділі. Найбільшу увагу ми приділили таким темам, як «Овочі», «Фрукти», «Дикі та домашні тварини». Освоєння предметного словника так само передбачає поетапне навчання.

Так як розвиток словника відбувається з одночасним формуванням вищих психічних функцій та розумових здібностей, на першій стадії навчання використовувались розрізні картинки. Розрізні картинки - це варіант гри, суть якої полягає в тому, щоб з окремих шматочків зібрати ціле зображення. Складаючи розрізні картинки, дитина вчиться усвідомлювати цілісність предмета, складати здебільшого ціле, у неї розвивається мислення, просторове орієнтування, тренується пам'ять. Для дітей з РСА використовувалися найпростіші, з малою кількістю окремих елементів, картинки. Ілюстрації повинні бути барвисті, крім того, дитині пропонується зразок. Спочатку дитині пропонувалося одна картинка на будь-якій лексичній темі, потім, у міру можливостей дітей, кількість картинок збільшувалася.

Перша стадія. Робота з картинкою. На цьому етапі педагог показує дитині зразок картинки, розповідає про предмет, називає його. Крім того, крім картинки, використовувалися реальні предмети за темами «Фрукти» та «Овочі», щоб сформувати у дітей більш цілісне уявлення. Діти могли обмацати предмет, спробувати його. Робота була більш ефективна, коли підключалися всі аналізатори.

Друга стадія. Робота з розрізною картинкою. Робота ведеться послідовно. Спочатку дитина тільки слухає інструкцію та спостерігає за дією педагога. Педагог, збираючи картинку, емоційно коментує свої дії. Насамкінець, він називає отриманий предмет і звертає увагу на схожість даної картинки зі зразком. Потім педагог приваблює дитину до дій, просить її допомогти знайти ту чи іншу частину, збирає картинку разом з дитиною. Наприкінці також називається предмет. І нарешті, просять дитину самостійно зібрати і назвати зображення. Коли дитина починає самостійно збирати картинку, завдання ускладнюються. Поступово

вводиться нове зображення. На даному етапі навчання використовується 3-4 предмети з однієї лексичної теми.

Третя стадія. Після того як дитина навчиться збирати всі запропоновані картинки, слід закріплювати отримані знання. Дитині пропонуються відразу всі ілюстрації, потім, коли дитина складе їх, потрібно попросити дитину показати той чи інший предмет («Покажи яблуко»). Якщо у дитини це виходить слід переходити до активізації активного словника і просити дитину повторити, та самостійно називати зображені предмети. Крім того, на даному етапі вводиться узагальнююче поняття.

Четверта стадія. Так як навчання дитини з РСА - це дуже кропіткий і тривалий процес, потрібна постійна, систематична робота. Після того як дитина

засвоїла декілька лексичні теми, слід вводити гру на диференціацію. Крім того, використовувались завдання «Допоможемо Мишенятку приготувати овочевий суп», «Допоможемо Мишенятку приготувати фруктовий пиріг». На підготовчому занятті дітям розповідали, чим відрізняються фрукти овочів, де вони ростуть. Коли новий матеріал було засвоєно, дітям пропонувались розподілити фрукти та овочі у кошики. Ця гра проводилася у два етапи: разом із педагогом і самостійно. Усі дії коментувалися педагогом, ще, більш пізніх етапах від дітей вимагали називати всі картинки. Ці завдання допомагають активізувати словник дитини і закріпити знання у дітей з даних лексичних тема.

Для лексичних тем «Свійські і Дикі тварини» застосовувались ігри «Де хто живе?», «Дитинча тварин», а також гра з м'ячом, діти поступово переходили до самостійних дій.

Висновки. Таким чином, розроблена методика з формування предметного словника у дітей з розладами спектру аутизму здійснювалася за допомогою спеціально підібраних вправ та дидактичних ігор. При організації дидактичних ігор важливо дотримуватись таких умов: врахування віку і структури порушення; вдосконалення обсягу активного та пасивного словника; формування правильного вживати іменників; допомога у засвоєнні слів узагальненого, абстрактного значення; уточнення вживання слів у мовленні дітей. З урахуванням умов, завдань, типологічних та індивідуальних особливостей, були підібрані дидактичні ігри та вправи, що відповідають віку та комунікативним можливостям дітей.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С., Константинів О.В., Гаврилов О.В. (2021) Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап) // Актуальні питання корекційної освіти. В. 17. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/643/610.pdf/>
2. Скрипник Т.В. (2010) Феноменологія аутизму: Монографія, К.: Слово, 368 с.
3. Тарасун В.В.(2018) Аутологія: теорія і практика: підручник. 2018. 590 с.
4. Шульженко Д.І (2009). Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Слово. 385 с.
5. Akshoomoff N. (2006). Use of the Mullen Scales of Early Learning for the assessment of young children with Autism Spectrum Disorders. Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence, 12 (4-5), с. 269–277

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Босович – 50%, О. Константинів – 50%.

УДК 376-056.264

О. БУЙНОВСЬКА

buinovskayaolya20@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9037-6009>

О. КОНСТАНТИВ

konstantyniv15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ДВОМОВНИХ СІМ'ЯХ

У статті розкрито теоретичний аналіз дослідження щодо особливостей розвитку мовлення у двомовних сім'ях. Розкриті причини та вплив іншомовного середовища на опанування рідної мови.

Ключові слова: мова, мовлення, білінгвізм.

The article describes the theoretical analysis of the study on the peculiarities of speech development in bilingual families. The causes and influence of the foreign language environment on mastering the native language are revealed.

Keywords: language, speech, bilingualism.

Актуальність дослідження. На сучасному глобалізованому ринку праці багатомовні працівники користуються попитом. Зрозуміло, що діти, які ростуть у двомовному та двонаціональному середовищі, мають більше шансів знайти роботу та кращі можливості працювати за кордоном, ніж діти, які ростуть в одномовному середовищі. Проте сучасна наука усвідомлює негативний вплив білінгвізму на розвиток дітей. Деякі дослідники (L. Bloomfield, I. Epstein, E. Lenz) вважають білінгвізм шкідливим у будь-якому віці та вказують на його небезпеку для психічного розвитку дітей загалом.

Виклад основного матеріалу. Про виховання дітей у двомовній сім'ї існує чимало міфів.

1. Діти заплутаються, якщо почують дві мови. Мабуть, це найпоширеніша помилка. Багато батьків вважають, що називання одного і того ж предмета на двох різних мовах одночасно створює плутанину в голові дитини. В. Zurer-Pearson, автор книги «Виховання двомовної дитини», вказує, що від народження діти здатні розрізняти мови. Діти можуть легко розрізняти мови, які звучать по-різному, наприклад французьку та арабську. Новонароджені погано розрізняють схожі мови, наприклад англійську та датську, але до 6 місяців вони добре розрізняють їх. Міф про мовну плутанину, ймовірно, походить від старих досліджень, які аналізували некомпетентно проведені випробування та дійшли висновку, що рання двомовність шкодить розвитку дітей. Це дослідження закликає педагогів відмовитися від рідної мови на користь англійської в сім'ях іммігрантів.

2. Двомовне виховання дитини призводить до затримки мовлення. Деякі двомовні діти починають говорити пізніше, ніж одномовні діти. Ця затримка тимчасова, але, за словами експертів, властива не всім. Багато батьків, які стурбовані затримкою мовлення своїх дітей-двомовних дітей, настійно рекомендують обмежити свою сім'ю однією мовою. Раніше двомовність вважалася основною причиною затримки мовлення у дітей. Поточні дослідження показують, що двомовність не викликає затримок у розвитку мовлення чи вивченні мови, вважає E. Kester, двомовний фахівець з Остіна, штат Техас. Навіть якщо у дитини діагностовано затримку мовлення, двомовність не погіршить ситуацію. Наукові дослідження показали, що діти, які спілкуються двома мовами, мають затримку мовлення з такою ж частотою та інтенсивністю, як і діти, які чують лише одну мову, зазначає E. Kester.

3. Діти-білінгви плутають слова обох мов. Мовна плутанина неминуха, але нешкідлива. Однак ті, хто погано розуміє двомовність, можуть інтерпретувати це як нездатність дитини розрізняти слова іншої

мови. Багато дітей у двомовних сім'ях можуть розуміти обидві мови водночас і змішувати слова. Крім того, одна мова певною мірою домінує над іншою. Діти з меншим словниковим запасом «другої» мови можуть включати в свою мову слова з більш знайомої та спорідненої мови. Фахівці сходяться на думці, що такий «мовний салат» — явище тимчасове і зникає, коли словниковий запас дитини достатньо розширюється в обох напрямках. Насправді двомовні змішують їх незалежно від віку (це явище називається мовним перекодуванням). Іноді люди вживають слова з однієї мови, коли не знають еквівалента в іншій мові або коли віддають перевагу словам чи фразам з однієї мови, — пояснює В. Pearson. Діти копіюють те, що їх оточує, і якщо ви, як батько, змішуєте дві мови у своїй розмові за власним бажанням чи власним бажанням, нереалістично очікувати, що ваша дитина діятиме інакше.

4. Можна пропустити вдалий час для вивчення другої мови. Ніколи не пізно вчити дитину другої мови, і ніколи не рано. Дітям до 10 років і особливо дітям до 5 років легше вивчати другу мову, ніж дорослим, — пояснює В. Pearson. Оптимальний період для вивчення двох мов – від народження до 3 років, тобто період вивчення першої мови, коли розум дитини ще досить відкритий і гнучкий. Другий ідеальний період - 4-7 років, тому що дитина ще здатна розуміти дві мови одночасно. Іншими словами, вивчення другої мови на тому ж рівні, що й першої, робить дитину двомовною. Навіть якщо вашій дитині вже виповнилося 7 років і ви хочете прищепити їй додаткову мову, ще не пізно. Третій успішний період – з 8 років до підліткового віку. За словами вчених, після статевого дозрівання нові мови обробляються в іншій частині мозку, а це означає, що дитина повинна вивчати нову мову через переклад з «платформи» рідної мови. «Багато людей говорять про «вікно можливостей» для дітей, щоб оволодіти двома мовами, і його можна упустити. Насправді, чим раніше ви починаєте вивчати мову, тим легше, але ви все одно можете втратити цю можливість. Навіть якщо «вікно» закривається», зазначає В. Pearson.

5. Діти як губки, вони вивчають нові мови миттєво. Хоча дітям легше вивчити нову мову, чим раніше вони отримають таку можливість, тим швидше вони нею скористаються. Буде нерозумно думати, що дитина розмовлятиме іспанською, якщо включати їй нескінченні серії «Dora the Explorer». Вивчення мови не є нудним завданням, але як батьки повинні бути послідовними в цьому процесі, будь то формальне навчання чи щоденна розмова. Основна ідея полягає в тому, щоб

ознайомити дитину з новою мовою в контексті реального життя в змістовний і цікавий спосіб.

З раннього дитинства дуже важливо розвивати у дітей інтернаціональні почуття та повагу до інших мов і народів. Дітям необхідно дати зрозуміти, що вивчати мову іншого народу означає поважати культуру, спосіб життя, традиції цього народу.

Процес опанування другої мови досить тривалий, тому немає потреби постійно виправляти помилки та вчити їх. Простий характер спілкування та атмосфера щирості та довіри викликають у дитини бажання розмовляти кількома рідними мовами.

З психолінгвістичної точки зору слід підкреслити, що рідна мова є запорукою успішного вивчення інших мов як дітьми, так і дорослими. Існує думка, що під час вивчення першої мови розвиваються важливі когнітивні навички, які сприяють успішному вивченню другої мови.

Для дітей-білінгвів немає сумніву, що якщо засвоєння рідної мови буде перервано надто рано, успішне опанування другої мови буде неможливим, оскільки засвоєння другої мови не може бути побудоване на міцному фундаменті. У результаті дослідження, проведеного вченим J. Cummins, ці ідеї були узагальнені та викладені в «гіпотезі взаємозалежності розвитку», яка створює негативне середовище для розвитку білінгвізму, коли розвиток рідної мови переривається (особливо рідної мови). якщо дитина не навчиться читати і писати рідною мовою [26, с. . 73].

Можна з упевненістю сказати, що для ефективного оволодіння двома мовами (рідною та іноземною) недостатньо спілкуватися другою мовою, необхідно вдосконалювати навички володіння рідною мовою.

Причини розвитку білінгвізму у дітей можуть бути різними: від інтернаціонального складу сім'ї, переїзду в іншу країну до природного бажання батьків у наш час розширити кругозір дитини та дати їй якісну освіту. З фізіологічної точки зору, мозок двомовних людей виробляє більше сірої речовини в нижній частині тім'яної кори - завдяки чому вони краще аналізують інформацію. Частина мозку, що відповідає за швидкість мови, краще розвинена у дітей, які починають вивчати мови до п'яти років. Це не означає, що двомовність робить людину розумнішою чи талановитішою, але вона змушує мозок краще працювати при виконанні певних завдань.

Дитина в двомовній сім'ї від народження чує дві мови, і оскільки батьки розмовляють ними, вона відразу починає їх вивчати. Часто мами проводять більше часу зі своїми дітьми, тому свої перші слова дитина говорить тією мовою, якою говорить мама. З часом дитина починає

змішувати слова: наприклад, предмети, які часто вживаються в рідній мові, називають рідною мовою, а тата – мовою тата. Головне, щоб дитина могла швидко вивчити дві мови і вільно розмовляти ними, але за статистикою її словниковий запас все одно буде трохи менше, ніж у одномовного.

На вибір домінуючої мови в одномовній сім'ї впливає ряд факторів. Так, батькам важливо пам'ятати, що маленькі діти асоціюють мову з людиною, яка нею розмовляє. Він часто використовує мову людини, з якою має найсильніший емоційний зв'язок або на яку хоче бути схожим. Якщо дитина йде в дитячий садок, її мова буде першою для спілкування з однолітками і вихователями. Частота його використання також є важливим фактором: наприклад, якщо батьки хочуть познайомити дитину з новим середовищем і навіть спробують розмовляти іноземною мовою вдома, то іноземна мова стане для дитини головною.

Двомовні діти розуміють дві мови одночасно. Особливо, якщо вони виростили в двомовній сім'ї, а не тільки в чужій (порівняно з їхньою сім'єю). При цьому кожному з батьків важливо завжди розмовляти зі своєю дитиною рідною мовою. Тому дитина не розгубиться і зможе легко переключатися з однієї мови на іншу залежно від співрозмовника. Або, якщо сім'я не є двомовною (батько і мати розмовляють однією мовою, але говорять іноземною), то має бути поділ «країна і сім'я», тобто, у сім'ї потрібно спілкуватися мовою країни, а в сім'ї та середовищі – мовою середовища. Крім того, важливо вчасно припинити змішувати мови в одному реченні.

Дитина буде говорити відразу на двох мовах, а через півтора року у неї буде словниковий запас мови батьків - якщо вона так само спілкується з мамою і татом і розмовляє з батьками, дитина без перешкод оволодіває рідною мовою. Спочатку можлива мовна плутанина з деякими повсякденними словами та виразами, проте домінуватиме мова, яка частіше використовується в сім'ї. Водночас пізніше, приблизно у 4-5 років дитина легко буде перемикатися з однієї мови на іншу залежно від того, з ким вона розмовляє. Зауважемо, що все це працює до тих пір, поки дитина не ввійде в мовне середовище – суспільство.

У сім'ях, де батьки говорять різними мовами, їм доводиться вибирати одну для спілкування. Зазвичай це мова країни, де проживає сім'я. Іноді це мова одного з батьків. Або навіть третьою мовою, якою розмовляють батьки, навіть якщо це не їхня рідна мова. Перш за все, дитина вивчає мову, якою спілкується найбільше. З точки зору мовленнєвого розвитку у дітей з декількома мовами спостерігається

затримка мовленнєвого розвитку, але це не патологія, дітям потрібно більше часу щоб засвоїти дві мови (якщо немає реальних проблем розвитку, виявлених логопедом). Діти без порушень розвитку зазвичай не потребують професійної допомоги. Складність полягає в тому, що при вивченні двох мовних систем більше часу витрачається на вивчення граматичних структур і наповнення словникового запасу. Тому білінгвів часто відносять до групи дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. У той же час деякі експерти вважають, що у тих, хто з раннього віку володіють двома мовами, краще розвинена пам'ять і увага, тому що їм необхідно запам'ятати багато деталей.

Тоді зазвичай виникають такі ситуації: дитина розмовляє мовою країни, в якій живе, рідною мовою своїх батьків, вчиться читати і писати самостійно (вдома, з учителем). Наприклад, при відвідуванні родичів, які проживають в іншій країні, занурення в комунікативне середовище сприяє вивченню мови. Потім, якщо таке трапляється часто, такі діти говорять чітко і без акцентів.

Створене двомовного середовища як позитивно, так і негативно впливає на мовлення дітей. Якщо дорослі, які оточують дитину, говорять правильно і чітко, дитина природним чином успадковує правильне мовлення. Якщо мова дорослих спотворена, переобтяжена неправильними формами висловлювання і словами, результат буде відповідним. Успішність мовленнєвого розвитку дітей залежить насамперед від мовлення дорослих, особливо батьків. Діти вчать говорити через слухання та наслідування. Відомо, що дошкільник легко наслідує неправильну вимову дорослих, вбирає місцеві говірки, діалектизми та вульгарні слова. Дитина вчитиметься швидше, якщо чути правильну літературну мову оточуючих її дорослих. Нормальний слух відіграє дуже важливу роль у розвитку мовлення дітей. Батьки повинні берегти слух дітей і стежити за станом органів слуху.

Проте лише успадкування та запам'ятовування недостатньо для набуття здатності говорити. Розвиток усного мовлення вимагає щоденної, послідовної та цілеспрямованої роботи.

Щоб запобігти розвитку «суржику», необхідно показувати дітям зразки правильного мовлення. Якщо в цьому випадку батьки не можуть бути прикладом, то це має бути вихователь (вихователь, учитель) або хтось із близьких для дитини. Якщо в сім'ї та навчальному закладі, де дитина росла і виховувалась, українець говорить «правильно» російською, з часом вона однаково володітиме обома мовами. Дітям нелегко вивчати нову мову, а значить, для цього потрібні терпіння і доброзичливість дорослих. Потрібно відразу винагороджувати перші

успіхи дитини, навіть якщо вони невеликі.

Висновки. Таким чином, щоб запобігти порушенням мовлення у дітей, під час двомовного спілкування необхідний постійна увага дорослих. Сім'ям з двомовними дітьми також рекомендується час від часу консультиватися з логопедом, щоб запобігти розвитку мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1. Бурда Т. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореферат дисертації на кандидата філологічних наук. К., 2002.
2. Мультилінгвізм та білінгвізм: проблеми і підходи до вивчення : хрестоматія. Під ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. Д. : ЛІРА, 2016. 215 с.
3. Grosjean F. Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press. 2008.
4. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3rd edn. Clevedon : Multilingual matters ltd, 2001, 497 p.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Буйновська – 50%, О. Константи́нів – 50%.

УДК: 159.946.4-053.4

Н. БУЯНОВСЬКА

sol1m22z.byanovska@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0004-0148-2600>

В. СПІВАК

spivak@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ОРГАНІЧНОЮ ФОРМОЮ ДИСЛАЛІЇ

У статті висвітлюються результати вивчення особливостей розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з дислалією дошкільного віку та обґрунтування доцільності використання занять з використанням ігрових прийомів для її формування та корекції окремих недоліків.

Ключові слова: діти дошкільного віку, мовлення, вимова звуків, емоції, вольова регуляція, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the peculiarities of the development of the emotional-volitional sphere in children with dyslalia of

preschool age and the justification of the expediency of using classes with the use of game techniques for its formation and correction of certain deficiencies.

Key words: children of preschool age, speech, pronunciation of sounds, emotions, volitional regulation, correction, development.

Постановка проблеми. Проблема розвитку емоційної сфери в дітей із порушеннями у розвитку має значення, оскільки кожне відхилення супроводжується зміною емоційного стану дитини. У дітей з порушеннями мовлення відзначаються проблеми в емоційному розвитку, що позначається на соціальній адаптації, розумінні навколишнього світу. Це позначається на поведінці дитини у групі однолітків: виникають конфлікти, внутрішньо особистісні проблеми, спостерігається тривожність, гіперактивність, сором'язливість, агресивність, замкнутість тощо. Розвитку емоційної сфери дошкільників приділяється недостатньо часу, що викликає необхідність цілеспрямованої роботи з її корекції та збагачення, що підкреслює актуальність дослідження.

Мета дослідження: вивчення особливостей розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з дислалією дошкільного віку та обґрунтування доцільності використання занять з використанням ігрових прийомів для її формування та корекції окремих недоліків.

Виклад основного матеріалу. До складу експериментальної групи увійшли 10 дітей старших груп віком 6- 6,5 років У всіх вихованців інтелект є первинно збереженим. У всіх дітей діагностована органічна дислалія (у 2 дітей відсутні передні зуби внаслідок травм, у 2 прогенія, у 2 прогнатія, у 1 дитини великий язик, у 1 дитини високе піднебіння, у 1 дитини пласке піднебіння, у 1 дитини атипова будова губ (малі, малорухливі). Також, паралельно виявлені: ністагм, косоокість, м'язова дистрофія, клишоногість, плоскостопість, загальна незграбність, недоліки розвитку тонкої моторики.

Напрямки вивчення:

1. Вивчення рівня розуміння основних емоційних станів.
2. Вивчення здібності дітей до опису основних емоційних станів.
3. Вивчення можливості відтворення дошкільниками основних емоційних станів та виявлення розуміння емоційних станів інших людей.

Також було проведене додаткове дослідження з вивчення тривожності, агресивності та страхів дітей. Це було необхідне для кращого і об'єктивного розуміння специфіки сформованості емоційно-вольової сфери, а також для розуміння загального емоційного стану дітей.

Аналіз методик «Емоційна ідентифікація», «Вивчення розуміння емоційних станів людей зображених на картинках», «Вивчення емоційних проявів в дітей» виявили, що у дітей експериментальної групи рівень розуміння емоційних станів як власних так і інших людей перебуває на низькому та середньому рівнях. Високого рівня виявлено не було. У дітей відзначався недостатній запас знань про емоції і проблеми у їх вербалізації. Проведене дослідження показало, що у дітей із порушеннями мовлення є особливості емоційної сфери. Діти часто помилялися у розумінні емоційних станів, особливі труднощі викликала ідентифікація таких емоцій як: «цікавість», «задоволення» (вербалізували як радість). Найлегше діти ідентифікували емоційний стан гніву. Діти не впоралися із співвідношенням фотографій та піктограм без допомоги. Вони часто починали гратися, забуваючи про сутність виконання завдання. Практично у всіх дітей експериментальної групи виникли труднощі у розумінні наступних емоційних станів: спокій, сором (провина), образа, нудьга та гордість.

У більшості дітей поняття «соромно» асоціювалося з «провиною», за яку сваритимуть, а може й покарають. Навіть з опорою на ілюстративний матеріал половина дітей не змогли навести власний приклад до слова «кривда».

Труднощі у розумінні чужого емоційного стану, його причин можна пояснити обмеженим досвідом словесного спілкування. Саме здатність розуміти емоції іншої людини відображає рівень емоційного розвитку дитини та рівень усвідомлення нею своїх та чужих емоційних станів. Діти з порушеннями мовлення через особливості свого мислення (конкретність образів) зазнають труднощів у розумінні абстрактних понять. Це проявляється і у навчальній діяльності, і у процесі засвоєння значення слова [2]. Саме поняття «емоція» є абстрактним і збірним. Вищезазначені особливості ускладнювали процес формування уявлення про емоційні стани.

На основі кількісного аналізу результатів встановлено, що у дітей експериментальної групи кількість страхів понад умовну норму виявлено у 9 осіб, а це 90%; у 1 дитини кількість страхів відповідає умовній нормі. Найчастіше діти називали страхи: власної смерті, смерті батьків, війни, повітряних тривог, негативних персонажів, покарання, лікарів, страху не відповідати вимогам батьків.

У експериментальній групі за результатами методики «Малюнок неіснуючої тварини» у дітей діагностовано високий та середній рівень

агресивності. Дітей з агресивністю низького рівня не виявлено. Двоє дітей (20%) не змогли придумати неіснуючу тварину, навіть із допомогою. У дітей, які зуміли зобразити вигадану тварину, було діагностовано тривожний характер ліній; занадто сильний (слабкий) натиск на олівець; щільне штрихування; великі, що не відповідають пропорціям, вуха; великі (у деяких випадках заштриховані) очі. Зображення переважно було дрібне. Це може говорити також про знижену самооцінку дитини. Говорячи про підвищену агресивність дітей даної категорії потрібно виділити особливість малюнка тварини: на всіх зображеннях були шипи та вирости, пазурі, роги, великі зуби, що свідчить про вербальну та спонтанну агресію.

Провівши кількісний та якісний аналіз дослідження, ми отримали такі результати. В дітей експериментальної групи рівень розвитку емоційно-вольової сфери переважно низький (80% дітей) та середній (20% дітей), високого рівня визначено не було.

У дітей експериментальної групи рівень рівня тривожності, агресії та страхів переважно високий (70% дітей) та середній (30% дітей), низького рівня визначено не було.

Проаналізувавши літературні джерела, був зроблений висновок, що ігрова діяльність – найбільш успішний засіб корекції емоційно-вольової сфери у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку (в нашому випадку з органічною дислалією) [1].

У корекції емоційної сфери дітей із порушеннями мовлення особливе місце приділяється ігротерапії. Широко використовуються фарби, глина, пластилін, різноманітні образотворчі засоби. Під час проведення ігротерапії важливо враховувати рівень ігрової діяльності дитини. За даними з літературних джерел у дітей вказаної нозології відзначається недорозвинення ігрової діяльності. Це зумовлено емоційними та вольовими проблемами, обмеженням комунікативних можливостей та сенсорного досвіду, низьким рівнем соціального досвіду дитини. Таких дітей необхідно цілеспрямовано навчати різних видів ігор [4].

Інтелектуальні можливості, соціальний досвід, уявлення про почуття та стосунки людей, – від перерахованих характеристик, значною мірою, залежить ефективність сюжетно-рольової ігротерапії.

Відповідно до виділених особливостей вирішувалися наступні завдання: створення умов для ознайомлення дітей зі світом емоцій та способами адекватного вираження свого емоційного стану; ознайомлення із основними емоційними станами; розвиток здібності розрізняти основні емоційні стани; розвиток уміння адекватно ідентифікувати і висловити

свій емоційний стан; розвиток уміння передавати заданий емоційний стан, використовуючи виразні засоби (міміку, жести, інтонацію); розвиток уміння контролювати свої емоції (вольовий контроль); розвиток уміння диференціювати емоції людини за мімікою, жестами, пантомимикою; зниження тривожності та агресивності [2].

Всі заняття спираються на різні види ігор, які дібрані, адаптовані та розроблені спеціально для цієї категорії дітей. Також використовувалися елементи психодрами та психогімнастики.

Ігри, що використовуються, можна умовно розділити на дві групи:

Ігри першої групи спрямовані на згуртування та організацію групи, на підготовку дітей до більш серйозних комбінованих ігор. Частина ігор цієї групи тісно пов'язана з прийомами тілесної психокорекції та спрямована на розвиток тактильних та емоційних контактів у дошкільників.

Ігри другої групи включають драматизації, творчі сюжетно-рольові ігри, ігри-імпровізації з правилами та прийоми гри-психодрами. Вони спрямовані на вирішення особистих та міжособистісних проблем кожного члена групи, оптимізацію спілкування.

Висновки дослідження. До загальних завдань роботи з розвитку і корекції емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку можна віднести: 1) встановлення емпатійних стосунків з дитиною; 2) підтримка щонайменших позитивних проявів у навчанні, спілкуванні, поведінці; 3) створення умов, за яких проблеми психічного розвитку дитини не перешкоджають досягненням у навчанні; 4) виявлення сильних сторін, здібностей і використання їх для компенсації порушення; 5) надання допомоги у побудові взаємин з однолітками; 6) моделювання ситуацій, у яких дитина одержує позитивний досвід адекватних емоційних реакцій, дотримання поведінкових норм тощо.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії. Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
2. Психологія / за ред. Ю.Л. Трофімова. Київ. Либідь, 2005. 560 с.
3. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
4. Овчиннікова Т.С. Музика, ритм і співи в логопедичній роботі. Кременчук: Християнська Зоря, 2009. 88 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Буяновська – 50%, В. Співак – 50%.

УДК 376.0264-053.4:81'23

К. ВАЩАК

<https://orcid.org/0009-0000-0815-5267>

korl1b18.vashchak@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі аналізу детермінуючих факторів формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення з позицій психолінгвістичного аналізу лексичного розвитку дитини. Визначено основні лінгвістичні характеристики дієслівної лексики та висвітлено її психологічну сутність з огляду на репрезентації пізнавального досвіду індивіда; наголошено на значенні дієслівної лексики для розвитку смислових компонентів мовлення, синтаксичних структур та змістовності дитячого мовлення.

Ключові слова: дієслівна лексика, загальне недорозвинення мовлення, лексико-семантичні та синтаксичні зв'язки.

The article is devoted to the problem of analyzing the determining factors of the formation of verbal vocabulary in preschoolers with general underdevelopment of speech from the standpoint of psycholinguistic analysis of the child's lexical development. The main linguistic characteristics of the verbal vocabulary are determined and its psychological essence is highlighted in view of the representations of the cognitive experience of the individual; the importance of verbal vocabulary for the development of semantic components of speech, syntactic structures and content of children's speech is emphasized.

Keywords: verbal vocabulary, general underdevelopment of speech, lexical-semantic and syntactic relations.

Постановка проблеми та актуальність. Формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення є актуальним напрямом досліджень у логопедії і розглядається в контексті проблеми лексичного розвитку цих дітей. Розв'язання такої проблеми

ґрунтується на міждисциплінарному підході з огляду на необхідність урахування механізмів мовленнєвої діяльності, дидактико-методичних основ корекції загального недорозвитку мовлення та психологічних закономірностей розвитку мовлення в цілому. Усвідомлення факторів, які сприяють розвитку мовлення у дітей на різних етапах онтогенезу, визначення обставин, які стимулюють чи затримують його розвиток є важливим для організації логокорекційного впливу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дієслівна лексика та процес опанування нею в онтогенезі дитячого мовлення є предметом наукових досліджень у галузях лінгвістики, лінгводидактики, психології мовлення, психолінгвістики, логопедії. Науковці аналізували лексико-семантичні та процесуальні характеристики дієслова (М. Лукач, В. Русанівський, М. Anisfeld); визначали зв'язок між семантичними та граматичними характеристиками дієслів (Н. Костишин, І. Вихованець, М. Плющ, К. Городенська); вивчали вплив провідної діяльності дитини на процес засвоєння нею дієслівної семантики (Є Соботович, В. Тищенко, О. Ткач); розкривали залежність рівня розвитку зв'язного мовлення від рівня опанування нею дієслівно-предикативною лексикою (Ю. Рібцун); розглядали особливості включення дітьми дієслів до системи дієслівної словозміни на етапах раннього онтогенезу мовлення (М. Anisfeld, М. Tomasello), досліджували динаміку опанування синтаксичних структур у відповідності з кількісним і якісним розвитком дієслівного словника (А. Богуш).

Окремі аспекти проблеми формування дієслівної лексики у дітей із ЗНМ знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених-лінгвістів та корекційних педагогів (логопедів). Зокрема, Г. Грибань, Л. Трофіменко визначили специфіку розрізнення дітьми із ЗНМ значень афіксальних дієслів; Є. Соботович, Л. Трофіменко та ін. засвідчили обмеження кількості значеннєвих зв'язків дієслів і, як наслідок, малий обсяг семантичного поля дієслів; О. Мілевська виявила переважання непродуктивної стратегії сприймання та засвоєння значення дієслівної лексики (інтуїтивно-практичної) у старших дошкільників із ЗНМ.

Метою статті є узагальнення домінуючих факторів становлення дієслівної лексики у дітей із ЗНМ з позицій психологічних та лінгвістичних механізмів опанування мовлення.

Виклад основного матеріалу. В онтогенезі мовлення дитина опановує лексичний компонент поступово і мультивекторно – засвоює одночасно різну лексику. Результат засвоєння дитиною лексичного

компоненту виявляється у здатності адекватно розуміти і правильно вживати лексичну семантику відповідно до контексту, до цілей спілкування, з дотриманням норм лексичної сполучуваності.

Дослідження у галузях лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики доводять значимість дієслівної лексики для реалізації змісту мовлення, для утворення смислових сполук – словосполучень та речень. Провідним для сучасної лінгводидактики та для логопедії є положення про предикативність мовлення, згідно з яким предикат мовленнєвого висловлювання виступає як його основний структурний компонент. Сутність предиката полягає в позначенні та оцінці предметів дійсності, їх відношень один до одного. В свою чергу, роль предиката мовленні найчастіше виконує дієслово. Його центральна позиція у лексичній системі зумовлена його ж семантичними функціями, морфологічними категоріями та синтаксичним вживанням. Опанування системою дієслівних предикатів детермінує формування навичок структурної організації висловлювання, результатом чого є засвоєння синтаксичних структур різних типів.

Під час аналізу дієслівної лексики ученими розглядаються наступні аспекти: лексико-семантичний (дієслово як лексема), семантико- синтаксичний (дієслово у якості компонента змістової структури речення) та динаміко-функційний (дієслово виступає в ролі структурно-функційного вузла синтаксичної схеми речення).

Опанування лексикою в дитячому віці підпорядковане загальним психологічним закономірностям засвоєння інформації: від чуттєвого сприймання через опосередкування власним практичним досвідом до засвоєння сутності (С. Кацнельсон). Щодо онтогенезу дієслівної лексики, науковці враховують її семантичну типологію: дієслова сприймання (бачити, чути, дивитися, слухати, торкатися тощо) дієслова діяльності (їсти, пити, спати, шити, замітати тощо) та станів (радіти, любити, переживати, гніватися, пишатися тощо).

Об'єктивна складність у семантиці дієслова полягає в характері його логіко-предметного змісту. Конкретне значення дієслова може виявлятися не тільки лексично, тобто залежати від семантики слів, які з ним поєднуються, але й синтаксично (структурний тип додатка, підмета, характер моделі).

Особливості засвоєння дієслівної лексики пояснюються як лінгвістичними, так і психологічними її характеристиками. Зокрема, опанування таких семантичних характеристик як процесуальність (позначення дії), фазовість (початок, середина, кінець: тривалість,

закінченість, нетривалість, незакінченість), чи психологічних характеристик, таких як передача емоційного, почуттєвого, розумового, фізичного стану тощо, потребує чіткого узгодження смислових (психологічних) та мовних (лінгвістичних) механізмів.

Процес засвоєння дієслів дітьми раннього віку досліджував відомий американський психолінгвіст М. Tomasello. Науковець дійшов висновку, що кожне дієслово, яке дитина починає вживати, по-різному включається нею до системи дієслівної словозміни. Тому у мовленні дітей раннього, а потім й молодшого дошкільного віку можна почути правильні та неправильні дієслівні форми; окрім цього, дітям часто доводиться самостійно конструювати дієслівні словоформи під час переходу від однієї основи до іншої. Подібні характеристики процесу засвоєння дієслівної лексики знаходимо і у дослідженнях вітчизняних науковців, вони отримали своєрідне позначення – „еволютивний аграматизм”, тобто допустимий, перехідний; при цьому помилки вживання слів та словоформ у дитини мають типовий характер: „сиди – сиду” за аналогією до „іди – іду”; „малюй – малюваю” за аналогією до „читай – читаю”; „різати – ріжуть” за аналогією до „чистити – чистить” і т.д.

Складність дієслова як мовного явища пов’язана також з тим, що поряд зі збереженням основного лексичного значення при зміні виду дієслова можуть змінюватися відтінки їхніх значень. Наприклад, „нести – принести, віднести, занести, винести, донести”; „мити – помити, вимити, перемити, домити” та ін.

Окрім цього, для дієслів характерні різні типові відтінки значень: початок дії (загородити, побігти), результативність дії (дочекатись, випросити, додзвонитись), вичерпаність дії (перехворіти, відпрацювати), достатність дії (наговоритись, наїстись, насміятись), одноразовість (увійти, гримнути, крикнути) тощо.

Уявлення про семантично-диференційні ознаки різних дієслівних форм формуються у дітей під впливом систематичного навчання, під час опанування граматики рідної мови. В умовах мовленнєвого дизонтогенезу, спричиненого загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ), процес засвоєння лексичного компоненту в цілому, та його дієслівної ланки зокрема, має ряд особливостей (Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Ткач, Л. Трофіменко, та ін.). Це виявляється в обмеженості їхнього словника, звуженні смислової структури слова та несформованості різних типів його значень – синонімічних, антонімічних, переносних тощо.

У дітей із ЗНМ відзначається значно менший, порівняно з нормою, обсяг семантичних полів та більш низький рівень смислових зв'язків між словами, які організовують ці поля. Стосовно дієслівної лексики науковці зазначають такі типові недоліки її засвоєння дитиною із ЗНМ: жестові заміни дієслівних лексем (показ, жести імітація замість називання); пропуски дієслів у словосполученнях та реченнях; змішування значень дієслів за функціональною чи фонетичною ознакою; недоліки у розрізненні дієслівної семантики в цілому (Г. Грибань, О. Мілевська, О.Ткач).

Відтак мовлення дитини із ЗНМ втрачає змістовність, смислову наповненість. З іншого боку, змістовність мовлення, точність передачі смислу великою мірою залежать від лексико-семантичних умінь – умінь з використання лексичних засобів для відображення смислових зв'язків. Відповідно, формування лексичного компоненту у дітей з ЗНМ детермінується процесами актуалізації та корекції смислових зв'язків між семантичними одиницями з урахуванням значення дієслівної лексики як смислоутворюючої одиниці для побудови висловлювань.

Засвоєння дітьми із ЗНМ дієслівної лексики як складової лексичної системи мови ускладнюється наявними у цих дітей психологічними особливостями (Г. Грибань, С. Конопляста, В. Тарасун, Н. Чередніченко, ін.). серед них науковці визначають наступні: нестійка увага, недостатня спостережливість за мовленням в цілому та за окремими мовними явищами, недостатній розвиток словесно-логічного мислення, порушення вербальної пам'яті, недостатній розвиток самоконтролю за власним мовленням та порушення емоційно-вольової регуляції.

Висновки. Процес опанування дієслівної лексики дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення відзначається специфікою, яка обумовлена: 1) лінгвістичними характеристиками дієслова: багатоаспектністю дієслова як лексичної одиниці з відповідним лексико-семантичним наповненням; роллю дієслова як компонента змістової структури речення з відповідними семантико- синтаксичними характеристиками; розгалуженістю семантико-смислової структури дієслова з відповідними смисловими зв'язками; 2) психологічною сутністю дієслівної лексики, яка виявляється у відображенні динамічних характеристик об'єктивного світу з фіксацією когнітивного досвіду людей;

3) порушеннями загальнофункціональних та специфічних механізмів мовленнєвої діяльності, зокрема лексико-морфологічного та смислового рівнів.

Список використаних джерел

1. Мілевська О.П. Звуко-складова структура слова: специфіка діагностичного інструментарію логопеда. Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем. Херсон: «Молодий вчений», 2020. С. 87-912.

2. Потебня О.О. Лінгвістика: теоретичний аспект вивчення проблеми. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2000. 988 с.

3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.

4. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома», 2019. 356 с.

5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ: 2013. 108 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

М. ВЛАД

marina9861@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0004-0584-4154>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовані особливості використання театралізованої гри з метою формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: комунікативні навички, театралізована гра, дошкільники.

The article analyzes the features of the use of theatrical game in order to form communication skills of preschool children with speech disorders.

Key words: communication skills, theatrical game, preschool children.

Постановка проблеми. На сьогодні одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовленнєвої активності дитини визнано використання театралізованих ігор з творчим та інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, адже саме театралізована гра є провідним видом мовленнєвої діяльності в дошкільному віці. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування є одним із найважливіших надбань малюка. Немає необхідності доводити, що розвиток мовлення найтіснішим чином пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку висвітлюються в працях багатьох науковців (А. Богуш [3], Н. Гавриш [4], О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Савченко, М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та інші). Існує низка інноваційних підходів, методів, технологій, які тією чи іншою мірою стосуються мовленнєвого розвитку дитини: соціоігровий підхід Є. Шулешка; навчання грамоти за технологіями Є. Шулешка та М. Зайцева; творчий розвиток за методами Л. Фесюкової; комунікативний розвиток за технологією Т. Піроженко тощо.

Мета статті – проаналізувати особливості використання театралізованої гри з метою формування комунікативних навичок дошкільників з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання за ролями тощо); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпрізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Дана діяльність складається з таких компонентів: сприймання літературних творів; мовленнєва творчість; словесна творчість [2].

Загально визнаною інновацією у сфері мовленнєвого розвитку дитини є методика А. Богуш [3] та Н. Гавриш [4]. Ця методика увібрала в себе та враховує усі новітні підходи та технології, пропонувані на

«педагогічному ринку». За спостереженнями проблемною зоною у мовленнєвій роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення вже певний час є ознайомлення дітей з художньою літературою: читання та розповідання творів, переказ, декламування, творче розповідання, робота з дитячою ілюстрацією тощо. Важливо усвідомити, що мовленнєва робота, і в тому числі художньо-мовленнєва діяльність з дітьми є компонентом багатьох видів педагогічної роботи: пізнавальний розвиток, навчання грамоти, художньо-естетичний розвиток, патріотичне виховання, становлення провідної діяльності та інше.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях Л. Артемової [1], присвячених вивченню ігрової, мовленнєвої діяльності та становленню емоційної сфери дошкільників. Театралізована діяльність – один з компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку А. Богуш [2], О. Амацьєвої [1], дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, ввійти в роль казкового персонажа, самостійно побудувати зв'язне висловлювання; засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання його засобами театру.

Виховні можливості театралізованої діяльності величезні: її тематика не обмежена і може задовольнити інтереси і бажання дитини. Театрально-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, підкреслює Р. Жуковська [5], активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова. Акцентування на мовленнєвих завданнях дає мені можливість підсилити вплив театралізованої діяльності на опанування дітьми рідної мови, оволодіння різними формами й типами зв'язного мовлення.

Театралізація відіграє особливу роль у житті дитини. А. Кошелева [7], Л. Стрелкова [8] вважають, що через театралізовану діяльність діти ознайомлюються з навколишнім світом, навчаються правильної

звуковимови, виконують різні ігрові завдання, що сприяють інтелектуальному розвитку. Дитина співчуває героям, розділяє їх почуття, живе разом з ними у світі казки.

Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Саме тому питання розвитку мовленнєвих здібностей дітей засобами театралізованої діяльності стало надзвичайно актуальним, тому що:

- діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами, вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів);

- мовлення стає зрозумілішим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві).

Театралізація – це в першу чергу імпровізація, поживлення предметів і звуків. Так як вона тісно взаємопов'язана з іншими видами діяльності – співом, рухом під музику, слуханням, необхідність систематизувати її в єдиному педагогічному процесі очевидна. Одним з етапів розвитку мовлення в театралізованій діяльності є робота над виразністю мови. Виразність мовлення розвивається протягом усього дошкільного віку: від мимовільної емоційної у малюків – до інтонаційної мовленнєвої у дітей середньої групи і до мовної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Для розвитку виразної сторони мовлення необхідне створення таких умов, у яких кожна дитина могла б виявити свої емоції, почуття, бажання і погляди, причому не тільки в звичайній розмові, але і публічно, не соромлячись присутності сторонніх слухачів. Крім того, при навчанні дітей засобам мовної виразності необхідно використовувати знайомі і улюблені казки, які концентрують у собі всю сукупність виразних засобів української мови. Саме розігрування казок дозволяє навчити дітей користуватися різноманітними виразними засобами у їх поєднанні (мова, наспів, міміка, пантоміміка, рухи).

У старшому віці значно розширюється зміст театральної діяльності за рахунок самостійного вибору дітей, старші дошкільники

залучаються до режисерської роботи, у них розвиваються навички безконфліктного спілкування.

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано, від імені казкового героя. Це допомагає подолати нерішучість, сором'язливість, страх.

Театралізована діяльність допомагає розвивати: пам'ять, ініціативність, самостійність, мову, дикцію, допомагає вирішити багато актуальних проблем спеціальної педагогіки, логопсихології, пов'язаних з:

- художнім навчанням та вихованням дитини;
- формуванням естетичного смаку;
- моральним вихованням;
- розвитком комунікативних якостей особистості;
- вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови;
- створенням позитивних емоцій, настрою.

Театралізовану діяльність можна використовувати в освітньому процесі як окрему форму роботи з дітьми чи як елемент заняття, розваги, свята тощо [6].

Таким чином. театралізована діяльність дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є могутнім засобом мовленнєвого розвитку. Вона пов'язана із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва образів, які створюються після знайомства з літературними творами. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників.

Висновки. Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Організація театралізованої діяльності передбачає формування у дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності.

Список використаних джерел

1. Аматыєва О.П. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. К., 1994. 146 с.

2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К., 2006. 304 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. К., 2004. 376 с.
4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк, 2005. 128 с.
5. Жуковська Р.Й. Читання книг в дитячому садку. К., 1992. 104 с.
6. Класифікація видів театралізованої діяльності. *Дитячий садок*. 2003. № 47.
7. Кошелева А.Д. Емоційний розвиток дошкільнят. К., 2003. 176 с.
8. Стрелкова Л.П. Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників [Електронний ресурс]. 2010. Режим доступу: <http://www.slovopedia.com/>

Стаття подана до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Д. Продан – 50%, Ю. Галецька – 50%.

УДК 376.016-056.264:81'367

I. BOBK

irinaguilty@gmail.com

0009-0008-0618-3799

ДО ПИТАННЯ ПРО СИНТАКСИЧНУ СКЛАДОВУ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті висвітлюються аналіз наукових досліджень стосовно формування синтаксичної складової мовлення в учнів на початку навчального процесу у закладі загальної середньої освіти. Відзначається її особливе місце у курсі навчання української мови.

Ключові слова: синтаксис, семантика, речення, текст, освітній процес, мовна компетентність.

The article highlights the analysis of scientific research on the formation of the syntactic component of speech in students at the beginning of the educational process in an institution of general secondary education. Its special place in the course of learning the Ukrainian language is noted.

Key words: syntax, semantics, sentence, text, educational process, language competence.

Актуальність дослідження. Синтаксична ланка мовної системи є складовою системи мови, яка включає в себе вираження всіх інших рівнів мовних одиниць, а саме: фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, стилістичного. Синтаксис створює умови для функціонування всіх мовних одиниць, у синтаксисі реалізується взаємозв'язок мовних рівнів, що проявляється в зв'язному мовленні. У синтаксисі чітко видно функціональність мовних одиниць, вони стають мовленнєвими одиницями, виявляється їхнє значення для досягнення мети комунікації [8].

Формування вміння використовувати особливості синтаксичних залежностей у реченнях передбачає розв'язання актуальних проблем як простого елементарного, простого ускладненого, так і складного речень. Становлення синтаксису залежностей компонентів речення представлений у працях німецьких мовознавців У. Енгеля, Г.-Ю. Герінгера, Г.-В. Еромса, що обумовлено особливостями граматичного складу німецької мови [13, 14, 15]. Г.-В. Еромс визначає синтаксис як повніший варіант граматики залежностей. Це відображено у проведених ним дослідженні порядку слів, закономірності якого полягають у перетворенні ієрархічних структур речень на лінійні [13], у послідовному розмежуванні речення і висловлювання [13].

У. Енгель позначає речення як автономні мовні конструкти, які містять фінітне дієслово, тобто дієслово з повною і частковою особовою парадигмою, і функціонують у мовному акті, а висловлення розглядає як частину тексту, яку варто оцінювати не за критерієм правильно / неправильно, а за критерієм зрозуміло / незрозуміло [13].

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування синтаксичної складової при вивченні української мови під час освітнього процесу присвячені дослідження О. Біляєва, О. Горошкіної, Г. Шелехової, О. Караман, К. Плиско та інших. Досвід формування синтаксичної складової у початкових класах закладу загальної середньої освіти присвячені наукові праці М. Вашуленка, Л. Воробйової, С. Дубовик, О. Кучерук, А. Мороз, Т. Масницької, С. Храпатої та інших.

Виклад основного матеріалу. Семантико-синтаксична валентність як системна семантично передбачуване поєднання слів перебуває на зрізі синтаксису і лексичної семантики. У синтаксичних одиницях-конструкціях, якими є речення і словосполучення, лексичні значення слів визначають найбільш значущі умови їхнього поєднання з іншими словами. У реченні таке валентне поєднання слів

обумовлюється взаємодією активної валентності ознак слів, переважно дієслів і пасивної валентності залежних слів, якими у типових випадках виступають іменники назв конкретних предметів. При цьому відзначається, що валентність не рівнозначна поєднанню, що притаманне будь-якому повнозначному слову. Кожний її різновид містить у своєму складі декілька моделей на комунікативному рівні, що розрізняють за граматичним значенням і об'єднують за однаковою структурою [6].

Семантико-синтаксичну валентність аналізують на морфологічному рівні відповідно до різних частин мови. Але оскільки головним носієм валентності у структурі речення є дієслово, то інші носії валентності, як то прикметники, віддієслівні та відприкметникові іменники набувають валентних властивостей у зв'язку з ним. При цьому прикметники – як наслідок переміщення у предикативну позицію, а іменники – як похідні від дієслів і предикативних прикметників. Семантичний компонент валентності дієслова пов'язаний із семами “суб’єктність / асуб’єктність”, “дія / стан / процес” і виражає сім значень: суб’єкт, об’єкт, адресат, інструменталь, вихідний, кінцевий пункти і шлях руху як локативи. На рівні речень валентні значення можуть зазнавати різноманітних модифікацій [5].

Синтаксис – це розділ мовознавства, який тісно пов'язаний із іншими галузями і системами української мови. Найчастіше синтаксис пов'язують із морфологією, оскільки цей розділ граматики трактує слово безпосередньо через його зв'язки і обумовленість із іншими словами у реченні. Необхідно зауважити, що словоформи кожної частини мови у реченні є членами речення, у той же час службові слова виконують свою роль лише у словосполученнях і реченнях [3].

У наукових дослідженнях існує система поглядів на те, що речення і словосполучення у мові є головними синтаксичними одиницями. В той же час частина науковців словосполучення і речення трактують як синтаксичні одиниці різних рівнів. Вони відмічають, що основною синтаксичною одиницею виступає саме речення, оскільки лише воно може виражати повідомлення, містити необхідну вичерпну інформацію. Словосполучення є важливим складником речення, але вони не мають властивості пояснювати інформацію, конкретизувати і уточнювати її. Речення існують не ізольовано одне від одного, а об'єднуються у тексти і передають повну необхідну інформацію [3].

Речення – це мовна одиниця. У словнику-довіднику лінгвістичних термінів речення визначається як “мінімальна одиниця людського мовлення, що є граматично організованим поєднанням слів (або містить лише одне слово), яке характеризується змістовою та інтонаційною завершеністю. У сучасних поглядах на речення з-поміж різних ознак виділяють три суттєві ознаки: комунікативність, предикативність 3) інтонаційну завершеність. Це вказує на важливу роль синтаксису для формування комунікативних умінь і навичок. Засоби мовних рівнів (морфології, синтаксису) набувають повноти в найменшій комунікативній одиниці – реченні, що є об’єктом вивчення синтаксису [2].

У зв’язку з перебудовою початкового курсу вивчення української мови М. Вашуленко речення розглядає у двох аспектах: 1) речення як мовна одиниця, її значення; 2) речення як мовленнєва одиниця і її функціональна роль у процесі мовлення. Це дасть можливість побудувати процес вивчення речення на функціональній основі, тобто на основі його використання у процесі усного і писемного мовлення як одиниці висловлювання [1].

У новій системі навчання речення розглядається у двох контекстах: за метою висловлювання, тобто функціональному і за проявами особливих почуттів під час висловлювання, тобто емоційному. При цьому виділяються найбільш істотні ознаки речення: містить в собі і виражає закінчену думку; характерна змістова та інтонаційна завершеність; наявність пов’язаних в ньому слів граматично і за змістом; головні члени становлять основу речення [4].

У загальнонавчальній класифікації речення розподіляються на розповідні, питальні, окличні, яка розділяє їх за функціональним призначенням при використанні у мовленні і емоційно-інтонаційними характеристиками. При цьому лінгвістичний опис класифікації речень зорієнтований на формування поняття про речення як функціональну одиницю мовлення: речення, в яких відбувається повідомлення про події, про щось розповідається – розповідне; речення, в яких ставиться запитання – питальні; речення, в яких висловлюється прохання, запрошення, порада, наказ, заклик, оклик – окличні або спонукальні [7].

У дітей формується усвідомлення, що у кінці розповідних та спонукальних речень переважно ставиться крапка. Але якщо у реченні виражено сильне почуття, то у кінці замість крапки ставиться знак оклику. Термін “окличне” вводиться у словник дітей тоді, коли у них

вже сформувався чітке уявлення про два попередні типи речень – про розповідні і питальні [7].

При формуванні усвідомлення питальних і окличних або спонукальних речень проводить засвоєння практичної окличної форми іменників, які виступають у ролі звертань. Також формується усвідомлення наказового способу дієслів у спонукальних реченнях, відбувається оволодіння інтонацією звертання. Звертання як форма спілкування формується у контексті спілкування з педагогами та рідних. Особливості інтонації ілюструються на одному і тому ж реченні, зміст якого змінюється залежно від мети висловлювання. Наприклад, розповідне речення: діти навчаються у класі; питальне речення – діти навчаються у класі?; діти, навчайтесь у класі! При цьому акцентується увага на зміні відповідної форми слів.

У процесі роботи доцільно використовувати зразки вправ, які безпосередньо стосуються змістової та інтонаційної сторін речення в комунікативному та емоційному планах. При цьому важливим є забезпечення вивчення синтаксису через застосування різних активних форм навчання, використання творчих вправ, таких як моделювання, трансформація, конструювання, доповнення мовних синтаксичних одиниць. Діти мають навчитись складати невеликі тексти, при підготовці яких мають ураховувати граматичні і стилістичні особливості мовних явищ, які складуть основу їхнього тексту. Завдання пропонуються типу:

- 1) конструювання речень із розрізнених слів – компонування або відновлення деформованого тексту;
- 2) аналітико-синтетичні вправи з елементами конструювання речень – у формі графічного диктанту;
- 3) складання речень відповідно до запропонованих педагогом схем - синтетичні, конструктивні;
- 4) робота з змістового поділу текст, який пропонується без розділових знаків і великих літер на початку речень, на окремі речення;
- 5) робота на розрізнювання завершених і незавершених речень;
- 6) розрізнення розповідних, питальних та окличних або спонукальних речень відповідно до їхнього значення у мовленні, за інтонацією, за специфікою побудови, а у писемному зразку – за розділовими знаками [10].

З метою усвідомлення потреби використання спонукальних речень необхідно проводити роботу на різних їхніх відтінках – це наказ, розпорядження, порада, прохання, вигук тощо. С. Трубочова в цьому

аспекті відзначає, що це сприятиме усвідомленню змістової якості речень. Одним з ефективних способів формування розуміння значення таких речень є робота з трансформації розповідних речень у спонукальні: Наталя принесла книжку. – Наталя, принеси, будь-ласка, книжку. Під час роботи над інтонуюванням таких речень учні привчаються визначати адекватний логічний наголос. Доповнюється така робота використанням вправ читанні питальних речень з наголосом на тому слові, що є відповіддю на поставлене запитання [11].

Навчання синтаксису в поєднанні з інтонацією і пунктуацією потребує акцентуації уваги школярів на інтонаційному оформленні речень, які можуть бути різними як за метою висловлювання, так і за емоційним забарвленням і структурою. Парі цьому важливо формувати вміння доречно користуватися логічним наголосом, визначати головні і другорядні члени речення, вживати розділові знаки в різних типах речень [3].

Включення у освітній процес роботи з класифікації речень за метою висловлювання та відповідною інтонацією сприятиме усвідомленню даних граматичних понять, впливатиме на розвиток різних сторін усного мовлення через формування навичок емоційності, виразності, підвищення пунктуаційної грамотності.

Необхідно зазначити, що елементи синтаксису вивчаються за принципом поступового ускладнення навчального матеріалу. Спочатку відбувається формування навичок складати слова у словосполучення, потім – формування умінь компонувати речення зі складеними словосполученнями. Після формування початкових уявлень про речення проводиться робота з розвитку навичок опрацювання видів речень за метою висловлювання, інтонаційним оформленням, навичок встановлення зв'язів між словами у реченнях. На наступних етапах відбувається навчання розрізняти види речень, визначення головних і другорядних його членів. Наприкінці навчання у молодших класах закріплюється уявлення у дітей про види синтаксичних одиниць, удосконалюється розуміння видів речень за метою висловлювання та інтонацією, а також встановлюються зв'язки між членами речення. У молодших класах закінчується формування в учнів мовно-граматичної компетенції [1].

Проблеми вивчення синтаксису як розділу наук про мову і мовлення привертають увагу майже всіх сучасних спеціалістів цього профілю. На думку О. Дуденко, найбільше часу відводиться на вивчення речення – основного засобу комунікації, у складі якого інші мовні

одинці можуть виступати засобом повідомлення думки. На сучасному етапі у при вивченні семантики загально визнаним є структурно-семантичний напрямок, який орієнтує фахівців на характер побудови синтаксичних одиниць та різні смислові відношення між ними. Також використовуються і формально-граматичний та логічний підходи, елементи статички і динаміки, диференціації мовного і мовленнєвого аспектів [10].

Реалізація комунікативного, соціально-перцептивного та інтерактивного аспектів спілкування, передача потрібної у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії певної інформації залежить не лише від наявності достатнього активного словникового запасу, але й від оволодіння учасниками спілкування синтаксичною будовою мови як засобу для комунікації, від оволодіння закономірностями сполучуваності слів і побудови речень, виражальними можливостями різних синтаксичних структур і вміння користуватися ними у різних мовленнєвих ситуаціях [11].

Синтаксична складова компетентності виступає однією з основних предметних компетентностей у системі мовних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів на початку навчання для використання у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що передбачає наявність сформованості користуватися усним і писемним мовленням, використовувати необхідний арсенал синтаксичних мовних одиниць різних структурних одиниць на рівні словосполучення, речення, тексту. Оволодіння синтаксичними навичками через сформованість вміння використання синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів – сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку тощо з урахуванням функціональних стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації [12].

Оволодіння навичками використання у процесі комунікації словесного матеріалу включає синтаксичну стрункість, вишуканість форм, національну самобутність, інформаційну насиченість, а також лексичне, семантичне й синтаксичне багатство. Саме тому, як відмічає В. Сидоренко, синтаксична компетентність пов'язана з високим рівнем загальної культури учнів в її мисленнєвому, поведінковому й почуттєвому проявах, тобто віддзеркалює процеси мовного мислення, мовного творення та мовного продукування у неперервній мовній освіті [9].

У різні періоди становлення лінгводидактики фахівців даної галузі неоднаково визначають і трактують мету та завдання навчання учнів українського синтаксису й пунктуації, по різному підходять до освітніх напрямків, форм, методів і принципів цього напрямку. Це обумовлюється як об'єктивними чинниками у вигляді специфічності мови, природи синтаксичних одиниць, особливостей їхнього функціонування, залежностей між формально-синтаксичним, семантико-синтаксичним, власне-семантичним та комунікативним аспектами цих одиниць. До суб'єктивних чинників відносяться усвідомлення важливості дослідження синтаксичних одиниць, традиції історичного розвитку тощо.

Сучасні наукові концепції – граматична, функціональна, комунікативна, стилістична – різняться переліком синтаксичних одиниць, кваліфікацією синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень. Традиційна методика навчання синтаксису ґрунтується на системно-описовому принципі, відповідно до якого синтаксичні одиниці висвітлювались як формальна система. Проте вивчення синтаксичних явищ на рівні синтаксичного розбору окремого речення, аналізу текстів, складання речень за схемами тощо не дає можливості вивчати синтаксичну будову української мови як динамічну систему, досліджувати функціонування синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах, комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами [5].

Сучасний курс навчання синтаксису і пунктуації у початкових класах закладу загальної середньої освіти має комунікативну спрямованість, тобто комунікативний синтаксис і зорієтованим у першу чергу на формування умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності [9].

Під час формування синтаксису в початкових класах закладу загальної середньої освіти рекомендовано використовувати такі прийоми навчання мови і мовлення: аналіз словосполучень, перебудова синтаксичних конструкцій, заміна одних синтаксичних конструкцій іншими, поширення і перебудова речень, складання речень за опорними словами або схемами, редагування речень, синтаксичний розбір речення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, процес формування мовно-синтаксичної компетенції учнів на початку навчання в закладі загальної середньої освіти є тривалим, багатоетапним і

багатовекторним. Його ефективність визначається педагогічними умовами, базисними з яких виступає розроблення організаційно-методичних основ вивчення розділу “Синтаксис” на уроках української мови, системи роботи щодо формування синтаксичних умінь і навичок, побудова алгоритму засвоєння основних синтаксичних понять – словосполучення, речення і текст. Лише таким чином досягненню успіхів у формуванні мовно-синтаксичної компетенції сприятиме системна робота, спрямована на засвоєння теоретичного матеріалу про функціонування базових синтаксичних одиниць і використання адекватних та доцільних методів, прийомів, форм і засобів навчання, системи синтаксичних вправ і завдань мовленнєво-творчого характеру.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2011.
2. Воробйова Л.М. Психолінгвістичний глосарій. Рівне. Прип'ять. 2011. 128 с.
3. Дубовик С.Г., Мороз А.В. Організаційно-методичні основи вивчення розділу “синтаксис” у початковій школі. *Молодий вчений*. № 5 (117). 2023. С. 84-88.
4. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.
5. Кучерук О.А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. Київ : КНЕУ, 2017. 63 с.
6. Масицька Т.Є. Типологія семантико-синтаксичних реченнєвих залежностей : [монографія]. Луцьк : ПВД “Твердиня”. 2016. 416 с.
7. Психолінгвістика / Укл. Т. Лелека. Кропивницький. Лтава, 2022. 121 с.
8. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.
9. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2015. № 1. С. 7-19.

10. Синтаксис української мови: навчальний посібник / уклад. О. В. Дуденко. Умань: ВПЦ «Візаві», 2015. 208 с.

11. Трубачова С.Є. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учнів. *Рідна школа*. №1. 2001. С. 39-42.

12. Хропата С.І. Лінгвістичний та лінгводидактичний аспекти комунікативно зорієнтованого вивчення синтаксису української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 61. С. 355-358.

13. Engel U. Deutsche Grammatik / Ulrich Engel. – 3 korrigierte Aufl. – Heidelberg : J. Groos Verl, 1996. – 888 s.

14. Eroms H.W. Syntax der deutschen Sprache / Hans Werner Eroms. – Berlin; New York : Walter de Gruyter, 2000. – 505 s.

15. Heringer H. J. Deutsche Syntax depondentiell / H. J. Heringer. – Tübingen : Stauffenburg-Verl, 1996. – 292 s.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

УДК 373.2+376-056.2/.3].064.1

Ю. ВОЙТОВИЧ

<https://orcid.org/0009-0003-4997-640X>

yuliasikret18@gmail.com

Н. ГОНЧАРУК

<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

goncharuk.nat17@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено особливості роботи логопеда та вихователя з батьками. Охарактеризовано шляхи вирішення проблем, які з'являються під час виховання дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано форми, методи співпраці, організаційні питання залучення батьків до виховного та освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дошкільники з особливими освітніми потребами, батьки дітей з особливими освітніми потребами, корекційний процес.

The article presents the peculiarities of the speech therapist and educator's work with parents. The ways of solving problems that arise during the upbringing of children with special educational needs are characterized. Forms, methods of cooperation, organizational issues of involving parents in the educational and educational process of children with special educational needs are justified.

Key words: preschoolers with special educational needs, parents of children with special educational needs, speech correction process.

Постановка проблеми. Аналіз сучасних ефективних педагогічних технологій спеціальної та інклюзивної освіти дає змогу говорити про вирішальну роль батьківства в освіті учнів з особливими освітніми потребами. Батьки є повноцінними учасниками освітнього процесу, тому мають всі відповідні цьому статусу права й обов'язки. Питання їхньої відповідальності стосуються формування сприятливого соціального середовища, створення необхідних умов для мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз досліджень і публікацій. Співпраця батьків і педагогів на сучасному етапі розвитку психології і педагогіки залишається предметом наукових досліджень і дискусій. Тому моніторинг питань допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами розглядається у багатьох наукових сферах: логопедії (В. Тищенко, Ю. Рібцун), педагогіці (Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна), психології (С. Конопляста).

Мета статті – охарактеризувати основні принципи, етапи взаємодії педагогів і батьків дитини у корекційному процесі.

Виклад матеріалу дослідження. Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами має свої особливості, оскільки вимагає специфічного підходу та співпраці. У науковій літературі представлено основні види роботи, спрямовані на взаємну співпрацю батьків і педагогів у корекційному процесі:

Контакт і взаєморозуміння. Важливо встановити добрі регулярні взаємини з батьками, налагодити з ними відкрите спілкування.

Інформування. Батьки повинні бути повністю обізнані з особливостями та потребами своєї дитини. Вихователі, психологи, логопеди, ін. спеціалісти повинні ознайомити їх з програмою освітнього процесу, метою корекційної роботи, що стосується формування мовленнєвих функцій та корекції порушених навичок. Працівники

закладу дошкільної освіти повинні інформувати батьків про успіхи та прогрес їхніх дітей, а також про труднощі, які виникають на шляху формування порушених мовленнєвих навичок. Це допомагає батькам розуміти прогрес та динаміку мовленнєвого розвитку своїх дітей та надавати їм способи підтримки (Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна, 2012).

Індивідуальний підхід. Кожна дитина з особливими освітніми потребами має свої унікальні потреби та можливості. Фахівці закладу дошкільної освіти повинні працювати з батьками, щоб розробити індивідуальну стратегію освітнього процесу, яка враховує особливості розвитку та стан мовленнєвих функцій, які формуються в умовах корекційного процесу (С. Конопляста, Т. Сак, 2010; І. Мартиненко, 2012).

Партнерство. Спеціалісти закладу дошкільної освіти та батьки повинні працювати як партнери, спільно приймаючи рішення та розв'язуючи проблеми. Важливо враховувати думку батьків та використовувати їхні знання про своїх дітей для покращення мовленнєвого розвитку і забезпечення логокорекційного процесу (І. Мартиненко, 2012; В. Тищенко, Ю. Рібцун, 2006).

Підтримка та навчання батьків. Батьки дітей з особливими освітніми потребами можуть потребувати додаткової підтримки та навчання. Фахівці повинні забезпечити їм доступ до ресурсів, інформації та практичних порад, які допоможуть краще розуміти та підтримувати своїх дітей. Батьки також потребують психологічної підтримки, оскільки вони можуть відчувати стрес та невпевненість у зв'язку з недостатнім знанням педагогічних методів роботи. Спеціалісти закладу дошкільної освіти повинні бути готовими надавати підтримку та поради (В. Тищенко, Ю. Рібцун, 2006).

Визнання та вдячність. Важливо визнавати та цінувати активність батьків, які докладають зусиль для підтримки своїх дітей. Фахівці повинні висловлювати вдячність та позитивне ставлення до батьків, щоб підтримати їх у процесі виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Як показує досвід практичної роботи, співпраця з батьками дітей може бути викликом, але також може приносити позитивні результати для обох учасників корекційного процесу. Важливо пам'ятати, що підтримка батьків є ключем до успіху у навчанні та розвитку дитини.

Проблеми в роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами можуть виникати з різних причин, таких як комунікативні труднощі, невпевненості у власному досвіді та ін. На думку науковців (Конопляста, Сак, 2010; Мартиненко, 2012; Тищенко, Рібцун, 2006) перелік проблем може стосуватись: 1) відмови батьків від прийняття висновку спеціалістів про особливості розвитку дитини; це може ускладнити співпрацю та призвести до недостатньої підтримки та розвитку дитини; 2) недостатньої поінформованості про особливості та потреби своїх дітей, що призводить до неправильного розуміння ситуації та недостатньої підтримки з боку батьків; 3) відсутності спільного розуміння між вчителями та батьками щодо освітніх потреб і стратегій розвитку дитини; що зумовлює конфлікти та відтермінування досягнення спільних цілей; 4) недостатньої підтримки та ресурсів для батьків; зважаючи на це, логопеди та ін. фахівці повинні забезпечити батькам доступ до необхідних ресурсів та підтримки, щоб вони могли краще розуміти свою дитину; 5) негативного ставлення та стигм з боку інших батьків або суспільства, що призводить до почуття ізольованості та недостатньої підтримки з боку оточуючих; 6) відсутності часу та ресурсів для співпраці – деякі батьки мають обмежений час і можливості для участі у зустрічах та співпраці з логопедами та ін; фахівцями.

Ці проблеми можуть ускладнити роботу з батьками, водночас їх можна подолати шляхом встановлення взаєморозуміння, надання необхідної підтримки, навчання батьків та спрямування індивідуального підходу до кожної родини. Бути батьками дітей з особливими освітніми потребами означає бути терплячими, свідомими, відданими, приймати своїх дітей з усіма їхніми унікальними особливостями. Це велика відповідальність, але водночас це можливість виявити свою найбільшу любов і відданість своїм дітям.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ставлення батьків до своїх дітей є різним і залежить від низки факторів (недостатньої поінформованості про особливості своїх дітей, відсутності розуміння стратегій розвитку дитини; недостатньої підтримки батьків; відсутності часу та ресурсів для співпраці). Водночас, важливим завданням є співпраця між педагогами та батьками, яка здійснюється для забезпечення достатніх ресурсів для виховання дітей. За результатами нашого дослідження визначено основні напрями співпраці, серед яких: контакт і взаєморозуміння; інформування щодо програми освітнього процесу, індивідуальний підхід, партнерство,

підтримка та навчання батьків, визнання батьківської активності, спрямованої на забезпечення завдань освітнього процесу. Реалізація цих заходів є ключем до успіху у питаннях комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами під здобуття ними дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 р. / за ред. Л.П. Кочиної, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіної та ін. Київ : Університет, 2012. 492 с.
2. Конопляста С.Ю. Логопсихологія. Київ : Знання, 2010. 293 с.
3. Мартиненко І.В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2012. №2. С. 328–295.
4. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народженн народження до 5 років : поради батькам / В.В. Тищенко, Ю.В. Рібцун. Київ : Літера ЛТД. 2006.128 с.

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: Ю. Войтович – 50%, Н. Гончарук – 50%.

УДК 376-056.264

Ю. ГАВОРЧАК

yuliana.gavorchak@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4636-0566>

І. ФЕДОРЕНКО

3802417@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

КЛІНІЧНА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті проведено аналіз наукових досліджень опису клінічної та психолого-педагогічної характеристики дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Описані порушення фонетичного та фонематичного (фонологічного) боку мовлення у дітей дошкільного віку. Зроблено акцент на ступенях порушення фонетико-фонематичного боку мовлення.

Ключові слова: фонетичні, фонематичні (фонологічні) порушення мовлення, клінічна характеристика, психолого-педагогічна характеристика, дошкільний вік.

The article conducts an analysis of scientific research on the clinical and psycho-pedagogical characteristics of children with phonetic-phonemic speech underdevelopment. It describes the disorders of phonetic and phonemic (phonological) aspects of speech in preschool-age children, emphasizing the degrees of impairment in the phonetic-phonemic aspect of speech.

Keywords: phonetic, phonemic (phonological) speech disorders, clinical characteristics, psycho-pedagogical characteristics, preschool age.

Постановка проблеми. Фонетико-фонематичні порушення мовлення характеризуються тим, що разом із порушеннями фонетичного аспекту мовлення спостерігається недорозвинення фонематичних процесів: фонематичного сприймання (слухової диференціації звуків), фонематичного аналізу й синтезу, фонематичних уявлень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із найбільш поширених мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (надалі – ФФНМ). Воно полягає у порушенні фізичного, фізіологічного та психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту [11]. І. Марченко стверджує, що ФФНМ – це не проста проблема, оскільки вона є широко розповсюдженою і 80% дітей старших груп мають ті чи інші фонетико-фонематичні порушення. Дослідження С. Коноплястої, М. Шеремет, А. Яковенко та інших показали, що близько 84% учнів закладів загальної середньої освіти мають проблеми фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення. Проблемою діагностики, корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення займалися С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.

Мета статті – провести клінічну та психолого-педагогічну характеристику дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок дефектів сприймання і вимови

фонем. Діти з ФФНМ – це група дітей із нормальним фізичним слухом та інтелектом, у яких порушена вимовна сторона мовлення, особливо фонематичний слух [3].

О. Лурія відзначає, що у випадках порушення артикуляторної осмисленості почутого звука може в різній мірі страждати і його сприйняття. Учені, ґрунтуючись на психологічному вивченні дитячого мовлення, прийшли до висновку про суттєву значущість фонематичного сприйняття для повноцінного засвоєння фонетичної боку мовлення. Науковцями було встановлено, що у дітей, які мають поєднання порушеної вимови і сприймання фонем, спостерігається недостатній розвиток процесів формування артикуляції і сприйняття звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками [4].

Стан фонематичного розвитку дітей позначається на оволодінні звуковим аналізом. Рівень фонематичного сприйняття може відрізнитися в залежності від ступеня його недорозвинення. Учені виділяють два рівня розвитку фонематичного сприйняття [5]:

- первинний рівень - фонематичне сприймання страждає первинно. Передумови до оволодіння звуковим аналізом і рівень дій звукового аналізу сформовані недостатньо.

- вторинний рівень - фонематичне сприйняття страждає вторинно: через анатомічні і рухові дефекти артикуляційного апарату відзначаються порушення мовних кінестезій. також страждає слуховимовна взаємодія - найважливіший механізм розвитку мовлення.

У структурі фонетико-фонематичного недорозвинення виділяють кілька станів:

- труднощі аналізу та недостатнє розрізнення відзначається тільки щодо порушених у вимові звуків. Весь інший звуковий склад слова і складова структура аналізуються дітьми правильно. Це найлегша ступінь фонетико-фонематичного недорозвинення;

- труднощі розрізнення великої кількості звуків, що відносяться до різних фонетичних груп із достатньо сформованою їх артикуляцією в усному мовленні. В цьому випадку звуковий аналіз страждає більше;

- при глибокому фонетико-фонематичному недорозвиненні дитина зовсім «не чує» звуків у слові, їй не вдається знайти різницю між ними, не вдається виділити звуки зі складу слова і визначити їх послідовність.

Для мовлення дітей з ФФНМ характерна неправильна вимова звуків: пропуски, спотворення, заміни. Найбільш типовими помилками є заміни звуків на більш прості за місцем і способом артикуляції (наприклад, **р** замінюється на **л** або **в(у)**). При цьому той самий звук може

замінюватися дитиною різними звуками: «лука» – рука, «ковова» – корова тощо. В деяких випадках дитина може правильно вимовляти ізольований (тобто окремий) звук, а в самотійному мовленні замінювати чи спотворювати його [8].

У дошкільників можуть бути присутні такі види спотворень, як:

1) ротацізм (від грец. ρωταχίξω – вимовляю нечисто літеру ρω) (звуків [p'], [p]),

2) ламбдацизм (від грец. λάμδα) (звуків [л'], [л]);

3) сигматизм (від грец. σίγμα) (свистячих та шиплячих звуків);

4) йотацізм (від грец. ιότα) (звука [й]);

5) каппацізм (від грец. κάππα) (звуків [к'], [к]);

6) гаммацізм (від грец. γάμμα) (звуків [г], [г'], [r], [r']);

7) хітизм (від грец. χι) (звуків [х], [х']).

Щодо кількості порушених звуків у дитини з ФФНМ, то вона може бути досить значною – до 16-20. У більшості випадків таке порушення звуковимови в дітей зумовлене несформованістю у них фонематичного слуху [8].

Крім фонетичних порушень, у дошкільників спостерігаються фонематичні, або фонологічні (за Ф.Рау) порушення у вигляді змішувань звуків. Відсутність одного звука чи його заміна близьким за артикуляцією створює такі умови для змішування (взаємозамін) відповідних фонем, коли всі артикуляторні позиції сформовані, але процес фонемоутворення ще незавершений до кінця [8].

Також у дітей із ФФНМ можуть відбуватися заміни одних звуків іншими, які є простішими за артикуляцією (наприклад, «сиска» замість «шишка»); або змішування звуків, інакше кажучи, нестабільні заміни одних звуків іншими у той час, коли дитина то вимовляє звук у слові правильно, то замінює його на інакший звук (наприклад, «жук» може бути «зюк або шук, або жук»). Також дітям з ФФНМ притаманна спотворена вимова звуків (наприклад, якщо дитина гаркавить, так звана «французька» вимова). Особливо яскраво виражені труднощі розрізнення звуків, що схожі за звучанням один на одного або за артикуляцією (переважно тих, які дитина вимовляє неправильно). Серед таких помилок можемо вказати, наприклад, наступні: дзвінкі замість глухих приголосних («поле – боле») чи тверді замість м'яких приголосних («ліс – лис») і навпаки. Також у мовленні дітей з ФФНМ мають місце перестановки, додавання, пропуски звуків (наприклад, скарб – скраб, таник – танк, білка – біка). Ще одним дефектом мовлення є порушення ритміко-складової структури слова (це і пропуски, і

додавання складів, і їх уподібнення), наприклад, «вовона – ворона», «фотопалат – фотоапарат», «наливати – навалити», «нащипати – насипати» тощо).

Переважно до чотирирічного віку при нормотиповому розвитку дитина поступово оволодіває вмінням розрізнати на слух усі фонемі рідної мови та вимовляє більшість звуків, окрім [л], [р'] (М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Чимала частина вищезазначених помилок обумовлюється недостатньо сформованою слуховою увагою. Діти п'яти-шестирічного віку зосереджують її здебільше на вимові наголошеного складу, у той час, коли ненаголошені склади вимовляються ними невиразно. Також одними з причин взаємозамін можна виокремити недорозвиток сукцесивного (від англ. successive – наступний) синтезу (за В. Тарасун). Саме він забезпечує здатність об'єднувати елементи в чітко визначеній послідовності, а відтак і порушення довільної організації діяльності вищих психічних процесів і функцій, зокрема на гностико-практичному рівні [9].

Дослідження вчених відзначають, що заміни і взаємозаміни артикуляційно й акустично близьких між собою звуків спостерігаються при ураженні скроневої ділянки лівої півкулі, а от артикуляційно далеких, але акустично близьких звуків проявляються при ураженні тім'яної ділянки обох півкуль головного мозку. За даними енцефалографічних досліджень можна стверджувати про наявність у дітей із ФФНМ нейрофізіологічних патологій чи змін у діяльності лобної, скроневої та тім'яної ділянок кори головного мозку обох півкуль. Це в свою чергу вказує на необхідність проведення спеціальної корекційної роботи з активізації міжпівкульної взаємодії, наприклад елементами кінезіології тощо [3].

Учені-лінгвісти *звуко-складову* структуру мови розглядають як характеристику слова (лексемі) з погляду на кількість, послідовність і види звуків та складів у слові, які і є його складовими.

Щодо дітей із ФФНМ, то порушення складової структури слів у цієї групи дошкільників не є стійкими й стосуються найчастіше незнайомих чи рідко вживаних слів (зі збігами приголосних і багатоскладових), що є спровокованим недостатньою сформованістю категоріального рівня лексичних узагальнень, нестійкою слуховою увагою та недостатньо сформованою довільною пам'яттю дітей із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення [8].

Ряд досліджень, проведених вітчизняними та зарубіжними науковцями, серед яких В. Коноваленко, С. Коноваленко, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет, виділяють кілька ступенів вираження фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення, а саме:

а) *легкий*, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові;

б) *середній*, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові;

в) *тяжкий*, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами [3].

Як зазначалося вище, поряд з порушеною звуковимовою в дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення помічаються помилки й у складовій структурі слова та його звуконаповненості. За визначенням М.Шеремет, *складова структура слова* – це кількість і порядок складів у слові, а *звуконаповненість* – це кількість і порядок звуків усередині кожного складу. Наприклад дошкільники із ФФНМ можуть вживати «лися» замість «лисиця» тощо.

Також у дітей з ФФНМ можуть спостерігатися труднощі у вимові слів зі складною складовою структурою («контрабас – конибас») і при збізі приголосних звуків («страшний – стасний»), а також речень, що складаються зі схожих або подібних слів (це першочергово стосується незнайомих або складних для дитини слів). При вимові такого лексичного матеріалу, дошкільники опускають склади, можуть переставляти їх місцями або замінювати, можуть пропускати або, навпаки, додавати звук усередину складу, наприклад: «каркадил» – «крокодил», «батуретка» – «табуретка», «голопед» – «логопед» тощо [8].

Виходячи з вищезазначеного, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення має кілька ступенів вираження, а саме: а) легкий, при якому спостерігаються недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні порушених у вимові звуків однієї фонетичної групи; б) середній, для якого характерна недостатня диференціація значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть під час їх правильної вимови; в) тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношенням між звуковими елементами [3].

Так, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення може спостерігатися за наявності в дитини більш складних форм мовленнєвої патології таких, як: алалії, афазії, дизартрії, ринолалії, або може бути самостійним порушенням мовлення [8].

Серед причин виникнення ФФНМ у дітей дошкільного віку відносять різні фактори біологічного та соціального характеру. До біологічних факторів можна віднести інфекції чи інтоксикації матері під час вагітності, несумісність крові матерій дитини за резус-фактором або по груповій приналежності, травми при пологах, патологія натального періоду, постнатальні захворювання ЦНС, а також травми головного мозку в перші роки життя дитини.

Щодо соціальних причин виникнення ФФНМ, то воно може бути обумовлене несприятливими умовами виховання в сім'ї та навчання в закладі дошкільної освіти, також може бути пов'язане з психічною депривацією в сензитивні періоди розвитку мовлення дитини. Найбільш важкою та стійкою варіацією вважається ФФНМ, що обумовлене раннім органічним ураженням різних ділянок головного мозку (лобних, скроневих, тім'яно-потиличних ділянок домінантної півкулі) [2].

Природа порушень вказує на недостатність фонематичного слуху і фонематичного сприймання у дітей із фонетико-фонетичним недорозвитком мовлення. Виходячи з цього твердження можна констатувати, що без спеціальної корекційної роботи дитина не зможе навчитися синтезувати (розрізняти і впізнавати) фонеми на слух та аналізувати звукоскладову будову слова, що, у свою чергу, може призвести до появи аграматизмів, стійких помилок в оволодінні писемним мовленням.

Крім зазначених вище порушень мовленнєвого (вербального) характеру, окремо слід схарактеризувати можливі особливості в перебігу вищих психічних функцій у дітей з ФФНМ.

Вищі психічні функції – одне з основних понять сучасної психології, введене у вітчизняну психологічну науку Л. С. Виготським. Вищі психічні функції включають в себе логічну пам'ять, цілеспрямоване мислення, творчу уяву, довільні дії, мову, письмо, рахунок, рух, перцептивні процеси (процеси сприймання) [1].

За станом невербального інтелекту дітей можна розділити на три групи:

- 1) діти, у яких розвиток невербального інтелекту трохи відрізняється від норми. При цьому ця своєрідність розвитку інтелекту непов'язана з мовленнєвими труднощами і ніяк не залежить від них;
- 2) діти, розвиток невербального інтелекту у яких відповідає нормі;

3) діти, розвиток невербального інтелекту у яких відповідає нижній межі норми [3].

Недоліки наочно-образного мислення у дітей з ФФНМ можуть мати не тільки вторинний, але й первинний характер, в цьому випадку вони в більшості випадків по мірі пов'язані з тяжкістю мовленнєвого дефекту [10].

У дітей з ФФНМ увага може бути нестійкою, нестабільною і вичерпуватися, а також їм властива слабо сформована довільна увага у той момент, коли дитина зосередилася на одному предметі їй дати спеціальним завданням переключитися на інший.

У дошкільників з ФФНМ помітні відмінності у проявах довільної уваги в залежності від модальності подразника (зорової або слухової), а саме – дітям набагато важче зосередити увагу на виконання завдання під час надання їм словесної інструкції, ніж в умовах зорової інструкції. Розподіл уваги між промовлянням і практичною діяльністю виявляється для них складним завданням. При цьому у таких дітей переважають мовленнєві реакції уточнюючого і констатуючого характеру, тоді як в дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком спостерігаються реакції супроводжуючого характеру і реакції, які не стосуються дії, що виконується дитиною в даний момент.

Низький рівень довільної уваги у дітей з ФФНМ призводить до значного порушення у них структури мовленнєвої діяльності.

Щодо обсягу пам'яті у дітей з ФФНМ, то вчені стверджують, що він може бути менший в порівнянні з нормою. При цьому дитині може знадобитися більше часу і повторів, щоб запам'ятати той чи інший матеріал. До завершення дошкільного навчання за умови систематичних занять з батьками, педагогами, логопедами, дефектологом, психологом тощо, дитина робить істотні успіхи в оволодінні довільним запам'ятовуванням та відтворенням, тим не менш, до кінця дошкільного віку основним видом пам'яті залишається мимовільна. До довільного запам'ятовування діти звертаються в тих рідкісних випадках, коли в їхній діяльності виникають потреби чи відповідні завдання, чи коли цього вимагають дорослі. Саме пам'ять старшого дошкільника, незважаючи на її недосконалість є провідною психічною функцією в цьому віці.

Зорова пам'ять, її обсяг у дітей з ФФНМ практично не відрізняється від норми. Дослідження науковців показують велику варіативність щодо обсягу слухової пам'яті. А от щодо рівня слухової пам'яті, то вона може знижуватися в залежності від ступеня тяжкості основного дефекту. Дослідження пам'яті дітей з ФФНМ дозволяють нам

зробити висновок, що у цієї категорії дітей помітно знижена слухова пам'ять і продуктивне запам'ятовування, а саме – вони часто забувають складні інструкції (трьох-, чотирискладові), пропускають деякі їх елементи або змінюють послідовність виконання запропонованих завдань. Учені виявили, що дошкільники з ФФНМ, як правило, не вдаються до мовленнєвого спілкування з метою уточнення інструкції. Однак при наявних труднощах у дітей з фонетико-фонетичним недорозвитком мовлення залишаються збереженими можливості смислового та логічного запам'ятовування [10].

Щодо мовленнєвої комунікації старших дошкільників з ФФНМ, то науковцями було окреслено певні особливості: у структурі груп даної категорії дітей діють ті ж закономірності, що й серед дітей, мовлення яких є нормотиповим, тобто рівень сприятливих взаємовідносин є досить високим, число «улюблених» або «прийнятих» дітей значно перевищує число «пропущених» або «ізолюваних». Серед «пропущених» і «ізолюваних» найчастіше трапляються діти, що погано володіють комунікативними засобами, вони знаходяться в стані неуспіху у різних видах діяльності дитини, будь-які спроби спілкування цих дітей з однолітками не призводять до успіху і нерідко закінчуються спалахами агресивності з їхнього боку.

Для дитини якостями, що забезпечують лідерство в соціумі є успіх у всіх видах діяльності (чи ігровій, чи продуктивній, чи трудовій) та достатньо високий рівень сформованості комунікативних умінь. Крім цього, емоційний та соціальний стан дитини в колективі однолітків тісно пов'язаний зі ступенем тяжкості того чи іншого мовленнєвого порушення. Так, діти, що займають високе положення в системі міжособистісних взаємин, як правило, мають порівняно добре розвинене мовлення, в той час як серед дітей, що займають несприятливе становище, є діти з позитивними особистими якостями, доброю поведінкою, але з більш важким мовленнєвим дефектом, який і є визначальним в ієрархії міжособистісних відносин в дитячому колективі.

Діти з ФФНМ часто відзначають у себе позитивні якості, проте нерідко вони менш товариські і щасливі. Психологи стверджують, що ця група дітей усвідомлює, що причиною їх некомунікабельності є мовленнєвий дефект. Але цікавим фактом є те, що хлопчики не вважають себе неповноцінними чи якимись несхожими на нормотипових дітей, у той час як дівчатка звертають на свою відмінність більшу увагу [6].

У більшості випадків більшість зі своїх рис характеру діти не відзначають і не оцінюють, частіше за все доти з логопатологією не фіксують увагу на негативних рисах характеру, а от позитивні якості ними дещо переоцінюються. Таким чином діти хочуть наблизитися до ідеального, ба навіть ідеалізованого образу [7].

Дитина старшого дошкільного віку здатна в достатній мірі керувати своєю поведінкою. У нього сформовані цілеспрямовані дії, вміння утримувати мета в центрі уваги, а також вміння підпорядковувати свої дії мотивам. Однак, якщо діяльність складна і тривала, то діти 6-7 років пам'ятають про мету і підпорядковують їй свої дії тільки у присутності дорослого. Коли дитина сама, то вона швидко забуває про мету і втрачає мотив [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Для дітей-дошкільників з ФФНМ, так само, як і для дітей з нормотиповим розвитком, велике значення все ще зберігає ігрова діяльність і роль у цій грі як необхідна умова всебічного розвитку їх уяви, особистості й інтелекту. Однак недоліки звуковимови дітей з ФФНМ, а також зміни темпу мови та її плавності – все має вплив на ігрову діяльність дітей та породжує певні особливості поведінки як у грі, так і в повсякденному житті. Так, наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолалій та дизартрій нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками в грі саме через неправильну звуковимову, невміння висловити власну думку, або боязнь здатися смішним, хоча правила і зміст гри їм зрозумілі. Також ослабленість умовно-рефлекторної діяльності, повільне утворення диференціацій, нестійкість пам'яті ускладнюють включення дітей-логопатів до колективних ігор. Певні порушення загальної і мовленнєвої моторики, особливо у дітей з дизартріями, викликає швидке стомлення дитини в грі.

Список використаних джерел

1. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе. Дошкольное воспитание. 1971. № 8. С. 30–34.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посібник. Київ . Знання, 2010. 293 с.
3. Логопедія. Підручник для вищої школи. За ред. проф. М.К.Шеремет. К.: «Слово», 2019. 384 с.
4. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 93 с.
5. Мартиненко І. В. Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. *Наук.*

часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2015. Випуск 29. С. 202-207.

6. Марченко І. С., Мальцева І. Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. *Логопедія*. 2016. № 8. С. 50-57.

7. Пахомова Н.Г Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*, 2005. № 3. С. 48-50.

8. Сохін Ф.О. Усвідомлення мовлення старшими дошкільниками. Дошкільна лінгводидактика :хрестоматія. Київ, 1999. Ч. 2. С.246–249.

9. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ: Вид. Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

10. Яценко Т.В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку: методичний посібник. Київ. 2010, 84 с.

11. Bender S. Sprache ist mehr als Sprechen – psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.), Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung. 2011. № 7. P. 82–97.

Стаття подана до друку 14.10. 2023 р.

УДК: 376-056.36:159.952

О. ГАВРИШКО

korolb18z.havryshko@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0008-3194-5011>

О. ДМІТРИЄВА

dmitriyeva@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-000-8869-8156>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті описані результати вивчення особливостей уваги в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та обґрунтування методичних рекомендацій з реалізації відповідної корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, порушення інтелектуального розвитку, увага, успішність, помилки, розвиток, корекція.

In the article the students of midchildhood have the described results of study of features of attention with violations of intellectual development and ground of methodological recommendations from realization of corresponding corrective and developmental work.

Key words: to put middle childhood, violation of intellectual development, attention, success, errors, development, correction.

Постановка проблеми. В наш час у психологічній науці щодо уваги, як феномена психіки, немає єдиної точки зору. Увага розглядається як самостійний психічний процес, і як особлива властивість особистості. Існують численні визначення уваги, у яких об'єднуючою ланкою є її розуміння як найважливішого чинника у організації ефективної діяльності.

Дані про особливості уваги дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дозволяють оптимістично прогнозувати результати роботи з корекції та розвитку уваги у цієї категорії дітей. Знання особливостей уваги дозволить правильно побудувати корекційно-розвиткову роботу, знайти адекватні засоби розвитку уваги в дітей із інтелектуальною недостатністю [4].

Аналіз досліджень та публікацій. Фізіологічні основи уваги досліджено у працях І.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського. Л.С. Виготський досліджував психологічні механізми довільної уваги у дітей з нормотиповим та із порушеннями психофізичного розвитку.

У спеціальній психології особливості уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку висвітлені у працях Л. Виготського, М. Матвєєвої, Ю. Бугери, Т. Сак. У своїх дослідженнях автори відзначають своєрідність уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а також описують шляхи та засоби корекції і розвитку уваги, які можуть надати допомогу у навчанні та вихованні дітей вказаної нозології. Розвиток уваги представляє одне з основних освітніх завдань, виконання якого ускладнюється у разі навчання дітей з порушеннями розумового розвитку.

Мета дослідження: виявлення особливостей уваги в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та обґрунтування методичних рекомендацій з реалізації відповідної корекційно-розвиткової роботи.

Виклад основного матеріалу. В експерименті взяло участь 20 дітей віком 7-8 років (2 класу) із нормотиповим розвитком та 9 дітей із легким ступенем порушення інтелектуального розвитку (2 класу). Відповідно до поставленої мети були визначені завдання:

1. Виявити стан розвитку уваги в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та їх однолітків з нормотиповим розвитком.

2. Визначити специфічні особливості властивостей уваги в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 7-8 років.

Для проведення поставлених завдань було використані такі експериментальні методики: тест Тулуз-П'єрона та методика «Кодування». Результати дослідження. У дітей з нормотиповим розвитком середній рівень уваги виявлений у 55%. Рівень вище від середнього виявлений у 10% дітей. Низький рівень спостерігається у 15% дітей. Рівень нижче за середній був виявлений у 15% дітей, а 5% дітей мають найвищий показник. У дітей із порушеннями інтелекту низький рівень уваги виявлений у 88,8%. Рівень нижче за середній мають 11,1% дітей. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не були виявлено показники високого, вище середнього і середнього рівнів.

Недорозвиток уваги значною мірою ускладнює організацію навчальної діяльності. Тому першочерговим завданням педагога є створення умов для того, щоб слабкість уваги не перешкоджала навчанню. З цією метою необхідно знизити до мінімуму кількість подразників, що відволікають на заняттях (не має бути зайвого, наочність демонструється дітям безпосередньо перед її використанням); слід враховувати динаміку втомлюваності учнів, давати можливість відпочити на уроці, організувати додаткові фізкультхвилинки; привертати та утримувати увагу за допомогою наочності, емоційної форми викладу матеріалу, різноманітності завдань; залучати до сприймання нового матеріалу максимальну кількість аналізаторів; давати більше часу на переключення з одного завдання на інше й організувати його; за допомогою спеціальних "ритуалів" налаштовувати дітей на роботу під час уроку; уникати завдань, що потребують розподілу активності на одночасне виконання двох дій; дотримуватись охоронно-педагогічного режиму, не допускати перевтоми, виснаження нервової системи [4].

Завданням "власне корекційного" етапу є формування довільної уваги, підвищення її стійкості, удосконалення її властивостей. Одним з шляхів розвитку уваги є її поступове тренування паралельно із запровадженням системи заходів, спрямованих на загартування нервової системи, формування та удосконалення самоконтролю до його автоматизації [2].

Умови навчання у спеціальній школі (інклюзивному класі) забезпечують оптимальний розумовий та фізичний розвиток учня. До таких умов насамперед належить індивідуальний підхід. Індивідуальний

підхід, що є частиною диференційованого підходу, спрямований на створення сприятливих умов навчання, що враховують як індивідуальні особливості кожної дитини (особливості вищої нервової діяльності, темпераменту і характеру, швидкість протікання розумових процесів, рівень сформованості знань і вмінь, працездатність, вміння вчитися, мотивацію, та ін.), і специфічні особливості школярів. При індивідуальному підході враховуються знання, індивідуальні особливості дитини. Він дозволяє, як вести корекційно-розвиткову роботу в цілому, так і спеціально приділяти увагу окремим вираженим недолікам розвитку кожної дитини. Індивідуальний підхід можна здійснити за умови, якщо педагог знатиме учня, його особливості та можливості, позитивні сторони, схильності, інтереси [2].

В ході формувального етапу дослідження було розроблено серію занять з розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Заняття з розвитку уваги проводились у другій половині дня: під час підготовки домашнього завдання, під час прогулянок, у приміщенні та на вулиці, під час проведення позакласних заходів.

У діяльності у підгрупах необхідно спиратися на більш розвинутий тип уваги: при перевазі зорової уваги – широко використовується зорова наочність, при переважанні слухової уваги – більша опора на слухову наочність. У той самий час, слід приділяти увагу розвитку менш сформованому виду уваги. Активізують увагу молодших школярів домашні завдання: підготувати розповіді на теми «Що зустрілося по дорозі?» («Шлях із дому до школи»); «Наш шкільний двір». Такі описи діти готують усно, на уроці під час розповідей однокласники доповнюють пропущені деталі.

Хороші результати для тренування уваги давав одночасний підрахунок трьох і більше предметів на спеціальних картинках-таблицях або у реальних життєвих ситуаціях. Під час прогулянки ми підраховували кількість машин різних марок (кольорів), що зустрілися на прогулянці, дерев однієї породи тощо.

Для групової та індивідуальної роботи у напрямку розвитку концентрації уваги пропонували використовувати завдання, що вимагають виділення ознак предметів та явищ. Вправи, засновані на принципі точного відтворення будь-якого зразка (послідовність букв, цифр, геометричних візерунків, рухів та ін.); простежування переплутаних ліній, пошук прихованих фігур та ін.

Хорошим матеріалом для тренування пошукової уваги є картинки з прихованими зображеннями. У вільний час створювали ігрові ситуації пошуку прихованих фігур, вносили у гру елемент змагання.

Вихованню окремих властивостей уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприяють спеціальні вправи та ігри.

Обсяг уваги за певних сприятливих умов може розширюватися. До таких умов відносяться: попередня інструкція, що підвищує мотивацію діяльності учнів; попереднє знайомство учнів із відібраними для пред'явлення об'єктами та активна діяльність із ними; оптимальна кількість одночасно демонстрованої зорової інформації та її зміст (цифри, літери, зображення предметів).

Для збільшення обсягу уваги корисні вправи, засновані на запам'ятовуванні числа та порядку розташування ряду предметів, які пред'являються учням на певний час. У міру покращення результатів кількість предметів поступово збільшується.

Висновки. У ході вивчення уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було виявлено такі особливості: для більшості дітей (88,88%) був властивий низький та для меншості (11,11%) нижчий за середній рівень розвитку уваги; низький темп роботи, низька працездатність; увага характеризується низькою стійкістю, звуженим обсягом, залежністю від зовнішніх подразників, труднощами концентрації, переключення та розподілу.

Корекція недоліків уваги буде ефективною, якщо будуватиметься на основі розвитку мислення, регулювальної функції мовлення, а також з опорою на формування інтересу дитини до навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кузікова С.Б., Кузікова С.В. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: Університетська книга, 2006. 256 с.
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.
3. Михолінська С.І. Образне слуховідчуття й слухомислення у процесі формування слухової уваги молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2014. №16 (21). С. 178-181.
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.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Гавришко – 50%, О.Дмітрієва – 50%.

УДК376-056.264:373.6.01

О. ГАЙДУК

<https://orcid.org/0009-0008-5040-8537>

kor11b18.haiduk@kpnu.edu.ua

С. ФЕДОРЕНКО

fedorenkosvit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуті основні проблеми, які виникають у процесі супроводу дитини з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання. Проаналізовані роботи вітчизняних учених, які вказують, що існує ряд труднощів під час логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Визначені особливості логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови надання корекційно-логопедичної допомоги цим дітям в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: логопедичний супровід, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, особливості, організаційно-педагогічні умови.

The article discusses the main problems that arise in the process of accompanying a child with special educational needs in the process of inclusive education. The works of domestic scientists are analyzed, which indicate that there are a number of difficulties during the speech therapy support of children with special educational needs in the conditions of inclusive education. Specific features of speech therapy support for children with special educational needs in the conditions of inclusive education and substantiated organizational and pedagogical conditions for providing corrective and speech therapy assistance to these children in the conditions of inclusive education in institutions of general secondary education are determined.

Key words: speech therapy support, inclusive education, children with special educational needs, peculiarities, organizational and pedagogical conditions.

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної української освіти, яка здійснюється з метою рівного доступу кожної дитини до якісної шкільної освіти, зростає потреба навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що має на меті найбільш повне їх залучення до життя суспільства і становлення їх як повноцінних суб'єктів, а також всебічний розвиток особистості.

Завдяки реформуванню сучасної української освіти у дітей з особливими освітніми потребами з'явилась можливість вчитись в школі зі своїми однолітками. Інклюзивна освіта має правило – усі діти рівні, вони цінні та є членами суспільства.

Доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами передбачає забезпечення умов для їх підтримки у процесі здобуття освіти, а це, в свою чергу, вимагає комплексного підходу для задоволення їхніх потреб та потреб сім'ї шляхом надання необхідних послуг.

Створення відповідної бази для корекційної допомоги є надзвичайно важливим аспектом інклюзивної освіти. Для забезпечення успішного процесу навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами необхідно мати належне обладнання та ресурси, що сприяють їхньому включенню в освітній процес. До основних компонентів бази для корекційної допомоги відносяться: програми і методики, підручники та навчальні матеріали, спеціальне обладнання та технології, діагностичні та консультативні послуги. Це, в свою чергу, передбачає створення у закладі загальної середньої освіти постійного психолого-педагогічного (зокрема й логопедичного) супроводу для дітей з особливими освітніми потребами. Тому все більше актуальності набуває питання розробки системи корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень. У своїх дослідженнях В. Бондар, Е. Данілавичутє, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Софій, Д. Шульженко та ін. розкривають основні тенденції розвитку інклюзивної освіти та наголошують на актуальності розвитку системи супроводу дітей з ООП.

Аналіз наукових досліджень у галузі логопедії (Н. Гаврилової, Е. Данілавичутє, С. Коноплястої, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) показав, що останнім часом спостерігається значне збільшення кількості дітей із порушеннями як загального психофізичного, так і мовленнєвого розвитку. Тому у сучасному освітньому просторі постає питання якісного організаційного підходу в логопедичній роботі, що допоможе

забезпечити ефективність як у діагностичному, так і корекційному напрямку роботи з дітьми, що мають різні мовленнєві порушення.

Проблема логопедичного супроводу дітей із особливими освітніми потребами представлена в роботах таких вчених, як Н. Базима, Н. Гаврилова, О. Гаяш, О. Качуровська, В. Кисличенко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Ю. Рібцунта ін.

Учені зазначають, що відхилення в розвитку мовлення позначаються на формуванні всього психічного життя дитини. Труднощі спілкування стають на заваді повноцінної взаємодії не тільки з однолітками, а й з педагогами, що в свою чергу негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на розвитку особистості загалом. Саме логопедичний супровід дитини в освітньому процесі зможе вирішити дану проблему та допомогти дитині.

Мета статті – проаналізувати особливості логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання, визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови надання корекційно-логопедичної допомоги дітям з ООП в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих етапів розвитку дитини є той період, коли дитина стає учнем. З'являється нове середовище, нова діяльність, інша значимість дитини. На цьому етапі розвитку дитини мовлення має значення не тільки як засіб спілкування, а й як засіб реалізації внутрішнього світу.

На початку навчання в школі дитина з ООП стикається з проблемами адаптації до навчального процесу, самореалізації, взаємодії з персоналом освітнього закладу та однокласниками [8].

Мовленнєва діяльність є провідним засобом отримання знань учнями та характеризується наступними особливостями:

- правильна звуковимова;
- багатий словник;
- чітке дотримання граматичних норм мовлення,
- розгорнуте зв'язне діалогічне та монологічне мовлення
- сформованість передумов для опанування навички читання й письма [7].

Отже, мовлення відіграє важливу роль в існуванні людини і в першу чергу пов'язане з розвитком та діяльністю головного мозку. Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Якщо механізм порушується, то страждає й мовлення.

Але вчасно організована допомога не лише сприяє розвитку дитини, а найчастіше повністю або частково знімає ризики виникнення ускладнень ушкодженого розвитку (вторинних порушень), або послаблює тяжкість їх віддалених наслідків у стані загального когнітивного та особистісного розвитку (наприклад, у дітей із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення, при деяких формах дитячого церебрального паралічу). І найголовніше: раннє втручання фахівців педагогічного профілю та проведення корекційно-розвиткових занять здатні запобігти виникненню небажаних ускладнень психічного розвитку дитини [4].

Метою логопедичного супроводу є формування та виправлення мовлення дітей задля їх розвитку і життєдіяльності, тобто формування мовленнєвої компетентності .

За визначенням В. Кисличенко «логопедичний супровід – це цілеспрямована, послідовна, неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних особливостей дитини. Визначальними складовими логопедичного супроводу дітей в умовах навчального закладу є системна, багатоскладова та узгоджена робота вчителя-логопеда з дитиною, її сім'єю та іншими фахівцями та учасниками цього процесу» [1].

С. Конопляста, В. Кисличенко зазначають, що в основі логокорекційної роботи з дитиною повинен існувати наступний підхід: вчитель-логопед – дитина – родина [3].

На сьогодні ще додається освітній заклад. Це узгоджена робота, яка складається з інформування, консультування, логопедичної допомоги [5].

Учитель-логопед стає основним фахівцем, який здійснює логопедичний вплив та корекцію мовленнєвих порушень і він є головним ланцюгом, до якого всі сходяться: батьки, педагоги; має вплив на навчальний процес, створення необхідних умов для навчання дітей з порушенням мовлення [9].

Логопедичний супровід дітей з ООП в умовах інклюзії проводиться за такими основними напрямками (за О. Андрєєвою):

1. Діагностичний - проведення індивідуального обстеження дитини для визначення ступеня виразності та характеру мовленнєвих порушень, визначення шляхів їх подолання в умовах закладу освіти, моніторинг упродовж освітнього процесу.

2. Корекційно-розвивальний – допомога в засвоєнні змісту освіти та корекції наявного порушення (основного та мовленнєвого); сприяння

формуванню вмінь та навичок засвоєння програмового матеріалу; забезпечення своєчасної і цілеспрямованої підготовки до опанування грамоти. Цей напрямок вирішує завдання щодо корекції та розвитку усного мовлення, профілактики та корекції порушень писемного мовлення, розвитку комунікативних навичок відповідно до індивідуальної програми логопедичного супроводу дитини тощо.

3. Превентивний - своєчасне попередженні у дитини з ООП виникнення вторинних мовленнєвих порушень та створення належних умов щодо її мовленнєвого розвитку на різних етапах освітнього процесу.

4. Консультативно-просвітницький – формування належного рівня психолого-педагогічної компетентності у батьків дитини з ООП та інших фахівців у процесі комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Основним завданням логопедичного супроводу дітей в умовах інклюзії є своєчасне забезпечення спеціальної допомоги у засвоєнні змісту освітньої програми шляхом корекції мовлення та всебічного розвитку дитини.

Корекційно-логопедична робота у даному напрямку має свою специфіку, а саме:

- Робота над мовленнєвою системою в цілому.
- Максимальне використання збережених аналізаторів (зоровий, слуховий, тактильний).
- Диференційований підхід, що враховує психічні особливості, працездатність, рівень сформованості мовлення.
- Часте повторення вправ із елементами новизни.
- Часта зміна видів діяльності (швидка стомлюваність).
- Дозування завдань та мовленнєвого матеріалу (поступове ускладнення).
- Конкретність та доступність завдань.
- Помірний темп роботи.
- Постійне підтримання інтересу до занять (емоційність).
- Моніторинг мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами для відстеження динаміки корекційної роботи та, за необхідності, коригування ІПР.

Логопедична робота з дітьми з ООП здійснюється у більш тривалі терміни, ніж із нормотиповими дітьми. Весь процес логопедичної роботи спрямовується на формування розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Для логопедичного супроводу в закладі освіти повинні бути створені всі необхідні умови: логопедичний кабінет, обладнаний відповідно до сучасних вимог та розташований у зручному для клієнтів місці. Він має бути світлим, включати потрібне матеріально-технічне забезпечення, спеціальні меблі. Кабінет має бути оснащений літературою, дидактичними посібниками, іграми тощо. Систематизація різноманітних матеріалів за напрямками роботи допомагає вчителю-логопеду швидко дібрати потрібний матеріал для роботи з кожною дитиною [6].

С. Конопляста у своїх дослідженнях зазначає, що основними завданнями неперервного логопедичного супроводу є:

1. формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків;
2. організація сприятливого мовленнєвого середовища та активізація процесів формування мовлення;
3. попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку мовлення;
4. забезпечення вчасної логопедичної допомоги;
5. формування взаємодії з родиною дитини з порушенням мовлення;
6. логопсихологічна допомога батькам [2].

Цей процес передбачає готовність фахівців закладів загальної середньої освіти (педагогів, вихователів, психологів), адміністрації до забезпечення необхідних умов, що відповідають специфіці розвитку та особливим потребам вихованців, оскільки саме педагоги мають змогу оцінити і порівняти, діагностувати порушення мовленнєвого розвитку у дитини у відповідності до норм розвитку їх вікового періоду.

Логопедичний супровід дітей з ООП в закладі освіти необхідно розглядати у двох напрямках:

- 1) Логопедичний, який включає:
 - діагностику, що виявляє характер порушення мовленнєвої діяльності;
 - консультування всіх учасників супроводу щодо шляхів та способів вирішення проблем дитини;
 - профілактику – попередження вторинних відхилень у розвитку дитини з ООП, а також створення сприятливих умов для мовленнєвого розвитку;

- корекційно-розвиткову роботу, що полягає у виборі методів та прийомів корекції; проведенні та організації логопедичних занять з розвитку усного та писемного мовлення з опорою на ресурси дитини;

- організаційно-методичну роботу, що передбачає розробку індивідуальних корекційно-розвиткових програм, надання допомоги у складанні ІПР, підбір дидактичних та методичних матеріалів, ведення документації;

- розвиткову та просвітницьку роботу, а саме, розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, адміністрації, педагогів, батьків у питаннях підтримки мовленнєвого розвитку дитини.

2) Психологічний, що включає:

- систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей;

- створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання;

- знання про вікові особливості та можливості дітей з порушенням мовлення;

- створення мотивації для мовленнєвого спілкування дітей;

- створення умов для загального й мовленнєвого розвитку дітей;

- створення шляхів взаємодії дітей у колективі інших дітей та дорослих, батьків.

Відправними у пошуку змісту логопедичного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання в нашому дослідженні були визначені наступні три напрямки:

- логопедичний підхід до навчання дитини;

- сімейно-зорієнтований підхід;

- ланцюг взаємодії дитина – вчитель-логопед – вчитель – сім'я, як необхідна умова інтенсифікації логокорекційної допомоги [2].

Вчителі та вихователі завжди зацікавлені отримати інформацію щодо особливостей психо-мовленнєвого розвитку дітей з ООП, що навчаються в школі. Теми, що можуть розглядатися, мають бути досить актуальними. Нижче наводимо приблизну тематику просвітницької роботи в інклюзивній школі:

- «ЗПР, особливості психічних процесів дітей із ЗПР»;

- «Діти з порушенням слуху – особливості мовлення»;

- «Мова і спілкування при порушенні зору»;

- «Подолання мовленнєвих порушень»;
- «Діти з РАС, особливості розвитку»;
- «Психологія розвитку дитини з порушенням мовлення, специфіка методів виховання»;
- «Що може дитина із синдромом Дауна?».

Значний позитивний вплив на логопедичний супровід дитини з ООП має багатоскладова, узгоджена робота вчителя-логопеда з батьками. При взаємодії вчителя-логопеда з сім'єю дитини головним завданням є не тільки надання рекомендацій щодо корекції мовлення та виховання дитини, але й створення таких умов, які максимально стимулювали б усіх членів сім'ї до активного вирішення проблем, що виникають. У таких випадках рішення, вироблені в процесі співпраці з вчителем-логопедом, батьки вважають своїми і охоче впроваджують їх у власну практику виховання та навчання дитини.

Саме співпраця батьків дітей з ООП із вчителями школи, спеціальними педагогами дає бажаний результат.

Ми можемо запропонувати рекомендації щодо проведення просвітницької роботи серед батьків дітей з особливими освітніми потребами в індивідуальній і груповій формах. Зазначена робота має проводитися у вигляді лекцій, семінарів, тренінгів, сімейних свят, вечорів. Під час таких зустрічей мають розглядатися такі питання:

- ознайомлення батьків із нормативно-законодавчими документами;
- ознайомлення батьків із віковими нормами розвитку дитини, періодами розвитку мовлення;
- створення індивідуальної програми розвитку дитини командою супроводу (вчитель-логопед, вчителі, асистент вчителя, батьки, адміністрація закладу) та ознайомлення батьків з основними напрямками їхньої спільної роботи;
- проведення бесід щодо важливості вчасної допомоги дітям з порушенням мовленнєвого розвитку та роль батьків у процесі підвищення її ефективності;
- навчання батьків прийомів корекційно-логопедичної роботи з подальшим контролем за її діяльністю;
- гармонізація стосунків в родині;
- допомога батькам у формуванні адекватної оцінки стану дитини;
- оптимізація соціальних контактів родини;
- зміна поглядів батьків на процес виховання у сім'ї.

Різні форми та методи роботи з батьками мають забезпечити їхню підтримку та можливість індивідуального вирішення питань, підвищення рівня мотивації та активності батьків щодо участі у суспільному житті школи.

Пропонуємо наступні організаційно-педагогічні умови успішного логопедичного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання:

1) просвітницька робота з вчителями та вихователями, що проводиться вчителем-логопедом у формі консультацій, тренінгів, круглих столів, конференцій тощо;

2) просвітницька робота серед батьків дітей з особливими освітніми потребами в індивідуальній і груповій формах у вигляді лекцій, семінарів, тренінгів, сімейних свят, вечорів;

3) навчання батьків створенню вдома реабілітаційного середовища, а також гармонізація спілкування між батьками і дітьми, що сприятиме мовленнєво-комунікативному розвитку дітей і їхньої особистості;

4) корекційний логопедичний супровід має відбуватися комплексно, систематично, враховуючи особливості мовленнєвого та психофізичного розвитку дитини.

Висновки та перспективи дослідження. Отже подолання мовленнєвих порушень у дітей з ООП можливе лише за умови злагодженої роботи команди супроводу дитини, вся робота якої пов'язана з діяльністю вчителя-логопеда, що здійснює не тільки корекційну роботу з дітьми, а й просвітницьку з вчителями та батьками. Родини батьків дітей з ООП повинні знаходити підтримку з боку вчителя, асистента вчителя та вчителя-логопеда.

Логопедичний супровід батьків, які мають дитину з порушеннями мовлення – це система заходів, яку спрямовано на оптимізацію стосунків у родині, підвищення рівня логопедичних знань щодо корекції мовлення.

Найважливішим аспектом підвищення результативності навчання та корекції мовлення дітей із ООП - це спланована, цілеспрямована, постійна, комплексна робота вчителя-логопеда, вчителів, батьків; формування логопедичної компетентності батьків дітей з порушенням мовлення та вчителів закладу освіти.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати у тісному контакті з учителями та іншими фахівцями для організації

навчального середовища, дотримання єдиних вимог у навчанні, вихованні та корекції порушень мовленнєвого розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наук. праць*. Вип. №7. 2016. URL:<https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/kislichenko-va-logopedichnij-suprovid-simi-v-umovah-grup-korekcii-movlennja.html>
2. Конопляста С.Ю. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушенням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 105-107.
3. Конопляста С.Ю., Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушенням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип.17. 2011. С.105-107.
4. Конопляста С. Ю, Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
5. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання*. Вип. 29. 2011. С. 88-93.
6. Положення про логопедичні пункти системи освіти: затвердження Положення: наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 135. Міністерство освіти України. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0059->
7. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.- метод. посіб. Львів: Світ. 2020. 264 с.
8. Савчук З.С. Психологічні особливості розвитку духовної культури педагогічних працівників в інклюзивному середовищі. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: збірник тез доповідей / Засенко В. В. Вінниця : ТОВ Планер, 2016. С. 303 – 305.*
9. Цимбал-Слатвінська С.В. Порівняльний аналіз змісту діяльності логопеда з діяльністю суміжних фахівців: *International Academy Journal Web of Scholar*. URL:https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31082019/6657

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: О. Гайдук – 50%, С. Федоренко – 50%.

УДК 372.21+372.24

Р. ГЕТЬМАН

<https://orcid.org/0009-0005-1912-3697>

sol1m22.hetman@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

РОЗМЕЖУВАННЯ ОСНОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ: ДИСЛАЛІЯ ТА ДИЗАРТРІЯ ЗА СИМПТОМАМИ ЇХ ПРОЯВУ

Стаття покликана дати чітке уявлення про такі мовленнєві порушення як, дислалія та дизартрія. Описано симптоматику кожного з порушень та виділено їх центральний механізм порушення. Здійснено теоретичний аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми дослідження. Описано основні відмінності дизартричних проявів від порушень звуковимови при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату.

Ключові слова: порушення мовлення, дислалія, дизартрія, симптом, вчені, дослідження.

The article is intended to give a clear idea of such speech disorders as dyslalia and dysarthria. The symptoms of each of the disorders are described and their central mechanism of the disorder is highlighted. A theoretical analysis of general and special literature on the research problem was carried out. The main differences between dysarthric manifestations and sound-speech disorders with normal hearing and preserved innervation of the speech apparatus are described.

Key words: speech disorder, dyslalia, dysarthria, symptom, scientists, research.

Постановка проблеми. На сьогодні розвиток і організація навчального, виховного, корекційного процесу набуває актуальності. Фахівці з різних галузей науки вивчаючи закономірності розвитку мовлення та його порушень мовлення у дітей розробляють нові методи діагностики та корекції для забезпечення ефективного розвитку учнів, як з типовим психофізичним розвитком так і з порушеннями мовлення. Проте слід відзначити важливість якісної диференційної діагностики, аби відмежувати прояви і симптоми одного порушення від іншого. Зустрічається все більше випадків порушень звуковимови та мовлення

вцілому, які схожі за своїми проявами, проте містять різну причину, що їх породжує. Відповідно, лише правильно визначивши первинне порушення ми зможемо підібрати найефективніший метод корекції.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблему розвитку та діагностики мовлення вивчали фізіологи (І. Павлов, М. Кольцова, А. Смолінський та інші), лінгвісти (В. Живов, О. Потєбня та інші), психологи (Т. Дуткевич, В. Мороз, Д. Тимків та інші), педагоги (О. Богуш, В. Дичківська, Т. Науменко, М. Попова, А. Іваненко) та інші. Формування та розвиток мовлення у дітей в ранньому віці вивчало чимало вчених. Н. Гаврилова, Н. Лопатинська внесли вклад в удосконалення та уточнення клініко-педагогічної класифікації порушень мовлення. Н. Гаврилова вивчала порушення фонетичного боку мовлення у дітей. О. Ткач описала при яких симптомах ми можемо визначити дизартричні компоненти та важливість використання логопедичного масажу для їх корекції. Ю. Рібцун визначила основні напрямки корекційної роботи з подолання фонетико-фонематичних порушень.

Метою статті є цілісний розгляд та дослідження симптоматики таких мовленнєвих порушень як дислалія та дизартрія. Визначення основних симптомів за якими можемо відмежувати одне порушення від іншого.

Виклад основного матеріалу. Велику роль в розвиток логопедії як науки внесла Є. Соботович. Її погляд з боку психолінгвістичних положень суттєво вплинув на вирішення проблем із затримкою мовлення, недорозвинення чи взагалі відсутності мовлення. Так, досліджуючи та доповнюючи багаж логопедичних знань була сформована клініко-педагогічна класифікація порушень мовлення, яка знаходить своє місце в практиці логопедів і сьогодні. Класифікація, у сучасному доповненні, включає в себе порушення усного мовлення та порушення писемного мовлення. Так, порушення усного мовлення ще поділяються на зовнішні (фонаційні) та структурно-семантичні. До зовнішніх відносимо такі порушення мовлення, як: дисфонія та афонія, дислалія, дизартрія, ринолалія та заїкання, тахілалія та брадилалія. А до структурно-семантичних належать афазія та алалія [2].

Розглянемо детальніше тяжкі порушення мовлення такі як дислалія та дизартрія. Дислалія – це порушення мовлення, а саме звуковимови при типовому слуху та збереженій іннервації мовленнєвого апарату. Ця проблема має свої прояви у хибному,

спотвореному звуковому оформленні мовлення. Так у дітей спостерігаються заміни та змішування звуків [7].

Причини неправильного звукового оформлення слів можуть бути різноманітними від причин характеру будови артикуляційного апарату до соціально зумовлених. Часто батьки вважають, що неправильна вимова дитиною фонем є прийнятною внаслідок їх віку і це справді може бути так. Звісно за умови відсутності відхилень у будові мовленнєвого апарату та при збереженості усіх слухо-моторних функцій. Так звуки можуть з'являтися фізіологічно спонтанно. Проте слід також виключити ряд соціальних причин, які могли впливати на затримку звуків чи викривлення їх появи [3].

Одразу розглянемо таке порушення мовлення як дизартрія. Воно включає в себе порушення і голосового і дихального відділів. Під порушенням «дизартрія» постають наступні розлади: голосоутворення, звуковимови, дихання, ритму, темпу, а також інтонації. При найскладніших видах – мовлення є дуже ускладненим, не чітким та змазаним, а то й зовсім неможливим.

Дизартрія виникає при порушенні іннервації м'язів, а саме – мовленнєвого апарату. Причина криється в органічному ураженні центральної чи периферичної частини нервової системи. Виникає порушення провідної ділянки центрального відділу мовленнєвого апарату. Проте різні пари черепно-мозкових нервів іннервують один і той самий орган, що дозволяє виробити компенсаторну функцію. Регулюють сигнал, який потрапляє з периферії до мозку – палідарна та стріарна системи [4].

Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, досліджуючи питання порушення мовлення при дислалії розглядали фізіологічні помилки при вимові слів та словосполучень. Вони говорили про особливість мовлення дітей раннього віку як про те, якому належить значна пом'якшеність і вона є типовою за їх віковими нормами розвитку. Н. Гаврилова у своїй праці зазначала, що з часом, близько в 3-х річному віці, діти оволодівають фразовим мовленням, яке стає більш чітким, а фонетична складова їх мовлення вже набуває типового правильного характеру ближче до 4-5 років, при наслідуванні правильного мовлення людей, що складають оточення малюка. В подальшому, вчені наголошують що дитина починає оволодівати граматичною стороною мовлення та засвоює мовленнєві норми зі збільшенням словника [1]. Тоді як при дизартрії пом'якшена вимова також трапляється, проте без корекційного впливу

самостійно не зникає. Така специфіка мовлення зумовлена зниженим тонусом м'язів органів артикуляції, мімичних м'язів, а інколи й мускулатури рук. Якщо говорити про неврологічну симптоматику, то у дітей з дислалією вона не спостерігається, тоді як у дітей з дизартрією може бути у вигляді асиметрії обличчя, органів мовнорухового апарату, зокрема язика та м'якого піднебіння, згладженості носо-губних складок; незначних девіацій язика, різного розкриття очних щілин; внаслідок парезу губ рот у спокої напіввідкритий. Також яскравим симптомом дизартрії є підвищене слиновиділення на фоні нестабільної емоційної сфери [5]. У дітей з дислалією дані симптоми відсутні, стабільна емоційна сфера та ковтання слини автоматизується у процесі розвитку мовлення. Слід відмітити характерний диференційний симптом при дизартрії, який допоможе відділити його від дислалії. Рухова сфера таких діток є часто порушена, яскраво виражена незграбність, порушений динамічний праксис. Також слід відмітити неточні артикуляційні рухи; язик постійно хаотично рухається, ніби не може знайти потрібного положення, часта зміна його конфігурації, труднощі утримання артикуляційної пози, девіації язика; корінь язика напружений, кінчик виражений недостатньо; при відкритті рота язик неспокійний, злегка відтягується назад, при потребі у русі язик стає вузьким і довгим або в'ялим і неповоротким у русі; обмеження обсягу найбільш тонких і диференційованих рухів; спостерігається патологія реципрокної іннервації (наприклад, при дещо підвищеному тонусі м'язів кореня язика може відмічатися однобічне зниження тонузу його бічної сторони чи кінчика) [8]. Проте з даними симптоми слід бути обережними адже їх можна сплутати із артикуляторно-фонематичною формою дислалії. Ще один дуже важливий показник описала Ю. Рібцун стосовно дихання. У дітей в яких спостерігається порушення звуковимови внаслідок дислалії не буде спостерігатись проблем з диханням, тоді як у дітей з дизартрією дихання поверхневе, ключичне, аритмічне; затримка в розвитку мовленнєвого дихання; додаткові вдихи під час промовляння фраз (речень). Це так відбивається на просодичній складовій – голос таких діток часто глухий, слабкий, здавлений, затухаючий, переривчастий, нерідко з назалізованим відтінком; компенсаторне напруження м'язів глотки та шиї під час гучного мовлення, часто прискорене мовлення [6]. Ну і останнім важливим диференційним компонентом розглянемо саму звуковимову. У дітей з дислалією зачасту порушуються звуки окремих або однієї (кількох)

групи, тоді як у дітей з дизартрією відбувається порушення як простих, так і складних за артикуляцією; спотворення какумінальних (утворюваних при піднятому та / або злегка загнутому кінчику язика) звуків; розпад африкат на окремі складові; оглушення внаслідок утрудненого утворення динамічного стереотипу; значна кількість бокових і міжзубних варіантів унаслідок асиметричної іннервації язика.

Висновки. Отже, знання диференційної діагностики справді є дуже важливими і допоміжними задля надання якісної логопедичної допомоги. Знаючи основні симптоми одного і другого порушення, специфіку їх проявів в різних сферах дитини дозволяє виявити саму структуру фонетико-фонематичного порушення, а також відслідкувати ступінь порушення.

Перспектива дослідження. Подальшим напрямом нашого дослідження буде складання корекційного маршруту для дітей з даними фонетико-фонематичними порушеннями та створення власної методики корекції мовлення.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: «Друк Сервіс», 2011. 200 с.
2. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення [file:///C:/Users/1/Downloads/znpkr_sp_2012_20\(1\)_37.pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/znpkr_sp_2012_20(1)_37.pdf) 295с.
3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2018. 856 с.
5. Лопатинська Н.А. Неврологічні основи логопедії. Київ. Слово. 2017. 120 с.
6. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. № 21. 2012. С. 226-230.
7. Ткач О.М. Використання логопедичного масажу для корекції дизартрії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць: Вип. 10. 2018. С. 43-55.
8. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії). Київ. Слово. 2009. 244 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Р. Гетьман – 50%, О. Ткач – 50%.

УДК 376.091.33-056.264.053.4:81'373

Л. ГОГОЛЬ

gogolludmila0@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1143-1294>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описано ряд інноваційних технологій, які можна використовувати у процесі формування лексичної компетентності в учнів початкових класів з порушеннями мовлення. Зокрема, розглянули такі загально-педагогічні технології, як: інтерактивні технології; технології проблемного навчання; технологія організації групової навчальної діяльності; технологія диференційованого навчання; інтегроване навчання; технологія розвитку критичного мислення. Серед різноманіття інноваційних технологій учителю-логопеду залишається обрати ту технологію, метод, прийом який буде відповідати темі та меті його заняття, уроку. При цьому важливо не тільки бути обізнаним в теоретичному матеріалі, а вміти кожну технологію чи метод окремо адаптувати до особливостей учня (учнів) з порушеннями мовлення.

Ключові слова: інновація, молодший шкільний вік, навчання, порушення мовлення, технологія.

The article describes a number of innovative technologies that can be used in the process of forming lexical competence in elementary school students with speech disorders. In particular, we considered such general pedagogical technologies as: interactive technologies; problem-based learning technologies; technology for organizing group educational activities; differentiated learning technology; integrated learning; technology for the development of critical thinking. Among the variety of innovative technologies, the speech therapist remains to choose the technology, method, technique that will correspond to the topic and purpose of his class, lesson. At the same time, it is important not only to be knowledgeable in theoretical material, but to be able to adapt each technology or method separately to the characteristics of a student (students) with speech disorders.

Key words: innovation, primary school age, learning, speech impairment, technology.

Постановка проблеми. В умовах реформації освітнього простору, спираючись на вимоги Державного стандарту [4, с. 3], актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності учнів. Адже метою мовно-літературної освітньої галузі є розвиток здатності спілкуватися для духовного, культурного і національного самовираження. Основу комунікативної компетентності складає лексична компетентність, яка передбачає: єдність знань, умінь та навичок; включає в себе певний запас слів та їхнє доречне вживання у різних контекстах.

Аналіз досліджень і публікацій. В освітньому просторі існує певна складність формування лексичної компетентності у молодших школярів, зумовлено це її багатоаспектністю: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Лурія та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Сіранчук та ін.) [1; 4; 9]

Ряд науковців вивчали особливості формування лексичної компетентності у молодших школярів з порушеннями мовлення (Л. Андрусишина, О. Белова, Н. Гаврилова, Г. Грибань, А. Колупаєва, О. Константинов, С. Конопляста, О. Мілевська, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) [2; 3; 6; 7].

У більшості авторів цих досліджень спостерігається одна спільна позиція, що стосується необхідності збагачення та розширення лексичного запасу у молодших школярів з нормотиповим та порушеним розвитком мовлення.

Мета статті – провести короткий аналіз інноваційних технологій, які можна використовувати у процесі формування лексичної компетентності в учнів початкових класів з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Робота над вивченням лексичного матеріалу з учнями з порушеннями мовлення початкових класів має велике загальноосвітнє, практичне та корекційно-розвивальне значення. Вивчення його розширює знання учнів з порушеннями мовлення про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів з порушеннями мовлення до значення й уживання слів у власному

мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Саме через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Необхідно зазначити, що лексична компетентність включає в себе лексичні знання і лексичні навички. Лексичні знання – це знання слів, української мови в цілому. А ось володіння мовою асоціюється з лексичними навичками які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкування. За словником методичних термінів і понять лексична навичка визначається, як така що доведена до автоматизму. Це механічна операція вибору лексичної одиниці, яка відповідає задуму і нормам поєднання з іншими одиницями у продуктивному мовленні [8, с. 121]. Отже, лексичні навички слід розглядати як важливий і невід'ємний компонент змісту навчання, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Зазначимо, що рушійною силою будь-якої інноваційної діяльності є педагог як творча особистість і у роботі з учнями з порушеннями мовлення – вчитель-логопед. Вчитель-логопед з творчим підходом до навчального, корекційного процесу має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх в навчально-виховному процесі, пропонувати нові технології та методи навчання.

Інноваційна педагогічна технологія є ефективним способом організації на сучасному рівні навчально-виховного процесу з метою досягнення певної мети. У своєму конкретному вигляді педагогічна технологія є певною схемою чи системою дій вчителя-логопеда і учнів з порушеннями мовлення, орієнтуючись на яку, ми ставимо собі за мету отримання достатнього рівня розвитку учнів [5].

Існує чимало класифікацій педагогічних технологій, ми ж виділимо основні загально-педагогічні технології та технології становлення мовної особистості, які нас цікавлять відповідно до мети дослідження.

Звернемо увагу на такі загально-педагогічні технології, як: інтерактивні технології; технології проблемного навчання; технологія організації групової навчальної діяльності; технологія диференційованого навчання; інтегроване навчання; технологія розвитку критичного мислення [5].

В сучасних умовах найпоширенішого використання здобула технологія інтерактивного навчання. Адже її суть полягає в тому, щоб навчальний процес відбувався за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Інтерактивне навчання має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень зможе відчувати свою успішність та інтелектуальну спроможність. В свою чергу залежно від мети та форм організації навчальної діяльності учнів з порушеннями мовлення, можна виділити чотири групи технологій інтерактивного навчання: технології кооперативного навчання; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Використання інтерактивних технологій на логопедичних заняттях, на уроках з читання сприяє позитивному ставленню до навчання, потребує від дітей з порушеннями мовлення уваги, виробляє вміння орієнтуватись і знаходити правильні рішення. Різноманітні завдання організовують дітей, сприяють формуванню дружніх стосунків між ними. Крім цього ґрунтовна підготовка учителя-логопеда, обізнаність в технологіях інтерактивного навчання та вміння практично їх реалізувати, сприятиме формуванню в учнів з порушеннями мовлення не тільки лексичної компетентності, а і загального розвитку мислення, мовлення та творчості.

Розглянемо детальніше інші технології навчання, елементи яких можна використовувати для формуванні лексичної компетентності.

Технологія проблемного навчання, яка сприяє розвитку ерудиції, мислення, здібностей, а також добору потрібного лексичного мінімуму при вирішенні конкретної проблеми. Суть проблемного навчання полягає в такій організації процесу навчання, де вчитель-логопед створює самостійну пошукову діяльність школярів з порушеннями мовлення із розв'язання навчальної проблеми. Проблемне навчання організовується за таким алгоритмом: 1) проблемна ситуація; 2) проблема; 3) аналіз та осмислення; 4) пошук способів вирішення; 5) вирішення проблеми [5].

Технологія організації групової навчальної діяльності, полягає в організації навчання в малих групах, які об'єднанні загальною метою. Така робота сприяє, підвищенню зацікавленості, розвиває навички взаємодії та взагалі формує комунікативну компетентність. Адже

групова робота потребує вміння знаходити спільну мову з однокласниками та аргументувати свою думку в групі.

Технологія диференційованого навчання – це така форма навчальної діяльності, організація якої потребує врахування здібностей, нахилів та інтересів. За цією технологією, ми можемо групувати учнів з порушеннями мовлення за однією певною ознакою. Якщо наша мета формувати лексичну компетентність, то ми можемо розділити учнів на тих у кого більший словниковий запас, середній і малий. Відповідно до цього, ми підбираємо лексичний матеріал до кожної групи і розширюємо словниковий запас учнів з порушеннями мовлення [5].

Не можемо обминути увагою інтегроване навчання, суттю якого є інтеграція різних предметів. Процес інтеграції полягає в створенні нового, цілого на основі виявлення однотипних елементів. Наприклад, коли на логопедичних заняттях, на уроках з читання ми розбираємо лексичне значення конкретного слова, для повноцінного його розуміння, ми можемо запропонувати провідміняти його за відмінками.

«Групування», це така стратегія, яка націлена на стимулювання мислення про зв'язки з окремими поняттями. Вона спонукає учнів думати вільно та відкрито стосовно певної теми. За цією стратегією ми працюємо в такій послідовності: 1) пишемо тему – центральне слово (словосполучення чи фразу) посередині аркуша, на слайді, на дошці; 2) пропонуємо учням з порушеннями мовлення записати слова та фрази, які спадають їм на думку, коли вони чують це слово; 3) коли всі думки були записані, пропонуємо учням з порушеннями мовлення встановити зв'язки між поняттями [8].

Сенкан – це вірш, який складається з 5-ти рядків. Пропонуючи його дітям з порушеннями мовлення, ми спонукаємо з великого обсягу інформації відібрати головне й відтворити в стислій формі. Сенкан складається за таким алгоритмом: 1 – й рядок – 1 слово (іменник) – тема. 2 – й рядок, 2 слова (прикметник) – опис. 3 – й рядок – 3 слова (дієслова або який + 2 дієслова) – опис теми через дію. 4 – й рядок – фраза із 4 слів висловлення ставлення до теми, почуттів з приводу обговорюваного. 5 – й рядок, 1 слово – перефразування сутності (синонім або асоціація до теми, узагальнення, підсумок) [5].

Стратегія «Кубування», передбачає використання куба, на гранях якого даються вказівки для учнів: «опишіть»; «порівняйте»; «назвіть

асоціації»; «проаналізуйте»; «знайдіть застосування»; «запропонуйте аргументи «за» або «проти». Зазначена стратегія полегшує розгляд різних аспектів теми і може застосовуватися на етапах актуалізації чи усвідомлення змісту [8].

«Метод ПРЕС» полягає у висловленні певної думки з конкретної теми, за таким алгоритмом: висловлюю свою думку «Я вважаю що...»; пояснюю причину такої точки зору: «Тому що...»; наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «Наприклад...»; узагальнюємо, формуємо висновки: «Отже...», «Таким чином...» [7].

Така вправа, як «Читаємо та запитуємо», є не тільки рушійною силою розвитку мислення, а й розвитку лексичної компетентності. Адже вона полягає в усвідомленому читанні тексту, за яким учні з порушеннями мовлення самостійно ставлять питання. Учні начебто ставлять питання самому автору, формулювання яких потребують активізації словникового запасу.

Для формування лексичної компетентності нас цікавить робота зі словами, адже саме вона покликана збагачувати словниковий запас учнів з порушеннями мовлення. На стіні розміщені слова, для того щоб учні щодня взаємодіяли і практикувалися з ними. Така форма роботи є не тільки ефективним методом поповнення словникового запасу, а є і цікавою для учнів. Адже слова закріплені на стіні є не тільки з програмового мінімуму, а і ті, які учні можуть обрати самостійно [9].

Існують окремі технології формування мовленнєвої активності молодшого школяра з порушеннями мовлення, а саме: карикатури Бідструпа; кубики історій; сторітеллінг; картки Проппа; мобільні технології навчання.

Зазначені технології є чудовим засобом для активізації словникового запасу учнів з порушеннями мовлення. Всі вони орієнтовані на створення історій за кубиками, заданими карикатурами чи картками. Такі технології допомагають учням з порушеннями мовлення не тільки будувати зв'язне висловлювання, добирати потрібні слова, а і писати цікаві, веселі історії. Вони розвивають творчі здібності, уяву та мовлення. Їх можна використовувати індивідуально, в парах чи в групах.

Можливі різні варіанти їх використання на логопедичному занятті, на уроці. Наприклад: один учень повністю розповідає історію за кубиками; можлива робота в парах; можна запропонувати, щоб

ланцюжком, по одному реченню кожен учень доповнював загальну історію.

Висновки. Отже, серед такого різноманіття учителю-логопеду залишається обрати ту технологію, метод, прийом який буде відповідати темі та меті його заняття, уроку. При цьому важливо не тільки бути обізнаним в теоретичному матеріалі, а вміти кожну технологію чи метод окремо адаптувати до особливостей учня (учнів) з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. №1. 2009. С.16-17.
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей. *Монографія*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 2011. 224 с.
3. Грибань Г. Психологічні передумови оволодіння лексичною семантикою молодшими школярами із ТПМ. *Теорія та практика сучасної логопедії*: зб. наукових праць: Вип. 4. 2007. С. 24-30.
4. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018 №4. С. 40-42 (доповнення за постановою кабінету Міністрів від 20 вересня 2020 року) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ. Академвидав, 2004. 352 с.
6. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
7. Мілевська О.П., Холод А. Т. Корекція лексичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (на матеріалі дієслів-антонімів). *Логопедія*. №. 6. 2013. С. 56-64.
8. Пермяков О.А. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. 116 с.
9. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*. №2. 2016. С. 4-8.

Стаття подана до друку 12.10 2023 р.

Авторський внесок: Л. Гоголь – 50%, Л. Лісова – 50%.

УДК: 376-056.264-053.4:37.091.33-027.22

Л. ГОНЧАРІЮК

<http://orcid.org/0009-0002-6167-2743>

lyda.goncharuk90@gmail.com

О. ГЛОБА

<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

alexglobal1961@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті дається визначення поняттю «ігрові технології», розглядаються їх функції у логопедичній роботі. Дається короткий огляд різним видам ігрових технологій, які можна використовувати у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення. Висвітлено педагогічні умови використання ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: ігрові технології, ігри, мовленнєві порушення, діти дошкільного віку, корекція мовленнєвих порушень.

The article defines the term "game technologies". Game technologies are an extensive group of methods and techniques for organizing the pedagogical process in the form of various games.

A brief overview of different types of game technologies that can be used in working with preschool children who have speech disorders is given. Didactic games teach children a leisurely pace of speech, phonetics improve, and vocabulary increases. Active games contribute to the development of children's correct breathing and voice, pronunciation of sounds. Finger games are a great way to divert children to another activity, etc.

Pedagogical conditions for the use of game technologies for the correction of speech disorders in preschool children are highlighted: expressiveness of games; the need to include the teacher in the game; optimal combination of entertainment and education; an individual approach to each child, providing an opportunity to demonstrate their knowledge.

Key words: game technologies, games, speech disorders, children of preschool age, correction of speech disorders.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в роботі з сучасними дітьми педагоги стикаються з

проблемою порушення мовлення дітей. Вивчаються закономірності в організації роботи з розвитку мовлення в дошкільних закладах і робляться спроби знайти все більш ефективні технології розвитку мовлення.

В даний час ігрові технології широко використовуються в дошкільній освіті. Такий вибір не випадковий, адже гра є провідною діяльністю дошкільників. Гра, будучи основним і улюбленим видом діяльності дітей дошкільного віку, дозволяє швидше і міцніше формувати порушені психічні процеси, особистісні якості, моторику, інтелект. Використання ігрових технологій на всіх етапах педагогічного процесу вирішує проблему зниження мовленнєвої активності дітей та її низької комунікативної спрямованості. У грі діти природним чином вчаться зв'язно, послідовно і логічно висловлювати свої думки, розвиваються всі компоненти мовлення.

Можна з упевненістю сказати, що, використовуючи ігрові технології, вчитель-логопед може покращити результати своєї корекційно-виховної діяльності майже на 50%.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням використання ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку займалися Л. Галенко [1], О. Ласточкіна [2], Х. Сайко, Ю. Шаблінська [3], Н. Фурман [4], О. Чеботарьова, Г. Блеч [5] та інші.

Мета статті – вивчити можливості використання ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом зростає кількість дітей з порушеннями мовлення. Крім порушення звуковимови, у дітей діагностують: бідний словниковий запас, неграматичні фрази, низький рівень розвитку зв'язного мовлення. Визначаючи зміст корекційної роботи, логопед повинен враховувати комплекс симптомів, що вказують на проблеми, які відчуває дитина [1, с. 54].

Таким чином, ігрові технології можуть надати велику допомогу в роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

Під ігровими технологіями в педагогіці розуміють досить розгалужену групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних ігор. Їх використання визначається завданнями та етапами корекційно-логопедичної роботи, характером і структурою порушення, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Ігрові технології широко використовуються в дошкільному віці, оскільки гра є провідною діяльністю в цей період. До третього року життя дитина опановує рольову гру, знайомиться з людськими стосунками, починає розрізняти зовнішню і внутрішню сторони явищ, виявляє наявність переживань і починає в них орієнтуватися [3, с. 467].

Ігри, які використовуються на логопедичних заняттях, виконують такі функції:

- навчальна (допомагають вивчити або закріпити запропонований матеріал на занятті, досягнення поставлених дидактичних завдань);
- діагностична (дозволяє логопеду діагностувати різні прояви дитини);
- терапевтична (виступають як засіб подолання різноманітних труднощів у навчанні);
- корекційна (внести позитивні зміни та доповнення до структури особистісних показників дитини);
- розважальна (вони емоційно забарвлюють діяльність дитини, роблять процес навчання захоплюючим) [4, с. 21].

Система корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення включає ігри та ігрові вправи, які підвищують розумову активність, вдосконалюють мовленнєві навички, що сприяють розвитку психічних процесів, підвищують емоційну активність дітей.

Розглянемо види ігор, які можна використовувати у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення:

1) Дидактичні ігри виховують у дітей неквапливий темп мовлення, удосконалюється звуковимова, збільшується словниковий запас, діти вчаться зосереджувати увагу на правильному мовленні (своєму та мовленні однолітків і педагога). Дидактичні ігри різноманітні за формою і змістом, але їх спільна мета – організувати і спрямувати діяльність і навчання дітей. Як правило, дидактичні ігри максимально вербалізовані, тобто озвучують дії.

Існують такі види дидактичних ігор:

- ігри з предметами (іграшками);
- настільно-друкарські ігри;
- словесні ігри [2, с. 19].

2) Рухливі ігри сприяють розвитку в дітей правильного дихання і голосу, вимови звуків, узгодження темпу рухів з мовленням.

3) Творчі та театралізовані ігри дозволяють максимально виразити свої ідеї, фантазії, абстрагуватися від свого мовленнєвого порушення. Тут дітям можуть бути цікаві ігри з будівельним матеріалом (лего, конструктори, кубики тощо).

4) Ігри-драматизації та сюжетно-рольові ігри повинні проводитися під керівництвом педагога (вихователя, логопеда, дефектолога або психолога) і бути ретельно продуманими та підготовленими.

5) Ігри для розвитку загальної та дрібної моторики, по можливості вербалізовані, з сюжетною лінією. Такі вправи дають змогу поєднати розвиток дрібної моторики (пальчикові ігри, конструювання з дрібних деталей, мозаїки тощо) з різними мовленнєвими завданнями та підвищити ефективність корекційних заходів. Чим вище рухова активність дитини, тим краще розвивається її мовлення. Пальчикові ігри – відмінний спосіб переключити дітей на інший вид діяльності. А декламування віршів одночасно з рухами робить мовлення дітей більш ритмічним, голоснішим, чіткішим та емоційнішим.

6) Використання ІКТ у роботі з дітьми з порушеннями мовлення робить досить складний процес корекції мовлення більш цікавим, доступним, має низку незаперечних переваг перед іншими ігровими технологіями, сприяє швидкому переходу від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Результатом використання даної технології є: підвищення мотивації до навчання, підвищення концентрації уваги, висока пізнавальна та мовленнєва активність дітей [5, с. 127].

При організації та проведенні всіх видів ігор необхідно дотримуватись таких умов:

- 1) виразність ігор;
- 2) необхідність включення в гру педагога;
- 3) оптимальне поєднання розваг і навчання;
- 4) індивідуальний підхід до кожної дитини, надання можливості проявити свої знання [3, с. 469].

Ігри та засоби, які використовує логопед, повинні:

- регулювати психоемоційний стан дітей;
- створити позитивну мотивацію до занять;
- створити ситуацію успіху для кожної дитини;
- створити емоційно сприятливу атмосферу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання ігрових технологій при проведенні корекційної роботи, а також створення максимально різноманітного, цікавого мовленнєвого середовища сприяє більш ефективному і в коротші терміни вирішенню завдань виправлення порушень мовлення у дітей, активізує психічну діяльність і формує особистість дитини в цілому. Подальшого дослідження потребує питання розробки сучасних ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Галенко Л. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
2. Ласточкіна О.В. Дидактична гра як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників із порушенням мовлення. *Матеріали IV Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації»*. Суми, 2017. С. 18-22.
3. Сайко Х.Я., Шаблінська Ю.В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. №3. С. 466-470.
4. Фурман Н.В. Використання ігрових прийомів у подоланні тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2017. 94 с.
5. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

Стаття подана до друку 26.10.2023 р.

Авторський внесок: Л. Гончарюк – 50%, О. Глоба – 50%.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

Л. ГРАБОВЕЦЬКА

lilia.hrabowezka@gmail.com

ORCID 0009-0002-2161-7061

О. ГЛОБА

<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

alexglobal1961@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються методи та стратегії, які можуть бути корисними для вчителів, логопедів та батьків дітей з порушеннями мовлення, у процесі розвитку активного словника. Дослідження спрямоване на покращення якості корекційної практики та підтримку індивідуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: порушення мовлення, активний словник, діти дошкільного віку, особливості, розвиток.

The article discusses methods and strategies that can be useful for teachers, speech therapists and parents in the development of the vocabulary of children with speech disorders. The research is aimed at improving the quality of pedagogical practice and supporting the individual development of children with special needs in the field of speech

Key words: speech disorder, active vocabulary, preschoolage, features, development.

Постановка проблеми. Розвиток активного словника має особливе значення у формуванні особистості дитини, починаючи з дошкільного віку. Виховання мовленнєвої компетентності, здатності дитини правильно формувати свої думки, звернення та вираження, є невід'ємним напрямом роботи в педагогіці, лінгводидактиці, психолінгвістиці та логопедії зокрема. Адже порушення мовлення є перешкодою у підготовці дитини до навчання у школі, розвитку життєво важливих вмінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема розвитку активного словника в дітей старшого дошкільного віку досліджувалася багатьма вченими, зокрема: А. Богуш, І. Брушневська, Н. Гавриш, Є. Короткова, Н. Орланова, Т. Постоян, О. Ковшар, В. Коник, Н. Кудикіна, О. Трифонова та інші.

Мета дослідження. Дослідження та визначення особливостей розвитку активного словника у дітей дошкільного віку, які мають порушення мовлення. Визначити можливі методи та стратегії для поліпшення їхнього лексичного розвитку, підвищення розуміння індивідуальних особливостей навчання дітей з порушеннями мовлення, сприяння покращенню якості корекційної роботи та розвитку їхніх мовленнєвих навичок.

Виклад основного матеріалу. Запорукою ефективного навчання і виховання дітей дошкільного віку є індивідуальні та інтегровані заняття з розвитку мовлення та ознайомлення з навколишнім середовищем. Усі ці аспекти мовленнєвого розвитку мають великий вплив на збагачення словника та розвитку мовлення дошкільників. Як стверджує Г. Люблінська: «Мова – це своєрідна форма пізнання предметів і явищ дійсності і засіб спілкування людей»[1, с.4-12].

Існують положеннями щодо мовленнєвої освіти громадян України, які задокументовані в нормативних документах, а саме: Законах України «Про дошкільну освіту», «Про освіту».

А. Богуш та Н. Гавриш (2013) акцентували на тому, що діти дошкільного віку, є досить сенситивними, а мовне чуття в них є добре розвиненим. Діти здатні в досить ранньому віці помічати та виправляти помилки інших, добре запам'ятовувати велику кількість слів, зокрема іноземного походження, які є запозиченими в інших країн світу [2, с.10]. Ними було описано «етапи розвитку мовної свідомості дитини», кожен віковий період, має свої характеристики щодо розвитку активного мовлення дітей:

- перший немовлячий етап (до 1 року), до фонемний розвиток. Основною мовленнєвою функцією дитини – є емоційний, експресивний контакт з дорослими, на кінець року з'являються перші ознаки називання предметів: гукання, гуління, лепет;

- другий етап – ранній вік (від 1 до 3 років). Основними мовленнєвими функціями – є узагальнення, слово дитина вживає згідно відношення його до групи, класу предметів, з'являється речення, ситуативне та діалогічне мовлення, слова є спотвореними, проте, дитина своїх помилок не помічає.

- третій етап. Дитина добре чує звуки, які є відповідними з їх фонематичними ознаками, хоча сама ще багато звуків не вимовляє, але впізнає неправильну вимову звуків на відмінно від попереднього етапу розвитку;

- четвертий та п'ятий етапи – дошкільний вік (від 3 до 6-7 років). Мовленнєва функція цього періоду – є соціальний контакт, планування слів та речень. Дитина диференціює правильну і не правильну вимову звуків, старається їх виправити [5, с.11].

А. Богуш, В. Логінова, В. Яшина зазначають, що спочатку дитина засвоює лексику побутового характеру: назви частин тіла, обличчя, доби, кольори, назви улюблених іграшок, тощо. Основному – це слова, що позначають загальні та конкретні поняття, на основі емоційного досвіду дитини. У граматичному відношенні мають місце слова: іменники, прикметники, числівники; пізніше: дієслова, займенники, мають місце синоніми, антоніми, смислові відтінки та інші. Варто зазначити, що для розширення лексичного запасу слів у дошкільників відбувається за допомогою опанування ними усіх частин мови [2, с. 4-12].

Науково доведено, що словник поділяється на пасивний та активний. Пасивний словник – слова, які є маловживані людиною у повсякденні, але добре засвоєнні. Активний словник – слова, які людина найчастіше використовує у власному мовленні. Слів, у пасивному словнику, знаходиться набагато більше, ніж у активному. Тому в

розвитку мовлення та корекції зокрема, дітей з порушенням мовлення, є важливим не лише збагачення слів, але й вміння ними користуватися, виводити слова з пасивного словника та спонукати до їх вимови.

Такими словами є називання характеристик та ознак предметів, матеріалів з яких вони зроблені, характер праці, відношення між предметами, їх взаємодія між собою та потреба в людській праці та споживанні, кількісні та якісні зміни у природі.

За деякими даними досліджень, зазначається, що у дітей 2-х - 2,5 років максимальний словниковий запас містить приблизно 1227 слів. На кінець третього року життя, кількість слів у словнику дитини повинно налічувати від 1000 до 1500-2000 слів. Кількість слів у дітей четвертого та п'ятого року життя налічує до 2400 слів [7].

Вираженою особливістю мовлення у дітей з порушенням мовлення є розходження обсягу активного словника порівняно з типовим розвитком. Активний словник у дітей з порушенням мовлення від третього року життя формується нерівномірно. В. Гербова досліджувала, що діти з порушенням мовлення цього віку роблять низку помилок у вживанні іменників, а саме: неадекватна заміна іменника іншим іменником; плутають іменники-узагальнення за формою, кольором, тощо; вживають дієслова замість іменника замість предмета вказують на його частину [1, с.720].

У дошкільників з порушенням мовлення спостерігаються труднощі при називанні прикметників, що свідчить про неточність виділення суттєвих ознак у предмета, не диференціюють якості, ознак розміру, висоти, ширини.

При вживанні дієслів, переважають слова, що позначають дії, які дитина виконує та спостерігає майже щоденно. Набагато важче діти засвоюють слова-узагальнення, абстрактним значенням, визначити суттєві та не суттєві ознаки та лексики, які носять саме ситуативний характер.

Для дошкільників четвертого року життя з порушенням мовлення, зауважуються помилки під час називання декількох предметів побуту чи предметів певного класу: посуд, тварини, рослини, транспортні засоби і т.д. Таким дітям рекомендують застосовувати в корекційній та навчальній роботі ігри та вправи, що будуть сприяти збагаченню та урізноманітненню мовлення дитини, розвитку координації рухів, дрібну моторику, розвиватимуть здатність передавати почуття через жести та міміку, адже порушення мовлення супроводжується відставанням у розвитку психічних функцій, затримується процес формування семантичних полів та міжпівкульних зв'язків.

А. Богуш, дослідивши особливості розвитку активного словника, визначила змістовий аспект словникової роботи з дітьми четвертого року життя, який зазначає наступні пункти роботи:

- збагачувати словник новими словами, відштовхуючись від наявних знань дитини;
- збагачувати словник дітей іменниками, словами, які позначають близьке, віддалене, далеке, словами, що позначають абстрактні поняття з характерним значенням;
- учити правильно користуватися словами, що позначають частини тіла не лише людини але й тварин;
- збагачувати словник прикметниками: присвійними, що означають фізичні якості людини, інших істот, предметів, психічні властивості, особливості; відносними та якісними прикметниками, прикметниками вищого та найвищого ступеню порівняння;
- збагачувати словник дієсловами, учити розрізняти значення дієслів із префіксами за-, при-;
- поповнювати словник дієприкметниками, дієприслівниками, прислівниками;
- продовжувати розширювати словник дітей синонімами та антонімами;
- увести в активний словник дитини форми вітання та прощання, ввічливі форми спілкування, прохання, подяки, звернення до дорослих, тощо;
- засвоїти форму звертання до інших: називати дитину на ім'я, прізвище, по батькові [2, с. 4-12.].

Робота з формування активного словника ґрунтується на загальнодидактичних принципах, а основним завданнями логопедів при навчанні дітей з порушенням мовлення, є:

- корекційне формування, яке включає мовні засоби побудови зв'язних висловлювань;
- забезпечення мовленнєвої практики, яка є основою засвоєння важливих закономірностей мови;
- вивчення дитиною у складі тексту норм смислового і синтаксичного зв'язку між реченнями і відповідними засобами вираження;
- передусім засвоєння мови, як основного засобу комунікації [4, с. 256].

Важливою складовою логопедичної роботи з дітьми з порушенням мовлення є навчити дитину переказувати розповіді, розказувати вірші. Метою цієї роботи є досягнення високого рівня комунікативного

розвитку, навчити передавати життєві ситуації для складання різних видів розгорнутих висловлювань.

Підготовча робота містить розвиток лексичної і граматичної бази зв'язного мовлення, закріплення навиків побудови речень різної структури, розвиток комунікаційних умінь для повноцінного спілкування.

До завдань підготовчої роботи входять:

- 1) формування цілеспрямованої уваги до мовлення педагога та інших дітей;
- 2) наполягання педагога на активне використання дитиною фразового мовлення;
- 3) закріплення навиків формулювання відповідей на питання у вигляді розгорнутих речень;
- 4) засвоєння, передусім, мовних засобів, таких як: лексичних, граматичних, необхідних для складання висловлювань;
- 5) формування розумових операцій, відповідних психічних функцій, що допомагають в оволодінні фразового мовлення;
- 6) практичне оволодіння простими синтаксичними моделями фраз.

Вказані завдання реалізуються на логопедичних заняттях при виконанні правильно підібраних мовленнєвих вправ, ігор на складання висловлювань за діями, вони ж закріплюються при демонстраціях сюжетних картинок. Адже усі сфери життя дошкільника базуються на грі [6, с. 23-26].

Основним стимулом дітей до мовленнєвої активності дає не прагнення до знань, а природне прагнення до гри та бажання виграти. Це спонукає дітей до розумової активності, прагнення зрозуміти правила, умови гри.

Дидактичні ігри вчитель-логопед підбирає відповідно до програми закладу дошкільної освіти, вікової групи, рівня мовленнєвого розвитку дитини. Логопедичні ігри з розвитку активного словника можна поділити на:

- Діагностичні – виявлення певних відхилень від нормотипового розвитку;
- Навчальні – опанування нових слів, накопичення словникового запасу, їхній зміст та правила вживання їх у повсякденному мовленні;
- Терапевтичні – подолання труднощів, що виникають під час навчальної роботи, внесення позитивних змін в особистісному розвитку дитини;

● Комунікативні – ігри, спрямовані на засвоєння навичок спілкування [5, с.11-14].

Висновки. Логопедичні ігри, направлені на розвиток словникового запасу в дітей дошкільного віку, повинні, передусім, бути спрямовані на розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання, правильної вимови звуків та введення їх у мовлення, диференціації фонем, рухливості органів артикуляції та загальної і дрібної моторики загалом, розвитку усіх психічних процесів.

Усі ці компоненти разом допомагають дітям краще засвоювати нові слова, розуміти їх значення та не боятися використовувати в активному мовленні, а в подальшому опанувати навички письма, каліграфії та читання, бути успішним у навчанні та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ : Слово, 2005. 720 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 3. С. 4-12.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Вид. 2-ге. Київ : Слово, 2010. 374 с.
4. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низовської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
5. Брушневська І. Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі. *Новий вимір науки та освіти. Педагогіка і психологія*, IV (42), Випуск: 87, 2016. С.11-14.
6. Степанова О.І. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10. С. 23-26.
7. Риманюк М. Етапи розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Практичний психолог: Дитячий садок*. Київ, 2017.
8. Трофаїла Н.Д. Теоретичні засади словникової роботи з дітьми дошкільного віку в процесі ознайомлення дітей з суспільним довкіллям. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 7(13). 2023. С. 707-715.
9. Стахова Л.Л., Іванія Ю.О. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2019. С. 129-132.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Л. Грабовецька – 50%, О. Глоба – 50%.

УДК 159.922.76-056.49

О. ГРЕБЕНЮК

<https://orcid.org/0009-0003-7510-6037>

E-mail: OlenaH1506@gmail.com

В. ГЛАДУШ

viktor.gladush2@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3347-0925>

ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Метою статті є висвітлення сутності та причин психічного явища особистості – агресивності. Наведено та проаналізовано деякі підходи закордонних та вітчизняних науковців щодо людської агресивної поведінки.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, агресивність, компоненти агресивної поведінки: когнітивний, емоційний, поведінковий, вольовий; причини агресивної поведінки.

The purpose of the article is to highlight the essence and causes of the mental phenomenon on of personality - aggressiveness. Some approaches of foreign and domestic scholars to human aggressive behavior are presented and analyzed.

Key words: aggression, aggressive behavior, aggressiveness, components of aggressive behavior: cognitive, emotional, behavioral, volitional; causes of aggressive behavior.

Вступ. Політичні та економічні кризи в сучасному суспільстві, військові конфлікти призводять до напруги в житті людей, внаслідок чого виникає відчуття психологічної та фізичної загрози, зниження соціально-економічного рівня життя, нестабільність і невпевненість у майбутньому, що в свою чергу активізує та мобілізує кожного механізмів особистого захисту та посилює Жорстокість і повсякденне насилля сучасного світу ці чинники призвели до зростання рівня розвитку та проявів агресивної поведінки серед населення. У наш час використання моделей агресивної поведінки поширюється на всі вікові групи (не тільки на дорослих, а й на школярів та дошкільнят), а частота та інтенсивність проявів агресивної поведінки зростає. Ця негативна тенденція потребує детального аналізу причин, проявів і типів агресивної поведінки для подальшої діагностики та психологічної корекції, оскільки агресивна поведінка є деструктивною не лише для

оточуючих, але й, насамперед, для самої людини.

На кожному етапі розвитку суспільства визначається коло першочергових проблем, щонайбільше мають бути вирішені фундаментальною наукою у зв'язку з новими, чи такими, що стали особливо важливими потребами практики. У всьому світі відзначається зростання насильницьких дій різного масштабу. Вкрай гострою є проблема зростання дитячої злочинності, насилля до дітей, агресії у сімейних взаєминах (Р. Фелсон, Н. Руссо, Дж. Паттерсон, К. Бютнер, О. П. Ляш). Частими стали прояви демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму у міжособистісних відносинах. Діти ростуть у час стрімких змін і руйнування стереотипів, коли усталені моральні норми ще не сформовані.

Стан наукової розробки проблеми. В зарубіжній науковій методології та практиці агресивна поведінка людини розглядається в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц та ін.), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс та ін.), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер та ін.), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн та ін.), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі та ін.) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії та агресивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. У великому психологічному словнику поняття «агресія» (від лат. *agressio* – напад) визначається як «мотивована деструктивна поведінка, яка порушує норми (правила), за якими люди існують у суспільстві, і завдає шкоди об'єкту нападу (що у свою чергу, агресивна поведінка є однією з форм реагування на різноманітні фізично та психічно несприятливі життєві ситуації [1, с.1].

Готовність суб'єкта до агресивної поведінки розглядається як відносно стійка властивість особистості – агресивність. Ці поняття тісно пов'язані, але не тотожні. Для нашого дослідження вивчення агресивної поведінки дітей є особливо важливим, оскільки воно є вираженням агресії з метою запобігання її перетворенню в стійкі властивості дитячої особистості.

Складність і неоднозначність проявів агресії призвели до того, що сьогодні в науковому середовищі немає чіткого пояснення та визначення цього поняття. Щоб зрозуміти природу людської агресії, насамперед необхідно з'ясувати зміст і значення поняття «агресія», оскільки цей термін сьогодні часто вживається в широкому діапазоні контекстів і тому потребує чіткого визначення. Вивченням агресії займаються представники різних наук: біології, соціології, психології, психіатрії та ін., і кожна дисципліна виділяє чинники цього явища,

властиві саме цій науці.

Людська агресія належить до категорії явищ, які можуть бути досліджені лише спільними зусиллями природничих і соціальних дисциплін, оскільки люди є біопсихосоціальними істотами. Тому в рамках багатьох природничих наук (біології, біохімії, нейрофізіології, психогенетики тощо) наші висновки дозволяють розпочати систематичне дослідження глибинних причин агресивної поведінки: її біологічних факторів та їх внеску у вплив агресивної поведінки. Поведінка людини. Значних успіхів досягнуто завдяки виявленню центрів, що впливають на виникнення та зменшення агресивних реакцій [8], виявлено зв'язок між агресивною поведінкою та функцією ендокринної системи. Біологи [4, 7, 6, 10], описуючи агресію, виділяють її цілі та функції – адаптивні та неадаптивні, нейрофізіологи та психофізіологи досліджують нервові механізми та їх дисфункції, що лежать в основі агресивної поведінки [1]; психіатри збирають дані про агресію у людей з важкими психічними розладами [6]; соціологи, соціальні та політичні психологи та кримінологи вивчають соціальні умови, які породжують і підтримують таку поведінку [4].

Століттями різні вчені намагалися зрозуміти, чому люди поведуться агресивно і які кроки слід вжити, щоб запобігти чи контролювати цю деструктивну поведінку. Зокрема, такі спроби робили філософи та релігійні мислителі задовго до того, як психологія стала самостійною галуззю науки [5]. Так, в античній філософії ми маємо різні погляди на питання агресії. Китайський філософ Мен-цзи вважав, що людська природа за своєю природою є доброю, і примушувати людей робити зло означає примушувати людей робити неприродні речі. Він сказав: «Людська природа – це людське серце, тому що її природа добра» [3].

Проте інший китайський мислитель Сюнь-цзи висловлював протилежну точку зору: «Людська природа за своєю природою зла». Водночас у єврейській священній книзі Талмуді описано, що публічна образа людини прирівнюється до вбивства, тоді як у Біблії вбивство, самогубство, наклеп можна вважати першою спробою класифікувати агресію.

Звичайно, жодна релігія не вважає агресію властивістю особистості і засуджує її готовність до агресивних дій. Зенон, Коринфянам, Сенека, Епіктет, Марк Аврелій говорили, що людина народжується з розумним, вільним духом, бажання звинувачувати інших зникає з душі, а все зло все приходить з собою, тому що людина народжується з цим бажанням. нести красу у світ. Людина народжується

доброю та розумною, якщо у неї розвиваються «дурні» нахили, то причиною є погане оточення, погана освіта та погані зразки для наслідування [9].

В останні роки філософія і наука запропонували широкий спектр підходів до питання людської агресії – від природної схильності до насильства [3] (Т. Гоббс) до уявлень про вирішальну роль соціокультурного середовища (Дж. Локк). концепція «чистого аркуша») або географічні та кліматичні умови [4] (Ш.-Л. Монтеск'є).

Зокрема, Джон Локк[4] довів, що людина народжується з «чистим аркушем» («tabularassa»). Його точка зору впливає з емпіризму, згідно з яким все, що ми знаємо, і те, як ми поведимося, є результатом досвіду, який ми отримуємо через наші органи чуття. Тому нічого не «вбудовано» поза основними біологічними процесами, які дозволяють нам розвиватися та функціонувати. У 20 столітті його погляди були уточнені представником поведінкового напряму психології Дж. Уотсоном. Він вірить, що поки він має певний контроль над зовнішніми обставинами, він може перетворити будь-яку дитину на хорошу чи погану людину за своїм бажанням. З класичної біхевіористської точки зору, ми пасивні суб'єкти, сформовані нашим оточенням.

У той же час емпірик Т. Гоббс [3] вважає, що люди народжуються егоїстами і потребують формуючого впливу та контролю середовища, щоб стати членами суспільства. Концепції Т. Гоббса суперечать думці про те, що люди мають егоїстичні мотиви виживання, секс і агресію і що в людській поведінці немає нічого позитивного та альтруїстичного. Тому діяльність людини потребує постійного контролю над її егоїстичними внутрішніми мотивами та бажаннями. Тут прийнято, що агресія оцінюється як поведінка, що суперечить позитивній природі людини. А. Реан визначає його як етико-гуманістичний підхід [3]. Ч. Дарвін [3] вважає, що усунення себе або представників іншого виду (що є власне агресією) є одним із механізмів природного відбору та самозахисту організмів.

Терміни «агресія» і «агресивність» використовуються для визначення різноманітних насильницьких агресивних дій. Агресія та агресори завжди оцінюються суспільством як негативні, антигромадські дії, як прояв грубої сили. В основному ці поняття означають загрозливую поведінку, яка об'єднує багато понять: насильство, агресивні дії, агресивна поведінка, асоціальна поведінка, ворожнеча, жорстокість, конфлікт, злочин, вбивство, негативна взаємодія тощо. Таким чином, у психоаналізі агресивність трактується як сила, як людина виявляє

любов і ненависть до інших або до себе.

У соціодинамічній теорії агресивність – це невротична захисна реакція людини, яка відчуває загрозу задоволенню своїх потреб, цінностей і гідності, відчуває себе ізольованою та приниженою. Афективно-динамічний підхід трактує агресивність як готовність або схильність людини запровадити агресивну модель поведінки. Агресивність також вважається стійкою рисою особистості, що виявляється готовністю до агресивної поведінки. Його рівень визначається як навчанням у процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливішими з яких є норми соціальної відповідальності та норми відплати за акти агресії. «Агресивність – одна з вроджених установок, яка виражається в готовності до наступальних дій, спрямованих на заподіяння шкоди або знищення об'єкта» [1, с.8].

Протилежної думки дотримується В. Кляйн. Він вважає, що в агресивності є «певні здоровіші якості», які можуть бути корисними в соціальному житті. Це такі якості, як наполегливість, ініціативність, наполегливість, прагнення до перемоги, подолання перешкод. Ці риси притаманні лідерам і переможцям [2, с. 62]. Біологічний словник трактує агресивність як рису характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до інших людей, тварин і навколишнього світу. Агресивними є такі дії та ставлення такої особи, які, будучи ворожими, не викликані будь-якими об'єктивними причинами, не можуть бути виправдані існуючими обставинами чи міркуваннями морального чи правового характеру, зокрема – потребою захищати чи захищати інших людей [3]. І тому Е. Фромм у книзі «Анатомія людської деструктивності» виділяє два типи агресії: доброякісну і зловмисну. М'яка (біологічно адаптивна) агресія є реакцією на загрозу життєво важливим інтересам особи, має вибуховий характер і згасає при зникненні загрози [4, с. 34].

Злісна агресія (біологічно дезадаптована) – це специфічна людська пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання її знищити. Зокрема, Хові пише: «Агресивність у молодості є різновидом самозахисту» як серед однолітків, так і серед дорослих [5, с. 184].

На думку Дж. Уейна, «злочини і хуліганство – це все явища, в яких знаходить вихід невикористана енергія молодості» [6, с. 235]. Класичне визначення агресії запропонував А. Басс. Він характеризував агресію як шкідливу для іншого організму реакцію [7, с.17].

А. Басс виділив три основні шкали, в яких можна описати агресивні дії:

- 1) фізично – вербальний. застосування сили до іншої особи,

заподіяння шкоди здоров'ю, побиття, удари холодною зброєю, поранення вогнепальною зброєю;

2) активний – пасивний. Агресія, спрямована на іншу людину;

3) прямий – непрямий. Бажання фізично перешкодити іншій людині досягти бажаної мети або здійснити бажану дію [8, с. 29].

З одного боку, ці визначення вважаються занадто схематичними, оскільки вони охоплюють багато типів поведінки, які не належать до категорії агресії, а з іншого боку, вони не враховують такі поняття, як мислення та емоції. Для визначення поведінки особи як агресивної вона має бути спрямована на спричинення негативних наслідків щодо об'єкта агресії, що передбачає очікування результату конкретної дії. Тобто ця деталь виключає ті моделі поведінки, де пошкодження було випадковим. Тому більш чітко визначення агресії запропонували Р. Берон і Д. Річардсон. Вони вважають, що агресію слід розглядати як модель поведінки, а не як емоцію чи ставлення. Р. Берон і Д. Річардсон трактують агресію як зразок поведінки, а не як емоцію, мотив або інструкцію. Агресія в суспільстві не виникає без конкретних мотивів і вказівок, тому це явище складніше, ніж агресія тварин, тому її доречно називати насильством [8, с. 28].

Агресія у тваринному світі є цілеспрямованим знищенням, оскільки виступає одним із факторів еволюційного відбору. Вбивство хижака, наприклад, вовка чи оленя, є природним актом. З усієї зграї вовк вибирає найслабшу тварину (хвору чи поранену) і вбиває її виключно для підтримки її життєвих сил. Якщо в стаді є ослаблені і хворі тварини, хижак майже ніколи не нападає на сильних і здорових. Цей природний акт, в основі якого лежить рефлексивна діяльність організму хижака, не є свідомим вольовим актом і не має соціальної основи. Таким чином, тварина здатна на агресію, але не на насильство. Насильство є прерогативою людини як спотворена реакція її організму та особистості на подразнення з боку навколишнього природного та соціального середовища. Р. Берон і Д. Річардсон вважають, що прояви агресії можна обмежити, якщо створити в суспільстві таку ситуацію, коли: – потенційних агресорів сильно не провокувати; – їм практично не приносить користь застосування агресії; – можливе покарання за агресивні дії буде суворим; – висока ймовірність покарання [9, с. 12].

Фешбах звернув увагу на ряд істотних відмінностей у розумінні агресії. Він розрізняв експресивну, ворожу та інструментальну агресію (при цьому ненавмисна агресія спочатку виключається з розгляду). Експресивна агресія – це мимовільний спалах гніву та гніву, неспрямований, який швидко припиняється, і джерело розладу не

обов'язково атакується. Фешбах поділяє інструментальну агресію на індивідуальну та соціально мотивовану (можна говорити також про егоїстичну та безкорисливу, антисоціальну та просоціальну). У визначенні агресії та агресивної поведінки варто вирішити, чи включати аспект порушення соціальних норм як показник агресивності.

Наприклад, фізичний самозахист або дисциплінарні стягнення є прийнятними формами соціальної поведінки, тому агресивну поведінку слід розглядати в контексті порушення норм і цінностей суспільної моралі. Однак, за словами Берковіца, при визначенні агресивності на основі порушення соціальних норм не враховується, що погляди сторін на норми соціальної поведінки можуть відрізнятися. Л. Берковіц зазначає, що індивіда спонукають до агресії стимули, пов'язані з наслідками агресивних дій [10].

На думку А. Бандури, більшість особливостей нашої поведінки розвивається через наслідування певних зразків [11]. У книзі «Агресія: аналіз з точки зору теорії соціального навчання» А. Бандура запропонував схему основних елементів комплексного аналізу агресії: а) шлях придбання агресивної поведінки, її джерело; б) фактори, що стимулюють виникнення агресії; (с) умови здійснення такої діяльності. А. Бандура не заперечує значення біологічних факторів (переважно генетичних і гормональних) у розвитку агресивної поведінки. Він вважає, що вони встановлюють певні обмеження на типи небезпечних реакцій, навчаючи такій поведінці [11].

А. Бандура зазначає, що люди, спостерігаючи за поведінкою інших людей і системою, легко оволодівають агресивною поведінкою та загальною стратегією своїх наступних дій. Якщо вихователі дитини (батьки, вчителі) проявляють агресивність, то дитина, наслідуючи їх, стане агресивною. Якщо об'єкт покарати за його агресивність, це зменшить прояви агресивності [11].

А. Бандура вважає, що ворожі моделі поведінки сприймаються в суспільстві з трьох джерел:

- 1) сім'я;
- 2) субкультура;
- 3) символічне моделювання, яке забезпечують засоби масової інформації, особливо телебачення. Таким чином, для прихильників цієї теорії агресивність є продуктом простого навчання. Вона розвивається, зберігається або зменшується в результаті спостереження за сценами агресії та її наслідками для агресивної людини.

Проблема агресивної поведінки дітей викликає значний інтерес у психолого-педагогічній літературі, оскільки вона має важливий вплив

на соціальні, емоційні та академічні аспекти їхнього розвитку. Часто цей патерн поведінки може бути виявлений у різних вікових групах та відзначений різними формами, такими як фізична агресія, вербальна агресія чи агресія у формі маніпуляцій.

1. Причини агресивної поведінки:

- Соціальне середовище: Негативний вплив сім'ї, шкільного середовища або вуличних чинників може сприяти розвитку агресивної поведінки.

- Емоційні та психологічні фактори: Стрес, низька самооцінка, проблеми взаємовідносин та неефективні стратегії копінгу можуть сприяти агресивному спрямуванню.

2. Вплив на розвиток:

- Соціальна адаптація: Агресивна поведінка може ускладнити процес соціальної адаптації та взаємодії з оточуючим середовищем.

- Навчальний процес: Учні з агресивною поведінкою можуть мати труднощі в навчанні через різні перешкоди взаємодії з однокласниками та вчителями.

3. Методи діагностики та втручання:

- Психологічна діагностика: Використання тестів та оцінок для визначення причин агресивної поведінки та індивідуалізації підходів до лікування.

- Педагогічні методи: Розвиток емоційної інтелігенції, вивчення стратегій управління стресом та побудова позитивних взаємин.

4. Перспективи дослідження та розвитку:

- Інноваційні підходи: Дослідження нових методик та програм для попередження та корекції агресивної поведінки.

- Роль технологій: Використання віртуальної реальності, мобільних додатків та інших технологій для надання інтерактивної підтримки та навчання.

Робота у цьому напрямку важлива для розуміння причин та ефективних стратегій роботи з агресивною поведінкою дітей, спрямованою на формування здорових міжособистісних відносин та підтримку повноцінного розвитку.

5. Співробітництво з сім'єю:

- Сімейний підхід: Важливість співпраці з батьками та родинами для розуміння домашнього середовища та встановлення ефективних стратегій виховання.

- Підтримка сімейних відносин: Робота з сім'єю для виявлення та розв'язання можливих сімейних проблем, які можуть впливати на агресивну поведінку дитини.

Висновки. Успіх у роботі з агресивною поведінкою дитини тісно пов'язаний із створенням безпечного та підтримуючого оточення. Важливо, щоб дитина відчувала, що оточуючі готові до розуміння її потреб, та що існує можливість виражати власні емоції та думки.

Загалом, подолання агресивної поведінки дитини – це складний та багатоплановий процес, що вимагає терпіння, професіоналізму та взаємодії всіх сторін. Застосування індивідуальних, групових, та системних підходів, підкріплене взаємодією різних фахівців та учасників процесу, створює оптимальні умови для успішного вирішення цієї складної задачі та покращення якості життя дитини.

Список використаних джерел

1. Агресивна поведінка дітей. Теоретичні засади, соціальна профілактика та стратегії корекційної роботи / [авт. тексту Т. Наумович] – К., 2005. – 112 с.
2. Алексєєва М.Л. Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. В кн.: Вивчення особистості підлітка.-К.: Знання, 1994.- 216с.
3. Андрєєв Ю. С. Агресивна поведінка дітей : сутність, причини та види / Ю. С. Андрєєв // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 20. – Львів : ЛНУ, 2011. Теоретичні основи соціальної педагогіки. – 231 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
5. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2017. – №3. – С. 26 – 33.
6. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу / Л. Гокіна // Психологічна газета. – 2017. – №13. – Одеса. – С.3
7. Долинська Л.В., Матяш-Заяц Л.П. Психологія конфлікту: Навч. посібн. К.: Каравела, 2016. -304 с.
8. Кравчук С.Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Кравчук Світлана Леонтіївна. – Київ, 2014. – 265 с.
9. Орлянський В.С. 0-66 Конфліктологія. Навчальний посібник. К: Центр учбової літератури, 2017. 160 с.
10. Пірен М.І. Конфліктологія /М.І.Пірен. – К.: Академія, 2017. – 452 с.

Подано до друку 20.10.2023 р.

Авторський внесок: О. Гребенюк – 50%, В. Гладуш – 50%.

УДК 376.091.33-056.264

О. ГРИНЧУК
О. КОНСТАНТИНІВ

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описано характеристику поняття «аудіювання», особливості розвитку аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та методики аудіювання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: аудіювання, розвиток мовлення, діти молодшого шкільного віку, тяжкі порушення мовлення, методики аудіювання.

The article describes the characteristics of the concept of "listening", the peculiarities of the development of listening in children of primary school age with severe speech disorders, and the methods of listening in children with severe speech disorders.

Key words: listening, speech development, children of primary school age, severe speech disorders, listening methods.

Постановка проблеми. Сучасний світ накладає високі вимоги до розвитку мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку, зокрема тих, у кого діагностовані тяжкі порушення мовлення. Однією з ключових складових успішного мовленнєвого розвитку є здатність до аудіювання — ефективного сприймання та розуміння усної інформації.

Діти з тяжкими порушеннями мовлення стикаються з ускладненими завданнями, пов'язаними з аудіюванням, що може впливати на їхній академічний успіх та соціальну адаптацію. Дослідження особливостей розвитку аудіювання в дітей та розробка ефективних методик стає актуальним завданням для логопедів, психологів та педагогів.

Аналіз досліджень та публікацій. Аудіювання в мовознавстві у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, вказує на широкий спектр наукових підходів та інтересу. Сучасні науковці такі, як Вербицька М., Козленко Л., Степанов М., Н. Баранова, проводять дослідження, спрямовані на вивчення механізмів сприйняття мовлення на різних рівнях мовної структури. Вони розглядають аспекти аудіювання, такі як фонематичний слух, лексико-семантичне розуміння, граматичні навички тощо, і визначають їхні взаємозв'язки та вплив на

розвиток мовлення . Окремі дослідження фокусуються на вивченні взаємодії аудіювання та інших когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, та їхній вплив на сприйняття та розуміння мовлення дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

Мета статті – зробити внесок у розуміння та розв'язання проблем аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, сприяючи подальшому вдосконаленню логопедичної та педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання є важливим аспектом мовленнєвого розвитку та сприйняття інформації в дітей молодшого шкільного віку. Це поняття охоплює широкий спектр навичок, що включають у себе сприйняття та обробку аудіотексту, розрізнення звуків та їхнього смислового вмісту, а також здатність розуміти та інтерпретувати мовлення.

Аудіювання не обмежується лише слуханням; це процес активного взаємодії з аудіальною інформацією, включаючи розуміння мовлення, реагування на нього та використання отриманої інформації у власній мовленнєвій практиці. Це вимагає від дитини не лише слухати, а й аналізувати, реагувати та розвивати своє мовленнєве висловлення [1].

У контексті дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, аудіювання стає важливим аспектом, оскільки воно може бути ускладненим порушеннями сприйняття та розуміння мовлення. Врахування цих особливостей дозволяє розробляти ефективні методики для покращення навичок аудіювання та загального мовленнєвого розвитку у цієї категорії дітей.

Термін "аудіювання" був введений в науковому контексті американським психологом Роджером Брауном для заміни неоднозначного та критикованого терміну "слухання" у лінгвістичних досліджах. Разом з іншими вченими, він запропонував застосовувати термін "аудіювання" для опису процесу сприйняття та розуміння мови, яка передається усно, на відміну від читання, що є процесом сприйняття та розуміння писемної мови.

У сучасній методиці вивчення іноземних мов велику увагу приділяють аудіюванню, що є дуже актуальною темою. Це пояснюється тим, що без вміння слухати і розуміти мову ефективна комунікація стає неможливою. Адже аудіювання є не менш важливим елементом обміну інформацією, ніж активне володіння мовою [2].

Поняття "слухання" визначається як акустичне сприйняття звуків, в той час як "аудіювання" охоплює не лише процес сприйняття, але й розуміння мовлення, що звучить. Аудіювання виступає як ключовий

елемент усної комунікативної діяльності та є необхідним у будь-якому усному взаємодії, будь то у виробничому, суспільному або особистому контексті.

Аудіювання вважається одним з ключових компонентів мовленнєвої активності. Рівень володіння цим видом діяльності істотно визначає не лише здатність учня ефективно сприймати іноземну мову, але й його готовність взяти на себе всі інші аспекти мовленнєвої діяльності, такі як говоріння, читання і письмо. Недостатній рівень вміння аудіювання учнів може сповільнити темпи загального освоєння мови. Тому в останні роки активно проводиться теоретичне дослідження цього складного процесу. Незважаючи на це, впровадження в практику навчання поки що залишається обмеженим.

Матеріалом для аудіювання може служити: мова вчителя на іноземній мові, звернута до учнів; вправи в звукозаписі, які ставлять за мету прослухати і зрозуміти матеріал; спеціальні тести для аудіювання; дикторський супровід до кінофрагментів; матеріали радіопередач тощо.

У попередніх методиках навчання іноземної мови аудіювання розглядалось як пасивний аспект мовленнєвої діяльності. Однак завдяки дослідженням американських вчених, таких як Дж. Ашер і С. Крашен, чийі ідеї лягли в основу сучасних методик вивчення іноземних мов (розуміння – досягнення – перед відтворенням //comprehension – before – production), аудіювання перетворилося на активний вид мовленнєвої діяльності.

Особливості розвитку аудіювання у дітей молодшого шкільного віку із серйозними порушеннями мовлення може включати різноманітні виклики та завдання. Основною метою є створення умов для ефективного розвитку навичок аудіювання в цій групі дітей. Розглянемо декілька завдань та напрямків, які можуть виявитися ключовими для розвитку аудіювання в цьому контексті [3]:

Діагностика рівня аудіювання: Першим завданням є визначення початкового рівня аудіювання кожної дитини. Це може включати проведення спеціальних аудіологічних і психологічних тестів.

Залежно від результатів діагностики, необхідно розробити індивідуалізовані навчальні плани для кожної дитини з урахуванням її потреб та можливостей.

Діти з тяжкими порушеннями мовлення можуть мати обмежену фонематичну свідомість, що ускладнює аудіювання та розуміння мови. Завданням є розвиток цієї навички.

Важливо збагачувати словниковий запас дітей та навчати їх розуміти нові слова і вирази, які можуть зустрічатися в текстах.

Діти повинні навчатися розуміти значення слів і фраз в контексті розмови або тексту.

Розвиток аудіальної пам'яті допомагає дітям зберігати і відтворювати інформацію, яку вони почули.

Використання різних методів, таких як ігри, вправи на розвиток аудіювання, інтерактивні завдання тощо, може полегшити процес навчання.

Важливо включити в роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення логопедів, психологів та інших спеціалістів, які мають досвід у роботі з такими дітьми.

Загальна мета полягає в тому, щоб забезпечити можливість дітям з тяжкими порушеннями мовлення ефективно слухати, розуміти та взаємодіяти за допомогою мовлення в навчанні та їхньому повсякденному житті.

Аудіювання розпочинається із сприймання мовлення, коли слухач перетворює звукові (іноді візуальні, якщо спостерігає за співрозмовником) подразники на вирази, активуючи внутрішнє промовляння. Для повного зрозуміння висловленого необхідно виділити окремі лінгвістичні частини (фрази, синтагми, словосполучення, слова) та розкрити смисл кожної з них. Це процес розчленування тексту на складові називається сегментуванням мовного висловлення [4].

Відповідно до трьох етапів навчання аудіювання (перед слуханням, під час слухання та після слухання тексту), можна виділити дві категорії вправ для розвитку цього виду мовленнєвої діяльності. Кожна з цих категорій поділяється на конкретні підгрупи, включаючи різноманітні вправи за змістом та метою, що робить процес навчання аудіювання більш різноманітним і ефективним.

Система вправ для навчання аудіювання включає дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання.

До першої підсистеми відносяться три групи вправ: вправи для розвитку фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправи для формування лексичних навичок аудіювання; вправи для розвитку граматичних навичок аудіювання.

До другої підсистеми входять дві групи вправ: вправи, спрямовані на підготовку студентів до аудіювання текстів; вправи під час аудіювання текстів.

Ключовою роллю в аудіюванні є механізм оперативної пам'яті, який утримує прийняті слова і фрази в свідомості слухача протягом

певного часу.

Окрім цього, велику роль в процесі аудіювання відіграє механізм антиципації, або можливого передбачення. Він дозволяє слухачеві передбачати завершення слова, словосполучення, речення або навіть цілого висловлювання, виходячи з його початку.

Методика дослідження навички аудіювання для дітей молодшого шкільного віку вимагає особливого підходу, оскільки ця вікова група має свої особливості та потреби. Пропонуємо розглянути послідовність для реалізації методики:

1. Спочатку необхідно підготувати аудіозаписи, які відповідають віковому рівню дітей та їхнім інтересам. Можуть бути використані розповіді, казки, аудіокниги чи музичні фрагменти.

2. На основі аудіозаписів розробляються завдання, які враховують специфіку віку дітей. Завдання можуть включати питання на зміст оповіді, виявлення головних персонажів, розпізнавання звуків чи музичних інструментів тощо.

3. Діти прослуховують аудіозапис та виконують відповідні завдання. Важливо створити комфортну та сприйнятливую атмосферу під час тестування, щоб діти були зосереджені та не відволікалися.

4. Результати тестування детально аналізуються. Оцінюються правильні та неправильні відповіді, а також можливі труднощі, з якими зіткнулися діти.

5. Під час тестування важливо враховувати діапазон реакцій дітей. Деякі можуть бути більш активними і сприйняти аудіозапис добре, інші можуть потребувати додаткової підтримки.

6. На основі результатів складається звіт, який включає в себе аналіз результатів, висновки та рекомендації щодо подальшого розвитку навичок аудіювання дітей молодшого шкільного віку.

Методика дослідження навички аудіювання для дітей молодшого шкільного віку вимагає спеціального підходу, що враховує їхні особливості та рівень розвитку. Вона допомагає вчителям та батькам зрозуміти, наскільки добре діти розуміють усне мовлення та як можна покращити цю навичку на даному етапі їхнього розвитку [5].

Розглядаючи доступні методики аудіювання, важливо враховувати індивідуальні особливості дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Традиційні методи можуть бути адаптовані для врахування обмежень, а також використовувати інноваційні підходи.

Методика "Аудіотерапія": використовується для покращення слухового сприйняття і розвитку аудіальної пам'яті. Діти слухають

аудіозаписи зі спеціально підібраними завданнями, які стимулюють розвиток мовних навичок.

Методика "Мовленнєвий аналіз аудіотексту": включає в себе розбір аудіотексту, визначення головної думки, ідентифікацію ключових слів та вираження основної ідеї. Дозволяє зосередитися на розвитку когнітивних функцій та розширенні слухового словника.

Методика "Графічне аудіювання": включає в себе використання зображень, діаграм та ілюстрацій під час аудіоактивностей. Сприяє візуальному сприйняттю і асоціаціям, полегшуючи розуміння аудіоматеріалу.

Висновки. Розглянувши тему стало очевидним, що цей аспект мовленнєвого розвитку є ключовим для дітей із спеціальними освітніми потребами. Аудіювання, як важлива складова мовленнєвої діяльності, визначає не лише здатність сприймати інформацію, а й впливає на усі аспекти їхнього соціального та академічного життя.

Особливості розвитку аудіювання в дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення свідчать про необхідність індивідуальних та диференційованих підходів у навчанні. Застосування різноманітних методик, які враховують не лише слухові аспекти, а й інші сенсорні канали, сприяє більш ефективному вирішенню завдань з формування навичок аудіювання.

Аудіювання визначено як комплексний процес сприйняття та розуміння звуків, мовленнєвих повідомлень та інформації через слуховий аналіз.

Особливості розвитку аудіювання у дітей із спеціальними освітніми потребами вказують на необхідність індивідуальних підходів. Такі діти часто мають обмежені можливості у засвоєнні мовленнєвих навичок, і тому важливо враховувати їхні особливості при розробці та впровадженні методик аудіювання.

Розглядаючи методики аудіювання визначено, що використання різноманітних педагогічних прийомів, ігор, інтерактивних засобів, а також технологій є важливими елементами ефективного навчання. Індивідуалізація та диференціація методик дозволяють підходити до кожної дитини із тяжкими порушеннями мовлення з урахуванням її унікальних потреб та можливостей.

Ми підкреслили важливість розвитку аудіювання в контексті загального розвитку мовленнєвих здібностей дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Дмитренко В.І. Аудіювання у 2 – 4 класах. Луганськ: Янтар, 2002. 44 с.
2. Дубовик С.І. Аудіювання на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 18-19.
3. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Київ. Слово, 2010. 288 с.
4. Мельничайко О.І. Рідна мова. Комунікативні вправи. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 124 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі /за ред. М. Вашуленка. Київ. Літера ЛТД, 2012. 364 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: О. Гринчук – 50%, О. Константи́нів – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

А. ГУРБА

anichka38baryginas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1224-224X>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ОСОБИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ

У даній статті висвітлені напрямки логопедичної роботи з формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією. Робота з формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією є важливою для мовленнєвого розвитку дітей, для формування комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання в школі.

Ключові слова: дизартрія, просодична сторона мовлення, дошкільний вік.

This article highlights the directions of speech therapy work on the formation of the prosodic side of speech in preschool children with dysarthria. The work on the formation of the prosodic side of speech in preschool children with dysarthria is important for the speech development of children,

for the development of communicative abilities, taking into account the tasks of full preparation for schooling.

Key words: dysarthria, prosodic side of speech, preschool age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі мовленнєві порушення все частіше зустрічаються в дитячих дошкільних закладах, в залежності від локалізації, від ступеня порушеної функції, від часу ураження та вираженості вторинних відхилень виділяють різні види та форми мовленнєвих розладів. До більш поширених відхилень в мовленні відносять дизартрію. Дизартрія - це тяжкий мовленнєвий розлад, що характеризується порушенням звуковимови та просодичної сторони мовлення, через порушення іннервації голосового апарату. При дизартрії значного порушення зазнає просодична сторона мовлення, при якому страждає мовленнєве дихання, що породжує слабкість сили голосу та висоти, страждає тембр і ритм, відсутність виразності мовлення, монотонність, темп мовлення або уповільнений або прискорений через особливість м'язового тонусу, ступеня та локалізації ушкодження структуру центральної нервової системи. Порушення просодичної сторони мовлення негативно впливає на організацію та якість мовленнєвого спілкування, формування комунікативної компетентності дошкільників, розвиток їх емоційної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою просодичної сторони мовлення займалися: О. Боряк, Н. Гаврилова, І. Кондратенко, І. Мартиненко, О. Мілевська, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін. Вони підкресливали, що просодика впливає на фізичне, моральне, інтелектуальне та естетичне виховання дитини [2; 3; 4; 5; 6].

Зокрема, у працях Н. Гаврилової детально описано причини, особливості мовленнєвої діяльності у дітей з дизартрією. Напрямки обстеження таких дітей [3].

Обстеження просодичної сторони мовлення доповнює до основної логопедичної діагностики такі напрямки: інтенсивність мовлення, голосу; особливості темпу і ритму; емоційність висловлювання; функціональність та рухомість м'якого піднебіння, губ, положення язика, лицьової мускулатури; тип дихання та сила [4].

Є. Соботович відзначає, що вимова дошкільників, що страждають легким ступенем дизартрії, характеризується змазаною артикуляцією звуків, що особливо яскраво виявляється у потоці самостійного мовлення. При цьому їх мовлення стає монотонним, маловиразним [5].

У працях М. Шеремет звертається увага на те, що логоритмічні заняття розраховані на всебічний розвиток дитини, удосконалення її мовлення, набуття рухових навичок, вміння орієнтуватися у просторі, змісту пропонованих завдань, вміння долати труднощі. Під впливом систематичних логоритмічних вправ в організмі відбувається перетворення різних систем, таких як серцево-судинна, дихальна, мовномоторна, когнітивна тощо [6].

Мета статті – розглянути особливості формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедична корекція мовлення включає поєднання навчання правильної звуковимови, розвиток артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, розвиток звукового аналізу, нормалізація просодичних компонентів, розвиток ритму, молодики, інтонаційної сторони мовлення.

Роботу з формування безпосередньо просодичної сторони мовлення у дітей із дизартрією потрібно проводити в 3 етапи: підготовчий, основний та заключний. Підготовчий (Корекція мовленнєвого дихання, розвиток висоти і сили голосу, корекція темпоритмічної сторони мовлення), основний (Формування знань про інтонаційну виразність, диференціація інтонаційної структури фрази і речення), заключний (Формування інтонації, диференціація інтонаційної структури мовлення, автоматизація набутих навичок). Основним завданням автоматизації набутих навичок виступає розвиток навичок сприйняття та відтворення інтонаційних конструкцій в експресивному мовленні, формування самостійно та довільно змінювати тембр, голос, встановлювати зв'язки між змістом тексту та темпом [2].

Також варто враховувати першопричину - дизартрію. Логопедична робота повинна охоплювати не лише подолання порушень просодичної сторони мовлення, але й детальну корекційну роботу над дизартрією. Пріоритетним стає: нормалізація м'язового тону мимічної й артикуляційної мускулатури. Проводиться логопедичний масаж. Нормалізація моторики артикуляційного апарату. Як вже зазначалось нормалізація мовленнєвого дихання, голосу, просодики, дрібної моторики. Важливим напрямком впливу буде розвиток сенсорних функцій. Розвиваючи слухове сприймання, формуючи слуховий гнозис – готуємо основу для формування фонематичного слуху. Розвиваючи зорове сприймання, диференціювання і зоровий гнозис – попереджаємо графічні помилки на письмі. Реалізуючи цей напрямок розвивається і

стереогноз. Крім розвитку сенсорних функцій психолого-педагогічний блок включає вправи з розвитку і корекції просторових уявлень, конструктивного праксису, графічних навичок, пам'яті, мислення [3].

Важливою складовою корекційної роботи є додавання музично-ритмічних вправ, які допомагають у формуванні темпу, ритму, сили голосу, висоту, дикції тощо.

Початок логопедичної корекційної роботи повинен базуватися з артикуляційних вправ. За допомогою ритму та музики потрібно навчити виконувати артикуляційну гімнастику під рахунок та сильну долю музичного супроводу. Артикуляційна гімнастика складається зі статичних та динамічних вправ для губ, щік, язика («Маятник», «Смачне варення», «Трубочка», «Посмішка») [3].

Для розвитку загальної моторики з мовленнєвою потрібно приєднати артикуляційні вправи з рухами частин тіла. Наприклад зробити посмішку і простягнути руками в боку, як політ птаха.

Наступний етап – навчання та розвиток контролю за голосом та диханням. Також для розвитку рухомості гортані та м'якого піднебіння використовують вправу положення позіхання, при цьому ніби перебиваючи позіхання закриваючи рот.

Вокальні вправи також допомагають контролювати дихання, тривалість видиху. Для цього пропонується дитині проспівати звук на видиху з рухами рук, плавно та тривало. Для розвитку дикції потрібно промовляти з'єднання складів з поступовим прискоренням при цьому використовуючи музичний супровід. Розвиток голосу досягається засобами вокалу та співами. Спочатку дитина співає без рухів, а потім поєднує з рухами рук.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Формування просодичних компонентів мовлення в дошкільному віці при дизартрії передбачає розвиток поведінки, комунікативних навичок спілкування. Логопедична робота передбачає корекцію рухливості гортані, її активізації, нормалізацію функції дихання, функціональні тренування для розвитку сили та висоти голосу, тембру та дикції, закріплення навичок голосоутворення. Комплексна робота сприятиме поліпшенню мовленнєвого стану дитини, забезпечить хороший рівень комунікативних навичок. Це все допоможе легко навчатись, розвивати свої інтереси та бути важливою частиною соціуму.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Застосування логопедичної ритміки в роботі з дітьми із дизартрією. *Новітні медико-психологопедагогічні технології*

діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава: ТОВ «Фірма» Техсервіс», 2009. С. 11-17.

2. Боряк О.В. Характеристика просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць.* Вип. 13. 2011. С. 57-64.

3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. *Монографія.* Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2011. 200 с.

4. Кондратенко І. Ю. Виявлення та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Київ. Айріс-прес, 2005. 224 с.

5. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія.* 2002. №3. С. 24-28.

6. Шеремет М.К. Логопедія. Київ. Слово. 2010. 672 с.

Стаття подана до друку 14.10. 2023 р.

Авторський внесок: А. Гурба – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК 376-056.262-373.2:810 053

Х. ГУЛЬОВАТА

<https://orcid.org/0009-0005-9090-1885>

О. МІЛЕВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-5474-4158>

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті представлено науково-теоретичний аналіз джерел, присвячених вивченню мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору; розглянуто ключові аспекти, пов'язані з впливом відсутності чи обмеження зору на мовленнєво-комунікативний розвиток; висвітлено характеристику етапів мовленнєвого розвитку цих дітей з урахуванням індивідуальних особливостей дітей цієї категорії. Висновки статті можуть бути корисними для педагогів та фахівців у галузі спеціальної освіти.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, порушення зору, діти дошкільного віку, спеціальна педагогіка.

This article explores the speech development of preschoolers with visual impairments. The main objective of the research is to conduct a systematic review of key aspects of this process, focusing on the impact of the absence or limitation of sight on communicative development. The article provides a detailed analysis of the stages of speech development, taking into account the individual characteristics of each child. The findings of the article may be valuable for educators and specialists in the field of special education.

Keywords: visual impairment, speech development, preschool-age children, special education

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується збільшенням уваги до проблем розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами, зокрема дітей порушеннями зору. Адже у дошкільному віці формуються основи для подальшого навчання та соціалізації дитини, однією з яких є розвиток мовлення. Оскільки зоровий контакт з оточуючим світом важливий для формування мовленнєвих навичок, діти з порушеннями зору зазнають певних труднощів у цьому аспекті. Насамперед такі труднощі пов'язані з порушенням розвитку зорово-предметної співвіднесеності, наслідком чого є недоліки становлення предметно-вербальних зв'язків, словесних узагальнень та понятійного мислення, яке ґрунтується на попередніх уміннях.

Відповідно, окреслюється проблемне коло щодо вивчення особливостей впливу обмежених можливостей зору на розвиток мовлення дошкільників.

Аналіз останніх досліджень. Проблема мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору досліджувалася науковцями в контексті загальної проблеми психо-соціального розвитку цих дітей. Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми був зроблений українськими та закордонними ученими: І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Кобильченком, Т. Костенко, С. Кондратенко, Т. Костенко, Ю. Бондаренко, С. Федоренко, Л. Нафіковою, Л. Тичиною, Т. Пічугіною, В. Ремажевською, С. Чупахіною, І. Белінською, V. Bishop, D. Warren, S. Fraiberg, N. Dale, V. Tadic, L. Pring та іншими.

Окремі дослідження науковців висвітлюють результати вивчення проблем комунікації дітей з порушеннями зору (праці Н. Бабич, І. Гудим, А. Якуби, І. Некрасової, Т. Семенишеної); мовленнєвої готовності до навчання у школі та мовленнєвої компетентності дошкільників з зоровою депривацією (праці О. Белової, В. Вавіної, С. Коноплястої, В. Любовецької, Т. Свиридюк, Л. Коломієць,

Л. Чорних); особливостей артикуляційного праксису (праці К. Тичини, Н. Кібальної). Аналіз цих наукових напрацювань дає підстави констатувати, що для більшості дошкільників зі складними формами зорової патології властиві порушення мовленнєвого онтогенезу, які проявляються на різних рівнях мовно-мовленнєвої системи: на фонологічному, лексико-граматичному, семантико-синтаксичному, просодичному.

Мета статті: схарактеризувати особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями зору у дошкільному періоді онтогенезу.

Виклад основного матеріалу. Для становлення особистості дитини, для формування у неї необхідних для навчання в школі передумов та важливих рис особистості, що визначатимуть її соціальну поведінку і діяльність впродовж цілого життя, визначальним етапом розвитку є дошкільне дитинство [1, с. 5].

У сучасному світі розвиток мовлення у дітей є однією з ключових складових успішного навчання та соціальної адаптації. Однак, існує певна група дітей дошкільного віку, яка зазнає складнощів у процесі формування мовлення через порушення зору.

Залежно від ступеня порушення зору, особи із зоровою депривацією поділяються на сліпих та слабозорих (зі зниженим зором). Сліпота та слабозорість з позиції тифлопедагогіки представляють собою категорію психофізичних порушень, що виявляються в обмеженості зорового сприймання чи його повній відсутності, що впливає на процес формування та розвитку особистості. В осіб, які мають порушення зору, виникають специфічні особливості діяльності, спілкування та психофізичного розвитку. Вони виявляються у відставанні, порушенні та своєрідності розвитку рухової активності, просторового орієнтування, формування понять та уявлень, в способах предметно-практичної діяльності, в особливостях емоційно-вольової сфери, соціальній комунікації, інтеграції в суспільство зрячих тощо.

Мовленнєвий розвиток у дошкільників є невід'ємною складовою їхнього загального розвитку. У дитини з порушеннями зору розвиток мовлення відбувається за тими ж закономірностями, що й в нормі. Проте зорова патологія зумовлює специфічні особливості як у сприйманні довкілля, так і в його пізнанні [2, с. 6]. Розуміння особливостей мовленнєвого розвитку цієї групи важливо не лише для визначення проблем, але й для ефективної корекції та розробки підходів, спрямованих на повноцінний комунікативний розвиток.

Зазвичай дошкільники швидко й досить легко йдуть на контакт з педагогом, якщо їх зацікавити іграшкою, казкою, ігровою ситуацією. В

цілому, обстеження дошкільника повинно будуватися у формі цілісно вибудованої гри. При цьому необхідно ставити конкретні завдання, невеликі за обсягом та не переобтяжені деталями, що особливо важливо для дітей з порушеннями зору, в яких концентрація уваги незначна, швидко наступає втома.

Дитина, яка має порушення зору, зазнає обмежень у використанні візуального сприймання для опанування мовних навичок. Неможливість використовувати візуальний контекст може ускладнювати освоєння мовних структур та формування лексики.

Загальна кількість порушень звуковимови, які виникають під впливом недостатності і нечіткості або відсутності зорового сприймання артикуляційних укладів, наявності суто мовленнєвої патології (звуковимови), є досить великою через рухову несформованість і недостатність практики спілкування, а також відсутність цілеспрямованої профілактичної роботи зі звуковою культурою мовлення у дошкільний період розвитку [1, с. 82].

Діти з порушеннями зору можуть демонструвати невірну артикуляцію певних звуків чи їх заміну. Це може бути пов'язано з обмеженим зоровим контролем над рухами мовленнєвих органів, таких як язик, губи та піднебіння (Л. Вавіна, І. Гудим, О. Легкий та ін.). Також можуть стикатися з труднощами у координації рухів артикуляційних органів, що впливає на правильність вимови звуків та слів. У деяких випадках, діти з порушеннями зору можуть мати низький м'язовий тонус артикуляційних м'язів, що ускладнює виконання точних рухів для коректної вимови. Порушення зору впливає на свідоме та ефективне використання дихальної системи у дітей, оскільки вони мають обмежений зоровий контакт з оточуючим світом. Контроль дихання виявляється ключовим у правильній артикуляції та вимові звуків, що стає проблемою через обмеження у використанні зорового сприйняття [3; 8].

Труднощі в координації та орієнтації у просторі у дітей з порушеннями зору можуть суттєво впливати на розвиток їхнього мовлення. Координація та здатність орієнтуватися в просторі важливі для вироблення правильної мовної артикуляції та навіть формування словесно-просторового мислення. Труднощі у точних та скоординованих рухах, впливають на розвиток моторики та участь у різних виданнях фізичної активності. Дітям складно відтворювати точності та синхронізації рухів, оскільки вони обмежені у візуальному сприйнятті навколишнього простору. Це може впливати на їхню

здатність виконувати рухи, такі як письмо, малювання чи робота з конструкційними матеріалами.

Також це проявляється у труднощах розвитку дрібної моторики, зокрема у виконанні різних ручних навичок, таких як в'язання вузлів, розфарбовування чи складання конструкторів, сортування. Оволодіння прийомами тактильного сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участі тактильно-рухового аналізатора дають дітям з порушенням зору можливість найбільш точно уявляти предмети й простір, що дозволяє їм бути більш активними, допитливими в процесі гри й спілкування [3, с. 44]

У порівнянні зі зрячими дітьми, діти з порушеннями зору можуть мати обмежений доступ до візуальних стимулів у навколишньому середовищі. Це призводить до труднощів визначення положення предметів, взаємозв'язку між ними та просторових відстаней, що позначається на особливостях засвоєння відповідної лексики.

Темпо-ритмічні порушення у дітей з порушеннями зору представляють собою важливий аспект; однією з причин темпоритмічних порушень у цієї групи дітей може бути обмежений доступ до візуальної інформації, яка іноді використовується для регулювання мовленнєвого темпу.

Для корекції темпо-ритмічних порушень важливо використовувати спеціалізовані вправи та ігри, спрямовані на розвиток акустичної свідомості та контролю темпу мовлення. Ритмічні вправи, які включають в себе відтворення ритмічних мелодій, можуть сприяти поліпшенню ритмічної стійкості мовлення. Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості дитини та надавати індивідуалізовану підтримку для подолання цих труднощів.

У слабозорих дітей мають місце труднощі у вживанні слів та образних виразів, часто відбувається й не розчленування словесного визначення предмета чи явища дійсності, відмічається деяка невідповідність між словом і образом предмета [2, с.12]. Однією з головних причин цих труднощів є відсутність або обмеженість зорового сприйняття, що ускладнює процес сприйняття слів та їхнє включення у словниковий запас. Ці діти менше здатні сприймати візуальні стимули, такі як картинки, що часто використовуються для навчання нових слів у дошкільному віці. Вони можуть втрачати можливість візуального сприйняття та асоціативного формування між словом та предметом чи концепцією.

Крім того, обмежений доступ до інформації з оточуючого середовища обмежує можливості дітей з порушенням зору для

активного спілкування та взаємодії з іншими. Комунікаційна ізоляція може призвести до затримки у розвитку мовленнєвих навичок та зменшення можливостей для засвоєння нових слів.

Порушення зору унеможливають дистантно-оптичне сприймання та відтворення експресивно-мімічних проявів на обличчі, пантомімічних рухів, що віддзеркалюють емоційний стан співрозмовника та проєктують подальші поведінкові дії тощо. Відтак недосконалість сприймання емоційних проявів деформує адекватне розуміння дітьми змісту спілкування та ставлення до співрозмовника в процесі різних видів комунікації; гальмує пізнавальну активність особистості; розвиває комплекс неповноцінності; зменшує соціальні контакти та призводить до ізоляції незрячої людини у суспільстві.

Особливим чином порушення зору може впливати на розуміння граматичних форм слів дітьми з зоровою депривацією. Це проявляється труднощами у виявленні та розрізненні числових та часових форм, родових та відмінкових закінчень, що часто передбачають використання візуальних асоціацій. Наприклад, вони можуть відчувати важкість у визначенні правильної форми слова в реченні чи утворенні різних часів.

Діти з порушенням зору часто відчують труднощі у встановленні контактів з оточуючими, оскільки мають обмежені можливості сприйняття невербальних сигналів та емоційних виразів. Тому ускладнена їхня соціалізація.

Відповідно, важливо створювати сприятливе середовище для соціалізації, де діти можуть взаємодіяти зі своїми ровесниками та дорослими. Використання різноманітних комунікативних засобів, таких як мовлення, жести, дотики та аудіальна інформація, сприяє ефективній взаємодії та розвитку соціальних навичок.

Проте, у дітей з порушенням зору спостерігається розширена здатність до розвитку слухової пам'яті та уяви, що визначає певні особливості їхнього мовленнєвого розвитку. Неспроможність використовувати візуальний контекст для сприйняття оточуючого світу змушує цих дітей активно компенсувати це за рахунок інших сенсорних систем.

Розвинена слухова пам'ять дозволяє їм ефективно запам'ятовувати нові слова та конструкції мови. Це обумовлено їхньою здатністю вловлювати інформацію через слуховий канал. Окрім того, вищий рівень уяви та творчості є характерними рисами, оскільки вони використовують слух для отримання інформації про навколишній світ.

Діти з порушенням зору часто виявляють вражаючу точність вимови слів та виразів. Їхня уважність до слухового сприйняття дозволяє їм передавати інформацію точно та деталізовано. Крім того, важливо враховувати, що для оптимального навчання та розвитку мовленнєвих навичок цим дітям необхідно надавати можливість вивчати мову через контекст та практичні приклади, сприяючи більш ефективному засвоєнню мовних структур. Такий інтегрований підхід сприяє не лише розвитку мовлення, а й взаємодії з навколишнім світом для повноцінної соціалізації дитини.

Висновки та перспективи дослідження. Розвиток мовлення у дітей зі складними порушеннями зору має ряд особливостей, що є наслідком зорової депривації. Відсутність або обмеження в зоровій функції ускладнює процес сприймання навколишньої дійсності, який, в свою чергу опосередкований мовленням. Типовими для дітей з патологією зору є затримка мовленнєвого розвитку, порушення формування міміко-артикуляційного праксису, порушення у засвоєнні лексичної семантики, яка позначає ті об'єкти (ознаки, явища) навколишнього, які важко сприйняти зором. Важливо враховувати, що ці діти проявляють високий рівень розвиненої слухової пам'яті та уваги. Це відкриває додаткові можливості для навчання та корекції, де використання слухового каналу може замінити (компенсувати) візуальний.

Напрямки подальших досліджень можуть включати детальний аналіз ефективних методик корекції порушень у мовленні дітей з порушеннями зору, які б ураховували їхні унікальні потреби та можливості. Пошук оптимальних стратегій, спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок дітей з порушеннями зору, а також їхню адаптацію для соціальної взаємодії та повноцінної участі у навчальному середовищі є значимим для подальший розвиток корекційної практики.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л.С., Гудим І.М., Кондратенко С.В., Довгопола К.С., Нафікова Л.А. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Частина І. Київ: Педагогічна думка, 2012. 136 с.
2. Вавіна Л.С. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2015. 127 с.
3. Войтко В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти. Кропивницький: КЗ КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2021. 104 с.

4. Костенко Т.М., Гудим І.М. Навчання дітей з порушеннями зору. Харків : «Ранок», 2019. 184 с.

5. Конопляста С.Ю., Любовецька В.О. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами зору. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 138-141.

6. Мартинчук О.В. Спеціальна педагогіка. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

7. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. Ін-т дефектології АПН України. 2002. 20 с.

8. Платонова О.Г. Особливості розвитку дітей із порушеннями зору. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”*. 2019. №17. С. 90-93.

9. Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 325 с.

Стаття подана до друку 26.10.2023 р.

Авторський внесок: Х. Гульовата – 50%, О. Мілевська – 50%.

УДК: 378.091.12

А. ДЕМ'ЯНИШИНА

soo1m22z.demianyshyna@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-3837-5628>

Н. ГЕВЧУК

hevchuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4067-0311>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються методичні аспекти підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в освітньому інклюзивному просторі та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: корекційний педагог, підготовка, інклюзія, розвиток, корекція, модель, порушення психічного та фізичного розвитку.

The article highlights methodological aspects of training future correctional teachers to work in an inclusive educational space.

Key words: correctional teacher, preparation, inclusion, development, correction, model, mental and physical development disorders.

Постановка проблеми. Формування готовності майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти є важливим фактором підвищення рівня їх освіченості та розвитку професійних компетенцій. Ефективність організації корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи у освітньому інклюзивному просторі та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця. Низький рівень теоретичних знань, відсутність мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, негативний емоційний стан педагога, відсутність деонтологічної культури та етики поведінки, низький рівень самоаналізу власної діяльності є причиною того, що корекційні педагоги не можуть працювати в умовах інклюзивного навчального закладу.

Аналіз досліджень та публікацій. Філософсько-концептуальні основи організації інклюзивної освіти та особливості навчальної, виховної та корекційно-розвивальної роботи дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної та спеціальної освіти висвітлили у своїх працях: Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Н. Софій, Н. Слободянюк, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Сучасні дидактико-технологічні акцентуації процесу професійно-практичної підготовки у закладах вищої освіти розкрито у працях А. Алексюка, М. Берегової, В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, І. Кузави, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, С. Сисоєвої, Д. Супрун, В. Тарасун, М. Фіцули, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: полягає в розробці експериментальної методики підготовки майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з

особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Базою проведення експерименту виступив Український державний університет імені Михайла Драгоманова. В опитуванні взяли участь 30 здобувачів першого (бакалаврського) освітнього рівня 3-4 курсу (заочне відділення) які навчаються за освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка). Було проведено анкетування здобувачів з метою виявлення уявлень про організацію та функціонування інклюзивного простору в Україні.

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «освітній інклюзивний простір?» 16,7 % респондентів відповіли, що це система освіти, в центрі якої знаходяться дитина з порушеннями у розвитку; 50 % – навчання, виховання та розвиток дитини у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах; 33,3 % визнали, що це навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в спеціально створених умовах. Більшість здобувачів (60 %) ознайомлені із дослідженнями у галузі інклюзивної освіти таких науковців як В. Бондар, В.Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, М. Шеремет.

На запитання «З якими труднощами Ви можете стикатися під час організації роботи в умовах інклюзивного простору?» встановлено, що 53,3 % майбутніх корекційних педагогів зазнають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконалість власних умінь і навичок, невміння спілкуватися з дітьми з нормотиповим розвитком та батьками; 23,3 % здобувачів зазначають недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання; 23,3 % – пасивність адміністрації, педагогів, відсутність необхідних наочних матеріалів та спільної командної взаємодії.

Запитання «Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу Ви можете назвати?» дозволило з'ясувати, що 33,3 % респондентів визначили основним засобом літературу, у якій описані теоретичні основи організації інклюзивної освіти; 36,7 % – систематичні заняття, тренінги; 20 % – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 10 % – обмін досвідом роботи.

На запитання «Чи сформоване, на Вашу думку, у сучасних батьків поняття про особливості навчання у інклюзивному просторі?» 56,7 % респондентів дали позитивну відповідь; 20 % – негативну, 23,3 % респондентів відзначили пасивність батьків.

На запитання «Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти?» 33,3 % здобувачів назвали консультації, бесіди, лекції; вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виокремили 40 % респондентів; 26,7 % опитаних вважають ефективним досвід фахівців.

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?», серед респондентів 66,7 % відзначили спільну взаємодію здобувачів, викладачів, корекційних педагогів, вихователів, батьків; 13,3 % – практичну спрямованість навчання у вищому навчальному закладі; 10 % – навчально-методичне забезпечення корекційного процесу та технічне оснащення; 10 % – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів.

На запитання «Як впливає навчання в інклюзивному закладі на розвиток дитини з психофізичними особливостями?» 33,3 % відзначили позитивний вплив інклюзивного навчання; негативний вплив зазначили 36,7 % здобувачів; 30 % здобувачів визнали недостатність статистичних даних.

Висновки. Результати анкетування дозволяють виокремити ряд проблем, що стосуються підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти: недостатня мотивація до роботи в інклюзивних закладах, емоційна нестабільність; відсутність системної дидактичної та практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних класах.

Було розроблено чотирьохетапну методику підготовки майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти визначено: впровадження до процесу підготовки практичних курсів навчальних дисциплін, які сприяють оволодінню дидактико-технологічними основами організації інклюзивного освітнього простору та інтеграції дітей з особливими

овітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти; доповнення курсів професійно-практичної складової навчальних планів вивченням перспективного досвіду впровадження інклюзивного навчання; волонтерська діяльність в інклюзивних освітніх закладах, як основа оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та створення картотеки досвіду організації інклюзивного освітнього простору та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти; практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи для урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи, формування умінь і навичок емоційної стабільності здобувачів; створення власного кейсу педагогічного досвіду роботи з інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти, залучення здобувачів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з метою оволодіння навичками творчої організації розвивального простору; навчально-практичний консалтинг щодо розробки та проведення інтерактивних занять з метою формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок необхідних для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої освіти

Список використаних джерел

1. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: Наук.-метод. зб. Вип. 6. 2009. С. 33-39.
2. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*: збірник наукових праць. 2009. Вип.20. С. 35-38.
3. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: Монографія. Київ. Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
4. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: А. Дем'янишина – 50%, Н. Гевчук – 50%.

УДК: 159.946.4-053.4

О. ДЕМ'ЯНЧУК

kor11b18z.demianchuk@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0002-3958-2493>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЙ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюються результати вивчення стану сформованості вмінь та навичок з читання в учнів третього класу та логопедичні технології покладені в основу відповідного корекційно-розвивального процесу.

Ключові слова: діти дошкільного віку, мовлення, читання, якості читання, спосіб читання, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of formation of reading abilities and skills of third-grade students, and logopedic technologies are put into the basis of the corresponding corrective and developmental process.

Key words: children of preschool age, speech, reading, reading qualities, method of reading, correction, development.

Постановка проблеми. В наш час дислексія розглядається як часткове специфічне порушення процесу читання, обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій і виявляється у стійких помилках, що повторюються. В основі порушення читання лежать різні ураження мовленнєвих систем головного мозку (оранічні чи функціональні). Дислексичні розлади в дітей молодшого шкільного віку виражаються по-різному: від окремих труднощів під час читання до неможливості опанувати навичку читання. Причини помилок, що допускаю діти під час читання, є основою для різноманітних підходів у визначенні та класифікації дислексій [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Дислексію як специфічне багатоаспектне порушення досліджували: М. Шеремет, В. Тарасун, Н. Чередніченко, І. Марченко, В. Тищенко, І. Мартиненко, Ю. Пінчук, В. Кондратенко.

Мета дослідження полягає у визначенні та апробації логопедичних технологій з корекції дислексій в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Постановка мети дослідження викликала необхідність вирішення наступних завдань: 1) дослідити особливості порушень читання та їх механізми у дітей з недорозвитком мовлення; 2) провести порівняльний аналіз сформованості навички читання у молодших школярів з недорозвитком та нормотиповим розвитком мовлення; 3) визначити напрямки та зміст логопедичної роботи з корекції порушень читання в учнів молодшого шкільного віку з недорозвитком мовлення.

Дослідження проводилося за напрямками: дослідження зорово-просторових функцій; фонематичного сприймання; фонематичного аналізу; мовленнєвого аналізу та синтезу; граматичного ладу мовлення; навичок читання.

Експериментальну групу склали 10 учнів третього класу у віці 9 років з різними порушеннями мовлення (дислалія, стерта дизартрія, дисграфія, дислексія). У всіх дітей у мовленнєвій картці був зазначений діагноз: ЗНМ третього рівня за психолого-педагогічною класифікацією порушень.

У дітей було відзначено слабкість концентрації уваги, її нестійкість, швидке виснаження. Обсяг запам'ятовування звужений, що проявляється у неточному відтворенні матеріалу, конкретність мислення, порушення причинно-наслідкових зв'язків, просторово-часових відносин. У дітей порушені такі операції, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація. Діти легко йшли на контакт, висловлювали бажання працювати, проте їм важко всидіти на місці. Слабко виражена пізнавальна діяльність. Інтерес привертала лише завдання з використанням яскравої наочності. Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що у дітей з дислексією порушений процес диференціації фонем, зустрічалися труднощі при розрізненні свистячих і шиплячих приголосних (60% дітей), дзвінких та глухих приголосних (80% школярів), твердих та м'яких приголосних (40%). Найчастіше проблеми викликає розрізнення таких приголосних, як: [б] - [п], [г] - [к], [в] - [ф], [з] - [с], [с] - [ш].

Аналіз відповідей учнів молодших класів дозволив зробити висновок, що у більшості (80% дітей) порушені процеси мовленнєвого аналізу та синтезу. Аналіз результатів виконання завдань, з виявлення сформованості складового аналізу та синтезу свідчать, що у дітей з дислексією кількісний складовий аналіз не розвинений. Так, наприклад, дві третини школярів (60%) не впоралися з визначенням кількості складів у словах. Найбільші труднощі становили слова з чотирьох складів.

Завдання, створені задля виявлення стану складового синтезу, викликало труднощі лише у 40% школярів із дислексією. Так, наприклад, при здійсненні складового синтезу спостерігалися додавання складів, пропуски складів, заміни звуків.

Результати дослідження фонематичного аналізу дозволяють зробити висновок, що у школярів з дислексією порушені всі його форми. Так, при виділенні звука з низки слів більшість школярів (80%) не змогли впоратися із завданням. Школярі або стверджували, що заданий звук є у всіх словах, або відповідали навмання. При виділенні першого приголосного звуку з слова всі діти з порушеннями читання припускали помилки. Найчастіше замість приголосного звуку виділяли склад. У половини школярів із дислексією визначення останнього звуку у слові викликає труднощі, 70% помиляються у визначенні місця (початок, середина, кінець) звуку у слові та при визначенні кількості звуків у словах.

Фонематичний синтез та уявлення у школярів із порушеннями читання не розвинуті. Так, 80% дітей не змогли скласти слово з чотирьох звуків. У цих дітей спостерігалось додавання, заміни та перестановки звуків у слові.

Розбіжність пасивного і активного словника школярів із дислексією носить яскраво виражений характер. Діти легко відносять деякі слова до родового поняття, наприклад, сорока до птахів, тому що «вона літає», запам'ятати ж саму назву важче і через порушення відтворення звуко-складової структури слова, і через те, що сорока має схожість з вороною та граком. У словнику дітей із дислексією зустрічається велика кількість різноманітних замін, серед яких переважають заміни за подібністю.

Значна відмінність між співвідношенням обсягу активного та пасивного словника, а також велика кількість невідомих дітям слів свідчить про недостатню мовленнєву практику, невміння диференціювати суттєві семантичні ознаки слів. Діти з дислексією потребують додаткових занять, що сприяють збільшенню словника у кількісному та якісному плані.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволяє зробити висновок, що у школярів з дислексією є грубі порушення граматичного ладу мовлення. Школярі цієї групи (80%) з помилками використовують іменники множини у родовому відмінку. Вони або використовують вихідну форму іменників, або неправильно змінюють її. У більшості школярів з дислексією (90%) порушено процеси узгодження частин мови. Школярі припускають помилки при узгодженні частин мови в числі, роді, відмінку.

Словотвір у школярів із дислексією запізнюється у своєму розвитку.

Аналіз результатів дослідження орієнтування у навколишньому просторі, виконанні проб Хеда, складання розрізаних картинок та конструювання фігур з паличок показав, що у школярів з дислексією у більшості випадків (70%) порушено орієнтування у навколишньому просторі. Так, вони припускалися помилок щодо предметів, які знаходяться праворуч або ліворуч від них, що свідчить про недостатній розвиток просторового гнозису. Розрізані картинки діти склали без помилок.

Аналіз результатів дослідження характеру читання складів, слів, речень та тексту дозволяє зробити висновок, що у школярів з дислексією є значні труднощі в оволодінні технікою читання. У 60% школярів читання є побуквеним, а у 40% школярів – поскладовим. Аналіз помилок, допущених дітьми з дислексією під час читання слів, речень і тексту свідчать, що найчастіше порушені процеси фонематичного і складового аналізу та синтезу, диференціації фонем, і помилки узгодження.

Корекційна логопедична робота з формування навичок читання у молодших школярів з дислексією була побудована у 2 етапи за такими напрямками:

I. Підготовчий етап: а) розвиток фонематичного сприймання, аналізу, синтезу, уявлень, диференціації фонем; б) розвиток зорової уваги, пам'яті, зорово-просторового гнозису та праксису; в) формування граматичного устрою (робота над реченнями); г) засвоєння складів як цілісних одиниць при читанні.

II. Основний етап: а) робота над розумінням прочитаних слів, речень, тексту; б) формування граматичного ладу мовлення (формування функцій словозміни та словотвору); в) розвиток диференціації звуків, що змішуються; г) засвоєння слів як цілісних одиниць при читанні.

Висновки. Кожен напрямок мав завдання і будувався з урахуванням певної послідовності: від простих форм роботи до складних, і враховував поетапне формування навичок читання. Виділення кожного напрямку є умовним, оскільки мовленнєві та немовленнєві психічні функції формуються у тісному взаємозв'язку, впливаючи одна на другу.

Проведена корекційно-розвивальна робота підтвердила свою ефективність в ході проведення дослідження.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
2. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ. Слово, 2010. 288 с.

3. Методика викладання української мови Коваль Г.П., Деркач Н.І., Захарчук З.О., Іванова Л.І. Рівне: РДГУ, 2002. 113 с.

4. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ. Слово, 2012. 208 с.

Стаття подана до друку 17.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Дем'янчук – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376-056.264:81'373

Г. ДЖЕРДЖ

<https://orcid.org/0009-0009-3013-8303>

korl1b17z.dzherdzh@kpnpu.edu.ua

І. ФЕДОРЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

3802417@gmail.com

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. У даній статті розкривається актуальність вивчення теми діагностики та корекції загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільників. Проаналізовані роботи вітчизняних учених. У роботі висвітлено деякі особливості організації логопедичної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Дане дослідження визначило типові помилки у формуванні лексичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. У статті розкрито особливості засвоєння слів та їх значень дітьми із ЗНМ.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, корекція, недорозвинення мовлення, словниковий запас, старші дошкільники.

The article substantiates the relevance of studying the problem of the development of the lexical side of speech in children with general underdevelopment of speech. This article reveals the relevance of studying the topic of diagnosis and correction of general underdevelopment of speech in preschool children. Analyzed works of domestic scientists. The work highlights some features of the organization of speech therapy work with children with general underdevelopment of speech. This study identified

typical errors in the formation of the lexical component of speech in children with general underdevelopment of speech. The article reveals the peculiarities of learning words and their meanings by children with general underdevelopment of speech.

Key words: general under development of speech, correction, under development of speech, vocabulary, older preschoolers.

Постановка проблеми. Порушення мовлення у дітей сьогодні викликає надзвичайний інтерес у суспільства. Це пов'язано із значною розповсюдженістю таких відхилень психофізичного розвитку. Дослідження багатьох вчених присвячені вивченню різних аспектів розвитку мовлення дітей, у тому числі із загальним його недорозвиненням. Однак проблема корекції загального недорозвинення мовлення залишається актуальною, оскільки попри численні дослідження словника у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення протягом останніх років, особливості його формування вивчені недостатньо повно. Вчителі-логопедисистематично стикаються із труднощами під час корекції зазначеного порушення мовлення.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях ряду сучасних авторів, таких як (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Ю. Рібцун, В.Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) зазначається, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються труднощі засвоєння лексичних закономірностей рідної мови. Слово як елемент системи кодів мови, що позначають будь-які явища і відносини, займає центральне місце в процесі формування свідомості. Дитина в процесі онтогенезу опановує всією системою функціональних компонентів структури слова як основної одиниці мови. Питання формування словникового запасу дітей з порушеннями мовлення широко висвітлене у спеціальній психологічній і педагогічній літературі.

Згідно з сучасним поняттям розвитку в лінгвістиці, психології, психолінгвістиці (Л. Засєкіна, С. Засєкін, Л. Коваль) слово розглядається як одна з основних одиниць мови, що має складну будову, де виділяються такі складові частини: предметне співвідношення або денотативне значення, сигніфікативне значення (віднесеність слова до поняття, конотативний (ситуативний) компонент. Слова пов'язані між собою смисловими зв'язками, які організують семантичні поля. В процесі розвитку дитини значення слова розвивається в двох аспектах – смислового і системного. Системний розвиток значення слова пов'язаний зі зміною системи психічних процесів, яка стоїть за цим

словом. Тоді слово поступово набуває узагальнюючого значення і починає виступати в якості засобу формування понять. Формування узагальнення проходить декілька етапів і розвивається від конкретних образів до узагальнених чи абстрактних. (Л. Калмикова, І. Лапшина, Н. Харченко). Розвиток смислового значення слова – це співставлення слова до предмету.

Метою статті є спроба проаналізувати існуючі напрями та зміст корекції недоліків лексичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Загальне недорозвинення мовлення - складний мовленнєвий розлад, при якому у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом відзначається затримка мовлення, недостатній запас слів, аграматизми, порушення вимови і фонемоутворення і виражається в різних ступенях - від повної відсутності мовлення до розгорнутого мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку.

У словнику дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення часто відсутні загальноповсюдні слова, вони можуть не знати назв деяких предметів, частин цілого (ніжка від стола), ознак предметів (далеко, високо) через те, що поняття про предмет, дію, ознаку ще не виділені в самостійні поняття, що свідчить про несформованість семантичних полів, про недостатність виділення диференційних ознак значень слів. Діти з ЗНМ допускають помилки при називанні картинок, орієнтуючись на зовнішню схожість предметів (жаба – черепаха, черв'як-змія, жираф – зебра); на їх подібність за призначенням (ручка - олівець). Причиною цього є обмежений запас уявлень, не часте використання словника в різних видах діяльності, недостатня диференціація подібних об'єктів. Відповіді переважно одноманітні. Замість синонімів діти часто підбирають доповнення або пояснення слова-стимулу (машина - тато бі-бі; семантично близькі слова (земля – підлога), підбирають слова з області значень, близьких до значення слова-стимулу (темний - чорний); зміна форми слова-стимулу (пишу - пишуть); характерна стереотипність і шаблонність підбору слів, індивідуальна нерозрізненість висловлювань (ліки продають в магазині).

Наявність специфічних помилок у відповідях дітей із загальним недорозвиненням мовлення обумовлено обмеженістю словникового запасу, недостатнім розумінням значення слова, труднощами актуалізації слова, невмінням виділити суттєві семантичні ознаки в структурі значення слова, недостатнім усвідомленням поставленої

задачі. Ці особливості виявляються з різним ступенем вираженості і перешкоджають повноцінному спілкуванню.

Логопедична робота з розширення обсягу словника включає уточнення значення слів, наявних у пасивному словнику, актуалізацію їх у мовленні, знайомство з новими словами. Паралельно проводиться робота над різними способами словотвору, робота над структурою слова, уточненням його граматичного значення. Заняття проводяться індивідуально або в спеціальних групах для дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Завдання і зміст логопедичної роботи впливають з аналізу структури мовленнєвого порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей. Навчальний матеріал, методичні прийоми кожного етапу роботи передбачають поступове ускладнення, але з обов'язковою опорою на те, що у дитини вже сформувалося спонтанно або в результаті попередньої логопедичної роботи.

I рівень мовленнєвого розвитку передбачає: створення середовища для стимулювання мовленнєвої діяльності; виховання активної довільної уваги до мовлення (вслухатися в звернене мовлення, утримувати в пам'яті сприйнятий на слух матеріал); розвиток розуміння мовлення (слів, словосполучень, коротких фраз з 2-4 слів); розвиток самостійного мовлення за наслідуванням; формування двоскладного простого речення.

II рівень мовленнєвого розвитку передбачає: розвиток розуміння мовлення, а саме, формується та уточнюється предметне співвідношення слова, уточнюються конкретні поняття, вводяться питання, що вимагають розуміння зміни форм слова і їх зв'язків у реченні. Збагачення словникового запасу, а саме, уточнення значення дієслів, відносних і присвійних прикметників, іменників; формування узагальнень і абстрактних понять, вивчення синонімів, антонімів. Практичне засвоєння простих граматичних категорій, а саме, вправи на відмінювання, вживання прийменників і т. п.

III рівень мовленнєвого розвитку передбачає розширення словникового запасу за рахунок накопичення нових слів різних частин мови і вміння активно користуватися різними способами словотворення. Розвиток і уточнення граматичних засобів мови: вміння будувати словосполучення, речення за законами граматики, вміння користуватися моделями різних синтаксичних конструкцій; засвоєння слів різної складової структури.

Виділені основні етапи по збагаченню словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

На I етапі дітям даються назви тих предметів і дій, з якими вони стикається щодня. Дитина вчиться розуміти ці слова у мовленні оточуючих, правильно співвідносити їх з тими предметами і діями, які вони позначають. Збагачення або уточнення словника і уявлень у дітей із ЗНМ проводиться, перш за все, в ігровій формі, оскільки це створює сприятливі умови, за яких дитина краще запам'ятає нове слово. Вчитель-логопед спеціально організовує ігри з тими іграшками, назви яких слід засвоїти дітям. Так, для збагачення словника за темою «Овочі» можна організувати гру «Саджаєм грядки» з пластиковими, в'язаними та справжніми овочами. При знайомстві з новими словами важливо створити зацікавленість у дітей, емоційну атмосферу. Важливо, щоб у цьому процесі пізнання нового брало участь якомога більше аналізаторів дитини: зір, кінестетичне відчуття, дотик, нюх, слух. Так, влаштовуючи лялькам чаювання, вчитель-логопед може взяти справжні продукти харчування: цукерки, печиво, ягоди, молоко. Коли всі ляльки «нагодовані», діти починають пригощатися самі. Вчитель-логопед або вихователь ще і ще раз запитує кожну дитину, що вонаїсть, що їй дати. Якщо дитина ще не вміє відповісти, вона показує бажане, а вчитель-логопед сам називає відповідне слово. На першому етапі дітям читають художню літературу, розповідають казки. При цьому необхідно, щоб читання чи розповідь супроводжувалися показом художніх ілюстрацій, іграшок, показом інсценувань. Заняття з ліплення, малювання, трудова діяльність дітей теж використовується вчителем-логопедом для збагачення словника і уявлень. Наприклад, тему «Основні кольори» зручно провести на занятті з малювання чи ліплення. Вихователь показує і називає кольорові олівці. Діти малюють ними прапорці, кулі тощо. Педагог запитує кожну дитину, яким олівцем треба малювати червону кулю, синю кулю тощо. Якщо дитина ще не може сказати, то показує потрібний олівець. Навіть режимні моменти - прогулянка, прийняття їжі і т. д. можуть використовуватися вчителем-логопедом для збагачення словника та уявлень дітей. Так, допомагаючи дитині зняти светр, вчитель-логопед або вихователь промовляє слова: светр, зніми, тобто дає словесні інструкції. На I етапі, коли вчитель-логопед або вихователь говорить більше сам, зразок мовлення дорослих набуває особливо великого значення. Мовлення оточуючих дорослих повинно відповідати граматичним нормам рідної мови, повинно бути спокійним, виразним і зрозумілим за змістом.

Основне завдання II етапу – заохочувати прагнення дитини говорити. У цей період діти повинні уточнити уявлення про ті предмети, дії, явища, з якими вони познайомилися на I етапі. При цьому діти вчаться самостійно називати знайомими словами вже добре знайомі предмети і явища. У цей час у мовленні дітей багато лепетних і спрощених слів. І ними дитина може поки користуватися. Тепер вже вчитель-логопед на всіх заняттях більш наполегливо домагається мовленнєвих відповідей від дітей. Відповіді жестами не заохочуються.

На III етапі дитина починає включати в свій словник навіть порівняно складні слова, які спеціально не вивчалися на заняттях, проте ще проявляються численні спотворення. Для їх усунення та попередження вчитель-логопед знайомить дітей зі складовою структурою слів. Даються терміни: «слово», «частина слова» (пізніше «склад»). Складовий аналіз поєднується зі звуковим. Проводиться гра «живі склади» аналогічно грі в «живі звуки». Поступово всі лепетні слова треба замінювати повнозначними: не ту-ту, а «поїзд», не Мішка, а «ведмідь» тощо. Але деяке спрощення важких для вимови слів поки допустимо. Діти повинні отримати на цьому етапі елементарні відомості про тварин, спосіб їх життя, починається систематичне ознайомлення з рослинним світом. Діти знайомляться тільки з тими рослинами, які вони можуть безпосередньо спостерігати. Тематика розширюється і за рахунок теми «Професії». Види професій також обігрують у сюжетно-рольових іграх. Такі ігри потрібно заохочувати: забезпечити необхідним обладнанням, атрибутами, спрямовувати гру, підказувати нові варіанти.

На IV етапі продовжується робота з уточнення вимови слів, збагачення словника і уявлень за рахунок повторення і поглиблення знайомих тем, вивчення нових. Поглиблення знайомих тем і розширення тематики йде більшою мірою за рахунок абстрактних уявлень. Діти знайомляться з порами року, з частинами рослин, які не завжди можна спостерігати: коріння, листя, квіти, плоди. На цьому етапі діти вже не повинні користуватися лепетними словами, набувають навички самоконтролю за вимовою завдяки аналізу власного мовлення та мовлення оточуючих. Для збагачення словника і уявлень використовуються перш за все натуральні предмети, дії та явища, які діти можуть безпосередньо спостерігати або брати в них участь. Широко використовуються ігри з картинками, набори будівельного матеріалу, книги з ілюстраціями для дошкільнят.

Висновок та перспективи дослідження. Корекція лексичних порушень у дітей із ЗНМ є необхідною умовою для успішного навчання

у школі та опанування ними шкільних дисциплін. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному вивченні зазначеної проблеми. Узагальнюючи дані про специфіку лексичного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, можна відзначити, що в основі зазначених порушень лежить несформованість та нестійкість мовленнєво-мисленнєвої діяльності, зниження рівня абстракції та узагальнення, семантичних полів, утруднення в структурі породження мовленнєвого висловлювання, бідність логічних операцій. Тому поступово всі ці функції неодмінно потібно формувати у дітей даної категорії, однак збагачення словникового запасу є одним з основних завдань логокорекційної роботи з дітьми даної категорії.

Список використаних джерел

1. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Вступ до психолінгвістики. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2002. 168 с.
2. Психологія мовлення і психолінгвістика / за ред. Л. Калмикової. Переяслав-Хмельницький. Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во "Фенікс", 2008. 245 с.
3. Рібцун Ю.В. Формування лексичної складової імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17(2). С. 294-301.
4. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. *Дефектологія.* 2003. № 2. С. 9–11.
5. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ. «Каравела», 2017. 316 с.
6. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років : поради батькам. Київ. Літера ЛТД. 2006. 128 с.
7. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник. Рукопис. 72 с.
8. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія.* 2007. №3. С. 34-40.
9. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2013. 672 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Г. Джердж – 50%, І. Федоренко – 50%.

УДК 376.01-056.2/.3

М. ДЗЯДУК

mariannadzadyk@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0008-9896-4145>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДО ПИТАННЯ ПРО КОМОРБІДНІ ПОРУШЕННЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ)

У статті зроблений аналіз наукових досліджень явищ коморбідності і мультиморбідності, де перший термін використовується для акцентування уваги на вивченні конкретного захворювання і супутніх йому станів, другий – на вивченні поєднаного порушення як такого без урахування ієрархії його складників. Розкриті етіологія і патогенез виникнення цих порушень. Відзначається, що причинами коморбідності або поліморбідності виступає анатомічна близькість ушкоджених органів або систем, їхній спільний патогенез, причинно-наслідковий зв'язок або випадкове поєднання. Одним з механізмів виникнення коморбідності або поліморбідності є ятрогенний, при якому тривале застосування медикаментозних препаратів або лікарських засобів призводить до виникнення побічних ефектів, що на пізніших стадіях розвитку може перейти у самостійне захворювання або стан.

Ключові слова: коморбідність, мультиморбідність, поліморбідність, синтропія, дитячий церебральний параліч, рухові порушення, інвалідизація.

The article analyzes the scientific studies of the phenomena of comorbidity and multimorbidity, where the first term is used to focus on the study of a specific disease and its accompanying conditions, the second – on the study of a combined disorder such with taking into account the hierarchy of its components. The etiology and pathogenesis of the disorders are revealed. It is noted that the causes of comorbidity or polymorbidity are the anatomical proximity of damaged organs or systems, their common pathogenesis, cause-and-effect relationship, or accidental combination. One of the mechanisms of comorbidity or polymorbidity is iatrogenic, in which the long-term use of medication or drugs leads to the occurrence of side effects, which at later stages of development can turn into an independent disease or condition.

Keywords: comorbidity, multimorbidity, polymorbidity, syntropy, cerebralpalsy, movementdisorders, disability.

Актуальність дослідження. Одним з характерних порушень коморбідного типу є дитячі церебральні паралічі (надалі – ДЦП). Показник поширеності ДЦП, за даними різних авторів, у європейській країнах перебувають у межах від 1,04 до 2,52 на 1000 новонароджених, в Австралії – 2,77 [31], у США – 3,6 [32]. В середньому захворюваність на ДЦП у світі становить 2.11 на 1000 новонароджених [30]. Причому науковці відмічають про наявність тенденції до збільшення цього показника. Дане порушення у 1,3 рази частіше виявляється у хлопчиків. У 90% випадків ДЦП констатують у дітей раннього віку, в основному до 3 років, але вперше це порушення може бути виявлене і у осіб віком 8-15 років. Діти з порушенням опорно-рухового апарату становлять близько 34,6% від усієї кількості дітей з порушеним розвитком, які народжуються в країні. Основну групу дітей з руховою патологією складають діти з церебральним паралічем [17]. ДЦП посідає третє місце після вроджених деформацій і поліомієліту в загальній структурі уражень опорно-рухового апарату [2, 7].

Багато досліджень висвітлюють проблему мовленнєвого розвитку дітей, в тому числі і з коморбідними порушеннями. Так, розвиток мовлення було предметом дослідження Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Мартинюк, І. Марченко, Т. Сак, А. Синиці, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Ханзерук, М. Шеремет та ін. Аналіз цих праць засвідчує, що в них недостатньо розкрито комплексну систему логопедичного впливу на дітей з ДЦП раннього віку, залучаючи до цього процесу батьків як суб'єктів корекційно-реабілітаційного процесу.

Виклад основного матеріалу. Поширеність захворювань і психофізичних станів, які включають в себе декілька варіантів порушень, за даними деяких авторів, в середньому становить 35-80% серед популяції відхилень психофізичного розвитку [10]. При цьому показники поширеності залежать від багатьох чинників, основні з яких пов'язані з визначенням множинних порушень і кількістю включених у це поняття відхилень, з особливостями досліджуваної популяції, її соціально-демографічними характеристиками та методами оцінки і узагальнення отриманих результатів. Ряд авторів відмічають збільшення поширеності множинних відхилень паралельно зростання вікових показників незалежно від методів оцінки цього феномена. Також науковці відзначають, що істотний внесок в поширеність множинних

порушень вносить соціально-економічний статус суб'єктів і рівень їх освіти. Ці розлади спостерігаються частіше в осіб з низьким соціально-економічним статусом і рівнем освіченості [1, 4, 6, 8, 11, 16, 22, 24, 28].

Поєднання патологічних відхилень, співіснування декількох захворювань або станів одночасно найчастіше позначають термінами “коморбідність” і “мультиморбідність”, які відображають два незалежні методологічні підходи до вивчення цього явища. Перший аспект акцентує увагу на вивчення конкретного захворювання і супутніх йому станів, другий – на вивчення поєднаної патології як такої без урахування ієрархії її складників [1, 21, 24].

У сучасних наукових дослідженнях активно обговорюється питання надання комплексної допомоги особам із супутньою та поєднаною патологією. В українській науковій літературі для визначення стану, який містить в собі кілька захворювань, що носять як гострий, так і хронічний характер, використовується терміни “поєднана патологія”, “комбінована патологія”, “супутні” або “асоційовані” захворювання та стани [5, 8, 15, 25].

У англійських наукових дослідженнях частіше всього використовуються терміни “коморбідні захворювання” або стани (comorbidities, comorbidconditions). Термін “коморбідність” (comorbidity) використовують для визначення одночасного ураження двох органів або систем організму, або наявності двох захворювань. У випадках наявності більше трьох захворювань застосовується термін “мультиморбідність” (multimorbidity) [21, 23, 25, 27].

Відповідно до сучасних уявлень під коморбідністю (похідне від лат. слів *coniunctim* – спільно і *morbis* – хвороба) розуміють наявність у особи не менше двох розладів, кожен з яких можна вважати самостійним і визначити незалежно від іншого; позначає комплекс хронічних захворювань або станів у однієї особи, якимось певним чином пов'язаних між собою; сукупність захворювань, пов'язаних між собою патогенетичним механізмом виникнення, розвитку, прояву. Триває дискусія щодо етіології коморбідних станів, ключовим питанням якої виступає єдність або можлива множинність причин даного відхилення. Зокрема, один з підходів визначає коморбідність як “одночасну наявність незалежних розладів” (van Bussel B., Pijpers E., Ferreira I. та інші) [27, 3585, 98], ще один – як тенденцію до одночасного виникнення порушення, при якому наявність одного з них збільшує шанси для розвитку будь-якого іншого, що свідчить про можливий патогенетичний зв'язок між ними [20, 22, 33].

Термін “коморбідність” був вперше запропонований 1970 року А. Feinstein, який трактував його як уявлення про наявність додаткової клінічної картини, яка вже є або може виникати самостійно і відрізняється від нього. Він мав на увазі поєднання захворювання або стану з будь-якою окремою клінічною сутністю і навіть необов’язково із захворюванням і вимагати різних корекційних підходів [26, 27, 35].

У вітчизняних та закордонних наукових доробках коморбідні захворювання та стани умовно розподілили на 4 групи: каузальні (причинні), які характеризуються наявністю більше двох захворювань або порушень з єдиним механізмом розвитку; з ускладненням провідного порушення або захворювання; конкурентні, які включають в себе захворювання або порушення, які не пов’язані між собою; інтеркурентні, коли на фоні провідного захворювання або порушення хронічного протікання виникає загострений патологічний стан або захворювання [8, 33, 35].

У той же час поняття мультиморбідність або поліморбідність включає в себе як випадкову комбінацію у однієї особи різних за етіологією та патогенезом захворювань або станів, так і нозологічну синтропію, тобто розвиток закономірно обумовлених (детермінованих) комбінацій патологічних станів і захворювань. При цьому синтропію науковці визначають як вид поліпатій, коли захворювання або стан своєрідно виникають один за одним, прагнуть до імплементації один в один або формують основу один для одного [5, 14, 21, 33].

Термін “мультиморбідність” у наукових дослідженнях з’явився порівняно недавно (2009 року) і його використовували для позначення одночасного виникнення низки хронічних або гострих захворювань/станів у однієї особи. Паралельно були введені поняття мультиморбідності і комплексної мультиморбідності: першої – як одночасна наявність двох і більше хронічних порушень або нозологічних станів у одного суб’єкта без визначення основного, а комплексна мультиморбідність як одночасна наявність в однієї особи трьох і більше порушень, що впливають на різні системи організму без визначення основного [1].

Неоднозначність у визначенні цих термінів призвела до розробки низки концепцій стосовно коморбідності порушень та виділенні таких її варіантів:

- проста, яка містить поєднання захворювань або станів незалежно від наявності патогенетичного зв’язку;
- асоціативна, яка включає в себе статистичну асоціацію з відомою або невідомою причиною;

- причинна, при якій мова йде про причинний зв'язок між супутніми захворюваннями або станами.

На думку деяких науковців досить неординарною є спроба впорядкування уявлення про коморбідність з епідеміологічних позицій з виділенням таких її видів:

- відхильна, яка містить вплив певного загального неклінічного чинника;

- незалежна, що включає в себе поєднання двох незалежних розладів, які епідеміологічно містять досить близьку частоту ймовірності;

- сутнісна, асоційована або кластерна, яка включає в себе поєднання різних клінічних захворювань або станів, при якій перевищується очікуваний результат через те, що один з розладів стає фактором ризику для іншого [10].

Caughey G., Vitry A., Gilbert A., Roughead E., провівши свої дослідження в Австралії прийшли до висновку, що термін "коморбідність" доцільніше використовувати у контексті пояснення поєднання захворювання і порушень на рівні психіки. Вони стверджують, що цей термін необхідно використовувати за наявності двох і більше супутніх захворювань; термін "гіперкоморбідність" – у разі визначення поєднання двох і більше захворювань, які виникають частіше, ніж очікується випадково; термін "гіпокоморбідність" – для двох і більше захворювань, поєднання яких трапляється рідше, ніж очікується. Також вони пропонують використання терміну "антикоморбідності", який позначає неможливе поєднання захворювань у однієї людини [23].

Поєднані захворювання або стани присутні у різних областях. І умовно їх можна розділити на коморбідність у психіатрії та поєднання клінічних внутрішніх захворювань. Вченими взаємопов'язані захворювання або стани вивчаються в двох напрямках:

- трансромальне – синдроми, взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені патогенетичними причинами;

- транснозологічне – захворювання або стани, наявні у суб'єкта, не мають загальних патогенетичних причин.

Саме такий поділ дає можливість диференціювання поєднаності захворювань або станів із загальних причин виникнення або ж схожих клінічних проявів [18].

Слід також відзначити, що коморбідність у психіатричній практиці є неоднорідною категорією, до її різновидів належать загальномедична, яка включає поєднання психічного розладу з соматичним або

неврологічним захворюванням, психіатрична, яка включає поєднання двох і більше психічних розладів, змішана, при якій психічний розлад поєднується і з психічними, і з соматичними порушеннями [15].

Найчастішою у контексті наявності психічних розладів відмічається загально медична коморбідність (приблизно 50% респондентів), психіатрична (приблизно у 42% випадків), змішана (приблизно у 8% випадків) [12]. Загально медична коморбідність через свою значну поширеність, складнощі у процесі діагностування і терапії та негативних медико-соціальних наслідків набуває все більшої актуальності і стає одним із пріоритетних напрямів як у медичній практиці, так і в психіатричних і соціально-педагогічних дослідженнях, що відображено в низці стратегічних документів ВООЗ, зокрема у Європейському плані Дій в галузі психічного здоров'я та плані Дій ВООЗ щодо профілактики та боротьби з неінфекційними захворюваннями в Європейському регіоні [1].

У наукових медичних і психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що особи з психічними розладами становлять групу з надмірно зниженими показниками соматичного здоров'я. У цих наукових доробках відзначається наявність тісного взаємозв'язку між психічним порушенням та соматичним захворюваннями, що можуть бути як передумовою, так і наслідками одне одного [9]. Соматичні захворювання значно збільшують дисфункціональні зміни гомеостазу, що істотно впливає на динаміку перебігу психічного порушення, водночас воно, у свою чергу, впливає на спосіб життя, емоційний стан, сприйняття і ставлення до свого здоров'я і відповідно – на динаміку і перебіг соматичного порушення. Крім того, надання психолого-педагогічної корекційної допомоги особам з психофізичними порушеннями досить ускладнено через часту несвоечасність звернення і виявлення відповідної патології, порушенням контакту, стигматизацією та дискримінацією таких суб'єктів [10]. Усі ці чинники призводять до того, що у структурі психофізичних порушень психолого-педагогічна корекція проводиться окремо від медичної допомоги, що ускладнює доступ особам з такими відхиленнями пацієнтам до первинної медичної допомоги [10].

Fried L., Bernardini J., Piraino B., Gijssen R., Hoeymans N., Schellevis F. та інші у своїх дослідженнях зазначають, що у структурі наявних соматичних порушень у осіб з психофізичними розладами з різною частотою представлені:

- захворювання нервової системи – 30,2% (серед них виділяють : хронічні порушення мозкового кровообігу – 74,5%, цереброваскулярна хвороба – у 5,9 %, енцефалопатії – у 19,6 %);

- серцево-судинні захворювання – 28,2% (серед них виділяють : гіпертонічна хвороба – у 51,0 %, ішемічна хвороба серця – у 37,2 %, порок серця та аритмії – у 4,0 %, тромбофлебіти і ревматична хвороба серця – у 7,8 %);

- цукровий діабет та онкологічні захворювання – по 6,6%;

- захворювання системи дихання – у 9,9 %;

- захворювання шлунково-кишкового тракту – у 4,4% [27, 28].

Виникнення коморбідності або поліморбідності в своїй основі містить причинно-наслідковий характер. Розвиток захворювання або патологічного стану призводить спочатку до функціональних, а надалі – до органічних порушень у системі органів, поєднаних загальними функціями і подальшого розвитку ряду нозологічних форм. Це дозволяє зазначити, що причинами коморбідності або поліморбідності виступає анатомічна близькість ушкоджених органів або систем, їхній спільний патогенез, причинно-наслідковий зв'язок або випадкове поєднання [5, 8, 21, 33]. Також одним з механізмів виникнення коморбідності або поліморбідності є ятрогенний, при якому тривале застосування медикаментозних препаратів або лікарських засобів призводить до виникнення побічних ефектів, яка на пізніших стадіях розвитку може перейти у самостійне захворювання або стан [35].

Науковці прийшли до висновку, що для стандартизації досліджень поєднаних захворювань запропоновано декілька індексів коморбідності. Найбільш вживаний – індекс Чарлсона (Charlson Index), який використовується для прогнозу летальності. Ще один індекс – кумулятивна шкала рейтингу захворювання (Cumulative Illness Rating Scale – CIRS) використовується з метою оцінки стану усіх систем організму без надання специфічних діагнозів. Індекс поєданого захворювання (Index of Coexisting Disease – ICED) передбачає врахування ступені складності захворювання або стану з точки зору непрацездатності. При цьому ряд вітчизняних та закордонних науковців вважають за необхідне удосконалення індексів коморбідних або мультиморбідних захворювань і станів через створення індикаторів, які включають в себе фактори фізичної активності, когнітивний рівень, стан афективної сфери та інші, які можуть впливати на функціональний стан суб'єкта. При цьому акцентується увага на їхній простоті і зручності для використання у повсякденній практиці [8, 20, 27]. При цьому відмічається, що поєдані соматичні порушення створюють труднощі як

для встановлення відповідного діагнозу, так і для організації корекційної роботи з призначенням адекватного лікарняно-медикаментозного супроводу [4, 5, 29].

У наукових дослідженнях відзначається, що саме коморбідність не лише виступає загальносвітовою медичною і соціально-психологічною проблемою і визначає індивідуальний прогноз для кожного суб'єкта, окреслює його функціональні можливості, тривалість і якість життя, наявність інвалідизації, соціальну орієнтованість і суспільне значення, при цьому має масштабні соціальні наслідки на популяційному рівні [13]. Тому в усьому світі постає гостра необхідність проведення популяційних досліджень коморбідності в контексті поєднання медичних, соціальних і психолого-педагогічних аспектів. Відмічається, що поліпатія кардинально впливає на визначення діагностико-лікувального, корекційно-розвиткового та соціально-орієнтованого підходів супроводу особи з такими комплексними проблемами і визначення її прогностичних аспектів у цьому досить важливому процесі.

При цьому необхідно відзначити, що узагальненої термінології, яка б ґрунтувалася на уніфікованому трактуванні наведених вище понять на етапі сьогоднішніх досліджень ще не існує.

Зазначене вище дозволяє зробити висновки, що коморбідність як сучасна медична, соціальна і психолого-педагогічна проблема в своїй основі містить декілька відхилень, які призводять до взаємного обтяження захворювань і станів, сприяють погіршенню функціонування особи на різних рівнях, формують несприятливий прогноз її розвитку, погіршують якість її життя, а також збільшують смертність. Коморбідні відхилення погіршують психофізіологічний стан суб'єкта і підвищують ризик його інвалідизації. При непсихотичних психічних порушеннях завжди постає необхідність пошуку коморбідних розладів, які часто приховуються за непомітними на перший погляд супутніми проблемами. Саме тому виникає необхідність проведення комплексного діагностичного обстеження, яке б включало аспекти медичного і психолого-педагогічного характеру. Дослідження особливостей коморбідних порушень, модифікації перебігу захворювань або формуванню станів, визначення чинників, що сприяють загостренню або прогресуванню відхилень і способів запобігання їм мають наукове та практичне значення та є перспективним напрямком для проведення корекційної роботи у тісній взаємодії з використанням медикаментозних препаратів та лікувальних засобів.

Список використаних джерел

1. Абрагамович О.О., Фаюра О.П., Абрагамович У.О. Коморбідність: сучасний погляд на проблему; класифікація (повідомлення перше). *Львівський клінічний вісник*. № 1 (9). 2015. С. 56-64.
2. Баннікова Р.О., Бардашевський Ю.В. Використання юмейхотерапії в комплексній програмі фізичної реабілітації на пізній резидуальній стадії дитячого церебрального параліча. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами* : зб. наук.праць. № 2 (4). 2007. С. 18-24.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва. Медгиз. 1958. 368 с.
4. Волошин О.І., Доголіч О.І., Волошина Л.О., Гавриш Л.О. Вікові та статеві аспекти коморбідної та супутньої патології у хворих на подагру (ретроспективне дослідження). *Буковинський медичний вісник* : зб. наук. праць. 2012. № 2 (62). Т. 16. С. 20-23.
5. Гуменюк А.Ф. Аспекти раціонального лікування серцево-судинних хворих з поліморбідними ураженнями. *Український медичний часопис* : зб. наук. праць. 2009. 5 (73). С. 25-32.
6. Дячук Д.Д. Мультиморбідність як клінічна проблема. *Український кардіологічний журнал*. 2019. № 1. С. 94-104.
7. Козявкін В.І., Качмар О.О., Волошин Т.Б. Система класифікації великих моторних функцій у дітей з церебральним паралічем. Розширена та уточнена версія. *Наукові дослідження*. Трускавець. Міжнародна клініка відновлювального лікування, 2012. С. 74-82.
8. Коломоєць М.Ю., Вашеняк О.О. Коморбідність і поліморбідність у терапевтичній практиці. *Український медичний часопис*. №5 (151). ІХ/Х/2022. С. 34-42.
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. Москва. Медгиз, 1962. 314 с.
10. Марута Н.О. Шизофренія, коморбідна з іншими психічними та поведінковими розладами / Н. Марута, С. Ярославцев. *Здоров'я України*. 2016. № 3 (38). С. 37-39.
11. Мороз Г.С., Гідзинська І.М., Ласиця Т.С. Комплексна оцінка коморбідності в клінічній практиці: методичні підходи та практичне використання. *Клінічна та профілактична медицина*. № 2 (16). 2021. С. 32-38.
12. Мурашко Н.К. Хронічне порушення мозкового кровообігу: акцент на діагностику та лікування / Н. К. Мурашко, Р. В. Сулік. *Ліки України*. 2011. № 9 (155). С. 58-63.

13. Несен А.О. Поліфакторний діагностично-лікувальний підхід та оцінка кардіоваскулярного ризику з урахуванням коморбідності. *Український терапевтичний журнал*. 2013. № 3. С. 33-39.

14. Островський М.М., Герич П.Р. До питання поліморбідності та коморбідності у хворих на ХОХЛ. *Український пульмонологічний журнал*. № 4. 2011. С. 19-24.

15. Пархоменко А.Н., Лутай Я.М., Даншан Н. от имени организаторов и участников регистра Euro Heart Survey ACS Snapshot. Украинский регистр острого инфаркта миокарда как фрагмент Европейского: характеристика больных, организация медицинской помощи и госпитальная терапия. *Український медичний часопис*. № 1 (81). 2011. С. 20-24 (<http://www.umj.com.ua/article/9895>; <http://www.umj.com.ua/uploads/2011/02/2702.pdf>).

16. Радченко Г.Д., Марцовенко І.М., Сіренко Ю.М. Якість життя та її зміни на тлі антигіпертензивного лікування: результати 6-місячного спостереження. *Український кардіологічний журнал*. № 3. 2012. <http://www.ukrcardio.org/journal.php/article/698>.

17. Синиця А. О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук.праць*. 2016. Вип. 32. С. 80-86.

18. Abbate S.L. (2006) Hypertension in diabetes: Controlling a critical comorbid condition. *Diabetes Spectrum*, 19(1): 17.

19. Bodkin A.W., Robinson C., Perales F.P. Reliability and Validity of the Gross Motor Function Classification System for Cerebral Palsy. *Pediatric Physical Therapy*. 2003. P. 247-252.

20. Boyd C.M., Darer J., Boult C. et al. (2005) Clinical practice guidelines and quality of care for older patients with multiple comorbid diseases: implications for pay for performance. *JAMA*, 294(6): 716–724.

21. Campbell-Scherer D. (2010) Multimorbidity: a challenge for evidence-based medicine. *Evid. Based Med.*, 15(6): 165-166.

22. Carvalho A.K., Menezes A.M., Camelier A. et al. (2012) Prevalence of self-reported chronic diseases in individual over the age of 40 in São Paulo, Brazil: the PLATINO study. *Cad. Saude Publica*, 28(5): 905-912.

23. Caughey G.E., Ramsay E.N., Vitry A.I. et al. (2010) Comorbid chronic diseases, discordant impact on mortality in older people: a 14-year

longitudinal population study. *J. Epidemiol. Community Health*, 64(12): 1036-1042.

24. Caughey G.E., Roughead E.E. (2011) Multimorbidity research challenges: where to go from here? *Journal of Comorbidity*, 1: 8–10.

25. Coebergh J.W., Janssen-Heijnen M.L., Post P.N., Razenberg P.P. (1999) Serious co-morbidity among selected cancer patients newly diagnosed in the south eastern part of The Netherlands in 1993–1996. *J. Clin. Epidemiol.*, 52(12): 1131–1136.

26. Dawes M. (2010) Co-morbidity: we need a guideline for each patient not a guideline for each disease. *Fam. Pract.*, 27(1): 1–2.

27. Fried L., Bernardini J., Piraino B. (2001) Charlson comorbidity in Texas a predictor of outcomes in incident peritoneal dialysis patients. *Am. J. Kidney Dis.*, 37(2): 337–342.

28. Gijzen R., Hoeymans N., Schellevis F.G. et al. (2001) Causes and consequences of comorbidity: a review. *J. Clin. Epidemiol.*, 54(7): 661–674.

29. Nobili A., Garattini S., Mannucci P.M. (2011) Multiple diseases and poly pharmacy in the elderly: challenges for the internist of the third millennium. *J. Comorbidity*, 1: 28–44.

30. Oskoui M, Coutinho F, Dykeman J, Jette N, et al. An update on the prevalence of cerebral palsy: a systematic review and meta-analysis // *Dev Med Child Neurol.* – 2013. - №55(6). – P. 509–519.

31. Paneth N., Leviton A., Goldstein M. et al. A report: The definition and classification of cerebral palsy April 2006 // *Dev. Med. Child Neurol.* – 2007. – Suppl. 109. – P. 8–14.

32. Prevalence of cerebral palsy in 8-year-old children in three areas of the United States in 2002: a multisite collaboration. Yeargin-Allsopp M., Van Naarden Braun K., Doernberg N.S., Benedict R.E., Kirby R.S., Durkin M.S. *Pediatrics*. 2008 Mar; 121(3):547-54.

33. Valderas J.M., Starfield B., Sibbald B. et al. (2009) Defining comorbidity: implications for understanding health and health services. *Ann. Fam. Med.*, 7(4): 357–363.

34. Van Bussel B., Pijpers E., Ferreira I. et al. (2007) Polymorbidity in diabetes in older people: consequences for care and vocational training. *Postgrad. Med. J.*, 83(986): 763–767.

35. Van Weel C., Schellevis F.G. (2006) Comorbidity and guidelines: conflicting interests. *Lancet*, 367(9510): 550–551.

Стаття подана до друку 16.10.2023 р.

Авторський внесок: М. Дзядук – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 159.922.76-056.313:159.95

А. ДИНИЧ

<https://orcid.org/0009-0007-8343-5577>

soo1m22z.dynych@kpnu.edu.ua

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У даній статті розглядаються особливості розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та обґрунтовується важливість використання спеціальних методів для підвищення їхньої активності в цьому процесі.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, молодші школярі, інтелектуальні порушення.

This article discusses the peculiarities of the development of cognitive activity in younger pupils with intellectual disabilities and substantiates the importance of using special method to increase their activity in this process.

Key words: cognitive activity, younger students, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Пізнавальна активність – це зацікавленість у навчальній діяльності, бажання набувати знання та цікавість до науки. Розвиток пізнавальної активності «насамперед» залежить від рівня розвитку дитини, її досвіду, знань та того стимулу, який підтримує цей інтерес. З іншого боку, спосіб подачі матеріалу також може впливати на формування цієї активності. Однією з насущних проблем у сучасній спеціальній освіті є потреба у стимулюванні пізнавальної активності дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку. Розумова відсталість є найбільш поширеною формою таких порушень, і вона характеризується відмінностями у пізнавальних здібностях, емоційній та вольовій сферах, а також у поведінці та фізичному розвитку дітей.

Аналіз досліджень. Проблеми корекційного навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом вивчення багатьох науковців, серед яких Г. Баклан [1], О. Белова [2],

О. Боряк [3], О. Гаврилов [5], А. Колупаєва [4], М. Матвеева, С. Миронова [5] та інші.

Метою статті є дослідження умов та засобів розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Основою активної пізнавальної діяльності є різні психічні когнітивні процеси, такі як сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять та увага. Розвиток цих процесів відбувається в процесі активної діяльності. Це означає, що дитина може засвоїти та розвинути свої здібності та знання, використовуючи власні зусилля. Проте, у випадку дітей з інтелектуальними порушеннями, цей процес вимагає допомоги дорослих. Діти з інтелектуальними порушеннями мають потенціал для розвитку, але цей процес протікає повільніше і характеризується специфічними особливостями та відхиленнями від нормотипового розвитку.

Однією з основних видів діяльності, яка сприяє формуванню психічних характеристик та якостей дитини, є пізнавальна активність. Відповідно до дослідження О. Белової, ця діяльність є найбільш інтенсивною у формуванні особистості в ранньому дитинстві [2].

Мислення відіграє ключову роль у навчальному процесі, і тому розвиток різних аспектів мислення та розумових навичок розглядається як створення основи для успішної навчальної активності, особливо в молодшому шкільному віці.

Основною особливістю дітей з інтелектуальними порушеннями є те, що вони мають менш розвинені пізнавальні інтереси, ніж діти нормотипового розвитку, і вони відчують меншу потребу в пізнанні, ніж їхні однолітки. У цій групі дітей спостерігаються елементи недорозвинення на різних етапах процесу пізнання. Це може призводити до отримання неповної та іноді спотвореної інформації про навколишній світ.

Відчуття та сприйняття є початковим етапом у пізнанні навколишнього світу і залишаються важливими протягом усього життя. Діти з інтелектуальними порушеннями мають особливості у сприйнятті, які проявляються в їх уповільненій та обмеженій спроможності сприймати інформацію, і це впливає на їх психічний розвиток. Характеристики сприйняття та відчуття дітей з інтелектуальними порушеннями включають наступні особливості:

1) діти цієї нозології потребують значно більше часу для сприйняття та освоєння навчального матеріалу;

2) зазнають труднощів у виділенні основного в матеріалі та у встановленні взаємозв'язків між різними ознаками, оскільки їхнє бачення всіх предметів є розмитим і нечітким. Це обумовлено органічними ураженнями головного мозку та особливостями функціонування нервової системи;

3) виникають труднощі у сприйнятті простору та часу;

4) мають проблеми у розумінні сюжетних сценаріїв;

5) не можуть визначити характеристики предмета та мають обмежену здатність розрізняти подібні предмети при їх розпізнаванні;

б) зазнають найбільших порушень у таких аспектах розумової діяльності, як аналіз, порівняння, узагальнення та класифікація [5].

Отже, для розвитку пізнавальних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями велике значення має їхня здатність розуміти значення та використовувати різні знаки і символи, а також вміння проводити дії наочного моделювання. Усі ці аспекти разом складають основу їхніх пізнавальних здібностей.

Формування пізнавальних інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями у шкільному віці, в першу чергу, відбувається під час уроків. Для цього необхідно стимулювати активну пізнавальну діяльність школярів і збільшувати їх інтерес до навчання на кожному етапі уроку, використовуючи різноманітні методи, форми та завдання: індивідуальний підхід до дітей, індивідуалізація навчання під час уроків, розширення використання ілюстративного та допоміжного матеріалу, застосування інформаційних комп'ютерних технологій і інші педагогічні прийоми.

Становлення пізнавального інтересу до навчання у шкільному віці у дітей з інтелектуальними порушеннями в основному відбувається під час проведення уроків. Для цього важливо активізувати їхню пізнавальну активність і підтримувати інтерес протягом всього уроку за допомогою різноманітних методів і прийомів, таких як індивідуальний підхід, різнорівнева робота, використання різноманітного ілюстративного та навчального матеріалу, комп'ютерні технології та інші методи.

Процес формування пізнавальних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями можна розглядати як послідовність кроків, які включають у себе наступне:

1. Підготовчий етап, що включає в себе набуття учнями певного базового рівня знань, навичок та мовленнєвих засобів, необхідних для подальшого розвитку їхніх інтересів.

2. Створення позитивного емоційного ставлення до предмета і процесу навчання, що визнається як важливий елемент формування пізнавального інтересу.

3. Організація творчої діяльності, спрямованої на виклик пізнавального бажання та активізацію самостійної роботи для подальшого розвитку інтересів.

4. Систематичний пошуковий підхід вчителя, використання ефективних методів і форм навчання і виховання з метою підтримки сталого пізнавального інтересу молодших школярів [1].

Головним завданням вчителя, коли він організовує навчально-виховний процес в початковій школі, є впровадження в матеріал таких елементів, які викликають цікавість, приносять новизну та невідомість. Це сприяє розвитку пізнавального інтересу та формуванню пізнавальних потреб.

Важливо відзначити, що розвиток інтересу до навчання сприяє покращенню якості освіти. Це особливо важливо на етапі початкової школи, коли починають формуватися стійкі інтереси до конкретних предметів. Щоб допомогти молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями навчатися самостійно та розширювати свої знання, необхідно спонукати їх розвивати інтерес до навчання та розвивати потребу у знаннях. Один із найсуттєвіших чинників, які впливають на розвиток інтересу до навчання, полягає у розумінні учнями важливості вивчення предмета. Для стимулювання пізнавальних інтересів учнів до вивченого матеріалу велике значення має методика викладання цього предмета. Тому перед початком вивчення конкретної теми вчитель повинен інвестувати значний час у пошук активних засобів, форм і методів навчання. Співпраця між вчителем і учнем буде успішною тільки тоді, коли учень сам захоче робити те, що вчитель прагне навчити. Для того, щоб активізувати пізнавальну активність учнів з інтелектуальними порушеннями, потрібно внести елемент цікавості як у зміст, так і в спосіб ведення занять [3].

Висновки. Таким чином, розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається в умовах обмеженого сприйняття навколишнього середовища, обмеженого розвитку мовлення і обмеженої практичної активності. Це спричиняє повільний розвиток

їхніх когнітивних здібностей і викликає особливості в їхньому мисленні, що, в свою чергу, ускладнює їхнє здатність до пізнання світу. Збагачення життєвого досвіду дітей, розширення їхнього кругозору, уявлень і знань є ключовими засобами для поліпшення якості їхнього сприйняття та розуміння. Сприйняття тісно пов'язане з мисленням, яке є головним інструментом пізнання. Формування пізнавальних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями не є окремим завданням, а складовою частиною загального навчання в усіх освітніх галузях. Для цього важливо акцентувати увагу на малюванні, ліпленні, аплікаціях та формуванні цілісної картини світу, а також розвивати їхні математичні уявлення. Додатковим важливим аспектом в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями є систематична і цілеспрямована підтримка батьків, яка поєднується зі своєчасними рекомендаціями педагогів і сприяє більш ефективному і швидкому засвоєнню матеріалу.

Перспективним напрямком дослідження є розробка корекційної програми з розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Баклан Г.Л. Сучасні засоби розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 170-177.
2. Белова О.Б. Особливості розвитку особистості молодших школярів з порушенням мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. II. 288 с.
3. Боряк О.В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 458 с.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація та організація їх навчання / під ред. А.А. Колупаєвої, Л.О. Савчук. Київ: «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
5. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

Стаття подана до друку 11.10. 2023 р.

Авторський внесок: А. Динич – 50%, І. Рудзевич – 50%.

УДК 373-056.2/.3:51

А. ДОБРЯНСЬКИЙ

tolikdobranskiy@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0009-3250-4434>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПАРАДИГМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті розглянутий теоретико-методологічний аспект формування математичної компетенції у парадигмі нової української школи з інклюзивним навчанням. Виділені основні “наскрізні” змістові лінії формування математичних компетенцій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Обґрунтовано використання рівнів підтримки фахівців відповідно до потреб дитини, а не від її нозології.

Ключові слова: діти з порушеннями мовлення, математичні компетенції, змістові лінії, рівні підтримки, принцип життєвої практичності.

The article examines the theoretical and methodological aspect of the formation of mathematical competence in the paradigm of the new Ukrainian school with inclusive education. The main "transversal" content lines of the formation of mathematical competences in children with disorders of speech development are highlighted. The use of levels of support from specialists is justified in accordance with the needs of the child, and not according to his nosology.

Key words: children with speech disorders, mathematical competences, content lines, levels of support, the principle of life practicality.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як незалежної держави в умовах війни з росією традиційно позитивним залишається ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами. Війна привнесла певною мірою нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Значну частину серед них складають діти із порушеннями мовленнєвого розвитку, у формуванні особистості яких вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості їх комунікативної компетентності, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів.

Загальні питання проблеми організації освітнього простору для дітей з тяжкими порушеннями мовлення представлені у роботах Н. Гаврилової, В. Галущенко, Н. Голуб, Н. Іванюк, Л. Калмикової, А. Кравченко, О. Ласточкіної, Л. Лісової, Т. Махукова, К. Піменової, Л. Пустовіт, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та інших. У працях цих вчених теоретично і практично доведено, що посилена увага до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку виступає необхідною умовою їхнього становлення як суспільно значущої особистості.

При організації освітнього процесу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного середовища компетентнісний підхід складає одну з головних наскрізних ліній і його актуальність визначає його конкретизація по відношенню до окремих дисциплін навчального плану. При цьому математичні компетентності виступають одними з найбільш складних для оволодіння дітьми з порушеннями мовлення. Саме тому математичні компетенції дітей з порушеннями мовлення були предметом дослідження незначної кількості науковців (Н. Гаврилова, В. Тарасун, Л. Лісова), що і обумовило вибір теми статті.

Виклад основного матеріалу. Математична компетентність – це здатність суб'єкта помічати математичні об'єкти і усвідомлювати математичні залежності у повсякденному житті, вміння створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів оточуючого світу, використовувати знання математичних алгоритмів під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань [8].

Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетенцій; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати алгоритми повсякденного життя у контексті їхнього вирішення через застосування математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [2].

Тому під час вивчення математики в початкових класах закладу загальної середньої освіти учні мають зосереджуватись на досягненні результатів навчання:

- вивчають ситуації і означають проблеми, які можна вирішити через використання математичних алгоритмів;
- моделюють процеси і ситуації, розробляють стратегії, плани власних дій для розв'язування практичних задач з використання математичних залежностей;
- навчаються критично оцінювати вихідні дані, безпосередньо процес і результат розв'язання навчальних і практичних задач з

використанням математичних складових;

- застосовують досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу [2, 4, 5, 8].

Під час організації роботи на уроках математики у початкових класах закладу загальної середньої освіти необхідно сформулювали основний перелік тих змістових опцій шкільної математичної освіти, знань-умінь-навичок (компетенцій), якими гарантовано мають оволодіти всі учні нової української загальноосвітньої школи. Ці компетенції можна укласти у наступні п'ять так званих "наскрізних" змістових ліній.

Арифметична змістова лінія: способи запису чисел; властивості натурального числового ряду; арифметичні дії додавання, віднімання, множення і ділення з натуральними, цілими, дійсними та іменованими числами; арифметичні дії додавання, віднімання, множення і ділення з натуральними і десятковими дробовими числами; навички письмового обчислення, включно з обчисленням дробових чисел (простих і десяткових) та відсотків; визначення середнього арифметичного; кратні і довільні величини; заокруглення чисел і виконання з використанням таких прийомів усних обчислень на додавання, віднімання, множення і ділення; знайомство з нестандартними прийомами усних обчислень з використанням заокруглення чисел; знайомство з нестандартними прийомами усних обчислень на множення чисел 9, 11, 4, 5, 8; знайомство з нестандартними прийомами усних обчислень на ділення чисел 2, 3, 5; вміння розв'язувати прості арифметичні задачі; усвідомлення прихованого числового даного і вміння розуміти перехід від простих до складних арифметичних задач; використання скороченого запису під час роботи над задачами і усвідомлення його значення для розвитку логічного мислення; робота над складанням арифметичних задач і залежностей з використанням традиційних і інноваційних підходів [1].

Алгебраїчна змістова лінія: знайомство зі складання рівняння (лінійні рівняння з одним невідомим); усвідомлення формування відношення (зв'язок, залежність) у його застосуванні до сталих (відомих і невідомих) і змінних величин (дроби, пропорції, масштаб, стехіометричні схеми, нерівності, складні одиниці вимірювання, функції); використання рівнянь для обчислення дробових чисел.

Геометрична змістова лінія: знайомство з елементарними геометричними поняттями (точка (крапка), лінія, промінь, відрізок, площа, простір, розмір, площа, об'єм, фігура, радіус, діаметр, сторона, висота, основа, периметр, кут, бісектриса, медіана тощо); властивості простих (площинних і просторових) геометричних фігур: прямокутника,

квадрата, трикутника, кола, паралелограма, круга, трапеції, куба, паралелепіпеда, призми, піраміди, кулі (подібність, площа поверхні, об'єм тощо); знайомство з геометричними одиницями вимірювання; вимірювання геометричних фігур; арифметичні дії з числовими величинами геометричних фігур; алгоритми обчислення периметра і площі геометричних фігур, об'єму геометричних тіл; розв'язування задач геометричного змісту; приведення теоретичних знань про величини і геометричні фігури до їхнього використання у повсякденному житті; формування вміння оперування вимірюванням і переведення одних геометричних величин в інші; усвідомлення градуса і формування вміння оперування градусами у процесі обчислення; володіння основними геометричними приладдями – лінійкою, кутником, циркулем, транспортиром, тощо.

Стохастична змістова лінія: формування вміння використовувати елементи комбінаторики і навчання про елементи теорії імовірності (випадкова величина, імовірність, розподіл імовірностей); формування навичок створення простих графіків, діаграм, використання графічних елементів у процесі роботи над математичними алгоритмами; статистика, графічне представлення та читання статистичної інформації (графіки, таблиці, діаграми).

Логічна змістова лінія: формування вміння проводити класифікацію геометричних фігур, предметів і множин за якісними ознаками та кількістю; проводити серіацію, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом, розташування у просторі; виконувати обчислення і вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу; знати елементи теорії множин; оволодіти і усвідомлювати елементарну логіку висловлювань; оволодіти графічною логікою, розв'язувати прості символічні (формально-логічних), графічні і змістові логічні завдання і головоломки; будувати найпростіші висловлювання за допомогою зв'язок "і", "чи", "якщо", "ні", "то"; робити правильні умовисновки, доводити правильність своїх міркувань [1, 8].

Потрібно відзначити, що логічний аспект змістових ліній у традиційній українській педагогіці не мав значної популярності. Педагоги в більшості не акцентували на цьому компоненті увагу школярів, оскільки не хотіли розуміти його значення для розвитку дітей і не мали відповідних навичок її упровадження в освітній процес. Крім цього, програма з математики, яка традиційно використовувалась у закладах середньої освіти, не включала в себе роботу з логічними компонентами. Лише в окремих випадках вона виносилась на

позаурочні форми математичної роботи або на уроках пропонувалась у вигляді вирішення завдань підвищеної складності.

На даному етапі в контексті парадигми нової української школи логічна змістова лінія відзначається як необхідна і є однією зі складових формування математичних компетенцій. Ця наскрізна змістова лінія у теперішніх програмах математики обґрунтовується тим, що:

по-перше, логіка складає вагому частину освітнього процесу на уроках з математики і в більшості англomовних країн їй приділяється достатньо велика кількість часу;

по-друге, ця змістова лінія математики виразно кореспондує з іще одним напрямком сучасних реформаторських підходів – розвитком критичного мислення учнів, якого неможливо досягти без знання правил логіки та вміння проводити адекватні ситуації, правильні, логічні умовивисновки;

по-третє, в Україні давно існує великий власний позитивний досвід реалізації логічних змістів у навчальному просторі закладів загальної середньої і дошкільної освіти, і, зокрема – у використанні логічних завдань для діагностування інтелектуальної готовності дошкільників до навчання у закладі загальної середньої освіти, – у безпосередньому вивченні елементів логіки у позаурочному компоненті освітніх установ багатьох регіонів [3].

З урахуванням положень Державного стандарту початкової освіти і типових освітніх програм з математики, міжнародних порівняльних досліджень якості освіти з математики у початкових класах закладу загальної середньої освіти і традицій навчання математики основний математичний зміст у структуровано за такими змістовими категоріями (розділами): числа і вирази; геометричні фігури й геометричні величини; вимірювання; робота з даними [2].

У 2021 році Кабінет Міністрів України затвердив порядок організації навчання в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання в контексті реалізації концепції нової української школи. Відповідно до порядку визначаються організаційні засади навчання учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі і з тяжкими порушеннями мовлення, в молодших класах закладу загальної середньої освіти.

Відповідно до особливих освітніх потреб визначені категорії освітніх труднощів.

Інтелектуальні. Вони включають у себе обмеження функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо),

безпосередньо інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування, продукування думки, судження, здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок).

Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві). Включають в себе обмеження життєдіяльності різного ступеня прояву порушення слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій (характеристик голосу, розрізнення звуків мовлення на слух, використання словникового запасу і граматики, перебігу читання, письма, комунікації тощо).

Фізичні. Вони включають в себе обмеження функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму.

Навчальні. Включають в себе обмеження або своєрідність перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (порушення писемного мовлення у вигляді дисграфії, дислексії, математичних дій через наявність дискалькулії, акалькулії тощо). При цьому необхідно враховувати, що довільний вид діяльності – цілеспрямований вид діяльності, керування яким відбувається під контролем свідомості.

Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі) або соціокультурні (взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо). Можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок пристосування до умов соціального середовища, прояву рольової пластичності поведінки, інтеграції у соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища тощо.

Виявлення бар'єрів виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить пристосуванні освітнього середовища до стану розвитку дитини. Варто розуміти, що ті особливості, які можуть бути виявлені під час обстеження, можуть проявитися у вигляді певних труднощів, але не створювати бар'єр на шляху до опанування шкільних знань, не набувають статусу особливих освітніх потреб, відповідно не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Одною з головних акцентів навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти є введення поняття "рівні підтримки". "Рівень підтримки" в освітньому процесі в інклюзивних класах – це обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних потреб. При цьому рівень підтримки доречно співвідносний зі ступенем прояву труднощів. Рівнів підтримки – п'ять.

Вони визначаються у результаті комплексної оцінки фахівців інклюзивно-ресурсного центру (відповідно від 2 до 5 рівнів) чи шкільної команди супроводу (1 рівень). На теперішній час з урахуванням адаптаційного періоду рівні підтримки для всіх дітей, які вже мають висновки інклюзивно-ресурсного центру, центри та заклади освіти визначають спільно [7].

У постанові зазначається, що ключовим моментом є те, що для визначення рівня підтримки фахівці тепер мають відштовхуватися від потреб дитини, а не від її діагнозу (нозології). Підставою для надання такої підтримки є висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, наданий інклюзивно-ресурсним центром та заява одного з батьків чи інших законних представників дитини.

Перший рівень. У школярів виникають незначні, поодинокі труднощі, які можна подолати зусиллями закладу освіти. Для організації такої підтримки не потрібен висновок інклюзивно-ресурсного центру. Можливе надання дітям консультативної допомоги в освітньому процесі вихователем-методистом, корекційним педагогом, логопедом, психологом, організація за потреби логопедичних послуг. Не потребує введення посади асистента вчителя та адаптації або модифікації програми.

Другий рівень. Надається учням, які мають труднощі II ступеня прояву (труднощі легкого ступеня прояву) – наявність бар'єрів у різних сферах розвитку, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню / взаємодії / ігровій діяльності / мобільності). У таких дітей є потреба у пристосуваннях освітнього середовища (індивідуальній програмі розвитку, навчальному плані, дизайні приміщень відповідно до потреб), допоміжних засобах і додатковій підтримці, присутності асистента вчителя. Наявність потреби у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі, створення освітнього середовища, можлива потреба у допоміжних засобах навчання чи додатковій підтримці, адаптація змісту навчання, методична підтримка та консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ та іншими фахівцями тощо [7].

Третій рівень. Надається учням, які мають труднощі III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву), коли є бар'єри у різних сферах розвитку, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню / взаємодії / ігровій діяльності / мобільності), є потреба у пристосуваннях освітнього середовища (індивідуальній програмі розвитку, навчальному плані, адаптації змісту навчання, дизайні

приміщень тощо), допоміжних засобах і додатковій підтримці, присутності асистента вчителя. Можлива потреба в присутності асистента дитини. Додаються: асистент вихователя, відповідно до потреби дитини; заняття з розвитку слухового та зорового сприймання, альтернативної комунікації, соціально-побутового орієнтування тощо.

Четвертий рівень. Надається особам з особливими освітніми потребами, які мають труднощі важкого ступеня прояву, коли є бар'єри в різних сферах розвитку, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню / взаємодії / ігровій діяльності / мобільності), є потреба у пристосуваннях освітнього середовища (індивідуальній програмі розвитку, навчальному плані, адаптації або модифікації змісту навчання, дизайні приміщень тощо), допоміжних засобах, інших додаткових послугах та пристосуваннях (наявність ресурсної кімнати тощо), присутності асистента вчителя і асистента учня. Надається асистент вихователя, є потреба у присутності асистента дитини. Адаптація або модифікація змісту навчання, використання спеціальних методів, технологій та прийомів.

П'ятий рівень. Модифікація змісту навчання, потребує допомоги асистента вихователя та асистента дитини, корекційно-розвиткові заняття до 8 разів на тиждень, навчання за модифікованим розкладом [6].

Якщо у закладі освіти є кілька класів з учнями одного року навчання, то вони розподіляються пропорційно між такими класами з урахуванням обсягу тимчасової або постійної підтримки:

не більше одного учня, який потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки;

не більше двох учнів, які потребують третього рівня підтримки;

не більше трьох учнів, які потребують другого рівня підтримки;

учні, які потребують першого рівня підтримки, розподіляються між класами без урахування кількості таких осіб.

Висновки. На сучасному рівні становлення освіти і вивчення математики в рамках компетентнісного підходу змінює традиційний політехнічний принцип формування математичної освіти принципом життєвої практичності, при якому поняття "компетентності учня" трактується як "життєві компетентності", тобто такі його знання, уміння та навички, які він може застосувати у типових життєвих (побутових) ситуаціях. Виділення наскрізних змістових ліній шкільної математичної освіти включає в себе п'ять компонентів: арифметичний, алгебраїчний, геометричний, стохастичний і логічний. При цьому можлива їхня

реалізація у межах наявного тижневого бюджету часу, виділеного на вивчення математики – як інваріантного (однакового для всіх учнів) курсу. Також необхідно відзначити, що перераховані шляхи формування математичної компетентності молодших школярів спонукають до самостійного прийняття практично виваженого рішення, сприяють досягненню освітньої мети та відповідних їй завдань, визначених Державним стандартом нової української школи, а саме формувати в учнів: розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовність до розпізнавання проблем, які можна розв'язати математичними методами; здатність обґрунтовувати свої дії, застосовувати знання і вміння у новій життєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Спеціальна методика математики в допоміжній школі: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006, 2011. 184 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
3. Методичний путівник Нової української школи: математична освітня галузь : збірник методичних матеріалів / за ред. О. Кітової. Краматорськ. Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. 37 с
4. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2010. 264 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
6. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з ООП: законодавство та типологія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/news/osvitni-trudnoshchi-ta-rivni-pidtrymky-ditei-z-oor-zakonodavstvo-ta-typolohiia-49736.html>
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 765 від 21.07.2011 р. про порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/Poryadok-navchannya-uchniv-OOP.pdf>
8. Рекомендації щодо формування математичної компетентності

учнів на рівні початкової освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Methodychni_matematychna.pdf

Подано до друку 28.10.2023 р.

Авторський внесок: А. Добрянський – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 373.2.01:376-056.264

І. ДРОЗДОВСЬКА

irina13drozdovska@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7460-0066>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ЗМІСТ І ПЛАНУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується зміст і планування проведення індивідуальної логопедичної роботи як складний педагогічний процес, який спрямований на стимуляцію мовленнєвого розвитку, включення корекційних і компенсаційних механізмів порушень як окремих ланок, так і всієї системи мовленнєвої діяльності. Зазначається, що індивідуальна робота – це використання методів індивідуального впливу, які б відповідали індивідуальним особливостям особистості. При цьому у контексті організації роботи з дітьми з порушеннями мовлення використовують логопедичний супровід як провідну складову виправлення мовленнєвих відхилень.

Ключові слова: індивідуальна логопедична робота, логопедичний супровід, діти з порушеннями мовлення, мовленнєві відхилення, заклад дошкільної освіти.

The article analyses Maintenance and planning of realization of individual speech therapy work as a difficult pedagogical process, that is sent to stimulation of speech development, including of correction and compensative mechanisms of violations of both separate links and all system of speech activity, are analysed in the article. Marked, hat individual work is the use of methods of individual influence, that would answer the individual features of personality.

Thus in the context of organization of work with children with violations of broadcasting use speech therapy accompaniment as leading constituent of correction of speech rejections.

Key words: individual speech therapy work, speech therapy accompaniment, to put with violations broadcasting, speech rejections, establishment of preschool.

Актуальність дослідження. Індивідуальна робота – це використання методів індивідуального впливу, які б відповідали індивідуальним особливостям особистості. У контексті організації роботи з дітьми з порушеннями мовлення використовують логопедичний вплив. Логопедичний вплив – це спеціальний педагогічний процес, який організовується через використання засобів навчання, виховання, корекції, компенсації, адаптації, профілактики мовленнєвих порушень. При необхідності логопедичний вплив може поєднуватися з використанням медичного впливу – медикаментозним, фізіотерапевтичним, психотерапевтичним тощо.

Аналіз досліджень та публікацій. Розвиток мовлення і корекція мовленнєвих порушень були предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців, зокрема Л. Андрусишиної, Л. Бертенєвої, О. Белої, І. Брушневської, Н. Гаврилової, А. Кравченко, С. Коноплястої, Н. Лопатинської, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевської, О. Ревуцької, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, Н. Туренко, М. Шеремет та ін.

У той же час організації індивідуальної роботи на логопедичних заняттях з дітьми дошкільного віку приділено недостатньо уваги, що і обумовило вибір теми статті “Зміст і планування індивідуальної логопедичної роботи в закладі дошкільної освіти”.

Виклад основного матеріалу. Ефективність організації індивідуальної логопедичної роботи обумовлюється наступними факторами: ступенем вираження порушення мовлення; віком дитини, її соматичним станом, особливостями психіки і емоційно-вольової сфери; впливом мікро соціального оточення; термінами початку логопедичної роботи та її тривалістю; можливістю використання комплексного впливу; професійністю педагога.

Процес індивідуальної логопедичної роботи складається з вивчення індивідуальних особливостей дітей та розроблення і застосування методів індивідуального впливу.

Організація індивідуальної логопедичної роботи передбачає планомірність, поетапність та цілеспрямованість. Індивідуальна

логопедична робота – це складно організований, цілеспрямований процес, під час якого реалізуються корекційні, профілактичні, навчальні та виховні завдання. Впродовж вирішення цих завдань у дітей з порушеннями мовлення відбувається формування вміння проводити узагальнення власного попереднього життєвого досвіду, активізація пізнавальних здібностей і розумової діяльності в цілому, формування та розвиток поведінкових і особистісних якостей [1].

Організація логопедичної роботи у закладах дошкільної освіти відбувається з урахуванням певних принципів, які стоять в основі корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Дотримання цих принципів підвищує ефективність індивідуального аспекту логопедичної роботи, робить її більш привабливою для дітей, враховує їхні особистісні характеристики. У наукових працях пропонують для організації індивідуальної логопедичної роботи використовувати цілісну систему принципів. Перерахуємо їх і коротко окреслимо їхнє значення для ефективного логопедичного впливу.

Індивідуальний принцип передбачає визначення рівня оволодіння дітьми вербальним і невербальним мовленням, особливостей їхньої пізнавальної діяльності та розумового розвитку, наявності певних знань і умінь, практичної самостійності, кола інтересів, сформованості мотиваційної та вольової сфери, працездатності. Він також включає вивчення психічних особливостей дітей і сформованість поведінкових навичок, їхні особливості, наявність проблем у поведінці і психічному розвитку. З урахуванням цього відбувається визначення першочергових напрямків логопедичної роботи, які можуть включати не лише безпосереднє виправлення наявних порушень мовлення, а й корекцію психічних та поведінкових якостей, які виступають основою труднощів комунікації [2].

Принцип систематичності і комплексності полягає у тому, що логопедичні заняття необхідно проводити постійно, уникати пропусків, організація формування нових комунікативних навичок має відбуватись на основі сформованості попередніх, які стають їхнім базисом, Організація логопедичної роботи передбачає не лише заняття з дітьми безпосередньо логопедом на логопедичному пункті, а й продовження логопедичної роботи поза закладом дошкільної освіти іншими фахівцями, зокрема вихователями, музичним керівником, хореографом, психолог і, основне, батьки [3].

Принцип наочності і доступності реалізується через використання на логопедичних заняттях наочного матеріалу. Ю. Рібцун зазначає, що наочність виступає невід'ємною складовою логопедичних занять,

допомагає зробити їх пізнавальними, цікавими та емоційно насиченими. При цьому вона зазначає, що доступним у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення є використання площинних або об'ємних зображень предметів і явищ у вигляді предметних і сюжетних картинок, площинних фігур на магнітах, липучках, фотографій, настільних ігор у вигляді лото на 3-6 квадратів, розрізних картинок з 2-4 частин, 4 кубиків для складання цілісного зображення, парних картинок, натуральних предметів, муляжів, спеціальних, аудіовізуальних засобів, комп'ютера тощо. Цей принцип дозволяє враховувати пізнавальні можливості дітей з порушеннями мовлення, формування комунікативних навичок за правилом "від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого, від конкретного – до абстрактного, від бачення предмета – до озвучення його значення та властивостей" [4].

Принцип свідомості й активності має забезпечуватись включенням власної активності дітей з порушеннями мовлення у роботи з корекції власного відхилення. Цьому сприяє роз'яснення логопедом мети і завдань проведення логопедичної роботи на заняттях і дома, значення правильного мовлення для вирішення життєвих проблем, для власних перспектив, формування усвідомленого ставлення і прагнення до подолання мовленнєвої проблеми, акцентуація уваги на порушенні як чогось тимчасового, здоланного, яке можна виправити спільними зусиллями логопеда, дитини і батьків.

Принцип системності у своїй основі містить уявлення про мовлення як складну функціональну систему, структурні компоненти якої перебувають у тісному взаємозв'язку. Л. Трофименко зазначає, що з урахуванням цього принципу індивідуальна логопедична робота передбачає вплив на всі компоненти мовленнєвої функціональної системи. На основі цього принципу вчитель-логопед визначає систему корекційних занять, їх планування під час тижня, місяця, етапу, навчального року [5].

Принцип емоційної підтримки і використання провідного виду діяльності. У своїй статті Н. Савінова зазначає, що реалізація на індивідуальному логопедичному занятті ігрового контексту має значення для організації корекційно-розвивальної роботи тому, що для дошкільників, які мають різного ступеня розлади мовлення, адже саме ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Емоційна підтримка, яка супроводжує ігрові форми, дозволяє логопеду використовувати цікаві, емоційно значущі і емоційно позитивні форми корекційної логопедичної роботи, створює на заняттях комфортну для дитини

ситуацію, налаштовує її на позитивну співпрацю з логопедом [6].

Організація індивідуальної логопедичної роботи реалізується на індивідуальних логопедичних заняттях. Логопедичні заняття у контексті індивідуального впливу включають у свою структуру основні напрямки.

1. Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення: розуміння зверненого мовлення; усвідомлення предметів і явищ оточуючого світу, їхнє називання; формування узагальнених понять; формування практичних навичок словотворення й словозміни; формування уміння використовувати прості поширені речення та деякі види складних синтаксичних структур.

2. Розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення: формування правильної звуковимови; розвиток фонематичного слуху і фонематичного сприймання; закріплення навичок звуковимови різної складової структури; підготовка до проведення звукового аналізу та синтезу; контроль за правильністю і виразністю мовлення.

3. Навчання дітей самостійному висловлюванню: вербальну передачі вражень про оточуючий світ і соціальне середовище; формування навичок логічного переказу послідовності змісту сюжетних малюнків та їх серій; складання розповіді-опису за зразком логопеда, за схемою, за опорними словами, за уявою тощо [6].

Індивідуальні логопедичні заняття з формуванню навичок правильної звуковимови може включати:

- а) показ та уточнення артикуляції;
- б) визначення акустико-артикуляційної характеристики звука;
- в) закріплення ізольованої вимови того чи іншого звука;
- г) закріплення вимови звука у словах;
- д) вправи на вимову потрібного звука у зв'язному мовленні – повторення віршів, переказ коротких текстів, проговорювання чистомовок [7].

Для ефективного проведення індивідуальних логопедичних занять необхідна чітка організація та знання особливостей мовленнєвого та особистісного розвитку кожної дитини з порушеннями мовлення. При цьому важливою складовою є урахування у процесі їхнього проведення специфічних проявів порушення, обумовлених його формою – чи дислалія, чи алалія, чи дизартрія тощо. Ті або інші прояви порушення мовлення мають різні прояви та динаміку виправлення, різну ступінь вираження на різних етапах корекційної логопедичної роботи. Визначити найбільш оптимальні строки їхнього виправлення, а також обґрунтувати послідовність – одне з необхідних умов ефективності

індивідуальних занять [8].

Основне завдання індивідуальних логопедичних занять – це формування правильної звуковимови, що включає в себе комплекс підготовчих артикуляційних вправ; корекцію вимови порушених або недорозвинених звуків, формування правильної структури слова; розвиток фонематичного сприймання, становлення навичок використання простих і складних граматичних конструкцій. Суттєвою особливістю індивідуальних логопедичних занять є попереднє відпрацювання артикуляції звуків та їх розрізнення з метою підготовки до їхнього закріплення на фронтальних логопедичних заняттях [9].

Індивідуальні логопедичні заняття проводяться відповідно до розкладу у другу половину дня. Індивідуальні логопедичні заняття розробляються з урахуванням вікових особливостей дитини з порушеннями мовлення.

У структуру індивідуального логопедичного заняття можуть входити: вправи для розвитку артикуляційної моторики; вправи для розвитку загальної координації рухів і дрібної моторики пальців рук; вправи з дихальної гімнастики; робота з корекції звуковимови, автоматизація та диференціація звуків; розвиток фонематичних процесів; робота зі словами, їхній звуко-складовий аналіз; робота над реченнями, над формування граматичних конструкцій, спочатку простих з поступовим переходом до використання складних; розвиток, збагачення і активізація словникового запасу.

Орієнтовний план проведення індивідуальних логопедичних занять.

1. Розвиток рухливості артикуляційного апарату.
2. Розвиток фонематичного сприймання, слухової уваги.
3. Розвиток координації рухів, дрібної моторики руки і м'язів артикуляційного апарату.
4. Розвиток психічних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви.
5. Корекція порушень звуковимови: постановка звуків; формування навичок диференціації звуків; автоматизація поставлених звуків у складах – прямих, обернених, зі збігом приголосних; автоматизація звуків у словах – з прямими, оберненими складами, зі збігом приголосних; автоматизація поставлених звуків у реченнях, у зв'язному тексті.
6. Підготувати до звукового аналізу слів. Вчити визначити місце звука у слові – на початку, у кінці, у середині слова; визначати кількість

складів, виділяти наголошений склад; розрізняти слова, подібні за звучанням; розрізняти слова з парними звуками; розрізняти слова у фразовому мовленні інших; запам'ятовувати і відтворювати запропонований ряд слів.

8. Збагачувати словниковий запас: розширювати, уточнити словник; формування навичок вживання узагальнюючі поняття; тренуватись у встановленні причино-наслідкових зв'язків, у класифікації, у виділенні зайвого предмета; формувати навичок вимовляти слова складної структури.

9. Формувати граматичну будову слова: формування навичок дотримуватись порядку слів у реченні; тренування у використанні у вербальному мовленні збірних іменників; формування навичок правильно чергувати звуки у корені при відмінюванні іменників, дієслів; формування навичок правильного використання сполучників і сполучних слів у складнопідрядних реченнях.

10. Розвивати навички зв'язного мовлення.

11. Формування навичок контролю власного мовлення [10].

Під час організації індивідуальних логопедичних занять логопед має виробити у дітей точні, координовані рухи мовленнево-рухового апарату, уточнити вимову вже наявних звуків мовлення, проводить формування або корекцію порушених звуків мовлення, працює над розвитком фонематичного слуху. Організація корекційної роботи з виправлення і формування звуків і складової структури слова дозволяє поступово добиватись необхідної чіткості та зрозумілості мовлення. Проводячи уточнення вимови і сприйняття звуків, покращуючи відтворення структури слова, логопед готує основу для розвитку розуміння мовлення, для формування граматичної та морфологічної структури словотворення та словозміни. Для індивідуальних логопедичних занять звуко-складовий матеріал підбирається з урахуванням лише фонем, які правильно вимовляються дитиною. Поступово, по мірі оволодіння дитиною звуками, яких у неї не було або які промовлялись нею викривлено, у заняття включається лексичний матеріал через використання знайомого словника та простих граматичних конструкцій. Відбувається врахування вікових особливостей дитини та необхідності формування у неї не мовленневих процесів, на індивідуальних логопедичних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різноманітні вправи на розвиток пам'яті та мислення.

Організуючи індивідуальну логопедичну роботу вчитель-

логопед вирішує такі основні завдання: розвиток мовленнєво-рухової і мовленнєво-слухової аналізаторних систем дитини для своєчасного розвитку вимовного боку мовлення; корекція слухової уваги, мовленнєвого дихання, основних якостей голосу; формування правильної звуковимови; підготовка артикуляційного апарату для правильної вимови усіх звуків, тренування його основних рухів у процесі проведення артикуляційної гімнастики під час роботи над простими за вимовою звуками: -а-, -у-, -о-, -і-, -е-, -н-, -б-, -м-, -в-, -ф-; вироблення чіткої вимови слів, речень, формування навичок спокійного темпу і розміреного ритму мовлення; тренування чіткості рухів органів артикуляційного апарату у процесі артикуляційної гімнастики і у процесі формування правильної вимови звуків: -ш-, -ж-, -ч-, -щ-, -л-, -л'-, -р-, -р'-; формування, виправлення або закріплення навичок правильної вимови шиплячих звуків: -ш-, -ж-, -ч-, -щ- та сонорних -л-, -л'-, -р-, -р'-; продовження роботи з розвитку фонематичного слуху, мовленнєвого дихання, сили та висоти голосу; продовження роботи над чіткістю вимови слів із виділенням голосом окремих звуків, над спокійним темпом та розміреним ритмом мовлення; розвиток звукового аналізу слів, корекція вміння диференціювати подібні за звучанням або артикуляцією звуки.

Висновки. Проведення індивідуальної логопедичної роботи є складним педагогічним процесом, який спрямований на стимуляцію мовленнєвого розвитку, включення корекційних і компенсаційних механізмів порушень як окремих ланок, так і всієї системи мовленнєвої діяльності. Вона має певні особливості та реалізується за умов дотримання педагогічних принципів. Для ефективної організації логопедичного впливу на індивідуальних заняттях з дітьми дошкільного віку необхідним є чітка організація корекційно-розвивальної роботи, що передбачає пошук і використання різноманітних методів, засобів та прийомів педагогічної діяльності, які так чи інакше модифікуються. Ефективність формування мовленнєвих компетенцій у дітей з порушеннями мовлення з метою їхнього розвитку як цілісної мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку вчителем-логопедом шляхів удосконалення організації корекційної логопедичної роботи, урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей, свідомого проектування змісту корекційного навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних логопедичних технологій, дидактичних методів і прийомів.

Список використаних джерел

1. Берник Т.Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні. Автореф. дис... канд. пед. наук – 13.00.03 корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2006. 26 с.
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський. ТОВ "Друк-Сервіс". 2011. 200 с.
3. Рібцун Ю.В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ. Просвіта. 2014. 238 с.
4. Рібцун Ю.В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С. 32-35.
5. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2004. 20 с.
6. Савінова Н. Основні форми логопедичного впливу. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 30. С. 148-156.
7. Цибуля Н.М., Стахова Л.Л. Логопедична допомога в дошкільному навчальному закладі. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. 2017. № 14. С. 164-166.
8. 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.
9. Тищенко В.В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 21. С. 266-271.
10. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2013. 283 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: І. Дроздовська – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376.091.33-056.264

Я. ЗАБОЛОТНА

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

І. ФЕДОРЕНКО

<https://orcid.org/0009-0004-6236-7913>

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ

У статті розглянута загальна характеристика порушень звукової сторони мовлення у дітей дошкільного віку; особливості та класифікація дидактичних ігор. Проаналізовані роботи вітчизняних вчених. Розкрито роль та значення гри у логопедичній роботі. Обґрунтовано важливість використання дидактичної гри при корекції порушень звуковимови.

***Ключові слова:** порушення звуковимови, дидактичні ігри, логопедична робота, логопедична корекція.*

The article discusses the general characteristics of the sound side of speech in preschool children; features and classification of didactic games. Analyzed works of domestic scientists. The role and significance of the speech therapy game is revealed. The importance of using a didactic game in the correction of phonological disorders is substantiated.

***Keywords:** sound-speech disorders, didactic games, speech therapy work, correction.*

Постановка проблеми. Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без навчання її правильної звуковимови. Однак це завдання викликає певні труднощі, оскільки мовлення є дуже складним процесом. Діти поступово освоюють мовлення, наслідуючи дорослих у вимові слів. Володіння правильною артикуляцією звуків не відбувається одразу, а проходить кілька етапів.

У дошкільному віці у дітей часто спостерігається порушення вимови звуків, що є звичайним явищем. У більшості дітей ці порушення зникають до 4-5 років під впливом мовлення дорослих. Цей вплив є корисним, коли дитина чує зразкове мовлення та отримує від дорослих підказки, як слід говорити. Як результат, вона починає цікавитися правильною, чіткою вимовою звуків.

Отже, важливо, щоб оточення, в якому росте дитина, було повноцінним. Батьки та вихователі повинні говорити правильно та виразно, тим самим розвивати формування правильної артикуляції у дітей.

Допомогу дітям із серйозними порушеннями мовлення надають фахівці - вчителі-логопеди. Виділяють такі види неправильної звуковимови: пропуск звуків, їх заміна, спотворення. Чиста та правильна вимова залежить від багатьох факторів, у тому числі від індивідуальних особливостей дитини та стану її психічного розвитку.

Розвиток мовлення та рання діагностика його порушень - завдання як батьків, так і вихователів. Важливо точно оцінювати рівень розвитку дитини та визначати причини недоліків у мовленні. Це можуть бути не тільки серйозні розлади, але й відсутність спілкування, недорозвиток дрібної моторики тощо.

Проблема на сьогодні залишається актуальною, хоча аналіз спеціальної наукової та психолого-педагогічної літератури показав значну кількість досліджень стосовно формування вимови у дітей з порушеннями мовлення. У корекційній роботі з дітьми, у яких є порушення мовлення, використовуються різні методи та засоби. Ми зосереджуємося саме на використанні дидактичних ігор для корекції порушень звуковимови.

Аналіз останніх досліджень. Загальна характеристика звукової сторони мовлення описана у роботах вітчизняних учених, таких як: Н. Гаврилова, О. Ревуцька, Ю.Рібцун, М. Савченко, М. Шеремет та інші. Класифікацію дидактичних ігор розглядали такі науковці: Б. Баєв, Т. Поніманська, А. Сорокіна та інші. Актуальність використання дидактичних ігор для корекції звуковимови у свої роботах розглядали Н. Фурман, О. Чепка, С. Школьнік.

Мета статті: Вивчення питань порушення звуковимови у дітей дошкільного віку, з акцентом на дидактичні ігри як засіб корекції цих порушень.

Виклад основного матеріалу. «Дислалія — це порушення вимовної (звукової) сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що найчастіше виявляється в дитячому віці» [6].

Дислалія характеризується наявністю вибіркових порушень у фонемному оформленні звуковимовної складової мовлення за нормального функціонування всіх інших операцій висловлювання (О. Гопіченко, М. Савченко та ін.).

«Під недоліками вимови звуків потрібно розуміти стійкі індивідуальні відхилення від норми у вимові звуків, викликані специфічними причинами, які потребують спеціальної логопедичної допомоги» - за Л. Федорович.

Залежно від анатомічного складу мовленнєвого апарату, дислалію поділяють на дві форми: а) функціональну (де звуковимова порушена, але мовленнєвий апарат не має патологічних змін); б) механічну (де неправильна звуковимова зумовлена порушеннями в будові артикуляційного апарату).

Причини функціональної дислалії: загальна фізична слабкість через часті соматичні захворювання, особливо в період інтенсивного розвитку мовленнєвої функції; недостатній розвиток фонематичного слуху; негативні соціальні та мовленнєві умови, в яких дитина зростає; двомовність у сім'ї.

Причини механічної дислалії, в основному, пов'язані з вродженими або набутими порушеннями кістково-м'язової будови мовленнєвого апарату. Серед них:

1. Порушення зубощелепної системи, такі як відсутність передніх зубів, рідкі передні зуби або подвійний ряд зубів. Також – порушення будови щелеп, такі як прогнатія (висунута верхня щелепа), прогенія (висунута нижня щелепа), передній відкритий прикус, бічний (право-, лівобічний), двобічний прикус, а також укорочена або дуже масивна вуздечка язика.
2. Патологічні зміни у розмірі та формі язика, наприклад, дуже маленький або дуже великий язик.
3. Неправильна будова твердого та м'якого піднебіння, такі як вузьке, високе, плоске або укорочене.
4. Нестандартна будова губ, така як товсті, масивні, вузькі, тонкі або малорухомі.

Також дислалію поділяють на просту та складну. При простій формі дислалії проявляється системне порушення вимови фонем; при складній – крім системного порушення вимови фонем додаються ще труднощі у контролі за їхньою вимовою та усвідомленні цілісності звучання цих фонем [2].

«Складна дислалія – частковий недорозвиток усіх сторін мовлення, обумовлений порушенням нейродинаміки певних відділів кори головного мозку функціонального чи органічного генезу» [2].

Відповідно до структури порушення та механізмів протікання дислалію поділяють на: сенсорну, моторну, сенсо-моторну.

Причини сенсорної дислалії: порушення фонематичних процесів (фонематичного сприймання, диференціацій, уявлення). У зв'язку з цим з'являються труднощі при формуванні механізмів прийому інформації,

а саме сприймання звуків мовлення, слів та труднощі контролю за процесом сприймання інформації.

Причинами моторної дислалії є порушення механізмів, які забезпечують рухи органів артикуляції.

Причинами сенсо-моторної дислалії можуть бути недорозвиток сенсо-моторних координацій та кінетичного праксису. У дітей з'являються труднощі сприймання акустичних образів слів, відтворення слів, контролю за процесом сприймання та відтворення інформації [2].

На сучасному етапі розвитку логопедії, класифікація дислалії ґрунтується на комплексі критеріїв, отриманих від різних наукових дисциплін, які спеціалізуються на вивченні мовлення. Одночасно для логопедії, як педагогічної галузі знань, значимим є виділення характеристики порушень, які мають особливе значення для логопедичного впливу, зокрема, визначення характеру порушення: чи це порушення фонематичного чи фонетичного характеру.

У своїй класифікації порушень звуковимови М.А. Савченко відповідно до фонетичного підходу виділяє п'ять ознак: місце утворення звука; спосіб утворення перепони; робота голосових зв'язок; участь середньої частини язика; участь м'якого піднебіння [4].

Відповідно до цих критеріїв визначені три основні форми дислалії: акустико-фонематична, артикуляторно-фонематична та артикуляторно-фонетична.

Акустико-фонематична дислалія - це порушення звукового оформлення мовлення, викликане вибірковістю та недостатністю процесів обробки фонем за їхніми акустичними параметрами в механізмі сприймання мовлення.

Артикуляторно-фонематична дислалія — це форма порушень, які виникають через недорозвиток операцій обрання фонем за їх артикуляторними параметрами в моторному ланцюзі вироблення мовлення.

Артикуляторно-фонетична дислалія включає відхилення в звуковому оформленні мовлення, які виникають через неправильні артикуляторні позиції.

Учені виділяють такі форми порушення вимови звуків: відсутність звука: «ампа» (лампа), «акета» (ракета); спотворена вимова звука: заміна звуком, який відсутній у фонетичній системі української мови (наприклад міжзубна вимова звука с замість нормо типового с; горлова вимова звука р, замість нормо типового р); заміна звука на простіший за артикуляцією (л-у) [6, 7].

Відповідно до того, які саме звуки порушені чи не сформовані, виділяють види недоліків: *сигматизм* — порушення вимови свистячих (с, сь, з, зь, ц) і шиплячих (иі, ч, ж, щ) звуків; *ротацізм* — порушення вимови звуків р та рь; *ламбдацізм* — порушення вимови звуків л та ль; порушення вимови піднебінних звуків: *капацізм* — звуків к та кь; *гамацізм* — звуків г та гь; *хитизм* — звуків х та хь; *йотацізм* — звука й.

Порушення одзвінчення — недоліки вимови дзвінких приголосних звуків. Вони проявляються в заміні дзвінких приголосних звуків парними глухими: б—п, д—т, в—ф, з—с, ж—ш, г—к. Порушення пом'якшення — порушення вимови м'яких приголосних звуків, проявляється найчастіше в заміні їх парними твердими: наприклад, дь—д, пь—п, рь—р тощо («пат» — п'ять, «Анута» — Анюта) [6, 7].

Учені вважають, що засобом, який може успішно вплинути на корекцію порушень вимови у дітей з порушеннями мовлення, може стати дидактична гра.

Дидактична гра - це одна з форм впливу дорослих на дитину. Вона створює умови для того, щоб кожна дитина мала можливість діяти самостійно в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власний досвід.

Класифікація дидактичних ігор дозволяє розкрити їх особливості, які сприяють досягненню відповідного навчально-виховного результату.

За характером матеріалу виділяють наступні дидактичні ігри (за Т.І.Поніманською):

1. Ігри з предметами, для виготовлення яких використовується різноманітний матеріал: від дидактичних іграшок до природних предметів.

2. Настільно-друковані ігри, де використані зображення для розв'язання завдань, що спрямовані на уважність та логічне мислення.

3. Словесні ігри, які вимагають від дітей роботи з уявленнями, мислення про речі та використання знань у нових ситуаціях. Такі ігри сприяють розвитку мовлення, математичних навичок, формуванню абстрактного мислення та розширенню словникового запасу у дошкільників [3].

Ученими були визначені основні завдання дидактичної гри для дітей з мовленнєвими порушеннями:

1. Розвиток загальної та пізнавальної активності. Гра сприяє розвитку активності та допомагає дітям ознайомлюватися з різноманітними предметами та явищами. Це допомагає їм

оволодіти відповідними способами дії та формує предметно-ігрове середовище.

2. Поглиблення уявлень про навколишнє середовище. Гра розширює уявлення дітей про навколишній світ, закріплює їхні знання про колір, форму та розмір предметів. Вона також сприяє розвитку самостійної думки та допитливості.
3. Збільшення мовленнєвої активності. Гра допомагає підвищити рівень мовленнєвої активності та паралельно здійснювати психофізичний розвиток дітей [1].

Розглядаючи роль дидактичних ігор у логопедичній роботі, можна відзначити їхній вплив на: взаємодію вчителя-логопеда з дошкільником; збільшення зацікавлення дитини до мовлення; бажання дошкільника здобувати певні уміння та навички; формування нових мовленнєвих навичок та вдосконалення старих; використання вивчених навичок у повсякденному житті.

Дидактичні ігри є невід'ємною частиною логопедичної роботи та використовуються в усіх етапах спілкування з дитиною.

До категорії дидактичних ігор входять логопедичні ігри та завдання, які використовують у своїй практичній роботі вчителі-логопеди.

Логопедичні ігри використовуються для таких цілей: розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання; корекція фонематичних процесів та розвиток загальної та дрібної моторики пальців рук; сприяння розвитку рухливості артикуляційних органів; закріплення правильної вимови та розрізнення фонем у контексті мовлення; нарощування словникового запасу та формування граматичних категорій для розвитку зв'язного мовлення; пропедевтика для запобігання проблем у формуванні навичок читання та письма, а також для розвитку психічних процесів.

Можна сформулювати два ключових завдання використання дидактичних ігор в логопедичній роботі з дітьми, які мають проблеми з вимовою звуків: вчителю-логопеду важливо використовувати ігри у корекційній роботі як засіб не лише фізичного, але й розумового, естетичного та морального розвитку дітей; під час проведення ігор вчителю-логопеду необхідно враховувати особливості певних варіантів порушень звуковимови, а також важливо, щоб вибір ігор відповідав певним етапам корекційної роботи.

Використання дидактичних ігор у корекційній роботі з дітьми, у яких є порушення у вимові звуків, сприяє:

створенню психологічного комфорту під час занять, створенню сприятливого та приємного середовища для дітей;

підтримці розвитку емоційно-вольової сфери дітей та формуванню їх моральних якостей шляхом посилення зацікавленості в активній участі у грі;

активізації та відновленню вищих психічних функцій дітей, що сприяє поліпшенню їх когнітивного розвитку; покращенню слухової уваги та пам'яті, а також збільшенню швидкості запам'ятовування інформації, полегшуючи сприймання та запам'ятовування інших даних;

підвищенню мотивації щодо мовлення серед дітей, стимулюючи їхній інтерес до мовленнєвих вправ та допомагаючи створити позитивне ставлення до мовленнєвої діяльності.

У процесі корекції дислалії логопедична робота передбачає три етапи корекційних заходів, під час яких вчитель-логопед використовує різні види ігор з конкретною метою [5].

На підготовчому етапі основним завданням вчителя-логопеда є розвиток уваги, пам'яті, мислення та аналітико-синтетичних здібностей. Тут вчитель-логопед використовує дидактичні ігри, які мають освітні та розвиваючі характеристики, такі як настільні ігри (лото, "Танграм" та інші), ігри, що сприяють розвитку логічного мислення. Особливе логопедичне завдання при корекції дислалії включає в себе здатність визначати й розрізняти фонемні та формування мовленнєво-моторних навичок та вмій.

На другому етапі корекційної роботи головною метою вчителя-логопеда є навчання правильної вимови певних звуків, що формується на основі спеціально підібраного мовленнєвого та ігрового матеріалу.

Основна мета третього етапу корекційної роботи полягає у розвитку комунікативних навичок, спрямованих на використання звуків у мовленні в різноманітних ситуаціях спілкування.

Висновки та перспективи дослідження. Мовлення - не тільки засіб комунікації, але й спосіб розвитку мислення, оволодіння новими знаннями і вміннями. У дітей дошкільного віку найчастіше спостерігаються порушення звуковимови. Воно може негативно позначитись на спілкуванні з оточуючими як в дошкільному, так і в молодшому шкільному віці, тому важливо цьому запобігти. Провідною діяльністю дітей дошкільного віку виступає гра. Тому, як засіб корекції звуковимови у цей період доречно та дієво використовувати дидактичну гру.

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. В дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власного дійового і чуттєвого досвіду. Це надзвичайно важливо для дітей з порушеннями мовлення.

Мовленнєві дидактичні ігри в логопедичній роботі сприяють: покращенню вимови звуків; співдружності педагога з дитиною; активній увазі до мовлення; бажанню оволодіти тими чи іншими мовленнєвими навичками; руйнуванню старих і набуванню нових навичок мовлення; застосуванню нових мовленнєвих навичок у повсякденному житті.

Використання дидактичних ігор в корекційній роботі з дітьми, які мають порушення звуковимови, дає можливість: забезпечити психологічний комфорт на занятті; забезпечити розвиток емоційно-вольової сфери дітей, їх морально-вольових якостей; активізувати і відновити вищі психічні функції; поліпшити слухову увагу і пам'ять, підвищити швидкість запам'ятовування; підвищити мовленнєву мотивацію.

Список використаних джерел

1. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ: Рад. шк., 1966. 192 с.
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТВО «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. К.: Академвидав, 2006. 456 с.
4. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.
5. Фурман Н.В. Використання дидактичних ігор для формування фонематичного сприймання, слуху, голосу, уваги у дітей із порушенням мовлення: методичні рекомендації. Хмельницький : заклад дошкільної освіти № 29. 2021. 42 с.
6. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. К.: Слово, 2009. 244с.
7. Шеремет. М.К. Логопедія: підручник, друге видання, перероблене та доповнене. К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. 672 с.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: Я. Заболотна – 50%, І. Федоренко – 50%.

УДК 376-056.264:159.946.3

О. ЗАЄЦЬ

0009-0005-5397-3644

oksanazaec29@gmail.com

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МОВЛЕННЄВОГО ПРОФІЛЮ УЧНІВ

У статті зроблений аналіз використання кількісної характеристики рівня сформованості мовлення у дітей на початку освітнього процесу для покращення результатів логопедичної роботи з акцентуванням уваги спеціалістів на найбільш проблематичних зонах розвитку комунікативних компетенцій. На прикладі розкрито використання порівнево-бальної системи досить ефективно для проведення діагностики мовленнєвого розвитку; уточнення структури наявного порушення мовлення і оцінки ступеня вираження різних його сторін; побудови системи індивідуальної корекційної і логопедичної роботи; відстеження динаміки розвитку і становлення навичок комунікації і визначення ефективності корекційно-розвивального впливу. Також показаний приклад застосування адаптованої методики для створення індивідуального профілю сформованості комунікативних компетенцій.

Ключові слова: комунікативні компетенції, інклюзивне навчання, індивідуальний мовленнєвий профіль, загальний недорозвиток мовлення, логопедична робота.

This article analyzes the use of quantitative characteristics of the level of formation of the speech of children at the beginning of the educational process to improve the speech therapy, focusing the specialists' attention on the most problematic areas of communicative competencies development.

The example reveals that the use of the pore-point system is quite effective for diagnosing speech development; clarification of the structure of the existing speech disorder and assessment of the degree of expression of its various aspects; building a system of individual corrective and speech therapy work; tracking the dynamics of development and formation of communication skills and determining the effectiveness of corrective and developmental impact.

An example of using the adaptive methods to create an individual profile of the formation of communicative competence is also shown.

Key words: communicative competencies, inclusive education, individual speech profile, general underdevelopment of speech, speech therapy work.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі становлення суспільної думки через вторгнення агресора росії кардинально змінюються пріоритети у сфері освіти, значно активніше впроваджується в суспільне життя рідна мова, що вимагає не лише формування безпосередньо мовних умінь та навичок, а й визначає стратегічні завдання виховання особистості мовленнєвої, яка має навчитися комплексно використовувати вербальні і невербальні засоби для комунікації. Комунікація включає в себе уміння використовувати вербальні і невербальні навички у конкретних ситуаціях, орієнтуватися в них, проявляти ініціативу спілкування, стриманість, володіти культурою вербального мовлення. Саме оволодіння цими уміннями передбачає сформованість комунікативної компетентності.

Проблема розвитку комунікативних компетенцій учнів на початку навчання не є новою. Особливого значення дослідження комунікативних компетенцій набуває стосовно дітей з особливими освітніми потребами на початку навчання в закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, адже саме в цей період відбувається їхнє активне включення у групову комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими.

Організацією роботи з дітьми з порушеннями мовлення займалися такі науковці, як Л. Андрусин, Л. Бартенева, О. Белова, Н. Гаврилова, Я. Гаврилова, Н. Голуб, С. Конопляста, В. Левицький, О. Мілевська, Н. Пахомова, Т. Сак, Є. Соботович, О. Ткач, М. Шеремет та інші. Ці дослідники наголошують на необхідно включення в освітній процес в умовах інклюзивного середовища технологій корекційної логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На перших етапах організації процесу в закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання педагоги зустрічають з тим, що у певної кількості дітей виникають проблеми комунікації, які негативно починають впливати на процес оволодіння ними навчальним матеріалом. При цьому наявність порушень формування мовленнєвих функцій констатують спеціалісти різного профілю – логопеди, психологи, корекційні педагоги. При цьому вони констатують наявність у дітей загального недорозвитку мовлення різного ступеня, яке призводить до труднощів організації комунікації

цих дітей. Таке порушення потребує інколи кардинального втручання з метою корекції та запобігання поглиблення мовленнєвих відхилень.

Безпосередня ефективність організації логопедичної корекції загального недорозвитку мовлення у дітей залежить від вміння адекватно оцінити структуру порушення, ступінь порушення компонентів, які у нього входять. В основі проведення такого дослідження лежать методики, які передбачають якісний аналіз отриманих результатів, адже використання кількісної характеристики рівня сформованості мовлення у дітей на початку освітнього процесу може покращити результати дослідження і акцентувати увагу спеціалістів на найбільш проблематичних зонах розвитку навичок комунікацію. Саме з використанням цього аспекту організовується дослідження сформованості індивідуального мовленнєвого профілю дітей на початку освітнього процесу. Особливо це актуально у випадку наявності у закладі дітей з особливими освітніми потребами, наявність порушень мовлення у яких виступає практично у кожному випадку.

У процесі проведення дослідження нами адаптовано стандартизовану методику обстеження мовлення з використанням бальної системи. Використання порівнево-бальної системи досить ефективно для проведення діагностики мовленнєвого розвитку; уточнення структури наявного порушення мовлення і оцінювання ступеня вираження різних його сторін; побудови системи індивідуальної корекційної і логопедичної роботи; відстеження динаміки розвитку і становлення навичок комунікації і визначення ефективності корекційно-розвивального впливу. Застосування адаптованої методики передбачає створення індивідуального профілю сформованості комунікативних компетенцій.

У процесі проведення дослідження на кожного учня складався протокол. Ще раз хочемо зазначити, що запропонована методика передбачає визначення актуального рівня сформованості у дітей комунікативних компетенцій і тому більшість завдань не передбачає надання дітям допомоги у процесі їхнього виконання. Окремі випадки включають в себе надання мінімальної стимулюючої допомоги з використання підбадьорювання або окремих навідних запитань. Правильне виконання завдання оцінювалось знаком “+”.

Обстеження проводилось з листопада по січень. Навчання в закладі загальної середньої освіти проходило у змішаному режимі. Багато часу діти перебували на віддаленому навчання через загрозу бомбардувань. Наведемо приклад обстеження комунікативних

компетенцій з використанням даного діагностичного дослідження і складання комунікативного профілю.

Проведення дослідження сформованості комунікативних компетенцій у дівчинки 7 років 6 місяців.

Перша серія – дослідження сенсомоторного рівня мовлення.

1 – перевірка стану фонематичного сприймання.

Максимальна кількість за виконання першої проби цієї серії – 5 балів. Дівчинка за виконання завдань першої проби отримала 3 бали. У відсотковому співвідношенні це 60%.

2 – дослідження стану сформованості артикуляційної моторики.

Максимальна кількість за виконання другої проби цієї серії – 5 балів. Дівчинка за виконання завдань другої проби отримала 1,75 балів. У відсотковому співвідношенні це 35%.

3 – дослідження звуковимовного боку мовлення.

Максимальна кількість за виконання третьої проби цієї серії – 15 балів. Дівчинка за виконання завдань третьої проби отримав 6,75 балів. У відсотковому співвідношенні це 45%.

4 – дослідження сформованості звуко-складової структури слова.

Максимальна кількість за виконання четвертої проби цієї серії – 5 балів. Хлопчик за виконання завдань першої проби отримала 2,5 балів. У відсотковому співвідношенні це 50%.

Отже, за виконання завдань першої серії хлопчик отримав 14 балів. У відсотковому співвідношенні це 46,7%. За запропованою шкалою сформованості комунікативних компетенцій сенсомоторне мовлення сформована на 2 рівні.

Друга серія – дослідження граматичної будови мовлення.

1 – повторення речень.

Максимальна кількість за виконання першої проби цієї серії – 5 балів. Дівчинка за виконання завдань першої проби отримала 2,25 бала. У відсотковому співвідношенні це 45%.

2 – верифікація речень.

Максимальна кількість за виконання другої проби цієї серії – 5 балів. Дівчинка за виконання завдань другої проби отримала 2,75 бали. У відсотковому співвідношенні це 55%.

3 – складання речень зі слів, запропонованих у початковій формі.

Максимальна кількість за виконання третьої проби цієї серії – 5 балів. Дівчинка за виконання завдань третьої проби отримала 2,5 бали. У відсотковому співвідношенні це 50%.

4 – утворення іменників множини у називному і родовому відмінках.

Максимальна кількість за виконання четвертої проби цієї серії – 15 балів. Дівчинка за виконання завдань четвертої проби отримала 6,5 балів. У відсотковому співвідношенні це 43,3%.

Отже, за виконання завдань другої серії дівчинка отримала 14 балів. У відсотковому співвідношенні це 46,7%. За запропованою шкалою сформованості комунікативних компетенцій граматична будова мовлення сформована на 3 рівні.

Третя серія – дослідження словника і навичок словотворення.

1 – дослідження словника і навичок словотворення.

Максимальна кількість за виконання першої проби цієї серії – 10 балів. Дівчинка за виконання завдань першої проби отримала 5,25 балів. У відсотковому співвідношенні це 52,5%.

2 – утворення прийменників від іменників.

Максимальна кількість за виконання другої проби цієї серії – 20 балів. Дівчинка за виконання завдань другої проби отримала 11,25 бали. У відсотковому співвідношенні це 56,25%.

Отже, за виконання завдань третьої серії дівчинка отримала 16,5 бали. У відсотковому співвідношенні це 55%. За запропованою шкалою сформованості комунікативних компетенцій словник і навички словотворення сформовані на 4 рівні.

Четверта серія – дослідження зв'язного мовлення.

1 – складання розповіді за серією сюжетних картинок (шість картинок) або за серією з 4 картинок.

Максимальна кількість за виконання першої проби цієї серії – 15 балів. Дівчинка за виконання завдань першої проби отримала 7,5 балів. У відсотковому співвідношенні це 50%.

2 – переказ прослуханого тексту.

Максимальна кількість за виконання другої проби цієї серії – 15 балів. Дівчинка за виконання завдань другої проби отримала 6,25 бали. У відсотковому співвідношенні це 41,7%.

Отже, за виконання завдань третьої серії дівчинка отримала 13,75 балів. У відсотковому співвідношенні це 45,8%. За запропованою шкалою сформованості комунікативних компетенцій зв'язне мовлення сформоване на 2 рівні.

Вирахувавши відсоткове співвідношення успішності виконання кожної серії зроблено індивідуальний мовленнєвий профіль дівчинки 7 років 6 місяців. Включені параметри: (перша серія – сенсомоторний

розвиток) 1 – фонематичне сприймання (60%); 2 – артикуляційна моторика (35%); 3 – звуковимова (45%); 4 – звуко-складова структура (50%); (друга серія – граматичний бік мовлення) 5 – повторення речень (45%); 6 – верифікація речень (55%); 7 – складання речень (50%); 8 – утворення іменників (43,3%); (третя серія – словотворення) 9 – дослідження словника (52,5%); 10 – утворення прийменників (56,25%); (четверта серія – зв’язне мовлення) 11 – складання розповіді (50%); 12 – переказ тексту (41,7%).

Дані результати дозволяють сформувати індивідуальний мовленнєвий профіль дівчинки 7 років 6 місяців (див. рис. 1).



За результатами проведеного дослідження середній показник сформованості комунікативних компетенцій – 48,6%. Отже, сформованість комунікативних компетенцій у дівчинки 7 років 6 місяців відповідно до опрацьованого індивідуального мовленнєвого профілю перебуває на 2 рівні.

Другий рівень. Дослідження сенсомоторного рівня. Фонетичне сприймання характеризується неточне, відтворення всіх складів двох пар проходить з помилками. Відтворення рухів периферійним мовленнєвим апаратом з помилками: тривалий пошук необхідної пози, невовні рухи, відхилення конфігурації, синкінезії, гіперкінези. Звуковимова характеризується викривлення або неправильне вимовляння будь-якої позиції звуків. Звуко-складова структура викривлена: наявні пропуски або перестановки звуків у словах. Граматична будови мовлення: при повторенні речень спостерігається пропуск окремих його частин з викривленням структури. Під час верифікації помилки помічаються але не виправляються. При складання речень

зустрічаються пропуски, добавляння, перестановка, неправильне розташування слів, незначні змістові неточності. Утворення прийменників від іменників – відносних, якісних і присвійних провидиться хаотично, без врахування особливостей, форми у більшості випадків не правильні. Вивчення зв'язного мовлення дозволяє відзначити випадіння змістових ланок, суттєве викривлення змістового наповнення, при цьому розповідь не має свого завершення. Наявні аграматизми, стереотипність оформлення, неадекватність використання лексичних засобів. Розкладання картинок і складання розповіді відбувається лише з використанням навідних запитань. Переказ неповний, наявні значні скорочення, викривлення змісту, включення сторонньої інформації. У переказі наявні аграматизми, стереотипність оформлення, неадекватність використання лексичних засобів, наявність неадекватних словесних замінів, при цьому виконується з постійними запитаннями до сюжету.

Висновки. Отже, становлення комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами відіграє вагоме значення у їхнього розвитку. Саме тому проблеми її формування у цієї категорії дітей має важливе значення для їхньої адаптації в інклюзивному закладі. Недостатній рівень мовленнєвої діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення створює бар'єр соціальної адаптації і психічного розвитку в цілому. Тому для цих дітей необхідна професійна, планомірна та систематична корекційна робота з розвитку комунікативних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Белова О.Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка.* : зб. наук. праць. У 2-х ч. 2010. № 10. Ч. 2. С. 92-97.
2. Гаврилова Н.С., Гаврилова Я.О. Особливості та модель формування “Я-образу” у школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць.* Вип. 19. 2022. С. 27-43.
3. Голуб Н.М. Підготовка дітей із ЗНМ до навчання у школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 7 (51). С. 343-351.
4. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
5. Левицький В.Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із

загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти і виховання*. Кам'янець-Подільський. 2015. Вип. 5. С. 162-174.

6. Мілевська О.П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 27. С. 130-135.

7. Соботович Е.Ф., Андрусин Л.Е., Бартенева Л.И. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їхньої готовності до шкільного навчання. Київ. ЧП "Компанія Актуальна освіта". 1998. 127 с.

8. Ткач О.М. Особливості клінічного дослідження причин затримки мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 19. 2022. С. 86-94.

9. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання у школі. Київ. Слово. 2009. 137 с.

Стаття подана до друку 14.09. 2023 р.

Авторський внесок: О. Заєць – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376-056.313:616.899.65

Л. ЗЕЛЕНСЬКА

zelenskalarusa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4120-746X>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДІТИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА ЯК СУБ'ЄКТИ У СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються питання особливостей психофізичного розвитку дітей із синдромом Дауна. Відзначається, що у них наявний поліорганний спектр вроджених порушень розвитку практично всіх функцій і функціональних систем. За своєю структурою в одних випадках недорозвинення когнітивної та інтелектуальної складової різного ступеня вираження поєднується із відхиленнями емоційно-вольової і мотиваційної сфери, в інших – емоційна складова практично не порушується і ці діти мають позитивне налаштування на інших

людей. Причому необхідно відзначити, що таких дітей із синдромом Дауна практично 90% від загальної популяції. Але при всьому цьому недорозвиток мовлення є провідною ознакою порушення всіх форм психічної діяльності.

Ключові слова: синдром Дауна, поліорганний спектр порушень, когнітивна сфера, інтелектуальні функції, порушення мовленнєвого розвитку.

The article deals with the specifics of the psychophysical development of children with Down's syndrome. It is noted that they have a multi-organ spectrum of congenital developmental disorders of almost all functions and functional systems. According to its structure, in some cases, the underdevelopment of the cognitive and intellectual component of various degrees of expression is combined with deviations in the emotional-volitional and motivational sphere, in others, the emotional component is practically not disturbed and these children have a positive attitude towards other people. Moreover, it should be noted that almost 90% of the total population have such children with Down syndrome. But despite all this, the underdevelopment of speech is a leading sign of a violation of all forms of mental activity.

Key words: Down's syndrome, multiorgan spectrum of disorders, cognitive sphere, intellectual functions, disorders of speech development.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Синдром Дауна – це патологічний стан, який виникає в результаті аберації 21 пари хромосом, каріотип 47, XX+21 і є найбільш поширеною хромосомною аномалією, яка зустрічається із середньою частотою приблизно у діапазоні від 1:600 до 1:1000 серед живих новонароджених дітей, незалежно від соціально-економічної, культурної та етнічної приналежності батьків [1].

Метою організації соціального супроводу з реабілітації/абілітації суб'єктів з порушеннями інтелектуального розвитку, до яких у 95% випадків відносять дітей з хворобою Дауна, є їхній максимальний розвиток, уникнення ускладнень та дисфункцій, формування у них соціально ціннісних і трудових навичок, розвиток потенціалу з метою максимально самостійного, продуктивного життя, інтеграції у соціальне оточення місцевого територіального осередку і суспільства в цілому, підготовка до підтриманого проживання у громаді, запобігання виникнення їхньої інституціалізації та індивідуальне планування

реабілітації і догляду, забезпечення реалізації ними прав задля досягнення оптимальної якості життя.

Одною із форм стійкого порушення інтелектуального розвитку є хвороба Дауна, яка найбільше помітна для оточуючого населення. Її поширеність складає 9-10% серед усіх дітей з інтелектуальними порушеннями різного ступеня вираження. За різними статистичними даними синдром Дауна – одне з найбільш частих генетичних порушень, яке зустрічається приблизно у однієї з 700-1000 дітей. Причина виникнення синдрому Дауна – це хромосомна аберація, тобто поява зайвої хромосоми двадцять першої хромосомної пари. Дане порушення було виявлене лише у 1959 році, майже через 100 років після першого її опису [2].

Аналіз досліджень та публікацій. У логопедії у дітей із синдромом Дауна комунікативний недорозвиток розглядають як системні порушення мовлення – це відхилення, які характеризуються недорозвитком усієї мовленнєвої системи – лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної. Серед системних порушень мовлення виділяють первинні (алалія, дитяча афазія та ін.) і вторинні (в тому числі і при синдромі Дауна). Вторинні мовленнєві порушення виникають і розглядаються у структурі провідних відхилень у розвитку, поміж яких у дітей із синдромом Дауна виділяють порушення слуху, інтелектуального розвитку та наявність інших психічних і неврологічних розладів (Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Трофіменко, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.).

Порушення мовлення у дітей із синдромом Дауна виступає одним з провідних, яке впливає на становлення особистості таких осіб і виступає основою формування у них когнітивних та інтелектуальних функцій. Тому питання корекції і розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна дошкільного віку були предметом наукового вивчення значної кількості спеціалістів, зокрема Т. Бігуняк, О. Берянич, Ю. Бойчук, Дерень, Л. Дольнікової, О. Дорош, О. Казачінер, Р. Ковтун, О. Мілевської, Н. Пахомової, А. Пруської, А. Прядкіної, Рибак, А. Савицького, Н. Тертичної, О. Трояновської, А. Турубарової, G. Barlow, V. Micales, G. Lyons, J. Korenberg та інших.

Грунтовний аналіз наукових джерел і практичних напрацювань дозволив відзначити актуальність цієї проблеми, що і зумовило вибір теми статті “Діти із синдромом дауна як суб’єкти у сучасному соціальному середовищі”.

Виклад основного матеріалу. Дане порушення було вперше описане і виділене як самостійна нозологічна форма у 1866 році англійським педіатром Джоном Лангдоном Дауном, хоч згадки про таких дітей вже були у працях науковці і практиків медичного напрямку ще у XV-XVI століттях. Джон Лангдон Даун описав цей синдром як стійке порушення інтелектуального розвитку у пацієнтів з високою чутливістю до інфекцій та низькою тривалістю життя. У своїх наукових дослідженнях цей автор відзначив дві постійних ознаки синдрому Дауна – стійкий інтелектуальний недорозвиток і неонатальна гіпотонія, які можуть поєднуватися з широким спектром інших порушень розвитку, таких як вродженні ураження серця, порушення діяльності шлунково-кишкового тракту, ендокринна і гематологічна дисфункції, затримка росту з краніофасціальними порушеннями, мікроцефалією і психіатричними симптомами. Але при цьому не обов'язкова присутність усіх описаних відхилень у кожній конкретній дитині з хворобою Дауна [2].

Припущення про спадкову природу даного відхилення було вперше запропоновано самим Джоном Дауном, але підтвердити його довгий час не вдавалося, адже механізми передачі хвороби у сім'ях не вкладалися у тотально домінуючі на той час менделеевські закономірності наслідування. Відсутність точних даних про причину виникнення цього відхилення тривалий час підтримувало різноманітні теорії її походження, зокрема як атавістична расової дегенерації, наявність ендокринних розладів тощо. Гіпотеза про хромосомну природу хвороби Дауна була вперше обґрунтована Варденбургом у 1932 р. [3].

Хромосомне походження хвороби Дауна, як вже зазначалось раніше, було обґрунтовано лише у 1959 році, коли вчені визначили, що у каріотипі цих дітей міститься третя хромосома 21 пари. Так було встановлено, що хвороба Дауна є хромосомною аберацією по типу трисомії 21 хромосомної пари. При синдромі Дауна "зайвою" є третя хромосома 21-ї пари, яка призводить до так званої регулярної трисомії-21 [3].

Абсолютна більшість, приблизно 95% випадків виникнення у дитини синдрому Дауна має саме такий механізм появи [49]. Але у 3-4% випадків зайва хромосома 21 пари або навіть лише її частина прикріплюється до іншої хромосомі у клітинах батьків, через що виникає транслокаційний варіант синдрому Дауна. Це єдина форма синдрому Дауна, яка може бути передана від батьків. Незважаючи на те,

що у батьків ця перебудова хромосом є збалансованою, тобто відсутній надлишок або дефіцит спадкового матеріалу і тому ніяким чином не відображається на їхньому здоров'ї, при з'єднанні такої клітини з нормальною утворюється клітина з надлишковим хромосомним матеріалом [4]. У 1-2% випадків синдром Дауна виникає як результат порушення клітинного поділу вже після запліднення. Тому частина клітин плоду мають нормальний хромосомний набір, а частина – зайву 21-у хромосому. Така форма синдрому називається мозаїчною [4].

Таким чином, у наукових дослідженнях виділяють три різні варіанти синдрому Дауна залежно від причин виникнення. Але незалежно від типу хромосомного порушення синдром проявляється характерною клінічною картиною, і визначити його конкретну форму можливо лише з допомогою цитогенетичного аналізу хромосомного набору [5].

Значна поширеність серед усіх хромосомних аберацій олігофренії трисомія 21 хромосомної пари обумовлена відносно малою кількістю внутрішньочеревної загибелі плоду і відносно високою життєздатністю таких хворих. При інших хромосомних синдромах статистичні дані свідчать про високі показники внутрішньочеревної і ранньої постнатальної загибелі дітей.

Характеризуючи особливості дітей з синдромом Дауна необхідно розпочати з наявності значної кількості супутніх розладів. Саме тому даний синдром став об'єктом дослідження спеціалістами найрізноманітніших галузей знань. Як хромосомну аберацію її вивчають цитогенетики. Супутні цьому захворюванню хвороби серця, легень, зорової та слухової аналізаторної системи, проблеми будови скелету і зубів досліджується медичними працівниками різного профілю. Супутні порушення інтелектуального розвитку вивчається психіатрами, невропатологами, психологами, дефектологами та іншими фахівцями. Особливостями організації освітнього процесу стали предметом вивчення корекційними педагогами, розвиток їхніх комунікативних компетенцій – вчителями-логопедами. Проблемами адаптації осіб з синдромом Дауна до суспільного оточення займаються соціальні працівники і соціальні педагоги.

Останніми дослідженнями встановлено, що у каріотипі батьків, які мають дітей з синдромом Дауна, у 10 разів частіше, ніж в каріотипі інших людей, можна виявити збалансовані хромосомні перебудови, тобто такі структури і відхилення, при яких загальна кількість хромосомного матеріалу не змінюється. Це є однією з причин

порушення процесу розходження хромосоми 21 у мейозі. Саме це обумовлює випадки повторного народження у деяких сім'ях дітей із синдромом Дауна, а також більш висока частота кровно родинних шлюбів між батьками таких дітей, ніж між батьками дітей, які не мають трисомії 21 хромосомної пари. Це було означено ще Джоном Дауном [1].

Від 40% до 60% дітей з синдромом Дауна мають вроджені ураження серця. При проблемах із серцем, оскільки гіпертензія легеневої артерії при синдромі Дауна розвивається раніше, ніж у дітей без синдрому, необхідно провести хірургічне лікування якомога раніше. Приблизно 12% таких дітей мають порушення функціонування шлунково-кишкового тракту. Серед аномалій шлунково-кишкового тракту частіше зустрічаються дуоденальний стеноз та атрезія ануса. При синдромі Дауна 25% лейкозів діагностуються при народженні та складають 15% від усіх вроджених лейкозів. Ризик виникнення вродженого гіпотиреозу складає 1%. Майже 10% дітей із синдромом Дауна шкільного віку вже мають некомпенсований гіпотиреоз і його поширеність зростає з віком. Целіакія, або непереносимість глютену, у цієї групи дітей зустрічається у 13 разів частіше (6% при синдромі Дауна проти 0,43% у популяції) після введення прикорму до раціону дитини [1, 6].

Діти із синдромом Дауна вже на перших етапах свого життя мають специфічні зовнішні характеристики, які відрізняють їх від інших дітей. До найбільш поширених характерних фізичних ознак належать гіпотонія м'язів, брахіцефалія, епікантусні складки, плоске перенісся, монголоїдний розріз очей, крапки Брашфілда, малий розмір ротової порожнини, малі вуха, наявність шкірної складки на потилиці, з'єднана поперечна борозна на долоні, укорочений мізинець із клинодактилією, глибокий надмірний проміжок між першим і другим пальцями стопи. Ступінь порушень інтелектуального розвитку може бути легким, коли рівень IQ у межах від 50 до 70 балів, помірним – IQ від 35 до 49 балів, тяжким – рівень IQ від 20 до 35 балів. В окремих випадках може бути глибоке порушення когнітивних функцій і відсутність проблем з інтелектуальним розвитком. Але такі випадки бувають не часто [1, 6].

Тривалий час відмічалось, що суб'єкти з синдромом Дауна мають меншу тривалість життя, порівняно з іншими людьми. Зараз тривалість їхнього життя розглядається у віковому аспекті, оскільки помічено, що причини смерті дітей і дорослих із синдромом Дауна між собою суттєво різняться. У дитячому віці ці хворі гинуть від вроджених вад серця, які зустрічаються у них у 30 разів частіше, ніж у інших дітей, від запалень

легень, які через присутність імунодефіцитних станів протікають зі значними ускладненнями. Смертність дорослих людей з синдромом Дауна обумовлена в першу чергу неврологічними розладами, які виникають у них після 35 років, частими злоякісними новоутвореннями і раннім старінням їхнього організму. Причому необхідно відзначити, що причини раннього старіння у таких осіб не встановлені. Є теорія, що цей феномен обумовлений біологічною неповноцінністю клітинних мембран або раннім старінням імунних систем. Але на теперішній час констатовано, що покращення медичної допомоги середня тривалість життя людей з синдромом Дауна значно зростає – від 25 років у 1983 до 49 років в 1997 і в середньому збільшується щорічно на 1,7 року [7].

Характеризуючи психічний розвиток дітей із синдромом Дауна необхідно зупинитись на інтелектуальній сфері. Відзначається, що когнітивний рівень новонароджених дітей із синдромом Дауна може бути відносно високим і складами приблизно 70 IQ до стандартного 80 IQ новонароджених. При цьому відзначається присутність низького темпу розвитку, а не втрати вже набутих навичок [5].

Також констатується відставання психомоторного розвитку, причому воно збільшується на півмісяця з кожним прожитим місяцем хронологічного віку [8]. Порушення становлення експресивного мовлення і зниження інтелектуального розвитку переважають у ранньому і середньому дошкільному віці, але у той же час невербальні, соціальні та ігрові набуті навички залишаються відносно постійними [7].

Відомо, що приблизно 60% дітей із синдромом Дауна мають різні форми очної патології, які приблизно у 40% випадків супроводжується частковою або повною втратою зору. У багатьох дітей цієї групи виникає вроджена катаракта та часткове помутніння кришталика, причому з роками їхня поширеність зростає. Їм притаманна недостатність акомодатії та порушення рефракції, які зустрічаються набагато частіше, а ніж у звичайної популяції дітей. Часто зустрічається явище косоокості [9, 10].

Відповідно до проведених досліджень близько 70% дітей із синдромом Дауна страждають туговухістю. У ранньому і молодшому віці у них визначають лише вроджені кондуктивні порушення слуху внаслідок неправильного формування слухових кісточок або зовнішнього слухового проходу. Пізніше до цих відхилень доєднуються порушення звукосприймання. Більше половини дорослих з синдромом Дауна страждають кондуктивною або нейросенсорною туговухістю. Також причиною порушення слуху у суб'єктів із синдромом Дауна є

ексудативний отит [11, 12]. Серед дітей із синдромом Дауна порушення діяльності звукопровідного апарату виявлено у 11,5% осіб [13].

Системність і частота порушень у таких провідних аналізаторних системах, як зорова і слухова, негативно впливає на психоневрологічний статус дітей із синдромом Дауна. Зниження гостроти зору погіршує і без того нечітке і фрагментарне зорове сприйняття і гальмує розвиток пізнавальних процесів, а присутність у картині фізичного становлення навіть незначних порушення слуху негативно впливають на розвиток мовлення і інтелектуальної діяльності дітей цієї групи. Все це ще більше ускладнюється наявністю різного ступеня стійкого порушення інтелектуального розвитку. На основі сказаного можна стверджувати, що більшість дітей із синдромом Дауна мають складну структуру порушення [12, 14].

Особливе значення у структурі синдрому Дауна мають порушення моторних функцій, які проявляються через недорозвитком загальної моторики і характеризуються загальмованістю, статичністю та не диференційованістю. Таким дітям притаманні яскраво виражені розлади координації рухів, невміння виконувати дрібні і точні рухи, значні порушення зорово-рухової координації, наявність синкінезій, гіперкінезів, парезів і паралічів. Спостерігається пряма залежність складності моторних розладів від ступеня ураження центральної нервової системи. Діти з синдромом Дауна відмічаються малим темпом росту практично з самого народження і до завершення періоду формування скелету. У них спостерігається нерівномірність ростових процесів і значна їх варіабельність. У середньому зріст жінок із синдромом Дауна – приблизно 145 см., а чоловіків – до 157 см. При цьому у дослідженнях відмічається, що діти із синдромом Дауна, які виховуються у сім'ях, вищі за своїх однолітків, які перебувають у спеціалізованих закладах. До одного року у таких дітей відзначається збільшення показників середньої ваги по відношенню до зросту, а у дорослому віці присутня практично у всіх осіб з синдромом Дауна надмірна вага – це суттєва проблема, яка значно ускладнює їхнє життя і провокує виникнення різних захворювань і патологічних станів [8].

У дітей із синдромом Дауна науковці виявили наявність цілого ряду ортопедичних порушень і відхилень розвитку кінцівок [59]. Переважно це підвищена рухливість суглобів, у тому числі нестабільність атланта-аксіального зчленування хребта, у 90% – деформації переднього відділу стопи, 60% – плоскостопість, 24% – ізольована вальгусна деформація п'яткової кістки, 22% – вальгусна

деформація колін, 16% – косолапість стопи [57, 61]. У понад 69% дітей діагностується плосковальгусна деформація стоп. Гіпермобільність у суглобі є результатом перерозтягнення еластичних елементів у зв'язках суглоба. Проблемою також є сколіоз. Патологія кульшового суглоба (підвивих) є наслідком м'язової гіпотонії і слабкості зв'язок. Наявна у частини дітей із синдромом Дауна незрілість і затримка окостеніння ядер кульшових суглобів. Також у частині дітей цієї групи зустрічається хвороба Пертеса – це руйнація голівки стегнової кістки, що проявляється кульгавістю, болючістю при ходьбі, обмеженням рухливості у кульшовому суглобі [15].

Характеризуючи моторну складову науковці відмічають значну затримку формування рухової активності і локомоторних функцій. У перші місяці життя більшість дітей із синдромом Дауна майже не рухаються, їхня активність цілковито стимулюється оточуючими. Приблизно аж на 4-му місяці життя вони починають розвивати самостійні рухи. Якщо діти з нормотиповим розвитком починають ходити приблизно між 9 та 17 місяцями, початок ходьби дітей із синдромом Дауна варіюється у період між 13 і 48 місяцем, а то навіть і довше. Особливості їхньої моторики проявляються через уповільнене реагування на стимул, недостатня точність рухів, неспроможність попереднього планування послідовність їх виконання [8, 12, 16].

У людей з синдромом Дауна констатується порушення формування м'язової і хрящової тканин, що може призводити до таких відхилень, як плоскостопість, сколіоз, кіфоз, нестабільність колінних суглобів тощо. Притаманні наявні ознаки атланта-аксіальної нестабільності, які зустрічаються приблизно у 13% дорослих з синдромом Дауна, але клінічні симптоми, тобто які потребують хірургічного втручання, відмічаються менше ніж у 1,5% суб'єктів [14].

До атланта-аксіальної нестабільності може призводити травматичне або ревматичне руйнування зв'язок, які утримують зубовидний відросток на місці. Для людей з атланта-аксіальною недостатністю найбільш характерна мінлива картина неврологічних симптомів. У них можливе виникнення загальної слабкості і наявність постійних падінь. Якщо залучений мозжечок, то відзначається порушення координації рухів. Інколи у структури цього порушення включаються хребетні артерії, які проходять з кожного боку хребетного стовпа. При цьому виникають такі симптоми, як запаморочення, судомні напади, уповільнена розумова реакція, непритомність. Не зважаючи на те, що нагляд за особами з синдромом Дауна із наявністю безсимптомної

атланта-аксіальної нестабільності є суперечливим, рекомендується обережність і уникнення видів активності у області шиї [14].

Дослідження зубів у дітей із синдромом Дауна свідчать про те, що їх недорозвиток і затримка прорізування незначною мірою відстають від дітей з нормотиповим розвитком. Розлади моторики і рухової сфери безпосередньо охоплюють і артикуляційний апарат, що формує картину порушення звуковимовного боку мовлення. Також у цих дітей зустрічається неправильна форма носу, мікростомія, порушення розвитку язика, зубів, прикусу, в'ялість жувальних м'язів та м'якого піднебіння, потовщення зубів, проблеми розвитку щелеп тощо. Порушення становлення і функціонування артикуляційного апарату призводить до наявності проблем зі становлення вербального мовлення. Проблеми зі звуковимовним боком підсилюються через наявність проблем розвитку фонематичного слуху і фонематичного сприймання, розладів зорового аналізатора, проблем із зорово-моторною координацією [13, 17].

За результатами дослідження вітчизняних вчених мовлення у дітей із синдромом Дауна розвивається зі значним запізненням, характеризується наявністю порушення усвідомлення слів, бідним словниковим запасом, суттєвими проблемами звуковимовного боку. Діти з синдромом Дауна часто починають говорити пізніше, ніж їх однолітки. У багатьох випадках вони розуміють мову і намагаються спілкуватися ще до того, як самі зможуть вимовляти слова. У багатьох дітей спостерігається порушення слухового сприйняття і слухової пам'яті. Голос, як правило, грубий, хриплий і низький. Значні когнітивні проблеми, і в першу чергу недорозвиток мисленнєвих компонентів аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування призводить до проблем при оволодіння навичками злиття звуків у склади і складів у слова. Вони використовують прості речення, складні граматичні конструкції їм даються зі значними проблемами [18].

Особам із синдромом Дауна притаманна затримка інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Але при цьому, як вже зазначалось, у них виробляються певні комунікативні навички, які їм допомагають у спілкуванні. Серед осіб цієї групи наявний підвищений ризик розвитку деменції (у 70% випадків), яка стрімко прогресує, починаючи з 50 років. Епілептичні напади у дітей із синдромом Дауна зустрічаються приблизно у 5–13% випадків, але вони схильні до епілепсії, ризик її виникнення у 10 разів вищий, ніж у здорового населення [1].

Висновки. Дослідження психофізичного розвитку дітей із синдромом Дауна дозволяють відзначити наявність значних проблем у становлення і розвитку практично всіх функцій і функціональних систем. Синдром Дауна у дітей супроводжується поліорганичним спектром вроджених порушень розвитку. За своєю структурою вони дуже різняться між собою. В одних випадках недорозвинення когнітивної та інтелектуальної складової різного ступеня вираження поєднується із відхиленнями емоційно-вольової і мотиваційної сфери. В інших емоційна складова практично не порушується, і діти за своїми характеристиками мають позитивне налаштування на інших людей. Причому необхідно відзначити, що таких дітей із синдромом Дауна практично 90% від загальної популяції. Але при всьому цьому недорозвиток мовлення є загальною ознакою порушення всіх форм психічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Синдром Дауна у практиці гематолога / О. Дорош, О. Трояновська та ін. *Sovremennaya pediatriya*. 2017. №6 (86). С. 130-146. Електронний ресурс: https://www.researchgate.net/publication/353779894_Sindrom_Dauna_u_praktici_gematologa.
2. Barlow G.M., Micales B., Lyons G.E., Korenberg J.R. Down Syndrome Cell Adhesion Molecule is conserved in mouse and highly expressed in the adult mouse brain. *Cytogenet. Genome Res.* 2001;94:155–62.
3. Buchanan LH. Early onset of presbycusis in Down syndrome. *Scand. Audiol.* 1990;19:103-110.
4. Galley R. Medical management of the adult patient with Down syndrome. *JAAPA Off. J. Am. Acad. Physician Assist.* 2005;18:45–6, 48, 51–2.
5. Carr J. *Down's Syndrome: Children Growing Up* [Интернет]. Cambridge: Cambridge University Press; 1995. Available from: <https://www.cambridge.org/core/books/downssyndrome/DB66707C1B6F39B66A5B1AD9E5CD5418>
6. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги синдром Дауна. Електронний ресурс: https://zakononline.com.ua/documents/show/38977___38977#n14
7. Sigman M., Ruskin E., Arbeile S., Corona R., Dissanayake C., Espinosa M. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.* 1999;64:1–114.

8. Hauser-Cram P., Warfield M.E., Shonkoff J.P., Krauss M.W., Sayer A., Upshur C.C. Children with disabilities: a longitudinal study of child development and parentwell-being. *Monogr. Soc. Res. ChildDev.* 2001;66:i–viii, 1–114; discussion 115-126.
9. Musculoskeletal problems in Down syndrome European Paediatric Orthopaedic Society Survey: the Israelisample / J. Merrick, E. Ezra, B. Josef [etal.] // *J. Pediatr. Orthop B.* 2000. Vol.9(3). P. 185-192.
10. Наказ МОЗ України від 20.10.2015 № 685 Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при синдромі Дауна. Електронний ресурс: https://zakononline.com.ua/documents/show/38977___38977
11. Савицький А.М. До проблеми розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. *Логопедія.* 2012. №2. С. 77-81.
12. Young E. Down's syndrome life span doubles. *NewSci.* Available from: <https://www.newscientist.com/article/dn2073-downs-syndrome-lifespanoubles/>
13. Early detection of podiatric anomalies in children with Down syndrome / D. Concolino, A. Pasquzzi, G. Capalbo [etal.] // *ActaPaediatr.* 2006. Vol.95 (1). P. 17-20.
14. Pueschel S.M., Scola F.H. Atlantoaxialin stability in individual swith Down syndrome: epidemiologic, radiographic, andclinicalstudies. *Pediatrics* 1987;80:555–60.
15. Surgicaltreatment of patellardis location in children with Down syndrome: a 3 to 11 year followup study / C. Bettuzzi, M. Lampasi, M. Magnani, O. Donzelli // *Knee Surg Sports Traumatol Arthrosc.* 2009. Vol.17 (4). P. 334-340.
16. Kneede for mities in children with Down syndrome: a focus on kneemalalignment / M.D. Duque Orozco, O. Abousamra, B.P. Chen [etal.] // *J. PediatrOrthop.* 2016. [Epubaheadofprint].
17. Mendez A.A. Treatment of patell of emoralin stability in Down's syndrome // A.A. Mendez, D. Keret, G.D. MacEwen // *Clin. Orthop. RelatRes.* 1988. Vol 234. P. 148-158.
18. Гаврилов О. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. 322 с.

Стаття подана до друку 26.10. 2023 р.

Авторський внесок: Л. Зеленська – 50%, О. Гаврилов – 50%

УДК 376056.264:81',73]:[364-785:75

О. ІГНАТЕНКО

kor11b18.ihnatenko@kpnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0009-4067-541X>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

РОЗВИТОК СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті описано проблему розвитку словникового запасу дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Своєчасно сформована в дошкільному віці мовленнєва компетентність є складовою всебічного розвитку особистості дитини, головною умовою майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту. Дитина засвоює слово в основному для спілкування з оточуючими людьми, невчасне або неправильно сформоване мовлення позначається на розвитку особистості дитини, негативно впливає на її емоційний стан: викликає почуття неповноцінності, сором'язливості, втрату інтересу до навчання, а також зниження мовленнєвої здатності, активності дитини, гальмує її розвиток.

Ключові слова: граматичні конструкції, мова, мовлення, мовні порушення, словниковий запас, смислова сторона мовлення, соматична слабкість, фонематичні порушення, пасивний і активний словник.

The article describes the problem of developing the vocabulary of preschoolers with generalized underdevelopment of speech. Timely formed in preschool age speech competence is a component of the comprehensive development of the child's personality, the main condition for future life success and psychological comfort. The child learns the word mainly for communication with other people, untimely or incorrectly formed speech affects the development of the child's personality, negatively affects his/her emotional state: it causes a feeling of inferiority, shyness, loss of interest in learning, as well as a decrease in speech ability, activity of the child, and inhibits his/her development.

Key words: language, speech, speech disorders, vocabulary, phonemic disorders, grammatical constructions, somatic weakness, semantic side of speech, passive and active vocabulary.

Постановка проблеми. Своєчасно сформована в дошкільному віці мовленнєва компетентність є складовою всебічного розвитку особистості дитини, головною умовою майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту. Дитина засвоює слово в основному для спілкування з оточуючими людьми, невчасне або неправильно сформоване мовлення позначається на розвитку особистості дитини, негативно впливає на її емоційний стан: викликає почуття неповноцінності, сором'язливості, втрату інтересу до навчання, а також зниження мовленнєвої здатності, активності дитини, гальмує її розвиток.

Аналіз досліджень і публікації. Своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами досліджували ряд вчених (О. Белова, Н. Гаврилова, Е. Данілявічюте, А. Колупаєва, О. Константи́нів, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лісова, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, І. Омельченко, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.).

Мета статті – визначити особливості розвитку словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. Усунення порушень мовлення є надзвичайно специфічною діяльністю, вона вимагає від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи на результат. І це з'являється не відразу і не завжди в тому вигляді, в якому ми очікуємо.

У працях таких вчених стародавності як Арістотель, Авіценна, Гіпократ, Гален, Піфагор, Цельс, можна зустріти опис роботи у напрямку подолання мовленнєвих порушень засобами мистецтва. Це психолінгво-терапевтична форма впливу на дітей через їхнє пізнання себе засобами художнього та інших видів мистецтва, через творчомовленнєво-діяльнісне самовираження. Таким засобом є арттерапія [4].

Вивченням онтогенезу дитячого мовлення займаються А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, Н. Карпинська, О. Кононко, К. Крутій, О. Лещенко, О. Савченко і інші та дизонтогенезу Л. Андрусишина, О. Белова, Н. Гаврилова, Е. Данілявічюте, А. Колупаєва, О. Константи́нів, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лісова, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, І. Омельченко, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші.

Загальне недорозвинення мовлення (надалі – ЗНМ) у дітей з достатнім розвитком слуху і збереженим інтелектом є специфічним

проявом мовленнєвого порушення, коли порушується або затримується формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики.

Причини виникнення ЗНМ є досить різноманітними. Як свідчать дослідження Л. Виготського, О. Лурія, І. Мартинчук, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін. вплив негативних ендот-а екзогенних факторів різного генезису на організм дитини спричинюють порушення мовленнєвої функції [3].

Мовленнєва недостатність у дітей дошкільного віку може коливатися від повної відсутності у них звичного мовлення до наявності розгорнутого мовлення з вираженими проявами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвинення. Відповідно до цього було прийнято умовний поділ на рівні розвитку, при якому характерні значна затримка становлення активного мовлення, обмежений словниковий запас, аграматизми, недостатня фонетика мовлення і фонематичного сприйняття. Ступінь вираженості названих порушень дуже різна.

Різноманітність проявів і ступінь вираженості мовленнєвих порушень початково були систематизовані та охарактеризовані у вигляді трьох рівнів розвитку мовлення.

Перший рівень мовленнєвого розвитку – «відсутність загальнозживаного мовлення». Охоплює дітей, які не мають самостійного мовлення, які мають серйозні труднощі з розумінням зверненого до них мовлення, вони здійснюють вербальне спілкування в помітно обмеженому обсязі [1].

Другий рівень розвитку мовлення дітей характеризується зачатками звичайного мовлення. Діти використовують у спілкуванні прості спотворенні фрази або власну побутову лексику (переважно пасивну). У їхньому мовленні диференціюються назви окремих предметів, дій і ознак. На цьому рівні можливе вживання займенників, сполучників, деяких прийменників у їх елементарних значеннях. Діти можуть відповідати на питання, розповідати про малюнок, розповідати про сім'ю, про події в житті, що їх оточують.

Третій рівень розвитку мовлення дітей характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Діти можуть вільніше спілкуватися з оточуючими, але їм все одно потрібна допомога батьків (вихователів) для адекватного пояснення їхнього висловлювання, оскільки самостійне спілкування їм дається важко [5].

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.

У процесі діагностування 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 порушеннями, 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 діагностичні функції арт-терапії. Метою діагностичної методики за допомогою арт-технік є виявлення рівнів сформованості у дошкільників 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 дошкільного віку з ЗНМ [2].

Висновки. Усунення недоліків мовлення – діяльність надзвичайно специфічна, вона потребує від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи на результат. А він з'являється не відразу і не завжди в тому вигляді, якого очікуємо. Тому, на заняттях для отримання бажаного результату, варто створити такий психологічний клімат та атмосферу, які допомагають дітям зняти напруження та полегшити й прискорити вирішення основної мети – усунення порушень мовлення. Для вирішення цієї проблеми, досягнення активізації у мовленнєвих та інших психічних процесів велику увагу варто приділяти арт-терапії. Арт-терапія – 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 [3].

Список використаних джерел

1. Бугера Ю.Ю. Арт-терапевтичні методи у роботі корекційного педагога. *Актуальна проблеми корекційної освіти*. Вип. 16, у 2-х т. 2020. Т. 2. С. 23-28.
2. Проскуріна О.М. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Вип. 5. 2018. С. 143-152.
3. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-5.
4. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.
5. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія*. 2007. № 3. С. 34-40.
6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ. ПП «Актуальна освіта» 2013. 108 с.

Стаття подана до друку 11.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Ігнатенко – 50%, Л. Лісова – 50%.

УДК: 616.28-008.14-053.4

Е. КІШ

sol2m22z.kish@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-7383-6215>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

РОЗВИТОК ВИМОВНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Стаття містить результати виявлення та вивчення особливостей стану вимовних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху та окремі методичні рекомендації щодо їх розвитку і корекції.

Ключові слова: діти дошкільного віку, порушення слуху,

дидактична гра, корекція, розвиток.

The article contains the results of identifying and studying the peculiarities of the state of pronunciation abilities and skills in older preschool children with hearing impairments and separate methodical recommendations for their development and correction.

Key words: preschool children, hearing impairment, didactic game, correction, development.

Постановка проблеми. У оволодінні вимовою дошкільників з порушеннями слуху виділяється інформальний шлях (оволодіння вимовною стороною за допомогою наслідування мовлення оточуючих) та шлях систематичного цілеспрямованого навчання. Порушення однієї з основних сенсорних систем у дітей з порушеннями слуху зазвичай призводить до недорозвинення всіх компонентів мовлення, у тому числі вимови [2].

Мета дослідження: вивчити особливості стану вимовних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху та розробити методичні рекомендації щодо їх розвитку і корекції.

Виклад основного матеріалу. До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 7 дітей старшого дошкільного віку. У них діагностовані: двостороння сенсоневральна глухуватість 2-4 ступеня у шести дітей, глухота в однієї дитини, а також далекозорий астигматизм у однієї, ДЦП у однієї, ЗПР у трьох. Всі діти бінарно протезовані заушними слуховими апаратами. Для проведення порівняльного аналізу результатів констатувальним експериментом також було охоплено 7 дітей такого ж віку, але без порушення слухової функції. Вивчення проходило за напрямками: вивчення мовленнєвого дихання та пов'язаної з ним злитності вимови; вивчення голосової функції; вивчення звуковимови; перевірка дотримання словесного наголосу; перевірка дотримання норм орфоєпії; перевірка використання різних видів інтонації.

Узагальнюючи отримані результати, можна дійти висновку, що стан вимовних навичок дітей з порушеннями слуху має нижчі показники за рівнем виконання завдання, на відміну від дітей з нормотиповим слухом. Особливу складність у дітей із порушеннями слуху викликали завдання на перевірку мовленнєвого дихання, злитності вимови, перевірку звуковимови.

Аналізуючи отримані дані, ми співвіднесли суму балів, набраних

кожною дитиною, з рівнем розвитку вимовної сторони мовлення і отримали такий внутрішньо груповий розподіл:

Високий рівень розвитку вимовних навичок (від 17 до 21 бали) – діти виконали завдання самостійно або з мінімальною допомогою логопеда. На одному видиху вони вимовили від 11 до 15 складів. На видиху вимовляють короткі фрази та речення. Голос за силою, висотою та тембром розвинутий нормально без особливостей. Темп мовлення нормальний (побутовий). Порухення звуковимови: оглушення дзвінких приголосних звуків; призвуки при вимові приголосного звука [ф]; пом'якшення приголосних звуків; не автоматизовані такі звуки як: [р], [л], [ш], [с]; спостерігаються різні заміни: звука [ш] на звук [з], звука [щ] на звук [з] або [ш], звука [ж] на звук [ш] або [з], звука [з] на звук [ж], звука [з] на звук [ш]. Діти правильно відтворюють у мовленні збіг приголосних у словах. Дотримуються словесного наголосу і норм орфоепії. Точно і правильно відтворюють розповідну, окличну, питальну інтонацію. Мовлення дітей виразне, зрозуміле для оточуючих. До цієї групи увійшли 43% (трьох) дошкільників з порушеннями слуху (ЕГ) та 71% дітей (п'ятеро) без порушення слухової функції (КГ).

Середній рівень розвитку вимовних навичок (від 11 до 16 балів) – діти виконали завдання з другої, третьої спроби з допомогою логопеда. Вимовили від 6 до 10 складів на одному видиху. Під час видиху вимовляють короткі фрази. Голос за силою, висотою, тембром без особливостей, але у окремих слабкий, тихий голос. Темп мовлення близький до норми або уповільнений. Порухення звуковимови: призубна артикуляція звуків; призвуки при вимові звуків [с], [п], [ж]; не автоматизовано звуки [ш], [щ], [ч], [р], [л], [ц], [з]; оглушення дзвінких приголосних звуків; немає злитності при вимові африкатів; заміни: звука [с] на звук [ш], звука [ж] на звук [з'] або [ш], звука [щ] на звук [с] або [с'], звука [ш] на звук [с], звука [ц] на звук [с], звука [ф] на звук [п]. Збіг приголосних діти відтворюють з помилками, з допомогою логопеда. У них спостерігаються поодинокі помилки у дотриманні словесного наголосу та орфоепічних норм. Точно та правильно відтворюють потрібну інтонацію. Мовлення недостатньо виразне, зрозуміле лише близьким дитини. До цієї групи увійшли 43% дітей (трьох) з порушеннями слуху (ЕГ) та 29% дошкільників (двоє) без порушення слухової функції (КГ).

Низький рівень розвитку вимовних навичок (від 0 до 10 балів) – завдання не виконані або виконані зі значною допомогою логопеда. Діти

цього рівня вимовляють до 5 складів на одному видиху. Притаманна поскладова вимова слів у фразях, великі паузи між словами. Голос гучний, крикливий. Велика кількість порушень звуковимови: відкрита гугнявість; призубний сигматизм шиплячих; немає злитності при вимові африкатів; заміни більшості звуків на звук [т]; не автоматизовані звуки [р], [л], [ж] та у самотійному мовленні відсутні; заміни при вимові звуків [ш], [ц], [с], [з]. Рівно наголошена вимова складів. Дотримуються орфоепічних норм лише при вимові знайомих слів. Не можуть відтворити ту чи іншу інтонацію. Мовлення невиразне, змазане, не зрозуміле навіть близьким дитини. До цієї групи дітей увійшло 14 % (одна дитина) з порушеннями слуху.

На основі отриманих даних можемо стверджувати, що діти з порушеннями слуху мають особливості у розвитку вимовної сторони мовлення, найбільше помічено порушень у звуковимові, при вимові збігу приголосних, дотримання словесного наголосу та норм орфоепії. Для вимови дітей з порушеннями слуху характерна загальна змазаність, бідність інтонації, голос глухий і слабко модульований, темп мовлення, зазвичай, уповільнений.

У процесі порівняння результатів вивчення вимовних навичок дітей було встановлено, що при виконанні завдань у більшості випадків дітям з порушеннями слуху потрібно дві-три спроби для правильного виконання завдання та допомога з сторони логопеда, на відміну від дітей без порушення слухової функції, де завдання були виконано самотійно. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної корекційно-розвивальної роботи з розвитку вимовної сторони мовлення на різних етапах навчання дітей з порушеннями слуху.

Методичні рекомендації щодо розвитку вимовних навичок у дітей з порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор:

Робота з розвитку вимовних навичок має проводитись на індивідуальних, та підгрупових заняттях. Дидактична гра має мати визначену мету, складатися з етапів та дидактичних матеріалів. Гра проводиться з допомогою індивідуальних слухових апаратів.

У процесі проведення дидактичних ігор ніщо не має заважати дитині. Має бути врахований рівень втрати слуху дитини, вік, індивідуальні особливості.

Кожна гра закінчується підбиттям підсумків.

Відповідно до рекомендацій, описаних вище, ми пропонуємо варіанти дидактичних ігор для розвитку вимовної сторони мовлення дітей

старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. Запропоновані ігри, завдання, мовленнєвий матеріал, треба розглядати як орієнтовний, тому що вони можуть доповнюватись та змінюватись з урахуванням особливостей та ступеня порушення слуху дитини. Крім цього, ігри, що добираються, і охоплені в них матеріал має відповідати програмі.

До ігор входять завдання за такими напрямками: артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, автоматизація звуків (ізолювано, у складах, словах, фразах). Завдання розроблені за різним ступенем складності та варіативності. У гру також включені: зорова гімнастика, фізкультурна хвилинка, завдання з розвитку дрібної моторики рук та інші [4].

Наголосимо на важливості та необхідності проведення роботи з розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху в умовах сімейного виховання. Ця робота спрямована на формування мовленнєвої здібності, оволодіння мовленням, накопичення словника, уточнення значень слів і побудову фраз з урахуванням різних видів діяльності. Ця діяльність може стати основою для формування уявлень про різні сфери життя і у зв'язку з цим, створенням природних або спеціально організованих ситуацій спілкування з дитиною. У цих ситуаціях забезпечується засвоєння нових слів та фраз.

Висновки. Відвідування дошкільниками з порушеннями слуху спеціальних чи інклюзивних груп закладу дошкільної освіти створює сприятливі умови щодо систематичної роботи з розвитку мовлення. Зниження або порушення комунікативних можливостей та здібностей помітно відображається на провідній ігровій діяльності дітей із порушеннями слуху: бідність сюжету, низький процесуальний характер гри, низька мовленнєва активність.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Слово, 2008. 440 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет Київ. Слово, 2015. 776 с.
3. Собонович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997. 44 с.
4. Щуцька О.І., Кацан М.І. Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*: збірка наукових праць. Вип. 16. 2017. С. 477-488.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Е. Кіш – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 372.461:376.36-056.264

М. КОЛЕСНИК

mariuakol145@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2878-5967>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано особливості розвитку інтелекту у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, розкрито вплив мовленнєвих порушень на когнітивні функції та розумовий розвиток цієї категорії дітей.

Ключові слова: дошкільники, порушення мовлення, загальне недорозвинення мовлення, розвиток інтелекту.

The article analyzes the peculiarities of intelligence development in preschoolers with generalized underdevelopment of speech. This study aims to reveal the impact of speech disorders on the cognitive functions and mental development of these children.

Key words: preschoolers, speech disorders, underdevelopment of speech, intellectual development.

Постановка проблеми. У сучасному світі освіти та розвитку дитини однією з ключових проблем є вивчення взаємозв'язку мовленнєвого розвитку та інтелектуального розвитку у дошкільному віці. Особливу увагу слід приділити дітям із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки ця категорія дітей може мати особливості у психічному розвитку. Проблема полягає в тому, яким чином загальне недорозвинення мовлення впливає на інтелектуальний розвиток дитини, і які можливі підходи до покращення цього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Тема впливу недорозвинення мовлення на розвиток інтелекту у дошкільників є предметом досліджень і публікацій в галузі психології, педагогіки та логопедії. Цією темою займались такі науковці С. Волкова, Т. Морозова, Л. Виготський, Н. Краус, Ю. Рібцун та інші.

Мета статті – дослідити вплив недорозвинення мовлення на інтелектуальний розвиток дошкільників та виявити основні особливості цього взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу. Загальне недорозвинення мовлення у дошкільників є серйозною проблемою, яка впливає на їхні можливості взаємодії з оточуючим світом та навчання. Цей стан характеризується обмеженою здатністю розуміти та використовувати мову в порівнянні зі своїми ровесниками. Дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення можуть мати проблеми у висловлюванні своїх думок та почуттів, розумінні інших людей і взаємодії з навколишнім світом [1].

Розвиток мовлення і інтелектуальний розвиток дитини тісно пов'язані. Мовлення є не лише засобом спілкування, але і інструментом для мислення та відображення думок. Дитина використовує мовлення для опрацювання інформації, розв'язання завдань та висловлення творчих ідей. У дітей із недорозвиненням мовлення може бути порушений процес формування концепцій, понять та абстрактного мислення, що може впливати на їхній інтелектуальний розвиток [2].

За результатами багатьох досліджень встановлено, що діти із загальним недорозвиненням мовлення мають менший словниковий запас, обмежені можливості у виразному та розуміючому мовленні та складніше розуміють абстрактні поняття. Це може мати вплив на їхній успіх у навчанні та соціальну адаптацію [3].

Для вчених та практиків важливо розробити ефективні методи діагностики та підтримки дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Важливо вчасно визначити цю проблему та розпочати індивідуальні корекційні заходи. Психологи та логопеди використовують різні підходи, такі як логопедичні заняття, терапія мовлення та інші інтервенційні методи, щоб допомогти дітям із недорозвиненням мовлення вдосконалити їхні мовленнєві навички.

Для вивчення особливостей розвитку інтелекту у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення було обрано крос-секційний дослідницький дизайн. Крос-секційний підхід дозволяє порівнювати групи дітей різного віку із недорозвиненням мовлення, щоб визначити, як ця проблема впливає на їхній розвиток.

Дослідження охоплює групу дошкільників у віці від 3 до 6 років із діагнозом загальне недорозвинення мовлення. Вибірка складається з 10 дітей з різних регіонів, що представляють різні соціокультурні середовища.

Для збору даних використовувалися наступні інструменти:

- *Тест мовленнєвого розвитку*: використовувався для визначення рівня розвитку мовлення у дітей, включаючи лексичний запас, граматичні навички та вимовність.

- *Тест на інтелектуальний розвиток*: застосовувався для оцінки рівня інтелектуального розвитку дітей, включаючи розумові здібності та когнітивні навички.

- *Анкета для батьків*: батьки дітей заповнювали анкети, щоб зібрати додаткову інформацію про вплив недорозвинення мовлення на їхній побут та соціальну взаємодію.

Дослідження проводилось у спеціально обладнаних кабінетах із застосуванням стандартизованих інструментів та процедур. Кожна дитина проходила тестування на мовленнєвий та інтелектуальний розвиток під наглядом дослідника.

Отримані дані оброблялися за допомогою статистичних методів, включаючи дескриптивний аналіз, кореляційний аналіз та регресійний аналіз. За результатами аналізу буде проведено висновки щодо впливу недорозвинення мовлення на інтелектуальний розвиток у дітей.

У ході дослідження було визначено, що діти із загальним недорозвиненням мовлення демонструють значні різниці у відношенні до їхнього інтелектуального розвитку порівняно з дітьми без цієї проблеми.

Рівень розвитку мовлення:

- ✓ Діти із недорозвиненням мовлення мали значно менший лексичний запас порівняно зі своїми ровесниками без проблем мовлення.

- ✓ Граматичні навички також були обмеженими, що проявлялося у меншій кількості граматично правильних конструкцій у їхніх висловлюваннях.

- ✓ Вимовність була менш точною, і діти із недорозвиненням мовлення частіше допускали вимовні помилки.

Рівень інтелектуального розвитку:

- ❖ Діти із недорозвиненням мовлення мали значно менший середній бал у тестах на інтелектуальний розвиток порівняно з контрольною групою.

- ❖ Зокрема, вони виявили складності у вирішенні завдань, пов'язаних із абстрактним мисленням та логічним мисленням.

- ❖ Діти із недорозвиненням мовлення також виявили обмеженість у креативних завданнях та у здатності до самостійного вирішення проблем.

Ці результати вказують на тісний зв'язок між розвитком мовлення та інтелектуальним розвитком у дошкільників. Недорозвинення мовлення може впливати на різні аспекти інтелектуальних здібностей, що потребує уваги та підтримки з боку педагогів, логопедів та батьків для покращення розвитку цих дітей.

Висновки. В даній науковій статті ми провели дослідження щодо впливу недорозвинення мовлення на розвиток інтелекту у дошкільників. Отримані результати свідчать про важливість цієї теми та можливі наслідки для дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Наші висновки можна узагальнити наступним чином:

Зв'язок інтелекту та мовлення. Дослідження підтвердили тісний зв'язок між розвитком мовлення та інтелектуальним розвитком у дошкільників. Діти із загальним недорозвиненням мовлення мають вищий ризик відставання в інтелектуальному розвитку.

Особливості мовленнєвого розвитку. Діти із недорозвиненням мовлення виявили обмежений лексичний запас, граматичні труднощі та вимовність. Це вказує на потребу у ранній логопедичній підтримці для поліпшення їхніх мовленнєвих навичок.

Роль сімейного середовища. Результати аналізу анкет батьків підкреслюють важливу роль сімейного середовища у розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Батьки мають активно взаємодіяти зі своїми дітьми та підтримувати їх у розвитку мовлення.

Практичні наслідки. На основі отриманих результатів можна рекомендувати розробку програм для дітей із недорозвиненням мовлення, які поєднують в собі логопедичні та психологічні методи. Рання діагностика та інтервенція є важливими для подолання можливих проблем у майбутньому.

В цілому, наші дослідження свідчать про важливість педагогічної та сімейної підтримки для дітей із загальним недорозвиненням мовлення та вказують на потребу подальших досліджень у цій області для розробки ефективних програм та методик.

Список використаних джерел

1. Ковальчук О.М. (2019). Мовленнєвий розвиток дітей із загальним недорозвиненням мовлення: діагностика та корекція. Київ: Видавництво "Освіта".

2. Горбунова Л.П. (2018). Психологічні аспекти розвитку інтелекту у дошкільників. *Психологія розвитку дитини*, 3(15), 42-54.

3. Шевченко Н.О. (2020). Вплив сімейного середовища на мовленнєвий та інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку. *Педагогічна психологія*, 2(18), 67-78.

4. Павленко І.В. (2017). Методи інтервенції у розвитку мовлення дітей із недорозвиненням мовлення. *Спеціальна освіта*, 4(25), 56-68.

5. Лурія А.Р. (1969). Мовленнєвий розвиток і формування психічних процесів. В.М.Коул і Мальцман (ред.), *Довідник сучасної психології* (с. 121-162). Нью-Йорк: Основні книги.

6. Петренко О.М. (2018). Роль батьків у формуванні мовленнєвого та інтелектуального розвитку дітей. *Педагогічна діагностика*, 1(12), 89-97.

7. Іванова Л.П. (2019). Сучасні підходи до діагностики та корекції недорозвинення мовлення у дошкільників. *Наукові записки університету "Києво-Могилянська академія"*, 2(45), 112-124.

8. Рібцун Ю.В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. канд. пед. наук: 13.00.03.К., 2010.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: М. Колеснік – 50%, Ю. Галецька – 50%

УДК 376-056.264:81'373

О. КОСТЮК

orcid.org/0009-0008-1231-9576

О. БЄЛОВА

orcid.org/0000-0001-6162-4106

РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена аналізу науково-теоретичної літератури, що розкриває різні наукові погляди щодо розвитку лексико-граматичної сторони мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та порушеннями мовлення. Досліджено актуальний розвиток лексико-граматичної складової старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, лексика, граматики, розвиток, старші дошкільники, розвиток мовлення

The article is devoted to the analysis of scientific and theoretical literature, which reveals different scientific views on the development of the lexical-grammatical side of speech in children with normotypical psychophysical development and speech disorders. The actual development of the lexical-grammatical component of older preschoolers with general underdevelopment of speech was studied.

Key words: general underdevelopment of speech, vocabulary, grammar, development, older preschoolers, speech development

Постановка проблеми. Засвоєння лексико-граматичної сторони мовлення є одним з важливих завдань дошкільної лінгводидактики. Граматично правильне мовлення слугує соціалізації дитини, впливає на формування мовленнєво-мовних компетенцій та загального розвитку. Основним у мовленнєвій діяльності є лексичний компонент, на якому формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень. Формування високої мовленнєвої культури особистості є запорукою успішного опанування лексичною складовою. Під час засвоєння усієї лексичної сторони мовлення у дітей розвивається увага до слова та його значення, збільшується словниковий запас, проявляються навички вживати його в усному та писемному мовленні. Недостатній розвиток лексико-граматичної сторони мовлення викликає труднощі під час переказу текстів, складання оповідання, розповіді, формулювання власної думки.

Аналіз останніх досліджень. Закономірності становлення лексико-граматичної сторони мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком висвітлено в психолого-педагогічних (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Грищенко, Н. Шкурятяна та ін.), психолінгвістичних (Л. Калмикова, Н. Харченко та ін.) дослідженнях. Значної уваги набуває специфічний розвиток лексичних вмінь у дітей з порушеннями мовлення (Л. Бартенєва, О. Белова, Н. Гаврилова, О. Мілевська, В. Левицький, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.)

Метою статті є вивчення особливостей розвитку лексико-граматичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Лексичне значення слова – це історично зафіксоване у свідомості людей співвідношення слова з певними діями, реаліями. Це зв'язок якогось звуку з певним поняттям, відчуттям, волевиявленням тощо, «відоме відображення предмета,

явища чи відношення у свідомості..., яке входить до структури слова як його внутрішня сторона, відносно якої звучання слова вступає як матеріальна оболонка...» [1], або це є значенням слова та інформації, яку воно несе. Лексичне значення слова є плодом інтелектуальної діяльності людини, пов'язане зі зниженням кількості інформації людської свідомості, порівнянням, класифікацією, узагальненням. Відображенням у слові будь-якого явища дійсності (об'єкта, якості, дії, стану) – це є його внутрішнім значенням або розумінням.

У мовленнєвій діяльності лексичний компонент є провідним, адже саме на його основі формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень. Формування високої мовленнєвої культури особистості є запорукою успішного опанування лексичною складовою. При засвоєнні усієї лексичної сторони мовлення у дітей розвивається увага до слова та його значення, збільшується словниковий запас, проявляються навички вживати його в усному та писемному мовленні [4].

У когнітивній лінгвістиці функціонування мовлення розглядають через пізнавальну діяльність, а її процеси вивчають через мовні явища: усвідомлення мовленнєвих конструкцій, розуміння значень слів (семантична компетентність), граматично-правильне оформлення мовлення, висловлювання власної думки, вдосконалення мовленнєвих здібностей тощо. Кожна мовленнєва дія має емоційний супровід, концепт емоцій реалізовується через вербалізовану (структурно-сміслову, лексично оформлену) та невербалізовану (міміку, жест, дії) знакову систему [2; 3].

Засвоїти вміння лексико-граматичних навичок мови – це вказує на те, що людина навчилася створювати від однієї основи форми однини та множини теперішнього чи минулого часу, також відмінює слова за відмінками та особами, вживає слова із суфіксами та без них, вживає правильно рід іменників, за аналогією самостійно може утворити граматичні форми, складносурядні та складнопідрядні речення, тобто засвоїти морфологічну і синтаксичну системи рідної мови. К. Ушинський вказував, що граматична правильність мовлення має увійти в звичку: «Грамматика засвоюється в перші роки навчання, коли дитина легко і зручно засвоює ті навички і звички, що складають основу правильного мовлення... правильність мовлення є не тільки знання, а й звичка» [4].

Під лексико-граматичною стороною мовлення визначають словник та граматично правильне його використання. М. Шеремет,

М. Лепетченко, С. Шаховська вказували на деяку специфічність засвоєння лексики у дітей із ЗНМ. Проявлялось це у недорозвиненні процесів абстрагування та узагальнення; бідність словникового запасу; також, під час актуалізації слів наявні є проблеми у семантичному та тематичному вичленюванні слів та наявні порушення узагальнення слів. Саме слово не розвивається у поєднанні лексики з граматиною. Науковиця дослідила, що у дітей з такими порушеннями є проблеми із переказом текстів, розповіданням та недостатньо розвинені вміння правильно формулювати висловлювання під час мовлення [6; 8; 9].

У дошкільників з ЗНМ виникають труднощі лексичних умінь, через змішування узагальнюючих понять, та труднощі семантичних умінь: проблеми з класифікацією, узагальненнями слів за семантичними значеннями прикметників; помилки та труднощі у називанні частин предметів; неправильне співвіднесення спільної дії з різними предметами; проблеми з утворенням зменшувальних назв від іменників різного роду; помилки в утворенні слів за суфіксами та з переходом з однієї частини мови в іншу; складність утворення антонімів та синонімів [5].

У п'ять-шість років у мовленні дітей з нормотиповим розвитком мовлення можуть зустрічатися поодинокі граматичні помилки, які пов'язані зі складними нетиповими випадками вживання граматичних категорій. У мовленні дітей із ЗНМ переважно наявні такі помилки: заміни форми одного відмінка формою іншого; використання ненормативних форм (власних); викривлення звуко-складової структури слова; неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій; нерозуміння або часткове, неадекватне розуміння сутності, неточна чи ситуативна відповідь і т.д [4].

Також, говорячи про різницю у розвитку лексики у дітей з нормотиповим розвитком та ЗНМ, варто згадати відтворення дієслівного та прикметникового словника. Якщо дитина з нормотиповим розвитком застосовує у власному мовленні багато різних прикметників, то у дитини із загальним недорозвиненням мовлення із цим виникають труднощі. Дієслівний словник страждає тим, що переважно діти із ЗНМ використовують лише ті дієслова, які наявні у їхньому буденному житті (їсти, спати, вмиватись, йти), на відміну від своїх однолітків, у яких багатий дієслівний словник. Також при ЗНМ важче усвідомлюються узагальнюючі слова, які позначають властивість, ознаку чи стан [5; 8; 9].

Основним критерієм оцінки є практичне оволодіння дитиною значенням лексеми в результаті визначення його звичайних, незмінних

рис у багатьох сенсах. В цей час відбувається накопичення (накопичення) багатьох семантичних значень одного і того ж слова з мовлення інших, текстів повістей, казок. Різними критеріями оцінки словника дошкільника є: деяка міра розвитку розумової процедури з фонологічними, лексичними та граматичними одиницями мови (порівняння, аналіз, узагальнення, встановлення різних мір семантичних зв'язків між семантичними одиницями мови, їх класифікація за семантичними ознаками тощо). Під час оволодіння дошкільники починають вникати у лексичну систему, об'єднуючи слова в різні семантичні (тематичні) групи. Це смислові ряди лексем, що належать до певних категорій (дерева, птахи, ягоди, тощо); групування лексем, що мають семантичну подібність (житло, спосіб пересування тощо) [3]. Ці процеси призводять до оволодіння логічним понятійним співвідношенням слів, у вивченні яких велика роль відводиться розвитку лексичної системи. Розвиток лексичної системи та організація семантичних полів знаходять своє у мінливому характері асоціативних дій.

Для дослідження лексико-граматичної складової мовлення було обрано ряд завдань спрямованих для визначення рівня розвитку у дітей.

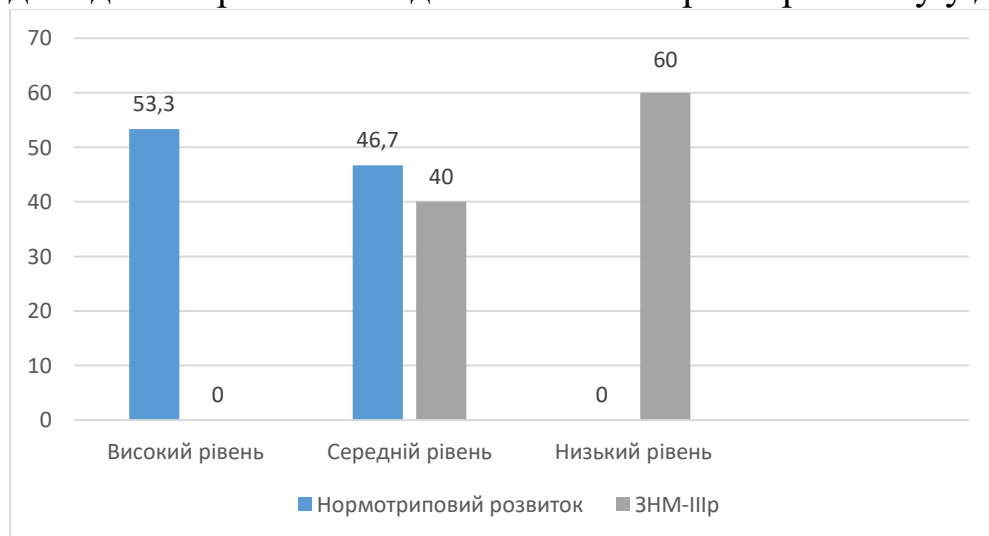


Рис.1 Рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку

У дослідженні брали участь 30 дітей, з них – 15 з нормотиповим мовленнєвим розвитком, 15 – із ЗНМ III рівня. Аналіз матеріалів дослідження показав, що високий рівень належав лише дітям із нормотиповим психофізичним розвитком (53,3%). Середній рівень притаманий 46,7% цих дітей та 40,0% з порушеннями мовлення. Низький рівень виявлено лише в 60,0% осіб з порушеннями мовлення.

Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих у процесі виконання дітьми завдання, засвідчив, що у дітей із мовленнєвими порушеннями рівень сформованості емоційно-оціночної лексики нижчий, ніж у однолітків із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

У дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони відбувається із великими труднощами, які зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови та спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлюється тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а от граматична система мовлення організована на основі більшої кількості регламентуючих правил. Але, граматичні форми словозміни, синтаксичні одиниці, як правило, з'являються в тій же послідовності, що і у дітей з типовим розвитком мовлення. У дітей із ЗНМ може спостерігатись невідповідність об'єму активного та пасивного словника. Актуалізація словника та використання слів в експресивному мовленні викликає труднощі. Бідність словника спостерігається у незнанні багатьох слів, мало слів узагальнюючого характеру, не часто використовуються антоніми, практично відсутні синоніми; замінюють слова неадекватно, мають місце парафазії. Також характеризується особливостями розуміння та використання граматичних форм дітьми із ЗНМ, а саме: недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників. Часто діти не знають назв основних кольорів та відтінків, граматично невірно використовують закінчення слів, вимовляють їх нечітко, скорочено, не зрозуміло. Також при цьому, діти не помічають та не розуміють своїх помилок. Тому, допущені помилки можуть свідчати про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому більшою мірою діти орієнтуються на лексичне значення слова, ніж на граматичне. ЗНМ також характеризується тим, що діти припускають стереотипні помилки, велика кількість відповідей випадкова при однотипних завданнях, замість правильної відповіді діти висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, та часто невпевнені в собі, в своїх розповідях. Говорячи про розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ЗНМ, то діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше ніж у нормі. У половині випадків спостерігається граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником, недостатнє розуміння та розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу. Діти замінюють

дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності. Також не в повній мірі діти розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду [6; 7; 8].

Висновок. Аналіз матеріалів дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Встановлено, що лексичний компонент мовленнєвої діяльності є провідним, оскільки саме на його основі формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень.

2. Досліджено, що у дітей із ЗНМ страждають всі складові лексико-граматичної сторони мовлення: словозміна, словотворення та синтаксична будова речення. Зокрема, у цієї категорії дітей у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції, відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. У розвитку мовлення дитини важливу роль відіграють батьки та педагоги, які мають допомогти дитині у вивченні рідної мови.

Перспектива дослідження. Перспективою є обґрунтування діагностичного матеріалу, вивчення лексико-граматичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та проведення дослідження рівнів розвитку мовлення дітей.

Список використаних джерел

1. Аніщук А. Інклюзивна освіта. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 115 с.
2. Белова О.Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. (1(339) Ч.2), С. 170-182. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-170-182](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-170-182)
3. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023, 1 (355), С. 106-114. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>
4. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса: Ярослав, 2004. 176 с.
5. Левицький В.Е. До питань про формування лексико-

граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 5. С. 162-174.

6. Мілевська О.П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. Херсон : Херсонський державний університет. 2017. Вип. LXXVIII. Т. 2. С. 86-91.

7. Молошина І.А., Ласточкина О.В. Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка. 2016. Вип. 7. С. 119-123.

8. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс. Київ. 2012. 258 с.

9. Шеремет М.К. Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 128 с.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: О. Костюк – 50%, О. Белова – 50%.

УДК 159.922.76-056.313

І. КОТВИЦЬКА

innakotvicka1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1651-8800>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ОСОБЛИВОСТІ ПОВІДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовано особливості поведінкових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями. Висвітлено характеристику поведінки, що є її соціальна сутність – вона формується та реалізується в суспільстві. Поведінка формується в процесі соціалізації, що в свою чергу передбачає адаптацію в соціальному середовищі з урахуванням індивідуальних особливостей. Розглянуто з точки зору вікової

психології поняття «соціальна адаптація» конкретизується в трьох напрямках: адаптивна поведінка (на користь середовища виховання); адаптивний стан (відношення людини до умов і обставин, в які вона поставлена виховною ситуацією); адаптація, як умова ефективної взаємодії дітей і підлітків з дорослими в системі виховання.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, поведінкові порушення,

The article analyzes the peculiarities of behavioral disorders in children with intellectual disabilities. The characteristic of behavior, which is its social essence, is highlighted - it is formed and implemented in society. Behavior is formed in the process of socialization, which in turn involves adaptation in the social environment taking into account individual characteristics. Considered from the point of view of age psychology, the concept of "social adaptation" is specified in three directions: adaptive behavior (in favor of educational environment); adaptive state (attitude of a person to conditions and the circumstances in which she was placed by the educational situation); adaptation as a condition effective interaction of children and adolescents with adults in the education system.

Key words: children with intellectual disabilities, behavioral disorders.

Постановка проблеми. Вивченням порушень поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями займалися вчені як в галузі спеціальної психології, так і корекційної педагогіки, зокрема О. Гаврилов, В. Ковальов, А. Лічко, С. Миронова, В. Синьов.

Визначення терміну «поведінка» було дано основоположниками психологічної течії біхевіоризму Е. Торндайком та Дж. Уотсоном у ХХ столітті. Під поведінкою вони розуміли будь-які реакції індивіду (рухові, мовленнєві, вегетативні), що діють по схемі «стимул-реакція».

У психології виділяють два види поведінки: «нормальна» та «порушена» («аномальна»). Є. Годфруа вказує на тонку грань між цими двома видами поведінки та складність у чіткій їх диференціації.

М. Раттер вказує на те, що деякі емоційні та поведінкові порушення зустрічаються у більшості дітей, оскільки вони є невід'ємною частиною процесу розвитку особистості. На думку автора існують деякі аспекти нормального розвитку, які за своїми проявами можуть бути схожими на порушення. Так прояви тривожності дитини при розлуці з близькими і страх темноти є нормальним для раннього-дошкільного віку. Одночасно автор вказує на значну відмінність між нормальною та порушеною поведінкою. Емоційні розлади призводять до порушень соціальних контактів дитини, чого не відбувається при нормальному варіанті розвитку особистості [2].

І. Фурманов визначив, що поведінка – це активність, яка виникає при взаємодії людини з середовищем та забезпечує пряме чи непряме задоволення її потреб. При цьому порушення поведінки – дії людини, що призводять до ускладнень соціальної, психологічної, соціальної адаптації та супроводжується заподіянням шкоди або страждань собі, оточуючим чи суспільству в цілому [4].

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми поведінкових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Одним з чинників виникнення соціальної дезадаптації у дітей з інтелектуальними порушеннями на думку В. Синьова, є перебування таких дітей у масових загальноосвітніх навчальних та виховних закладах, у той час, як такі діти потребують спеціальних закладів, висококваліфікованих педагогів у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спеціальних програм [2].

Непідготовленість оточення прийняти дітей з інтелектуальними порушеннями, нав'язування їй способу життя та психологічного статусу, що суперечить її біологічним і психологічним потребам, призводить до порушень поведінки.

Було визначено ряд труднощів у поведінці дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема:

- проблеми в усвідомленні ситуації спілкування. У зв'язку з недорозвитком вищих форм мислення, відбувається недостатнє усвідомлення дитиною ситуації. Неадекватна поведінка проявляється в агресивних діях, що спрямовані на партнера спілкування або на предмети, навколо яких відбувається взаємодія; плачі, сміху, який не є адекватним до ситуації;

- проблеми в сприйманні та розумінні особистості партнера по спілкуванню діти з інтелектуальними порушеннями в процесі спілкування не можуть враховувати індивідуальні особливості співрозмовника. Це проявляється в підвищеній довірливості, що робить їх вразливими до асоціальних особистостей, проблеми в сфері емпатії;

- проблеми в поведінці, пов'язані з особливостями порушення коркової нейродинаміки, які характерні при органічному ураженні головного мозку у дітей з інтелектуальними порушеннями. Виділяють дві підгрупи даної категорії проблем, в залежності від типу нейродинаміки (збудливий): 1) загальмованість, в'ялість, пасивний негативізм у спілкуванні, деякі аутистичні прояви; 2) агресивність, легка збудливість, активний негативізм у спілкуванні, психопатичні прояви;

- проблеми в поведінці, пов'язані з підвищеною тривожністю, що проявляються у вигляді страхів перед спілкуванням у певних ситуаціях. Дана проблема стосується тієї ситуації, коли діти з інтелектуальними порушеннями намагається мінімізувати або взагалі уникнути спілкування в зв'язку з ситуацією критики до свого стану;

- проблеми в поведінці, пов'язані з особистісними особливостями дітей з розумовою відсталістю, зокрема з інфантильністю, надмірною прив'язаністю до оточуючих, прагненням до підбадьорювання, бажанням фізичних контактів навіть у старшому віці (поглажування) [3].

У дослідженні О. Ферт розглянуті варіанти деструктивної батьківської поведінки - батько не виконує роль соціалізуючого зразка для дитини, ухиляється від участі у справах сім'ї та зводить свою батьківську роль до матеріального забезпечення сім'ї. Роль матері більш позитивна. Найчастіше саме вона намагається налагодити взаємини в родині, звертається за допомогою до фахівців, робить зусилля щодо зміни ситуації тощо [4].

Ставлення дорослих до виховання дітей грає визначальну роль у становленні особистості, проте далеко не вичерпує всіх можливих шляхів, якими суспільство соціалізує людину. У процесі взаємодії з безпосереднім оточенням виникають численні та різноманітні впливи, здатні не тільки доповнити виховний процес, а й викривити його чи взагалі прищепити дитині антигромадську орієнтацію.

У спеціальній психології значна роль у формуванні поведінкових та емоційно-вольових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями відводиться впливу колективу та формуванню особистості саме під впливом цього колективу.

Вивченням дитячих колективів з інтелектуальними порушеннями науковці дійшли висновку, що діти з інтелектуальними порушеннями мають викривлені соціальні установки, а чітко організований дитячий колектив сприяє корекції даних недоліків. Так, неодноразове схвалення гарних вчинків колективом сприяє їх закріпленню, а негативне – допомагає уникненню їх формування.

У своїх дослідженнях розладів поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями Т. Жук та І. Луценко, розрізняють декомпенсацію невротичного типу – переживання власного інтелектуального відхилення, високий рівень тривожності, страх контактів з оточуючими, занижена самооцінка; декомпенсацію психопатоподібного типу з переважанням емоційно-вольової нестійкості, що формується під впливом несприятливого внутрішньо-

сімейного клімату та екзогенних чинників - поведінка характеризується ігровими інтересами, неможливістю керувати власними бажаннями, негативним ставленням до навчальної діяльності, ейфорією, руховою розгальмованістю, безтурботністю, навіюваністю, схильністю до брехні; декомпенсацію психопатоподібного типу з переважанням афективної збудливості - в поведінці спостерігається роздратованість, вибуховість характеру, некерованість, схильність до агресії, дисфорії та можливість розвитку патологічного афекту; декомпенсацію психопатоподібного типу з переважанням патології потягів, що може бути спричинено чинниками соціального неблагополуччя сім'ї - порушення поведінки пов'язуються з афективною збудливістю, агресивністю, відсутністю потреби в емоційних зв'язках, у хлопчиків - втечі з дому, крадіжки, підвищена сексуальність, у дівчат - підвищена сексуальність: проміскуїтет або більш-менш постійне проживання з партнером [3].

А. Шеффер підкреслює надзвичайно великий вплив соціального середовища на розвиток особистості розумово відсталої дитини та її психічних процесів. За допомогою цілеспрямованого процесу навчання та виховання у розумово відсталих дітей можна розвинути складні форми аналізу й синтезу, порівняння, що в свою чергу має вплив на соціальну адаптацію дітей [5].

Г. Ксенофонтова наголошує на важливій ролі виховання в колективі, проте акцент ставиться на індивідуальний підхід до кожної дитини. Учений підкреслює необхідність комплексного підходу (вчитель-батьки) до виховання дітей. Автор вказує на неповторність та унікальність кожної дитини, говорить про те, що вся робота має проходити в сприятливій для дитини обстановці, її інтереси мають враховуватися в усіх видах діяльності, важлива роль відводиться похвалі та заохоченню [4].

Для уникнення емоційно-вольових та поведінкових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями важливими чинниками є становище дитини в колективі однолітків, значимість виду діяльності, успіхи в засвоєнні навчального матеріалу, соціальна ситуація розвитку особистості.

О. Ферт наголошувала на необхідності формування правильної поведінки починаючи зі старшого дошкільного віку та використовувати для цього методи переконання (художні твори, розповіді про походження правил поведінки, столового етикету тощо, та на основі пояснення прикладів конкретних ситуацій) [4].

В. Кузьміна робить акцент на вивченні астеноневротичних та

психопатоподібних проявів у дітей з інтелектуальними порушеннями, а також можливості корекції та компенсації даних розладів в умовах спеціальних навчально-виховних закладів. Лікувальні ж заходи мають бути спрямовані більшою мірою на компенсацію емоційно-вольової сфери. Отже, саме розвиток емоційно-вольової сфери певною мірою впливає на особистість дітей з інтелектуальними порушеннями та їх соціальну адаптацію зокрема [3].

З поведінкою людини тісно та двосторонньо пов'язана її емоційна сфера. З одного боку, емоції проявляються в поведінці та фактично керують нею, з іншого боку, поведінка впливає на емоції, послаблюючи або посилюючи їх. Неможливо навчитися ефективно управляти емоціями, не навчившись одночасно свідомо регулювати свою поведінку. І, навпаки, людина, яка не в змозі управляти своїми емоціями, не може контролювати й власну поведінку. Поведінка людини, яка перебуває у владі сильних, деструктивних емоцій, називається неадекватною або соціально дезадаптивною. Неадекватна поведінка може викликати емоціогенні ситуації або неадекватні (деструктивні) дії інших людей.

Особливостям розвитку емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями приділяли увагу В.Бондар, В. Синьов та ін.

Відповідно зазначених досліджень, емоції є провідним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності людини, а також її поведінки. Вони супроводжують майже всі вияви її активності. Розвиток емоційної сфери в процесі індивідуального розвитку особистості здійснюється в напрямку посилення диференційованості переживань, підпорядкуванні їх інтелекту, адже особливістю емоцій є те, що вони погано піддаються вольовій регуляції. До основних причин порушень емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями відносять: недостатність інтелектуального розвитку, ускладнений процес формування соціальних потреб та несприятливі умови виховання.

Є. Шаповалова в своїх дослідженнях дітей з інтелектуальними порушеннями відзначає необхідність вивчення їх тривожності та страхів. Саме страхи вважаються найбільш сильним переживанням, оскільки в їх основі лежить інстинкт самозбереження, прагнення уникнути небезпеки. Почуття страху може ускладнювати соціальну адаптацію, а також сприяти розвитку девіантної поведінки та неадекватних поведінкових реакцій як варіантів захисту. До порушень поведінки дітей може призвести неадекватне ставлення з боку вихователів, вчителів та оточуючих до них. Це призводить до конфліктних ситуацій та негативних емоційних переживань у дітей з

інтелектуальними порушеннями (В. Синьов та Г. Коберник) [5].

Гіперактивність дітей з інтелектуальними порушеннями може призвести до дезадаптивної поведінки. Так, А. П. Шеффер та Ж. І. Романчак розглядають дитину з даною поведінку як таку, яка має проблеми в вихованні. Автори підкреслюють, що саме правильне виховання є основним засобом профілактики девіантної поведінки та формує в особистості соціально-корисну поведінку. Кращим засобом девіантної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями є цілеспрямований психолого-педагогічний вплив [5].

Ж. Романчак вказує на підвищену афективну нестійкість дітей з інтелектуальними порушеннями, що призводить до порушення конструктивних форм поведінки. Тривожність як складне особистісне утворення має значний вплив на поведінкове реагування дітей у певних ситуаціях. Така дитина постійно відчуває невпевненість, загрозу від оточуючих та перебуває в стані готовності відповісти на будь яку образу, що призводить до вербальної та фізичної агресії як способу вирішення фрустраційної ситуації. Агресивність та підвищена конфліктність дитини може бути обумовлена поганим ставленням до дитини в сім'ї. Для спеціальної психології та корекційної педагогіки на сучасному етапі їх розвитку залишається актуальним питання вивчення внутрішніх станів особистості, зокрема, це стосується проблеми дослідження емоцій.

Для формування емоційних станів необхідна активна участь різних ділянок кори головного мозку, оскільки вони визначають кожен емоційну функцію. Емоції мають властивість ускладнюватися, що відбувається під впливом спілкування та в процесі освоєння різних видів діяльності. Розвиваючись, дитина засвоює нові якості емоційної сфери, відбувається зміна співвідношення між інтелектом та афектом. Завдяки продуктивним видам діяльності та активному спілкуванню з оточуючими, саме в дошкільному віці відбуваються значні зміни в емоційній сфері дитини. [5].

У цей період для дітей важливою стає потреба в емоційному визнанні. Спостереження за вчинками інших, спілкування та контакти з оточуючими - важливе джерело розвитку емоцій. Саме в дошкільному віці дитина вчиться керувати своїми емоціями, що призводить до довільності поведінки, її усвідомленості.

На думку С. Романюк в дошкільному віці поведінка переходить від спонтанної, керованої миттєвими почуттями та емоціями до вольової, контрольованої поведінки, що призводить до цілеспрямованого, усвідомленого вибору дитиною своєї поведінки [2].

Висновки. Отже, проаналізувавши спеціальну літературу, можна зробити висновок, що зміни в емоційній сфері у дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються як ступенем і своєрідністю інтелектуального дефекту, так і соціальною ситуацією розвитку, і в першу чергу - якістю корекційно-освітнього процесу. Тому необхідно більш глибоко вивчити зони найближчого розвитку емоційної сфери при інтелектуальних порушеннях, що дозволить підвищити ефективність корекційної допомоги а емоції у дітей з інтелектуальними порушеннями виражають не тільки особливості мотивів поведінки, але й відіграють важливу роль в їх реалізації.

Розвиток вищих почуттів передбачає поєднання емоційного та інтелектуального компонентів психіки. Слабкість інтелектуальної сфери гальмує розвиток вищих почуттів. Лише вчасна корекційна допомога, спрямована на розвиток інтелекту і формування духовних потреб, сприяє розвитку вищих почуттів і забезпечує їм провідну роль.

Порушення емоційного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями стосуються й їх здатності тим чи іншим чином висловлювати свої переживання. Такі діти мають ряд особливостей: недостатньо виразна міміка і пантоміміка, інтонаційне збіднення мовлення поєднується з обмеженим запасом слів, що позначають різні емоційні стани. Особливі труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями відчуваються при необхідності висловити складні, суперечливі переживання, що нерідко призводить до неправильної поведінки.

Надзвичайно важливу роль у вивченні емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями відіграє усвідомлення того, наскільки такі діти можуть уявити емоційний стан іншої людини відповідно до їх міміки та пантоміміки. На думку багатьох вчених здатність дитини з інтелектуальними порушеннями є усвідомлення переживань іншої людини, що залежить від вміння поставити себе на місце іншої людини, а також є характеристикою глибокого емоційного світу такої дитини.

Отже, аналіз літературних джерел з проблеми розвитку емоційної та поведінкової сфер у дітей з інтелектуальними порушеннями дозволяє зробити висновок про значний інтерес дослідників в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, неоднозначність та різноплановість теоретико-методологічних підходів до вивчення відхилень в поведінковому розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями, необхідність подальшого дослідження проблеми.

Список використаних джерел

1. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують

корекції психофізичного розвитку: теорія і практика. Луцьк, ПП Іванюк В. П. 2013. 292 с.

2. Платаш Л.Б.. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти. Емілія-Романья. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.

3. Обухівська А.Г. Консультативно-діагностичний супровід дітей з ООП у діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Київ. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2016. 247 с.

4. Ферт О. Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності. Львів. Свічадо. 2012. 27 с.

5. Шеффер А.П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / А. Шеффер, Ж. Романчак *Наша школа*. Вип. 07.2012. № 4 . С. 54-55.

Стаття подана до друку 09.10. 2023 р.

Авторський внесок: І. Котвицька – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК 376.091.33-056.264:028

В. КОТОВСЬКА

<https://orcid.org/0009-0005-9942-1714>

О. МІЛЕВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-5474-4158>

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЧИТАННЯ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз сучасних та нетрадиційних технологій подолання дислексії в контексті навчання дітей з порушеннями мовлення, зроблено акцент на індивідуалізації підходів та схарактеризовано конкретні переваги цих технологій, які можуть бути корисними для педагогічних та клінічних практик.

Ключові слова: дислексія, корекція, мовленнєвий розвиток, загальне недорозвинення мовлення, молодші школярі, інноваційні технології.

The article analyzes modern and non-traditional technologies for overcoming dyslexia in the context of teaching children with speech disorders, focuses on individualizing approaches, and characterizes the

specific advantages of these technologies that can be useful for pedagogical and clinical practices.

Key words: dyslexia, correction, speech development, general underdevelopment of speech, younger schoolchildren, innovative technologies,

Постановка проблеми. За останні роки спостерігається збільшення кількості учнів з труднощами навчання читання; серед них чисельною групою є учні з загальним недорозвитком мовлення. Труднощі засвоєння читання виникають у цих дітей ще на початковому етапі читацького досвіду і проявляються у специфічних помилках стійкого характеру. Науковці визначають цей стан як окрему форму мовленнєвих порушень – дислексії.

Проблема корекції дислексій є важливою з огляду на значимість читацьких умінь для дітей. Посилена увага до цієї проблеми пов'язана з тенденцією впровадження в освітньо-корекційний процес інновацій в цілому та технологій цифрового формату, зокрема тих, які спрямовані на активізацію нейромеханізмів читацької діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми навчання читання, виявлення та корекції дислексій у школярів тісно пов'язані між собою та становлять міждисциплінарне вчення. Науковці досліджували їх з позицій педагогіки і методики навчання (праці М. Вашуленко, Д. Ельконіна, А. Каніщенко, А. Капської, О. Копиленко, О. Савченко, В. Науменко, Г. Олійник, S.Giovagnoli, S. Novita, D. Mugnaini, G. Albertini та ін.), психології навчальної діяльності і читання, зокрема (праці Т. Єгорова, О. Корніяки, Н. Чепелевої, Т. Ілляшенко, О. Славути та ін.), психофізіології і нейропсихології (праці О. Лурія, Т. Ахутіної, Т. Візель, В. Тарасун, С. Цветкової, С. Яковлевої та ін.).

Всебічне вивчення механізмів читання дозволило науковцям зробити висновок про його об'єктивну складність, що пов'язано зі станом функціонального базису читання. Він охоплює процеси зорового гнозису і мнезису, концентрацію та розподіл уваги; обсяг мовленнєво-слухової пам'яті; функції оптико-просторового сприймання; конструктивний праксис; звуковий аналіз і синтез, зрілість фонематичної системи, психолінгвістичні передумови навчання грамоти (операції звуко-складового, лексичного та синтаксичного структурування; мовленнєво-сміслові операції) а також процеси мислення. Порушення цього базису може призвести до виникнення дислексій.

Проблема дислексій широко досліджувалася в галузях спеціальної педагогіки та спеціальної психології. Були проведені ряд досліджень, спрямованих на вивчення особливостей навчання читання і порушень цього процесу у дітей з різними нозологіями: за наявності інтелектуальних порушень та затримки психічного розвитку (праці Н. Компанець, Н. Кравець, Т. Сак, О. Мілевської, Н. Компанець та ін.), порушень зору (праці Л. Вавіної, В. Кобильченко, О. Легкого, Т. Пічугіної, В. Ремажевської та ін.), порушень слуху (праці В. Жук, С. Литовченко, С. Кульбиди та ін.). Ряд досліджень були спрямовані на вивчення особливостей навчання читання і корекції порушень цього процесу (дислексій) у дітей з загальним недорозвитком мовлення (праці Г. Блінової, Н. Голуб, Ю. Коломієць, О. Черпіти, Е. Данілавичюте, В. Ільяної, А. Мартинюк, О. Івашко, В. Албул, В. Меліченко, В. Тарасун та ін.). За результатами наукових напрацювань було визначено, що корекція різних форм дислексій у дітей з мовленнєвим недорозвитком повинна урахувувати характер порушень психофізіологічних механізмів процесу читання.

Разом з цим, сучасні тенденції спеціальної освіти щодо впровадження інноваційних технологій навчально-корекційної роботи, спонукає науковців і практиків до ретельного вивчення змісту вітчизняних і зарубіжних освітніх інновацій стосовно формування та вдосконалення читацької діяльності школярів з метою визначення їхнього корекційного потенціалу для організації навчання читання учнів з загальним недорозвитком мовлення.

Мета статті – проаналізувати доцільність застосування інноваційних технологій читання як засобу корекційного впливу за наявності дислексій в учнів з загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Дислексія є одним із специфічних розладів розвитку дитини, що охоплює не лише вузьку проблему труднощів читання, а й пов'язана з багатьма когнітивними дефіцитами [1]. На сьогодні причини порушення читання і механізми дислексій розглядаються з психологічних, психофізіологічних та психолінгвістичних позицій, що визначається сутністю самого процесу читання.

З психологічного підходу, читання є процесом сприймання та розуміння тексту, який безпосередньо пов'язаний з процесами мислення та пам'яті.

Психолінгвістичний аспект розглядає читання як вид рецептивної мовленнєвої діяльності, в якій здійснюється декодування – дешифровка

мовлення з метою отримання інформації (від форми до змісту). Цей напрям спрямований на вивчення особливостей синтезу слів у реченні під час читання, співвіднесення слова із семантичним значенням, об'єднання значень слів в загальний зміст фрази, лексико-граматичного і смислового прогнозування, координації антиципації і зорового сприйняття, виокремлення в друкованому тексті висловлювань як закінчених в смисловому та інтонаційному плані одиниць, орієнтування на знаки пунктуації в процесі читання, навичок використання інтонації в залежності від кінцевого розділового знаку.

Психофізіологічний напрям сфокусований на вивченні характеру міжаналізаторної взаємодії під час читання: зорового аналізатора, оскільки через зоровий канал інформація поступає до читця, внутрішнього моторного (мовленнєво-рухового аналізатора та мовленнєво-слухового) аналізатора (Т. Єгоров, О. Лурія).

Відповідно, методики корекції дислексій ґрунтуються на цих підходах.

В системі подолання дислексій набули певного розповсюдження закордонні інновації, серед яких: метод Р. Дейвіса, методика Orton-Gillingham, методика Wilson Reading System, методика Fast ForWord, оптичні технології (шрифт Dyslexie, спеціальні фони та контраст, використання великих літер і розділових проміжків, спеціальні електронні книги, технології з розпізнаванням мови), спеціальні програми для комп'ютерів і планшетів, які використовують штучний інтелект (ШІ), Learning Ally, Ghotit Real Writer, Read&Write: Read&Write, Co:Writer, Kurzweil 3000.

Зупинимось на цих інноваціях та проаналізуємо їхню доцільність у роботі з дітьми з мовленнєвим недорозвитком.

1. *Методика Дейвіса* ураховує, що особи із дислексією мислять образами та схильні до перцепційної дезорієнтації. Вирішення цієї проблеми дислектиків за методикою Дейвіса є подвійним і відбувається шляхом контролю перцептивної дезорієнтації та шляхом усунення причин перцептивної дезорієнтації.

Для вирішення проблеми дезорієнтації Р. Дейвіс пропонує навчати учнів розпізнавати прояви дезорієнтації та способів їх уникати. Автор пропонує „Рекомендації з Орієнтації” [2]: учень вчиться переносити свою «думку» до іншої точки зору, поки не знайде оптимальну точку для фокусування своєї уваги, яка називається орієнтаційною точкою. Інший метод – „Налаштування і Точне налаштування”, розроблений для учнів, які мають труднощі з візуальним підходом. Згідно з цим методом, учні

можуть досягти того ж ефекту за допомогою кінестетичного підходу. Наступний метод автора ґрунтується на слуховому підході: „Слухова Орієнтація”. Для покращення читання метод Дейвіса включає три основні стадії: 1) володіння алфавітом та основними мовними символами; 2) володіння словами, для яких у особи з дислексією немає відповідного образу чи значення; 3) створення причинно-наслідкових зв'язків та здатність розуміння під час читання.

Для усунення змішування букв (візуального чи слухового) у методі Дейвіса пропонується робота з глиняним алфавітом, самостійно створюючи його; для перекладу образів в слова – техніка володіння символами за Дейвісом: слова, що викликають найбільше змішування – це звичайні слова, тому дуже часто учні легко прочитують довше слово в оповіданні, таке як *крокодил*, але запинаються на такому слові як *але*. Оскільки ці слова викликають дезорієнтацію, у методі Дейвіса називаються слова-стимули.

2. *Методика Orton-Gillingham* базується на фонемно-графемному вивченні і сприяє розвитку навичок фонематичного сприймання та зв'язку між звуками і буквами. Цей метод розвиває розуміння зв'язку між звуками мови (фонемами) і літерами, що їх представляють (графемами) [6]. Учні навчаються розрізняти і вимовляти звуки мови і відповідні букви або буквосполучення. Методика Orton-Gillingham може бути використана в рамках індивідуальних занять з вчителем, а також застосовується в освітніх програмах та ресурсах для навчання дислексичних учнів.

3. *Методика Wilson Reading System* ґрунтується на фонетичних принципах і включає в себе послідовність навчання, яка допомагає учням розрізняти та розуміти звуки мови та їх відображення у письмі. Учні навчаються розрізняти фонемати (звуки мови) та зв'язок між фонемами і буквами (графемами). WRS надає учням правила читання і вчить їх застосовувати ці правила при читанні нових слів, через взаємодію з матеріалами та завданнями, що включають аудіювання, читання, письмо і візуальне сприймання. Це допомагає закріплювати знання та навички через різні сенсорні канали. Методика Wilson Reading System широко використовується в спеціалізованих навчальних закладах [5].

4. *Методика Fast ForWord* використовує різноманітні вправи для покращення фонологічної обробки і мовленнєвих навичок. Вона надає змогу інтенсивно працювати над аудіальними навичками. Fast ForWord акцентує на розвитку фонологічних навичок, таких як розрізнення та

аналіз звуків мови (фонем), здатність розрізняти відмінності в звуковому матеріалі, а також розуміння звукової структури слів та речень. Fast ForWord використовує візуальні та аудіальні засоби для навчання, що робить навчання більш цікавим і ефективним для користувачів [6].

5. *Оптичні технології* можуть бути корисними для осіб з дислексією, оскільки вони спрямовані на поліпшення читання та зменшення втоми під час читання. Один із прикладів таких технологій – це спеціальні шрифти, такі як шрифт Dyslexie (Franzen L, Stark Z, Johnson A. 2019), а також інші оптичні засоби, які полегшують розрізнення між буквами та поліпшують сприйняття тексту. Розглянемо докладніше особливості використання у корекції дислексії оптичних технологій:

- Шрифт Dyslexie: Dyslexie - це шрифт, який спроектований спеціально для полегшення читання для людей з дислексією. Він має декілька особливих рис, таких як збільшення просторів між літерами та зменшення схожості між буквами, що легко переплутати (наприклад, "b" і "d"). Dyslexie також має особливий нахил літер, що робить їх більш відрізняються одна від одної (Franzen L, Stark Z, Johnson A. 2019).

- Спеціальні фони та контраст: використання фонів зі зменшеною контрастністю або спеціальних кольорових фільтрів може полегшити сприйняття тексту для деяких осіб з дислексією.

- Використання великих літер і розділових проміжків: використання тексту з великими літерами і відповідними розділовими проміжками між словами може полегшити читання, особливо для тих, хто має проблеми з розрізненням слів.

- Спеціальні електронні книги: електронні книги та планшети можуть надавати можливість налаштовувати шрифт, розмір тексту та інші параметри для кращого сприйняття тексту. Деякі читалки також мають функції для підкреслення та виділення тексту.

- Технології з розпізнаванням мови: деякі програми та додатки можуть перетворювати текст в мовлення або аудіо, що може полегшити розуміння тексту для осіб з дислексією.

6. *Спеціальні програми* для комп'ютерів і планшетів, які використовують штучний інтелект (ШІ), стали важливим інструментом для корекції дислексії та навчання осіб з цим розладом. Ось деякі приклади таких програм:

- Learning Ally (раніше Recording for the Blind & Dyslexic) - це сервіс, який надає доступ до аудіокниг та аудіозаписів книг для людей з дислексією та іншими мовленнєвими розладами. Ця програма може

допомагати учням з дислексією отримувати доступ до текстів у звуковому форматі, що полегшує їх читання та розуміння тексту.

- Ghotit Real Writer - програма, яка розроблена спеціально для полегшення процесу письма для осіб з дислексією. Вона надає правописну підказку, граматичну корекцію та підтримку під час складання тексту.

- Read&Write - програма, яка надає широкий спектр інструментів для покращення читання та письма для осіб з дислексією. Вона включає в себе функції, такі як читання тексту вголос, словник, інструменти для організації ідеї та інші корисні опції.

- Co:Writer - програма, яка надає підказки та підтримку під час письма, спрощуючи процес написання тексту. Вона може допомагати особам з дислексією знаходити правильні слова та висловлювати свої думки.

- Kurzweil 3000 - комплексна програма для читання та письма, яка використовує ШІ для надання різноманітних інструментів, включаючи текстове читання вголос, підказки для правопису та інші функції.

Разом з цим варто зазначити, що для багатьох людей з дислексією аудіокниги і текст на аудіо є ефективними інструментами для розуміння тексту та підвищення читацької активності; використання відео, анімацій та інтерактивних програм для навчання може зробити навчання більш цікавим та доступним для осіб з дислексією. А також останнім часом активно впроваджується технологія віртуальної реальності – для створення інтерактивних навчальних середовищ, де учні можуть взаємодіяти з текстом і вправами в новий спосіб.

Висновки та перспективи дослідження. Ефективність конкретного методу або інструменту може різнитися в залежності від індивідуальних потреб і можливостей людини з дислексією. Найкращим підходом буде комбінування різних методів та інструментів для досягнення найкращого результату. Інноваційні програми є допоміжними інструментами, які спільно з традиційними методами та індивідуальним підходом можуть сприяти успішній корекції дислексії та поліпшенню навичок читання у молодших школярів. Перспективи досліджень вбачаємо у подальшому вивченні, систематизації програм та методик корекції порушень навички читання.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е.А., Ільяна В.М., Мартинюк А.І., Івашко О.А., Албул О.В., Виявлення і подолання труднощів опанування навички читання в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : ІСПП НАПН України, 2016. 77 с.

2. Дейвіс Р. Дар Дислексії. URL: <https://librusec.pro/b/682804>
3. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчально-методичний посібник. 2014. 120 с.
4. Bothina A.M. Using Online Orton-Gillingham Lessons to Teach Reading Comprehension and Word Recognition to Preschool Children at Risk for Dyslexia. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1350/401>
5. Rosen P. Wilson Reading System: What you need to know <https://www.understood.org/en/articles/wilson-reading-system-what-you-need-to-know>
6. <https://hypoxia.com.ua/fast-forword-chno-za-metodika-i-komu-ona-nuzhna>

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: В. Котовська – 50%, О. Мілевська – 50%.

УДК 376-056.264:316.613.43

В. КРИЦАК

krytsakvik@i.ua

<https://orcid.org/0009-0000-8366-5937>

В. ГЛАДУШ

viktor.gladush2@gmail.com.

<http://orcid.org/0000-0003-3347-0925>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ ТА АГРЕСІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті зроблена коротка характеристика проявів тривожності та агресивності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Відзначається, що обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливає на формування особистості дитини, викликає негативні психічні наслідки, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяє розвитку негативних якостей характеру.

Ключові слова: агресивність, тривожність, мовлення, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

In the article a brief description of anxiety and aggressiveness manifestations in pre-school age children with speech development disorders

isprovided. It has been noted that limited verbal communication often has a negative impact on the formation of a child's personality, causes negative mental layers, specific features of the emotional-volitional sphere, and contributes to the development of negative character traits.

Key words: aggressiveness, anxiety, speech, children with speech disorders.

Актуальність дослідження. В епоху кризи та соціальних змін, при швидкому ритмі повсякденного життя, люди поводяться та почуваються по-різному. Але найбільш беззахисними та безпомічними є діти. Спеціалісти, які вивчають проблему навчання та виховання дошкільників, наголошують, що на даний момент у дошкільних закладах освіти все більше і більше зростає процент тривожних та агресивних дітей.

Багато факторів у сучасному суспільстві впливає на розвиток дитини, в тому числі й на виникнення в неї тривожності та агресивності. Тривожність характеризується підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Агресивність – це стан, який може породжуватися внаслідок тривоги, вона досить стабільна в часі й велика ймовірність того, що агресія в дитинстві може перейти в стійку асоціальну або антисоціальну поведінку.

Над проблемою поширення прояву тривожності, особливо серед дітей молодшого віку працювали вітчизняні фахівці в галузі педагогіки і психології І. Бех, А. Богуш, Л. Василенко, В. Маріщук, С. Максименко, Е. Носенко, Р. Павелків, А. Пасічніченко, М. Савчин, О. Цигипало та ін. Дослідження проблем розвитку тривожності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку були предметом вивчення фахівців галузі спеціальної освіти, зокрема логопедів О. Белової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, О. Мілевської, О. Ревуцької, М. Шеремет та інші.

Виклад основного матеріалу. У процесі психічного розвитку дитини вчені (В. Поліщук (2010), В. Тарасун (2008), М. Шеремет (2016) та ін.) важливого значення надають мовленнєвому розвитку, разом із інтелектуальним та особистісним [1].

Л. Журавльова [2] під поняттям «мовленнєвий розвиток» розуміє процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується в тісному взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами та забезпечує повноцінний розвиток дитини в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними

стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.

Порушення мовленнєвого розвитку (надалі – ПМР), обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні нашкодження, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності) (Л. Гончарук, І. Мамайчук, І. Мартиненко, С. Конопляста, А. Обухівська, Т. Сак та ін.). Саме тому окреслене питання, на думку Л. Трофименко, набуває особливого значення при вивченні дітей з мовленнєвими порушеннями та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості. Загальна риса особистості дітей з ПМ, на думку дослідників, полягає в тому, що мовленнєва вада створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають, перш за все, порушення в комунікативній діяльності [3].

Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання.

Зокрема, Дж. Маль встановив закономірність: чим більше виражена тривожність, тим більше у мовленні виражаються такі явища:

- семантично нерелевантні повторення фраз, частин фраз, окремого слова, складів;
- незавершеність слова (опускання частини слова), що супроводжується змінами у структурі речення або повтореннями;
- незавершеність речення (логічна або синтаксична) при відсутності подальших виправлень таких речень;
- обмовки, що включають неологізми та парафазії;
- транспозиція окремих слів у реченні;
- зростання кількості самокорекцій;
- збільшення пауз нерішучості, як заповнених, так і незаповнених [4].

У дітей старшого дошкільного віку починає з'являтися часткове усвідомлення свого мовленнєвого порушення, боязнь справити на співрозмовника несприятливе враження, страх бути засудженим та осміяним через своє мовленнєве порушення, звернути увагу сторонніх на свій мовленнєвий дефект, не зуміти бути зрозумілим та висловити думку внаслідок заїкування і тому подібне. Діти починають відчувати труднощі під час переказу казки чи оповідання, хвилюються при розмові з незнайомими особами, соромляться висловити свою думку.

Підвищена тривожність впливає на всі сфери психіки дитини: афективно-емоційну, комунікативну, морально-вольову, когнітивну. Досліджуючи вікову динаміку тривожності, Т. Лаврентьєва [5] говорить про те, що шестирічна дитина, на відміну від дворічного, вже може не показати страх або сльози. Вона навчається не тільки в значній мірі керувати вираженням своїх почуттів, наділяти їх у культурно-прийнятну форму, але й усвідомлено користуватися ними, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них.

Поведінка дітей з ПМР може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою, вони не виправдано хвилюються, не вірять у свої сили, не вміють поставити собі мету і йти до неї. Діти із ПМР схильні до стереотипних дій і способів вирішення завдань. Декілька способів дозволу конфліктних ситуацій, що спостерігаються у дітей із ПМР:

- агресія, направлена або безпосередньо на об'єкт, яким можуть бути діти молодшого віку, фізично слабкіші діти, тварини, або на речі;
- втеча, дитя «втікає» від ситуації, з якою він не може успішно впоратися, наприклад відмовляється від відвідин дитячого садка. Найбільш специфічною формою втечі є «відхід в хворобу», що може виявлятися в невротичних соматичних реакціях, наприклад в уранішній блювоті, болях в животі, головних болях;
- регресія (повернення на нижчий рівень розвитку) також є досить частою реакцією дитини із порушеннями мовлення. Він не хоче бути великим і самостійним, оскільки це приносить одні неприємності;
- заперечення труднощів і неадекватна оцінка реальної ситуації. Дитина витісняє зі свідомості дуже травматичну

дійсність, в якій вона завжди терпить невдачі і якої вона не може уникнути [6].

Тривожність привертає увагу особистості дитини із ПМР до можливих труднощів, перешкод у досягненні цілі, дає змогу мобілізувати сили й тим самим досягнути найкращого результату. Тобто нормальний (оптимальний) рівень тривожності потрібний для ефективного пристосування особистості до дійсності (адаптивна тривога). Високий рівень оцінюється як дезадаптивна реакція, що проявляється в загальній дезорганізації поведінки й діяльності дитини. Відсутність тривоги як явища перешкоджає нормальній адаптації й так само, як висока тривожність, заважає.

У логопсихології з'являються дослідження, присвячені вивченню психологічних особливостей дітей із ПМР. Так, зарубіжні та вітчизняні дослідники висвітлюють особливості ставлення дошкільників із ПМ до свого дефекту та його виправлення (Т. Сак, В. Тарасун та ін.), зокрема особливості мотиваційної сфери старших дошкільників із ЗНМ.

О. Кондаш розкриває мотиваційний елемент хвилювання як емоційно насичений психічний стан. Помірне хвилювання, на думку автора, позитивно впливає на мотивацію дитини, а вищий ступінь хвилювання може надміру активізувати й мотивувати особистість і тим самим порушити первісно усталену спрямованість та організованість її поведінки [7].

Розлади в емоційно-вольовій та особистісних сферах дітей з ПМР не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації, через що велике значення набуває диференційована психопрофілактика та психокорекція наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку як з боку педагогів-вихователів, практичних психологів так і логопедів.

Деякі з українських науковців, зокрема, К. Островська та інші, розглядають неадекватну самооцінку й невпевненість у собі як джерело емоційних і комунікативних проблем дитини. ПМР призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, проявів страхів та збільшення рівня тривожності.

Науковець М. Герберт вважає, що занижена самооцінка породжує відчуття тривожності, стан смутку, а іноді й заздрість. Діти із заниженою самооцінкою, на думку вченого, характеризуються конформністю (погоджуватися, пристосовуватися), нерішучістю, крайньою невпевненістю у власних силах, унаслідок чого формується відчуття

залежності, яке гальмує розвиток самостійності та ініціативності вчинку. І навпаки, при неадекватному завищенні самооцінки й рівня домагань діти реагують негативізмом та агресією на будь-які труднощі, чинять опір вимогам дорослих, відмовляються від виконання будь-якої діяльності, у якій проявляється їхня неспроможність.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно реактивні, спонтанно проявляють невротичні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вчителя і дітей. Їхня поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовними розладами [8].

Х. Тивонюк, О. Українець виділяють такі психологічні характеристики дітей з вадами мовлення:

- тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;
- замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;
- невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;
- негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;
- дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху [9].

Майже у всіх дітей із ПМР (наприклад – заїкання), виявлено своєрідність перебігу психічних процесів, часті прояви імпульсивності або, навпаки, загальмованості. Іноді вони не в змозі прийняти рішення не тому, що не можуть дати правильну відповідь, а тому, що стресові стани дезорієнтують їх діяльність. У цих дітей спостерігаються відхилення в емоційних, вольових та мотиваційних проявах: низька самооцінка, почуття невпевненості, тривоги, немотивовані страхи, перш за все страх мовлення. Зазначимо, що прояви заїкання перебувають у прямій залежності від індивідуально особистісного ставлення дитини до тих чи інших умов спілкування.

Науковці (Л. Виготський, А. Запорожець, С. Конопляста, Р. Левіна, О. Лурія, І. Мартиненко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун,

М. Шеремет та ін.) наголошують, що усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, постійні переживання, страх мовлення і тощо.

Висновки. Таким чином, огляд наукових досліджень з проблеми вивчення дошкільників із ПМР показує, що не всі аспекти психічного розвитку дітей вивчено однаковою мірою. Найменш вивченим є аспект особистісного розвитку. Зазначимо, окреслене питання набуває особливого значення при вивченні дітей із ПМР та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості. Разом з тим, застосування спеціальних форм психологічної допомоги, поряд з корекційною логопедичною роботою, спрямованою на виправлення мовленнєвих вад, значно згладжує прояви вторинних порушень та сприяє повноцінному розвитку особистості дитини. Розробка цієї проблеми сприятиме удосконаленню системи психолого-педагогічного супроводу дитини із ПМР, яка передбачає тісну професійну взаємодію вихователів, психологів та логопедів і повинна включати в себе такі напрями діяльності, як робота з дитиною, робота із батьками, робота з персоналом дошкільного закладу.

Список використаних джерел

1. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 239 с.
2. Журавльова Л.С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Вип. 2 (19)'2017. С. 60-68.
3. Трофименко Л.І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями [Стаття_Трофименко.pdf \(iitta.gov.ua\)\]](#).
4. Mahl G.F. The lexical and linguistic level in the expression of emotions/ Ed. by P. H. Knapp // *Expression of the Emotions in Man*. N. Y., 1963.
5. Психолог у дитячому дошкільному закладі. Під ред. Т. Лаврентьєвої. Київ. Нова школа, 1996. 216 с.
6. Мартиненко І.В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2012. №2. С. 328-295.
7. Кондаш О. [Методика «Шкала тривожности» \(Кондаш\) | Psylist.net](#)

8. Міщенко М.П., Хавіна І.В. Психологічні особливості страхів і тривожності у дітей дошкільного віку. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарнотехнічної еліти* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», (21 жовтня 2016 р.). Харків : НТУ«ХП», 2017. Вип. 46(50). С. 18-31.

9. Тивонюк Х.В. Психологічні особливості тривожності дитини дошкільного віку 121. Тивонюк_стаття.pdf (kspu.edu).

Стаття подана до друку 14.10. 2023 р.

Авторський внесок: В. Кріщак – 50%, В. Гладуш – 50%.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

А. КУДРИНЕЦЬКА

kudrynetska20@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5955-7019>

Ю. МИХАЛЬСЬКА

mykhalska@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІV РІВНЯ

У статті висвітлено теоретичні аспекти формування емотивної лексики у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення ІV рівня. Визначено зміст поняття «емотивна лексика», висвітлено проблему засвоєння емотивної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, охарактеризовано труднощі сприймання і відтворення ними лексичних засобів на позначення емоцій, емоційних станів і відчуттів.

Ключові слова: емотивна лексика, емоційність, діти із загальним недорозвиненням мовлення, мовленнєва діяльність.

The article highlights the theoretical aspects of the formation of emotional vocabulary in preschool children with general underdevelopment of IV level speech. The content of the concept of "emotional vocabulary" is defined, the problem of learning emotional vocabulary by children with

general underdevelopment of speech is highlighted, the difficulty of perceiving and reproducing lexical means for indicating emotions, emotional states and sensations is characterized.

Keywords: emotional vocabulary, emotionality, children with general underdevelopment of speech, speech activity.

Постановка проблеми. Сучасна система спеціальної освіти потребує постійного вдосконалення та передбачає пошук і впровадження нових підходів до формування мовленнєвої компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, зокрема її лексичної складової. Окрему групу лексичних засобів становить емотивна лексика – слова для позначення емоцій, емоційних станів, почуттів та оцінних характеристик, для озвучення ставлення дитини до предметів, явищ, подій навколишнього середовища, для відображення внутрішнього стану особистості.

Опанування емотивною лексикою відображає розвиток емоційної сфери дитини і в сукупності вони складають основу комунікативних умінь та комунікативної поведінки дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження емоційної та емотивної лексики проводились науковцями переважно у контексті досліджень емоційної сфери (Л. Виготський, П. Гуревич, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Є. Хомська та ін.). Проблеми формування емотивної лексики, як частини емоційного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку вивчалися науковцями з точки зору психічних процесів дітей, їх поведінки та навчально-пізнавальної діяльності (О. Белова, В. Галущенко, Е. Данілавичюте, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Кобильченко, В. Лубовський, О. Мамічева, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, Н. Сікарчук, О. Хохліна, С. Яковлева [3; 4]).

У дітей з загальним недорозвитком мовлення порушується засвоєння лексичного компоненту (Л. Трофіменко, О. Ткач, О. Мілевська, Є. Соботович, Ю. Рібцун та ін.), а обмеженість словника, знижена емоційна чуйність перешкоджають розвитку умінь правильно висловити власні почуття та переживання та обмежують можливості формування емотивної лексики у цієї категорії дітей (В. Галущенко, Н. Сікарчук, О. Мілевська, О. Белова) [1; 2; 3; 4; 5].

Отже, незважаючи на наявність окремих досліджень, проблема розвитку емотивної лексики у дошкільників з IV рівнем загального недорозвитку мовлення та її значення для комунікативного розвитку цих

дітей недостатньо вивчена на сучасному етапі розвитку теорії та практики логопедії.

Мета статті: визначити особливості формування емотивної лексики у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Емотивна лексика має велике значення для особистісного розвитку дитини. Адже вербалізовані емоції слугують засобом регуляції власних емоційних станів і поведінки дитини, сприяють підтриманню контактів дитини з однолітками та дорослими.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) спостерігаються порушення в засвоєнні лексики, зокрема її емотивної, що є наслідком психічних особливостей цих дітей. Так, емоційно-вольова незрілість та певні особистісні порушення призводять до недостатнього розвитку здатності розрізняти та розпізнавати власні емоції та емоції інших людей.

Для розвитку будь-якої дитини емоції є надзвичайно важливими. Вони дозволяють дорослому розуміти наскільки є задоволеними потреби дітей та можуть бути використані самою дитиною для вираження вибіркового ставлення до навколишнього та для задоволення власних потреб. З розвитком словникового запасу в дитини формується здатність виражати емоції через мовлення, вживаючи емоційну (В. Арнольд, Л. Бабенко, Є. Галкіна-Федорук) та емотивну (В. Шаховський, Л. Парсієва) лексику [1; 3].

Зазначимо, що під емоційною лексикою розуміють слова, якими позначають емоції та емоційні стани. Вона є психологічно детермінованою і представлена переважно іменниками, прикметниками. Емотивна лексика – це сукупність мовних засобів для словесного вираження власних емоцій, почуттів, переживань, емоційних станів тощо, для вербалізації емоцій інших, для формулювання оцінних суджень стосовно певних ситуацій чи конкретних осіб, а також емоційно забарвлені слова. Таким чином емотивна лексика є ширшим поняттям, порівняно з емоційною. Ця лексика представлена на думку Н. Іванової: іменниками (наприклад, брехун, боягуз, красуня, переляк, чуйність тощо); прикметниками (злий, товстий, сумний, сміливий, щасливий тощо) і дієсловами (обдурити, посміхатися кричати, боятися, хвалитися тощо) [3].

Доведено, що від народження всі діти сприймають мовлення через його емоційність, а ставлення до навколишнього та свої бажання виражають через емоції. Емоційне мовлення починає розвиватися як

реакції на мовлення з боку дорослих та характеризується емоційними вигуками, жестами та звуками. Поступово з'являється емоційно-позитивне спілкування, яке є провідною діяльністю раннього віку і проявляється налагодженням емоційного контакту з оточенням під час розглядання іграшок, малюнків, сприймання музики тощо. На третьому році життя починають використовуватися звертання, питальні, розповідні та окличні інтонацій; активно використовується жести та міміка. Діти починають використовувати емоційну лексику – розповідають про свої враження від певних подій, емоційно переказують зміст віршів та казок; розрізняють інтонацію, наслідують мовлення дорослих. Надалі опанування мовленням і зокрема емоційною лексикою залежить від ставлення оточення до процесу розвитку мовлення дитини, її внутрішнього світу, почуттєвої сфери тощо. В. Шаховський зазначав, що емотивна лексика є відображенням емоційно-соціологізованих уявлень індивіда про навколишнє середовище [3].

За наявності загального недорозвинення мовлення спостерігається порушення в засвоєнні всіх компонентів мовленнєвої діяльності. Залежно від тяжкості структури мовленнєвого недорозвитку більшою чи меншою мірою страждають мовні механізми щодо засвоєння лексичної семантики, включно з елементами її граматичного вираження.

У дітей з IV рівнем ЗНМ (за Т. Філічовою, Є. Соботович) виявляються незначні порушення всіх компонентів мовлення, зокрема вади у творенні слів за допомогою суфіксів, помилки вживання іменників зі зменшено-пестливими суфіксами чи іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників тощо. Тобто в дітей із будь-яким рівнем ЗНМ майже виявляються вади в засвоєнні системи словозміни, словотвору; порушується процес формування морфологічних і синтаксичних узагальнень [3; 5].

Діти із ЗНМ не досить чітко розуміють узагальнене значення слів, а найважче вони засвоюють абстрактні поняття, а саме: особистісні якості (бідний, добрий, поганий); узагальнені найменування осіб із характерними ознаками (герой, розбійник); поняття, що позначають стан почуттів і переживань (втішати, турбуватися) [3; 5].

Також недостатнє засвоєння узагальненого значення слів у цієї категорії дітей призводить до несформованості переносу значення слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій. Дітям із ЗНМ важко дібрати синоніми та антоніми до прикметників, що позначають

внутрішній стан (сумний, сміливий), та іменників, що позначають стан чи дію (радість, хвороба) [4].

Діти із ЗНМ не розрізняють схожі емоції, не достатньо усвідомлюють свої та чужі емоції; емоційна лексика використовується дітьми із ЗНМ фрагментарно й стереотипно; а під час визначення та називання емоційних станів ці діти відчувають суттєві труднощі: називаючи емоційні стани, вони змішують емоції та неадекватно виражають зміст емоційних станів. І. Кондратенко наголошує, що частота вживання дітьми із ЗНМ емоційної лексики вдвічі менша, ніж у дітей із нормотиповим розвитком мовлення [3;4].

Порушення у засвоєнні емотивної лексики, що спостерігаються у дітей із ЗНМ відзначається сповільненістю лексичного розвитку, звуженням лексичних значень, труднощами актуалізації і диференціації слів. Цим дітям властиві особливості формування емоційної сфери, вони не розрізняють багатьох емоцій та не здатні зрозуміти відповідні емоційні стани; змішують лексичну семантику та схильні до стереотипного використання слів. Відзначаються недоліки вираження емоційно-сислового змісту висловлювання у цих дітей, знижена кількість уживаних емотивів; труднощі вербалізації власних емоцій та емоцій інших, труднощі висловлення почуттів та переживань.

Таким чином, емотивна лексика є важливим складником мовленнєвого та емоційно-почуттєвого розвитку дитини із ЗНМ, а наявність специфічних умов психомовленнєвого розвитку дітей цієї категорії спричиняє труднощі опанування ними емотивною лексикою.

Висновки. Отже, збагачення словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення емотивною лексикою є необхідним, що визначається значимістю цих лексичних засобів для вираження власних і чужих переживань, відчуттів, станів і ставлення до навколишнього; для регуляції емоційно-поведінкових станів. З огляду на знижену емоційність цих дітей, емотивна лексика виступатиме як опосередкований вплив на розвиток у них емоційної чуйності та емоційного інтелекту загалом. Означені недоліки суттєво знижують ефективність спілкування дітей з загальним недорозвитком мовлення з однолітками та гальмують розвиток навичок соціальної комунікації.

Список використаних джерел

1. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19. 00 08. Київ. 2019. 420 с.
2. Мартиненко І.В. Про стан комунікативної діяльності дітей з

загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2012. № 22. С. 153-158.

3. Мілевська О.П. Формування емотивів у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення: психологічний та лінгводидактичний підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжсвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 39.

4. Сікарчук Н.Д. Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 81-84.

5. Трофименко Л.І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць. Вип. 4, у 2-х ч. 2013. Ч. 1. С. 85-95.

Стаття подана до друку : 20.10. 2023 р.

Авторський внесок : А. Кудринецька – 50%, Ю. Михальська – 50%.

УДК 376.015.3-056.34-053.4

К. КУЛЯВИК

katerynaskrytska@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0002-2560-9085>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано основні чинники та характер їх впливу на формування психологічної готовності у дошкільників із затримкою психічного розвитку до навчання у закладі загальної середньої освіти. Дошкільний вік є важливим етапом розвитку дитини, як у нормотипової, так і у дітей з наявними психофізичними порушеннями. Саме в дошкільному віці відбувається становлення та формування вищих психічних функцій дитини, які у разі необхідності можна підкорегувати

з метою досягнення норми розвитку. Особливістю дітей із затримкою психічного розвитку є утруднене формування психологічної готовності до школи, яке зумовлене порушенням їх інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Варто зазначити, що при вступі до першого класу у дитини мають бути сформовані основні компоненти, які відповідають за психологічну підготовку до навчання.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психологічна готовність до школи, інтелектуальна сфера, мотиваційна сфера, емоційно-вольова сфера.

The article analyzes the main factors and the nature of their influence on the formation of psychological readiness of preschoolers with mental retardation for school. Preschool age is an important stage in the development of a child, both in normotypical children and children with existing psychophysical disorders. It is in preschool age that the higher mental functions of the child are formed and shaped, which, if necessary, can be corrected to achieve normal development. The peculiarity of children with mental retardation is the difficulty of forming psychological readiness for school, which is due to the violation of their intellectual and emotional-volitional spheres. It is worth noting that upon entering the first grade, a child should have formed the main components responsible for psychological readiness for learning.

Key words: mental retardation, psychological readiness for school, intellectual sphere, motivational sphere, emotional and volitional sphere.

Актуальність проблеми. Дослідженні проблематики готовності дітей до навчання у школі із затримкою психічного розвитку зробили: Т. Ілляшенко, Т. Нежнова, А. Обухівська, Н. Стадненко та ін. Дослідники не тільки оцінювали психологічну готовність, а й розробили методики діагностики готовності дітей до школи, якими й досі користуються психологи та дефектологи закладів дошкільної освіти. Наведемо декілька з них: психологиня Н. Гуткіна вважає, що готовність до навчання тісно взаємопов'язана з рівнем інтелектуального розвитку, пізнавальних інтересів дитини, готовності до саморегуляції та соціальної позиції школяра.

Науковець О. Вержиховська стверджувала, що характеризуючи педагогічну готовність до навчання у школі слід насамперед звернути уваги на категорії когнітивної галузі, а саме: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння

(перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів, отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань), застосування (використання знань в конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання. На баз відповідних знань слід формувати необхідні уміння та навички. Саме у відповідному контексті змішуються два різних поняття "психологічна готовність" та "педагогічна готовність" поєднання яких, а також виділення їх відповідного категоріального змісту, умов та особливостей дає змогу підготувати дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, а саме використовувати при розробці індивідуальних психологічних та педагогічних програм вивчення та розвитку дитини з психофізичними порушеннями за умови інтегрованого та інклюзивного навчання [1].

Психологиня Н. Гуткіна зазначає, що психологічна готовність до навчання у школі – це необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння нею шкільної програми в умовах навчання в колективі однолітків [2].

Варіативність видів затримки психічного розвитку (ЗПР) та різних нервово-психічних порушень, які можуть їх супроводжувати, породжує проблему науково обґрунтованої організації психолого-педагогічного освітнього простору, яке було б адекватно специфіці індивідуального розвитку дитини (О. Вержиховська, І. Мамайчук, В. Нікішина, Л. Прохоренко, Т. Сак, У. Ульєнкова та інші). Проблемою затримки психічного розвитку займаються багато фахівців: лікарі, педагоги, корекційні педагоги, психологи, соціальні працівники. Більшість досліджень у спеціальній психології та педагогіці присвячено проблемам навчання та виховання дітей із ЗПР у дошкільний і початковий період.

Проблема готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до навчання у школі залишається досі достатньо актуальною. В останні роки збільшується кількість дітей, які мають затримку психічного розвитку, що зумовлено проблемами з загальним здоров'ям дитини та органічним ураженням центральної нервової системи.

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми готовності до навчання в школі старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Психологічна готовність до навчання у школі дітей із затримкою психічного розвитку значно відрізняється від дошкільнят із нормотиповим розвитком. Це зумовлено тим, що у дітей із затримкою психічного розвитку наявне відставання дозрівання психіки у цілому або окремих її функцій (пам'яті, уваги, інтелектуальних процесів, мовлення, емоційно-вольової сфери), яке спричинене органічною недостатністю центральної нервової системи.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу можна виокремити чотири компоненти, які належать до психологічної готовності до навчання у школі: інтелектуальна (розумова), мотиваційна, вольова та емоційна готовність.

Інтелектуальна сфера дошкільників із затримкою психічного розвитку характеризується зниженою пізнавальною активністю, уповільненістю процесів сприймання та обробки інформації, нерівномірністю розвитку видів мислення. Дітям притаманна швидка астенізація при незначних інтелектуальних навантаженнях.

Дошкільники із затримкою психічного розвитку потребують більше часу для сприймання та обробки інформації, що зумовлено низьким рівнем сприймання. Також їм притаманне: відсутність цілеспрямованості та плановірності в обстеженні об'єкта; порушене сприймання предметності та структурності, яке проявляється в тому, що діти відчувають складність при розпізнаванні предметів, які розташовані в незвичному ракурсі [3].

Порушення зорового-просторового сприймання і розпізнавання значно впливає на навчальну та ігрову діяльність дитини, яка проявляється під час малювання, конструювання. В дошкільнят можуть виникати труднощі під час розфарбовування елементарних предметів, спостерігається неповноцінне сприймання правил у процесі гри, здійснення зайвих та неусвідомлених маніпуляцій під час виконання будь-якої діяльності.

Стереотипність мислення та шаблонність дітей із затримкою психічного розвитку призводить до того, що їм досить складно, а іноді неможливо, проаналізувати зразок, виділити головні частини, встановити взаємозв'язок між ними та відтворити відповідну структуру в процесі власної діяльності. Вони успішно класифікують предмети за

певними наочними ознаками, як колір і форма, але з великими труднощами виділяють в якості загальних ознак матеріал та величину предметів [6].

Водночас діти спроможні зосереджувати свою інтелектуальну активність на матеріалах, які пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, а не розв'язувати абстрактні задачі.

Попри недорозвиток пізнавальної діяльності діти за уважного ставлення виявляють інтерес до знань і можуть оволодівати пізнавальними знаннями на достатньому рівні. Егоцентризм у мисленні долається досить легко, коли їм наочно демонструють і пояснюють ті зміни предметів, що відбуваються у них на виду [5].

Дослідник А. Заплатинська стверджувала, що уява тісно пов'язана з мисленням. У дітей із затримкою психічного розвитку рівень уяви нижчий ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Це зумовлено бідністю образів, знань та уявлень про навколишній світ, недостатністю сприймання та процесів мислення. Дошкільнята не в змозі самотійно розгорнути уявну ситуацію, вони потребують використання готових шаблонів, ідей [4].

Недорозвиток пам'яті у таких дітей провокує труднощі в процесі запам'ятовування вербального матеріалу, зоровий матеріал сприймається й запам'ятовується краще. Старші дошкільники із затримкою психічного розвитку фрагментарно запам'ятовують інструкції, елементи та послідовність виконання поставлених завдань. Таке запам'ятовування провокує певні труднощі у навчальній діяльності, оскільки діти потребують багаторазового та систематичного закріплення інформації.

Мотиваційна сфера старших дошкільників із затримкою психічного розвитку істотно відрізняється від дітей з нормотиповим розвитком. Особливості спостерігаються за групою мотивів, а саме внутрішніми та зовнішніми мотивами до навчання. З внутрішніх мотивів у дошкільників з затримкою домінують ігрові мотиви та мотиви збереження цілісного звичного функціонування, у той час, як у дітей з типовим розвитком провідними є пізнавальні мотиви, що пов'язані з прагненням до нових знань, опановування новими навичками.

Зовнішні мотиви тісно пов'язані з емоційним станом дитини. Діти даної категорії схильні до стресових реакцій. В ситуації підвищеної тривоги їх продуктивність різко може падати. Відповідно, у дошкільнят мають бути налагоджені позитивні, довірливі відносини з педагогами,

батьками чи однолітками, які допоможуть їм уникати та виходити зі стресового стану, виконувати поставлені завдання.

Низький рівень виконання, як навчальних так і не навчальних завдань, обумовлений відсутністю пізнавальних інтересів та зниженою навчальною мотивацією. Це негативно впливає на мотиваційну сферу майбутнього школяра, що проявляється у імпульсивній поведінці і частій зміні настрою. Вони не хочуть йти до закладу освіти або хочуть не усвідомлюючи мети перебування в ньому, надаючи перевагу іграм.

Часткова сформованість інтелектуальної, мотиваційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку має істотний вплив на їх емоційно-вольову сферу. Це проявляється в несформованих вольових діях у всіх видах діяльності, можливій агресивній поведінці, труднощях в пристосуванні до дитячого колективу під час гри й занять, метушливості, частій зміні настрою, невпевненості та відчутті страху. У таких дітей спостерігаються негативні реакції, які спрямовані проти волі батьків, нерозуміння своєї соціальної ролі.

Науковець Т. Калініна стверджувала, що для дітей із затримкою психічного розвитку, перш за все, характерним є неорганізованість, некритичність та неадекватність самооцінки. Емоції поверхневі та нестійкі, внаслідок чого діти схильні до наслідування та навіювання [5].

Через слабку сформованість емоційно-вольової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку виникають значні труднощі як в адаптації до навчання, так і в засвоєнні навчальної програми.

Висновки. Проаналізувавши спеціальну літературу можна зробити висновок, що психологічна готовність до навчання у школі – це комплексна характеристика дитини, яка містить чотири основні компоненти: інтелектуальний, мотиваційний, емоційний та вольовий.

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається знижений інтелектуальний розвиток, несформованість мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Для них характерними є наступні ознаки: обмежений запас знань та уявлень про навколишній світ; знижений рівень психічних процесів; домінування ігрових мотивів над пізнавальними; швидка астенизація під час інтелектуальної діяльності; труднощі під час зосередженості, які зумовлені нестійкою увагою.

Отже, психологічна готовність не зводиться до простої сукупності компонентів, а являє собою єдине ціле. У випадку неготовності дитини

до навчання у школі кожна складова може потребувати свого формування та корекції. Тому старші дошкільники із затримкою психічного розвитку потребують додаткових корекційно-розвиткових занять, які спрямовані на формування стійкої психологічної готовності до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Теоретичні аспекти проблеми психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі / О. М. Вержиховська, І. І. Ковальчук. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2012. Вип. 20(1). С. 26-34. Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/znpkr_sp_2012_20\(1\)_5.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/znpkr_sp_2012_20(1)_5.pdf)
2. Діагностика готовності дітей до школи / [упоряд.: О. Дедов]. Хотин, 2014. 194с. Режим доступу: http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua/Files/downloads/2.2.Дагностика_готовност_дтей_до_школи.pdf
3. Ілляшенко Т.Д., Рождественська М.В. Затримка психічного розвитку в дітей: метод. Рекомендації. Київ. ІЗМН. 1996. 96 с.
4. Калініна Т.С. Психологічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку в умовах дошкільного закладу. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: матеріали IV Міжнар. наук.практ. конференції.* Київ. Альянт, 2021. С. 103-106.
5. Калініна Т.С. Організаційні аспекти діяльності психолога в роботі з молодшими підлітками із ЗПР. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* № 19. 2011. С. 260-264.
6. Сак Т.В., Прохоренко Л.І., Соколова Г.Б. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. Прохоренко. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 312 с.
7. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання у школі дітей шестирічного віку. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. 20 с.

Стаття подана до друку 08.10. 2023 р.

Авторський внесок: К. Кулявик – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК 37.015.3:005.32]:373-056.2/.3

Г. КУС-ЯКИМЛЮК

annonn2911@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9110-2696>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У статті проаналізовано практики України та інших країн у створенні стимулів для активної навчальної діяльності в інклюзивних класах. Висвітлено важливість індивідуального підходу до мотивації різних категорій учнів. Розглянуто ключові аспекти інклюзивної освіти. Зокрема, досліджуються різноманітні потреби та можливості учнів в інклюзивних класах, де різні особливості, інтереси, рівні навчальних досягнень та фізичні обмеження вимагають індивідуального підходу вчителів для створення мотиваційного навчального середовища. Також досліджується важливість наявності необхідних ресурсів та компетентностей учителів інклюзивної освіти, оскільки недостатні ресурси та відсутність підтримки можуть обмежувати здатність створити мотиваційну атмосферу для навчання.

Ключові слова: інклюзивна освіта, мотивація, ресурси та підтримка, соціальна ізоляція, оцінювання у навчальному процесі.

The Article Analyzes the Practices of Ukraine and Other Countries in Creating Incentives for Active Learning in Inclusive Classrooms. It Highlights the Importance of an Individual Approach to Motivating Different Categories of Students. Key Aspects of Inclusive Education Are Considered. In Particular, The Diverse Needs and Possibilities of Students in Inclusive Classrooms Are Examined, Where Various Characteristics, Interests, Levels of Academic Achievement, And Physical Limitations Require Teachers to Adopt an Individual Approach to Creating a Motivational Learning Environment. The Importance of Having Necessary Resources and Competencies for Inclusive Education Teachers is also Investigated, as Insufficient Resources and Lack of Support Can Limit the Ability to Create a Motivating Learning Atmosphere.

Key words: Inclusive Education, Motivation, Resources and Support, Social Isolation, Assessment in The Educational Process.

Постановка проблеми Незважаючи на стрімкий науково-технічний прогрес як у всьому світі, так і в Україні, зростає кількість дітей, які потребують додаткової соціальної підтримки та спеціальних умов для навчання та виховання. Ця група включає дітей з порушеннями психофізичного розвитку, обмеженими можливостями здоров'я, дітей з інвалідністю та дітей з різних соціально вразливих груп. Поняття "особливі освітні потреби" означає такі види потреб, які виходять за межі загальноприйнятих норм і пов'язані з розумовими, фізичними труднощами або специфічними труднощами у навчанні. Ці потреби вимагають спеціальної медико-соціальної та психолого-педагогічної підтримки та послуг для розвитку їх особистого потенціалу.

Крім того, сучасна глобальна тенденція полягає в прагненні до деінституціалізації та забезпечення доступності всіх суспільних ресурсів, враховуючи специфічні потреби осіб з інвалідністю в освіті. Формується та поширюється нова філософія суспільства, що передбачає створення умов для активної участі всіх громадян, включаючи людей з різними формами розвиткових порушень, відповідно до міжнародних стандартів ООН.

Багато міжнародних документів з другої половини ХХ століття, включаючи Конвенцію ООН "Про права дитини" (1989), встановлюють вимоги до всіх країн стосовно розробки та удосконалення законодавства для забезпечення основного принципу всіх демократичних суспільств: кожна дитина, незалежно від її стану здоров'я, наявності інтелектуальних або розумових порушень, має право на отримання якісної освіти. Конвенція ООН "Про права дитини" також відому як "Світова конституція прав дитини". Ратифікація конвенції означає, що уряди приймають зобов'язання забезпечувати дітям безпечні та сприятливі умови для зростання, забезпечуючи їм доступ до якісної освіти та охорони здоров'я, а також високий рівень життя. Україна ратифікувала Конвенцію в перший рік своєї незалежності (27 лютого 1991 року) і вона набула чинності 27 вересня 1991 року.

Наукові дослідження Л. Головань [1] та В. Гладуш [2] досліджують розвиток інклюзивної форми навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У монографії А. Колупаєвої під назвою "Інклюзивна освіта: реалії та перспективи" [3], проведено історико-педагогічний аналіз науково-теоретичних підходів до

процесу включення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітнє середовище; уточнено понятійно-термінологічне поле, що стосується інклюзивної освіти; здійснено аналіз міжнародного та українського законодавства, яке регулює питання навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я; розглянуто генезис, визначаються тенденції та викриваються проблеми, пов'язані з розвитком інклюзивної освіти в країнах Західної Європи та Північної Америки; висвітлено особливості впровадження інклюзивного навчання в систему національної освіти; представлено теоретико-експериментальна модель інклюзивної освіти в Україні.

У монографії І. Кузави "Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика" [4], досліджено теоретичні та методичні основи, а також розроблено концептуальні засади інклюзивної освіти в дошкільному віці. В рамках цього дослідження були визначені та охарактеризовані критерії, показники і рівні готовності до навчання у школі для дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку в умовах зазначеної складової. Науково обґрунтовано і випробувано систему інклюзивної освіти для дошкільників з особливостями психофізичного розвитку на основі принципу толерантного ставлення до вихованців цієї категорії. Окреслено сутність сучасних технологій, які використовуються для практичної реалізації системи інклюзивної освіти.

У колективній монографії "Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти" [5] досліджено теоретичні та практичні аспекти організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в освітніх установах. Розглянуто сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області, з фокусом на забезпеченні системного та кваліфікованого супроводу, наданні психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної підтримки особам з порушеннями психофізичного розвитку у навчальних закладах.

У науковому доробку Т. Жук, Т. Ілляшенко, І. Луценко, А. Обухівської зазначається, що головною метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у навчально-виховних закладах є вивчення їхнього особистісного потенціалу[6]. Це включає в себе визначення відповідності рівня розумового розвитку дитини віковій нормі, оцінку розвитку її когнітивної сфери та виявлення мотивації до навчання. Також

важливо досліджувати особливості емоційно-вольової сфери та індивідуально-характерологічні особливості дітей. Цей процес спрямований на стимулювання розвитку дітей через активну участь всіх учасників навчально-виховного процесу. Основними аспектами такого психолого-педагогічного супроводу є також соціалізація, адаптація та професійна орієнтація дітей з особливими потребами.

Важливо відзначити, що впровадження ідеї інклюзивної освіти, не передбачає припинення існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Практика доводить, що успішна інтеграція можлива лише за умов постійного вдосконалення систем загальної і спеціальної освіти. Впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поетапно, по мірі підготовки кваліфікованих кадрів і зміни суспільного ставлення до дітей цієї категорії, можливості навчальних закладів адаптувати програми, плани, методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема мотивації учнів в інклюзивній освіті в Україні та за кордоном є актуальною і важливою для сучасного освітнього середовища. Інклюзивна освіта передбачає доступ до освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та потреб. Проте забезпечення мотивації учнів у цьому контексті може бути викликом з ряду причин.

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми мотивації учнів в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з форм інтеграції освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка отримала визнання в численних країнах світу, є інклюзивна освіта. Ця форма навчання існує більше 50 років і стала глобальним трендом. Серед країн із найрозвинутішим законодавством у сфері інклюзивної освіти можна виділити Канаду, Кіпр, Данію, Південно-Африканську Республіку, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію та Сполучені Штати Америки. У цих країнах законодавство підтримує інклюзивну освіту з кінця 1960-х років і наголошує на соціалізації "особливих" дітей, що дозволяє їм стати повноправними членами суспільства.

Термін "інклюзія" був вперше введений в наукове обіг М. Уіллом з США. Сучасне розуміння інклюзивної освіти полягає в комплексному процесі забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Цей процес включає в себе навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах за

допомогою особистісно-орієнтованих методів навчання, які враховують індивідуальні особливості їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Велика кількість вчених, таких як М. Вінзер, Р. Осгуд, і К. Нільсен, займалися дослідженням проблем інклюзивної освіти в США. Так, у 1830 році в Сполучених Штатах були засновані перші школи для дітей з проблемами зору та слуху. З кінця XIX століття починають створювати спеціальні класи, так звані "класи без оцінок", великих міст, де навчаються "невстигаючі" діти, включаючи тих, хто мав легку розумову відсталість, проблеми з поведінкою та іммігрантів, які не розмовляли англійською. Проте відвідування цих класів дітьми з особливими потребами було низьким, і багато з них виходили зі школи або були виведені з системи освіти. Більшість таких класів зазнали невдачі через недостатню підготовку вчителів, нестачу ресурсів та матеріалів.

Поступово почала розвиватися диференціація класів, зокрема створювалися класи для іммігрантів і класи для дітей з різними особливими потребами. Законодавчі акти про спеціальну освіту були прийняті в різних штатах, із Стейтен-Айленда (Нью-Джерсі) став першим штатом, який ухвалив закони щодо спеціальної освіти для дітей з особливими потребами. Упродовж 1930 року ці закони були ухвалені в 16 інших штатах.

У процесі розвитку інклюзивної освіти у США було укладено ряд міжнародних документів, що забезпечують права людей з особливими потребами. Виникло також багато організацій, які борються за права цієї категорії осіб. У 1960-х батьки дітей з особливими потребами подали позови до суду, щоб захистити права своїх дітей на якісну освіту. Це спричинило ухвалення Закону про реабілітацію та інші законодавчі акти, які забезпечують права дітей на освіту відповідно до їхніх можливостей [7].

Італія очолює застосування інтегрованого та інклюзивного навчання в Європі та світі. Ця країна однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання як найприйнятнішу форму освіти для дітей з особливими освітніми потребами. У 1972 році у країні була проведена освітня реформа під впливом громадського руху "Демократична психіатрія". Цей рух прагнув до змін у психіатричних закладах, а також вирішення проблем ізоляції та відчуження людей із психічними відхиленнями. Учасники руху вважали, що суспільство та школа сприяють виникненню психічних

відхилень, і тому було необхідно реформувати систему освіти, щоб забезпечити повноцінну участь людей з особливими освітніми потребами.

Під тиском громадськості у 1971 році був прийнятий новий "Закон про освіту", який гарантує право батьків на вибір навчального закладу та визнає статус масових шкіл, де навчаються всі діти, включаючи тих, у кого є особливості в розвитку. Крім того, закон забезпечує підтримку дітям з особливими освітніми потребами у здобутті освіти. У 1992 році "Закон про освіту" був оновлений, визначивши пріоритети для навчання дітей з особливими потребами.

У результаті цих реформ понад 90% дітей з особливими потребами в Італії отримують освіту в загальних школах. У школах працюють асистенти вчителів, які надають допомогу дітям та спільно з педагогами розробляють індивідуальні навчальні плани. Така система навчання сприяє інклюзивному навчанню та допомагає дітям з особливими освітніми потребами стати повноцінними членами суспільства [6].

У Австрії існувала добре налагоджена система спеціальної освіти, яка включала спеціальні школи для дітей з різними порушеннями. Проте, з часом ця система стала більш диференційованою і сегрегаційною. З початку 80-х років почали формуватися громадські співтовариства, включаючи батьків, вчителів і фахівців з медичних і освітніх закладів, які прагнули до інтеграції дітей з особливими потребами в освітню систему.

У 1983 році ці громадські організації об'єдналися і звернулися до Міністерства освіти з пропозицією провести експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями розвитку. Міністерство підтримало цю ідею, і була створена робоча група для проведення досліджень. Експеримент включав чотири моделі інтегрованого навчання, включаючи інтегровані класи, взаємодіючі класи, малокомплектні класи і звичайні класи.

У 1991 році було проведено оцінювання цих моделей, і найбільш успішною виявилася модель інтегрованих класів. Цей експеримент сприяв прийняттю "Закону про освіту" в 1993 році, який закріпив право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини і регламентував функціонування спеціальних і інклюзивних закладів.

У системі освіти Австрії діють центри спеціальної освіти, які координують навчання дітей з особливими потребами в загальних школах і надають підтримку вчителям і батькам. Спеціальні педагоги

відіграють важливу роль у цьому процесі і надають корекційно-реабілітаційні послуги учням з особливими освітніми потребами [6].

Усе це сприяє соціальній інтеграції дітей з особливими потребами та підвищує їхні шанси на успішну освіту та участь у суспільстві.

Бельгія має цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. В цій країні законодавча база освіти для осіб з обмеженими можливостями здоров'я була створена у 1970 році, а пізніше внесено суттєві зміни у 1978 році. Закон передбачає рівний доступ до якісної освіти для цих дітей та надає батькам право обирати освітні заклади для своїх дітей. У Бельгії діє восьме видів спеціальних закладів для дітей з різними особливостями розвитку.

Система освіти в Бельгії передбачає важливу роль психолого-медико-соціальних центрів (ПМС-центрів), які надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям. Фахівці ПМС-центрів працюють над визначенням освітнього шляху кожної дитини, розробляють індивідуальні навчальні плани та надають консультації.

Закон Бельгії передбачає можливість інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку разом зі своїми однолітками. У такому навчанні беруть участь всі учасники, включаючи батьків, які активно обговорюють та ухвалюють рішення щодо вибору освітнього маршруту для дитини [4].

ПМС-центри надають підтримку у вирішенні проблем у школах, надають консультації батькам та навчально-методичну допомогу вчителям. Загальною метою є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими потребами та підтримка їхнього успішного навчання в інклюзивних середовищах.

Успішне впровадження інклюзії обумовлене активною та креативною участю педагогів, розвитком ефективної взаємодії та командної роботи для задоволення потреб дітей із особливими освітніми потребами. У цьому контексті, всі навчальні заклади, які реалізують інклюзію мають працювати згуртовано, як команди, що складаються з різноманітних фахівців, таких як психологи, соціальні педагоги, логопеди, медичні працівники, асистенти вчителя, педагоги, корекційні педагоги та батьки. Оскільки останні, представляють інтереси дітей, сприяють створенню позитивної мотивації до навчання та надають інформацію про потреби та

можливості дитини з методами заохочення, які використовуються вдома і взаємодії в особистому середовищі.

Висновки. Отже, проаналізувавши спеціальну літературу, можна зробити висновок, що до основних аспектів проблеми мотивації учнів в інклюзивній освіті можна віднести: різноманітність потреб і можливостей учнів (учні в інклюзивних класах можуть мати різні особливості, інтереси, рівні навчальних досягнень та фізичні обмеження; саме тому вчителям доводиться знаходити індивідуальний підхід до кожного учня, щоб створити мотиваційну атмосферу для навчання); підтримку та ресурси (вчителям інклюзивної освіти необхідно мати необхідні навички та ресурси для роботи з учнями з різними потребами, оскільки недостатні ресурси та брак підтримки можуть обмежити можливості створення мотиваційного навчального середовища); соціальну ізоляцію (учні з особливими потребами можуть відчувати соціальну ізоляцію або дискримінацію в класі, а це в свою чергу може призвести до зниження мотивації і негативно позначитися на їхньому навчанні); *форми* оцінювання (важливо розглядати альтернативні форми оцінювання, щоб відповідати потребам різних учнів); інформаційно-психологічну підтримку батьків (важливо залучати батьків до навчального процесу і надавати їм необхідну підтримку та інформацію).

За кордоном, проблеми мотивації учнів в інклюзивній освіті досліджуються і вирішуються різними способами в залежності від країни та системи освіти. Деякі країни успішно впроваджують інклюзивну освіту та надають належну підтримку вчителям і учням, щоб забезпечити максимальну мотивацію та успішність. Інші країни можуть стикатися з викликами у впровадженні інклюзивної освіти та потребують додаткових зусиль для її розвитку.

Узагальнюючи зазначене вище, зазначимо, що для вирішення проблеми мотивації учнів в інклюзивній освіті, важливо розвивати навички вчителів, забезпечувати доступ до необхідних ресурсів та підтримку, працювати над створенням позитивного і включаючого навчального середовища, а також враховувати індивідуальні потреби і інтереси кожного учня.

Список використаних джерел

1. Головань Л.П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. Борисфен. №10.2012. С. 14-17.
2. Гладуш В.А. Кроки запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні проблеми педагогіки*: зб. наук. праць. Вип. 4. 2017. С.

39-46.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ. «Самміт-Книга». 2009. 272 с.

4. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика. Луцьк. ПП Іванюк В.П. 2013. 292 с.

5. Платаш Л.Б. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти. Кол. авт.: Гаврилова Н., Миронова С., Платаш Л., Романюк С. та ін. Регіон Емілія-Романья. Чернівці. Технодрук, 2020. 572 с.

6. Обухівська А.Г. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / Жук Т., Ілляшенко Т., Луценко І. та ін. Київ. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2016. 247 с.

7. Шеффер, А.П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / А. Шеффер, Ж. Романчак. *Наша школа*. Вип. 7. 2012. С. 54-55.

Стаття подана до друку 11.10. 2023 р.

Авторський внесок: Г. Кус-Якимлюк – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК 3076-056.264-053.6

Н. КУЦА

natalakuca2000@gmail.com

0009-0008-7609-6463

Т. КАМЕНЩУК

ktania3007@gmail.com

ORCID:0000-0002-6231-8749

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається стан сформованості лексичної сторони мовлення в дітей молодшого шкільного віку та шляхи покращення стану мовленнєвої діяльності дітей засобами дидактичних ігор. У процесі вивчення лексичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку корекційна робота спрямована в першу чергу на використання

лексичних узагальнень та родо-видових понять дітьми із затримкою психічного розвитку у власному мовленні, формування мовлення як засобу спілкування, як засобу корекції пізнавальної діяльності дітей та забезпечення успішності учіння і на цій основі формування позитивного ставлення до навчання, реальних життєвих перспектив, входження в суспільне життя.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, лексичний стан мовлення, молодший шкільний вік, корекційна робота, постковідний період.

The article examines the state of formation of the lexical side of speech in children of primary school age and ways to improve the state of children's speech activity under the action of corrective in fluence by means of didactic games.

In the process of studying the lexical side of speech in children with SEN, correctional work is aimed primarily at the use of lexical generalizations and generic concepts by children with SEN in their own speech, the formation of speech as a means of communication, as a means of correcting children's cognitive activity and ensuring successful learning and on this basis, the formation of a positive attitude to education, real life prospects, entry into social life.

Key words: children with mental retardation, lexical state of speech, younger school age, correctional work.

Актуальність теми. Повноцінний розвиток формування особистості дитини неможливий без використання мовлення. Мовлення не являється вродженою здібністю людини. Воно формується поступово, поетапно, разом із розвитком дитини.

Володіючи мовленнєвою діяльністю, особистість може повноцінно виражати свої думки, почуття, виконувати поставлені завдання, задовільняти свої потреби, обмінюватися інформацією.

Мовлення виступає однією з найважливіших психічних функцій. 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.

В сучасних умовах особливого значення набуває пошук інноваційних шляхів формування, корекції та розвитку мовлення у дітей

із особливостями психофізичного розвитку, значне місце серед яких займають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Відповідно до аналізу досліджень з проблеми мовлення дітей із ЗПР, важливою ланкою в її розвитку є формування семантичних структур, що визначають вибір мовленнєвих одиниць для найбільш адекватного вираження змісту (І. Глущенко, Г. Соколова, А. Гончаренко та ін.),

Проблема розвитку мовлення дітей хвилювала педагогів, психологів та лінгвістів протягом усього шляху становлення та розвитку педагогічної та психологічної наук. Дослідженням мовленнєвого розвитку займалися такі вчені, як: Е. Данілавічюте, О. Запорожець, К. Ушинський, Т. Сак, В. Тищенко, та ін.; вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики присвячено дослідження І. Глущенко, Т. Ілляшенко, Л. Трофименко та ін.; труднощі при формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (О. Боряк, Н. Гаврилова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Усі дослідження особливостей організації корекційно-педагогічного процесу вказують на необхідність створення спеціальних умов для розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Також, варто зазначити, що особливості порушень наповнення словника дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях, як логопедів, так і спеціальних психологів (Є. Соботович, В. Тарасун та ін.) [8, с.10].

Проведений системний аналіз наукових праць свідчить, що, незважаючи на досить вагомий напрацювання в напрямку розвитку мовлення дітей із ЗПР проблема комплексного підходу до розвитку мовлення у цих дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання розкрита недостатньо.

Мета статті - теоретично обґрунтувати особливості розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР та шляхи покращення лексичних узагальнень та родо-видових понять під дією корекційного впливу.

Виклад нового матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами визначається як «...особа, яка має порушення фізичного чи психічного розвитку, у тому числі особа з інвалідністю або інша особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою розвитку, навчання, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті суспільства» [4, п. 12, ст. 1].

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, має тенденцію до подальшого зростання.

Затримка психічного розвитку у дітей молодшого віку є однією з актуальних проблем як у педагогіці, так і в психології.

Феномен затримки психічного розвитку досліджували багато вчених, серед них: Т. Ілляшенко, Т. Сак, Т. Савчук, Є. Соботович та інші.

Т. Ілляшенко обґрунтовала та визначила психолого-педагогічний аспект затримки психічного розвитку як розлади навчально-пізнавальної діяльності, що мають різну структуру в залежності від порушень інтелектуальних, мотиваційних та регулятивних компонентів[2].

Затримка психічного розвитку – це поняття, яке свідчить про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидким перенасиченням в інтелектуальній діяльності [10].

Лексична сторона мовлення знаходиться в тісній залежності від загального рівня пізнавального розвитку дитини. У зв'язку зі зниженою пізнавальною активністю у дітей із ЗПР відзначається бідний словниковий запас, що відображає неточні уявлення про навколишній світ. Мовлення складається в основному з іменників і дієслів, прикметники використовуються тільки для позначення видимих властивостей предметів. Зв'язок слова з предметом нестійка істотно запізнюється розвиток внутрішнього мовлення, що утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності [9].

Мовленнєва діяльність дітей із затримкою психічного розвитку має свої особливості і потребує більш ширшого діапазону вивчення. Дослідженню мовлення та словесного спілкування дітей із ЗПР присвячені роботи ряду вітчизняних вчених (Т. Сак, Є. Соботович).

Науковець Т. Сак зазначала, що мовлення дітей із ЗПР формується і розвивається повільніше в порівнянні із ровесниками і має більш ширший діапазон недоліків [7, с. 35].

На рівні імпресивного мовлення відмічаються ускладнення у розумінні складних, багатоступеневих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, діти не розуміють зміст оповідань, ускладнений процес декодування текстів, тобто ускладнений процес сприйняття та розуміння змісту оповідань, казок, текстів для переказу. В мовленні

дітей із затримкою психічного розвитку частково зустрічаються прикметники, прислівники, обмежене використання дієслів [1].

Щодо оволодіння узагальнюючим словом І. Глущенко воно тісно пов'язане з розвитком здатності до аналізу та синтезу, а здатність до узагальнення розвивається на основі виділення істотних ознак предметів. Ступінь засвоєння узагальнюючими поняттями характеризує процес формування полів лексичної системності. Слід зазначити, що узагальнюючі слова вже присутні в імпресивному мовленні дітей, проте вони ще не перейшли в активний словник [1].

Аналіз результатів багатьох сучасних досліджень дозволив установити, що в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається не сформованість усіх досліджуваних лексичних засобів мовлення, які сприяють засвоєнню лексико-семантичної сторони мовлення та навчальної програми в цілому [1, 3, 6].

Ще однією дослідницею лексико-семантичної сторони мовлення Г. Соколовою було виявлено обмеженість словникового запасу, труднощі у виборі та використанні семантичних одиниць

Сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків логопедична робота з учнями із ЗПР проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексико-семантичних явищ, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР [1, 5, 6].

У дітей із ЗПР науковцями відзначається надто повільний розвиток лексичної сторони мовлення— обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, несформованість узагальнюючих та родовидових понять, недорозвиток синонімічних і антонімічних засобів мови

Основне завдання корекційного логопедичного впливу на дітей із затримкою психічного розвитку полягає у тому, щоб збільшити словниковий запас дітей родо-видовими поняттями та механізмами використання лексичних одиниць у власному мовленні, а також особливостей розвитку якісної сторони словника школярів із ЗПР.

Проблематика дослідження ускладнюється змінами умов навчання в постковідний період, адже тривале дистанційне навчання, на жаль, не сприяло успішній корекційній роботі. Корекційний вплив передбачає

фізичний контакт дорослого з дитиною, в умовах онлайн навчання – це стало неможливим. Однак маємо і позитивні приклади мовленнєвої корекції дисграфії тощо.

Висновки. Недосконалість лексичної сторони мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із затримкою психічного розвитку знань, умінь та навичок особистісного зростання.

Отже, враховуючи вище сказане при роботі з дітьми із ЗПР педагог повинний використовувати у навчально-виховному процесі вправи, завдання, дидактичні ігри спрямовані на розвиток різних складових лексичної сторони мовлення.

Статтю підготовлено в ході наукового дослідження, що проводиться за грантової підтримки Національного фонду досліджень України в рамках проекту "Постковідна соціально-психологічна реабілітація учасників освітнього процесу в діяльності працівників психологічної служби", реєстраційний номер 2021.01/0198.

Список використаних джерел

1. Глущенко І.І. Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 7(1). С. 71-81.
2. Ілляшенко Т.Д. Питання психолого-педагогічної типології дітей із затримкою психічного розвитку. *Нива знань*. Вип. 8, у 2-х ч. 1999. Ч. 1. С. 64-65.
3. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2001. 20 с.
4. Про освіту :Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Савчук Л.О. Особливості підготовки до шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2005. № 1. С. 117-122.
6. Сак Т.В. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект) / Т. Сак, Л. Прохоренко, І. Омельченко, І. Логвінова, О. Бабяк. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3. С. 7-17.
7. Сак Т. Особливості розвитку лексичної системи мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2(78). - С. 7-13.

8. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія. Київ. Вид- НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 412 с.
9. Гаврилова Н. порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
10. Данілавічюте Е. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць: Вип. 3. 2006. С. 119-136.
11. Подолання наслідків пандемії COVID 19 у закладі освіти / за ред. В.Г. Панка. Київ. ДІА, 2021. 224 с.
12. https://pidru4niki.com/82781/psihologiya/formuvannya_chitannya_pisma
13. <https://studfile.net/preview/6824549/page:10/>

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: Н. Куца – 50%, Т. Каменщук – 50%.

УДК: 376-056.264-053.4

А. КУЩ

kor11b18.kushch@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0000-8356-2778>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

СОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МІЖЗУБНОГО СИГМАТИЗМУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описано результати дослідження особливостей корекції міжзубного сигматизму у дошкільників із фонетичними порушеннями.

Ключові слова: фонетичні порушення, міжзубний сигматизм, корекція, дошкільники.

The article describes the results of the study of the peculiarities of correction of interdental sigmatism in preschool children with phonetic disorders.

Key words: phonetic disorders, interdental sigmatism, correction, preschoolers.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день одним з найпоширеніших порушень звуковимови є сигматизм. Проблема вимови свистячих та шиплячих з кожним роком зустрічається у все більшій кількості дітей. Аналіз результатів проведеного нами обстеження звуковимови дошкільників констатує етапу показав, що в середній групі переважна частина дітей потребує корекції одного або декількох звуків групи свистячих та/або шиплячих. Зростання частоти проявів сигматизму вимагає розширення та удосконалення методів та методик його профілактики та корекції.

Для успішного подолання будь якої проблеми важливим є якомога ширше її дослідження. Тому задля кращого розуміння корекції сигматизму, зокрема найчастіше виявленого його виду – міжзубного сигматизму, доцільно провести практичне дослідження й визначити особливості корекційного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі сигматизму присвячені праці Н. Гаврилової, С. Карен, О. Мілевської, Л. Остапишіної, Ю. Рібцун, Л. Самородової, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач, О. Шадури, М. Шеремет, О. Ющенко та ін. Аналіз праць згаданих авторів дають змогу відстежити визначення поняття сигматизм, конкретно міжзубний його вид, прояви міжзубного сигматизму та способи його корекції [1; 2; 4; 5;6].

Зокрема, Ю. Рібцун дає коротку але чітку інформацію про види та прояви сигматизму, а також про найбільш поширені причини його появи [4]. Л. Остапішина доволі вичерпно надає інформацію про способи діагностики, корекції та профілактики міжзубного сигматизму [3]. Н. Гаврилова детально описує специфіку порушення вимови свистячих та їхні причини виникнення [1].

Мета статті – розкрити результати вивчення та особливості корекції міжзубного сигматизму в дітей дошкільного віку із фонетичними порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Фонетичні порушення вимови звуків різних груп при дислалії прийнято позначати термінами утвореними від букв грецького алфавіту. Одним з типів прояву є сигматизм – це порушена вимова шиплячих [ж], [ш], [щ], [ч] і свистячих [з], [з'], [ц], [ц'].

Нами проведено діагностичне обстеження 20 дітей, у яких встановлено міжзубний сигматизм. Дослідження проводилось на базі ЗДО №1 (ясла-садок) "Ромашка".

Переважає кількість дітей, що становить 80% від загального числа опитуваних, потребувала корекції звуку [с]. Решта 20% мала потребу виправляти звуковимову [з]. Корекція звуку [ц] для досліджуваних не виявилася потрібною (див. рис. 1).

Визначивши причини та характер порушення ми розробили і реалізували наступні напрямки корекційної роботи:

- 1) підготовчий (формування довгого, сильного повітряного потоку, який іде посередині язика та розвиток і підготовку артикуляційного апарату до правильного сприймання і відтворення звуку);
- 2) постановка звуку;
- 3) автоматизація звуку (в складах, словах, реченнях, віршах);
- 4) заключний (введення у самостійне мовлення).



Рис. 1. Частота прояву міжзубної вимови свистячих

На підготовчому етапі ми зосередилися на формуванні довгого, сильного повітряного потоку, який іде посередині язика та розвитку і підготовці артикуляційного апарату до правильного сприймання і відтворення звуку.

У процесі роботи над розвитком артикуляційної моторики ми використовували такі артикуляційні вправи:

- «Усмішка» – посміхнутися, оголюючи зуби; 5-6 р.
- «Парканчик» – розтягнути губи в посмішці, широкий язик покласти за нижні зуби, зуби міцно зімкнути; 5-6 р.
- «Голочка» – відкрити рот, висунути язик, напружити його і зробити вузьким і гострим як голка; 5-6 р.
- «Лопатка» – усміхнутися, відкрити рот, широкий розслаблений

язик злегка висунути із рота і покласти на верхню губу; 5-6 р.

- «Гірка» – відкрити рот, заховати кінчик язика за нижні зуби, спинку язика підняти вгору; 5-6 р.

- «Язичок футболіст» – посміхнутися, покласти широкий язик на нижню губу, і, неначе вимовляючи звук [ф] дути на кінчик язика (подути на ватний м'ячик, так, щоб він покотився у ворота – забиваємо гол); 5-6 р.

- «Чистимо зубки» – відкрити рот, кінчиком язика «почистити» зуби з внутрішньої сторони верхніх зубів та нижніх зубів, виконуючи при цьому рухи зі сторони в сторону та зверху вниз; 5-6 р.

- «Неслухняний язичок» – напіввідкрити рот, розслаблений язик покласти на нижню губу і «поплямкати» по язичку губами 5-6 разів, вимовляючи звуки пя-пя-пя, а потім потримати широкий розслаблений язик у відкритому роті на рахунок від 1 до 10; 5-6 р.

- «Маляр» – відкрити рот, «побілити» язиком піднебіння, виконуючи повільні рухи від верхніх зубів у глиб рота і назад; 5-6 р.

- «Трубочка (Хоботок)» – випнути трубочкою напружені й зімкнені губи; 5-6 р.

На другому етапі корекційної роботи ми скористалися декількома способами постановки звуку С при міжзубному сигматизмі:

- 1) широкий кінчик язика сховати за нижні різці, зближувати їх й «пускати довгий легенький вітерець / посичати як змійка»; –

- 2) продемонструвати попередню інструкцію наочно та попросити дитину повторити;

- 3) механічним способом – попросити протяжно вимовити С, при цьому шпателем / зондозамінником / відповідним зондом натиснути на кінчик язика та посунути його у відповідне положення за нижні різці;

- 4) поставити язик за нижні зуби у формі «гірки», поставити паличку на зуби, зробити «парканчик» (зімкнути зуби) і подути.

Способи постановки звуку З аналогічні як для звуку С, єдина відмінність полягатиме у проханні дитини «включити» свій голосок / зробити так щоб в ділянці гортані відчути вібрацію.

Корекційні заняття проводилися в ігровій формі, з урахуванням провідної діяльності дітей відповідно до вікової категорії. Також нами було використано завданням відповідний наочний супровід – іграшки, малюнки, анімації, рухи під музичний супровід.

На етапі автоматизації ми продовжували дотримуватися вказаних методів роботи. Вдалим засобом для підвищення шансів залученості дитини до корекційних завдань виявилися інтерактивні презентації та

логопедичні мультфільми.

Заключний етап вимагав особливо активної взаємодії з особами, які оточували дітей. Їхня зацікавленість у співпраці з логопедом допомогла багатьом дітям успішно подолати міжзубний сигматизм.

Виділяючи труднощі, які виникли у процесі роботи, ми зазначаємо основні: низька відвідуваність деякими дітьми логопедичних занять, низький рівень взаємодії батьків з логопедом, важкість процесу автоматизації звуку в самостійному мовленні.

Після проведеної корекції на контрольному етапі дослідження ми провели повторне обстеження звуковимови досліджуваних та аналіз отриманих нами результатів. Отримані в результаті аналізу даних показали значний успіх проведеної роботи. (див. таблицю 1)

Таблиця 1

Стан звуковимови, артикуляційної моторики і фонематичного сприйняття у дошкільників із сигматизмом

Рівні сформованості, кількість дітей	Розділи обстеження			
	стан артикуляційного апарату		стан звуковимови	
	конст.	контр.	конст.	контр.
Високий рівень	-	15	-	15
Середній рівень	18	5	20	5
Низький рівень	2	-	-	-

У переважній кількості досліджуваних вдалося подолати міжзубну вимову свистячих.

Висновки. Аналіз проведеної корекційної роботи показав такі результати: процес логопедичної корекції вимагав чіткого визначення характеру порушення та його причин. Робота з кожною дитиною потребувала індивідуального підбору матеріалів відповідно до характеру порушення, порушеного звуку, індивідуальних потреб, особливостей та інтересів кожного досліджуваного. Також успіх проведення роботи залежав від залучення на кожному з етапів корекції батьків та вихователів.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2011. 200 с.
2. Карен С.Г. Сигматизм в системі порушень звуковимови дітей дошкільного віку. Режим доступу: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7402/3/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%A

2.%202.pdf

3. Остапішина Л.Г. Профілактика та усунення проявів міжзубного сигматизму. *Логопед* : наук.-метод. журн. 2018. № 8 С. 4-7

4. Рібцун Ю.В. Порухення мовленнєвого розвитку у дітей. *Діти з особливими потребами в родині та школі: Путівник для батьків*. Режим доступу https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/%D0%9F%D1%83%D1%82%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf.

5. Логопедія / За ред. М. Шеремет. Київ: Слово. 2018. 856 с.

6. Ющенко О.М. Шляхи подолання міжзубного сигматизму. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://feба0338-57a8-43c4-8f47-1c49072a7890.filesusr.com/ugd/776b15_4b255060c35d4ef4b4dbb58bfad76b2e.pdf

Подана до друку 10.10. 2023 р.

Авторський внесок: А. Куц – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК: 376.1-058.862

Л. ЛАБУТІНА

soo1m22z.labutina@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0007-9990-178X>

О. ДМІТРІЄВА

dmitriyeva@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-000-8869-8156>

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-АДАПТАЦІЙНОЇ ВЗЄМОДІЇ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено результати вивчення стану розвитку та методичні рекомендації з формування соціально-адаптивної взаємодії в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, порушення інтелектуального розвитку, адаптація, взаємодія, розвиток, корекція.

The article presents the results of the study of the state of development and methodical recommendations for the formation of social-adaptive

interaction in children with intellectual development disorders of younger preschool age.

Key words: children of preschool age, impairment of intellectual development, adaptation, interaction, development, correction.

Постановка проблеми. Інтеграція в суспільство дітей з порушеннями інтелекту відрізняється від їх однолітків з нормотиповим розвитком. Найважчий недорозвиток призводить до порушення зв'язків із соціумом, культурою як джерелом розвитку. Тому така дитина не завжди може адекватно сприйняти соціальні норми і вимоги. Психологічна підтримка та педагогічна робота – основне, що потребують діти з порушеннями психофізичного розвитку.

У сучасній соціально-економічній та геополітичній ситуації питання соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема їх соціальна компетентність, поряд із професійними вміннями що визначають можливість працевлаштування набувають особливої актуальності. Формування соціальної адаптації таких дітей має починатися у дошкільному віці.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання соціальної адаптації дітей вивчали такі дослідники, як: І. Песталоцці, Я. Коменський, М. Монтессорі, 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. Хохліна, О. Фурнальчук, Г. Мерсіянова, О. Літовченко, В. Петрова та ін.

Мета дослідження: висвітлення результатів вивчення стану розвитку та розробка методичних рекомендацій з формування соціально-адаптаційної взаємодії в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 10 дітей молодшого дошкільного віку (3,5-4 роки) з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку згідно протоколу ІРЦ.

Дослідження показало, що у контрольній групі діти мають низький рівень розвитку взаємин з оточуючими людьми, низький рівень розвитку самооцінки, більше половини дітей не включені належним чином у міжособистісну взаємодію в групі.

Перелік самообслуговуючих дій у порядку зростання труднощів їх формування у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за результатами спостережень за дітьми, бесідами з дітьми, вихователями і батьками дітей є таким: вмивання обличчя, здійснення туалету, користування ложкою (виделкою), пиття з

чашки, витирання рушником, миття рук, використання серветки після їжі, одягання та роздягання у певній послідовності, складання одягу, користування носовичком, застібання гудзиків, зав'язування шнурків.

Незначні труднощі відчують діти при виконанні дій, які пов'язані з фізіологічними потребами і виконуються з народження чи раннього віку, наприклад, здійснення туалету, миття рук. Найбільші труднощі діти відчують у тій самообслуговуючій діяльності, яка містить ряд складних операцій, потребує довільності уваги, плановірності, координації дій, орієнтації у просторі, докладання вольових зусиль, розвитку дрібної моторики, наприклад, користування милом, одягання та роздягання, застібання гудзиків, шнурування взуття. Окремими діями діти оволоділи погано через налаштованість, що ці дії виконають за них дорослі, наприклад, складання одягу, розміщення його у шафі, виявлення та усунення непорядку в одязі. Аналіз труднощів (як і інших результатів) показує, що вони пов'язані як з інтелектуальним недорозвитком, так і сформованістю утриманської позиції.

Ефективними засобами стимулювання самообслуговуючої діяльності та соціальної взаємодії виділено: вимогу, створення ігрової ситуації, використання соціального впливу, використання прагнення до успіху, залучення до співпраці з вихователем, батьками.

Дитині з порушеннями інтелектуального розвитку для засвоєння способів орієнтування у навколишньому, для виділення та фіксування властивостей і відносин предметів, для розуміння тієї чи іншої дії потрібно більше повторень, ніж дитині з нормотиповим розвитком.

Основне корекційне завдання полягає в тому, щоб сформувані у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку раннього дошкільного віку пошукові способи орієнтування при виконанні завдання і на цій основі створити інтерес до властивостей і відносин людей і предметів, підвести до зорового орієнтування.

Основні напрямки та завдання корекції:

1. Формування емоційного контакту з дорослим, іншими дітьми спрямованості на співробітництво, навчання дитини способам засвоєння суспільного досвіду, формування емоційного спілкування та виконання елементарних інструкцій, розвиток уваги, наслідування, засвоєння дій за зразком.

2. Розвиток зорово-рухової координації рук, виконання трудових завдань, дій із самообслуговування, розвиток хапання, співвідносних та синхронних дій. наслідування рухів рук, розвиток рухів пальців, кистів рук.

3. Формування зорового співвіднесення, сприймання форми, величини, кольору, формування цілісного образу предмета, сприймання простору та орієнтування у ньому, розвиток тактильно-рухового сприймання, розвиток слухового сприймання, немовленнєвого та мовленнєвого слуху.

4. Розвиток мислення, перехід від сприйняття до мислення, до узагальнення, перехід від сприйняття до наочно-образного та елементів логічного мислення, розвиток елементів причинного, наочно-образного мислення.

5. Розвиток мовленнєвого спілкування, розвиток пізнавальної функції мовлення (розширення, уточнення та узагальнення значення слів) [3].

Система стосунків дитини з близькими дорослими, дітьми, особливості спілкування, способи та форми спільної діяльності становлять найважливіший компонент соціальної ситуації розвитку дитини, багато в чому визначають зону її найближчого розвитку. Повна реалізація цілей корекції досягається лише у разі зміни життєвих стосунків дитини, що вимагає від дорослих як активних "будівельників" цих відносин цілеспрямованих та усвідомлених зусиль [4].

Спонтанного засвоєння громадського досвіду, особливо у ранньому віці, замало. Для організації навчання та виховання необхідно розвинути у дітей інтерес до навколишнього, до соціальної взаємодії в ньому. І тут важливим засобом є дидактичні ігри, які привертають увагу, зацікавлюють дітей, формують позитивне емоційне ставлення до спільної діяльності.

Гра в її різних формах дозволяє вирішувати широке коло корекційно-виховних завдань. Рівень розвитку ігрової діяльності дитини багато в чому визначає характер та зміст інших видів діяльності. При плануванні гри дидактична мета перетворюється на ігрове завдання, навчальна діяльність підпорядковується правилам гри, навчальний матеріал використовується як засіб гри, у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, який переводить дидактичну задачу на ігрову, а успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом. Найважливіша роль у ігрових технологіях належить заключному ретроспективному обговоренню, у якому діти спільно аналізують хід і результати гри, співвідношення ігрової (імітаційної) моделі та реальності, і навіть хід навчально-ігрової взаємодії [2].

Велике значення мають бесіди, пояснення, обговорення з дітьми реальних та вигаданих ситуацій з соціальної взаємодії.

Висновки. Наведемо окремі методичні рекомендації для вихователів щодо організації соціально-адаптаційної взаємодії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку:

1. Організація соціально-адаптаційної взаємодії має носити діяльнісний характер. Формування має відбуватись у процесі основних видів дитячої діяльності: ігрової, навчальної, трудової.

2. У соціальній взаємодії має чітко прослідковуватись зв'язок між мотивом і результатом. Дитина має розуміти, що вона робить і навіщо.

3. Соціальній взаємодії слід вчити поетапно; від простого до складного, з поступовим ускладненням змісту. Загальну мету необхідно конкретизувати (розділити) на невеличкі дії.

4. Соціальна взаємодія має бути доступною для дитини: відповідати її віку, ступеню розвитку інтелекту, попередньому досвіду, індивідуальним можливостям.

5. Необхідно створювати позитивний емоційний фон процесу самообслуговування, догляду за собою, взаємодії з іншими людьми.

6. Навички соціальної взаємодії слід формувати у тісному зв'язку з розвитком мислення. Корекційно-розвитковий вплив має спрямовуватись на розвиток основних розумових операцій.

7. Як базу для самообслуговування та соціальної взаємодії 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, розвитку мовлення і спілкування.

8. Щоб сформувати соціальну взаємодію, необхідно тісно пов'язати її із становленням у дитини мовленнєвого оформлення. Слід розвивати фіксуєчу, 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 соціальної взаємодії дитина досягла результатів, дії дорослих мають бути взірцем для наслідування.

12. Важливого значення набуває організація оточення і приміщення в закладі (приспосоване обладнання, порядок речей тощо).

13. Сформованість соціальної взаємодії є запорукою подальшого успішного навчання у школі, швидкого пристосування до нових умов життя.

14. Формування соціальної взаємодії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку складне і тривале, і в силу психофізіологічних порушень, має будуватися на основі індивідуального підходу.

Список використаних джерел

1. Бурсова С.С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 1. 2011. С. 49-53.
2. Васильєва Н.К. вопросу о социально-психологической адаптации. *Дошкольное воспитание*. 2010. №8. С. 16-18.
3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 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.

Стаття подана до друку 18.10 2023 р.

Авторський внесок: Л. Лабутіна – 50%, О. Дмитрієва – 50%.

УДК 376-056.313:159.942

М. ЛАЗОРЯК

<https://orcid.org/0009-0001-0593-0755>

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті описано особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, пов'язані зі сприйманням емоційних станів. Під час експериментального дослідження було вивчено базові і похідні емоції, проаналізовано особливості їх диференціювання за модальністю.

Ключові слова: емоція, емоційний стан, дошкільники, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article describes the features of emotional development of preschool children with intellectual disabilities related to the perception of emotional states. During the experimental study, basic and derivative emotions were studied and the peculiarities of their differentiation by modality were analyzed.

Key words: emotion, emotional state, preschoolers, children with intellectual disabilities.

З точки зору суспільної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями у життя соціуму, емоційні процеси відіграють важливу роль для їхнього розвитку на різних рівнях. Емоційні стани дітей дошкільного віку є своєрідним індикатором їхнього самопочуття, системи ставлень до людей, сприймання обставин та подій у цілому. Вони впливають на моральний порядок речей (Вержиховська, 2018), розкривають цінність і значущість соціальних ситуацій у їхньому житті (Гончарук, 2021). В емоціях закладена мудрість, яка дає змогу відрізнити позитивне, добре від негативного, жорстокого, підступного. Сприймання і розуміння емоційних станів інших уможлиблює усвідомити спектр їхніх переживань (когнітивних, моральних, соціальних), що уможлиблює закріпити особистий позитивний або негативний досвід як основу соціального навчання.

З позиції нашого дослідження емоційними станами визначено мінливі емоційно насичені відчуття (когнітивні і тілесні), які виникли як психофізіологічні реакції на вплив різноманітних стимулів довкілля.

З позиції дослідників (Вержиховська, 2018; М'якушко, 2021) емоційний розвиток є одним із найбільш ранніх функціональних процесів дитячого віку, який швидкими темпами відбувається впродовж усього дошкільного дитинства. Невербальне вираження емоцій, їх розпізнавання відбувається у перші два роки життя. Вербальне вираження формується з другого року життя і є підґрунтям для емоційної взаємодії. Усвідомлення емоційних станів оточуючих відбувається пізніше, у 5-6-річному віці, що пов'язано з більш складними когнітивними процесами. До кінця дошкільного віку частково формується здатність до емпатії та засвоюються соціально-емоційні знання і навички.

Натомість, розвиток емоційної сфери у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) відбувається специфічно (О. М'якушко, 2021; Н. Худолій, 2020). Їхнє емоційне дозрівання характеризується недостатньою дією внутрішніх (генетичних, морфологічних) і зовнішніх факторів середовища. Несформованими є функції лімбічної системи, які контролюють базові емоційні процеси (зокрема, функціонування верхнього лімбічного рівня, що відповідає за свідомі почуття) та емоційна реактивність щодо факторів довкілля. Порушення у розвитку емоційної сфери поєднуються із труднощами функціонування сенсорно-емоційних процесів,

комунікації, соціальної адаптації (Гончарук, 2021).

На основі нашого емпіричного дослідження особливостей сприймання емоційних станів дітьми дошкільного віку (16 дітей з НР і 16 дітей з ППР) було з'ясовано особливості розуміння базових емоцій і здатність диференціювати їх за модальністю. За тестом «Розуміння базових емоцій» С. Ройз було отримано такі результати (див. таблицю 1)

Таблиця 1

Розуміння базових емоцій дітьми з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями (дані подано у %)

Рівні сформованості емоційних функцій	Дошкільники з нормотиповим розвитком	Дошкільники з інтелектуальними порушеннями
1 рівень, високий	34,7%	8,5%
2 рівень, середній	42,6%	37,8%
3 рівень, низький	22,7%	53,7%

Як показують табличні дані, у дошкільників із нормотиповим розвитком (НР) переважають середній (42,6%) і високий (34,7%) рівні сприймання базових емоцій. Такі діти розуміють основні (базові) емоційні стани людей, зображених на картинках: радість, сум, здивування, гнів, образу, страх. Вони правильно окреслюють емоційні переживання інших осіб, описують сутність і вірно дають характеристики вказаних емоцій. Водночас, дошкільники з ППР проявляють переважно низький (53,7%) і середній (37,8%) рівні розуміння емоцій (див. рисунок 1).

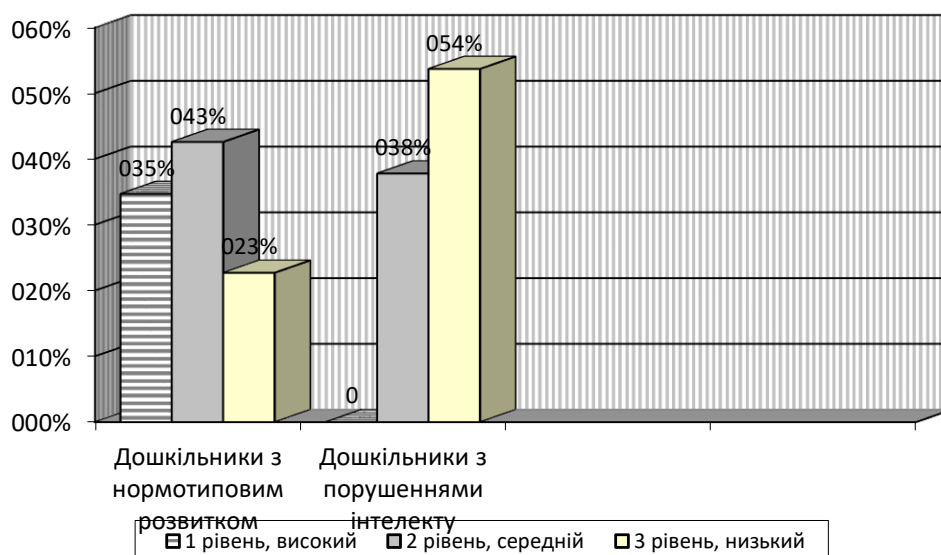


Рис. 1. Порівняльний аналіз розуміння базових емоцій дітьми з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями (дані представлено у %)

Вони визначають емоції лише за допомогою навідних запитань або взагалі не дають відповіді. Такі вихованці не здатні описати емоційні переживання осіб, зображених на картинках, не можуть розповісти те, як впоратись із негативними емоціями.

Порівняльний аналіз розуміння базових емоцій дітьми з НРіППР дає змогу констатувати, що дошкільники із порушеннями інтелекту не враховують всі експресивні прояви емоцій, більшість з них диференціюють такі емоції як: радість, гнів, сум, страх, проте суттєві труднощі виникають під час встановлення емоцій образи та здивування. У той час як більшість дошкільників із НР встановлюють емоції з першої спроби, довго не розмірковуючи над завданням. Діти з ППР розуміють інструкцію гірше, потребують її повторення кілька разів. Вони не знають слів і словосполучень, що позначають певні емоційні переживання, тому не можуть ґрунтовно дати характеристик емоцій, а зображують їх за допомогою рухів і жестів. Це є свідченням недостатнього досвіду у розпізнаванні емоційних станів і переживань.

Важливим аспектом наших емпіричних розвідок став розгляд диференційної здатності дошкільників у області аналізу емоційних станів. Це дослідження здійснювалось із використанням тесту «Диференціювання емоційних станів», на основі якої аналізували вміння дітей розпізнавати емоції за модальністю (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Рівні диференціювання емоційних стан дітьми з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями (дані подано у %)

Рівні сформованості емоційних функцій	Дошкільники з нормотиповим розвитком	Дошкільники з інтелектуальними порушеннями
1 рівень, високий	27,1%	3,7%
2 рівень, середній	51,7%	32,1%
3 рівень, низький	21,2%	64,2%

Як показали отримані дані, дошкільники з НР на основі власного досвіду оцінювали запропоновані зображення та здійснювали класифікацію емоційних станів за модальністю. Вони виокремлювали позитивно-, нейтрально- і негативно спрямовані емоційні стани. Найбільше дітей проявили високий (27,1%) і середній (51,7%) рівні. Такі вихованці осмислювали емоції, зображені на картках та правильно диференціювали їх відповідно до модальності (позитивно-, нейтрально- і негативно спрямовані). За наслідками виконаної роботи вони вірно

формулювали оцінні судження та обґрунтовували свій вибір (див. рисунок 2).

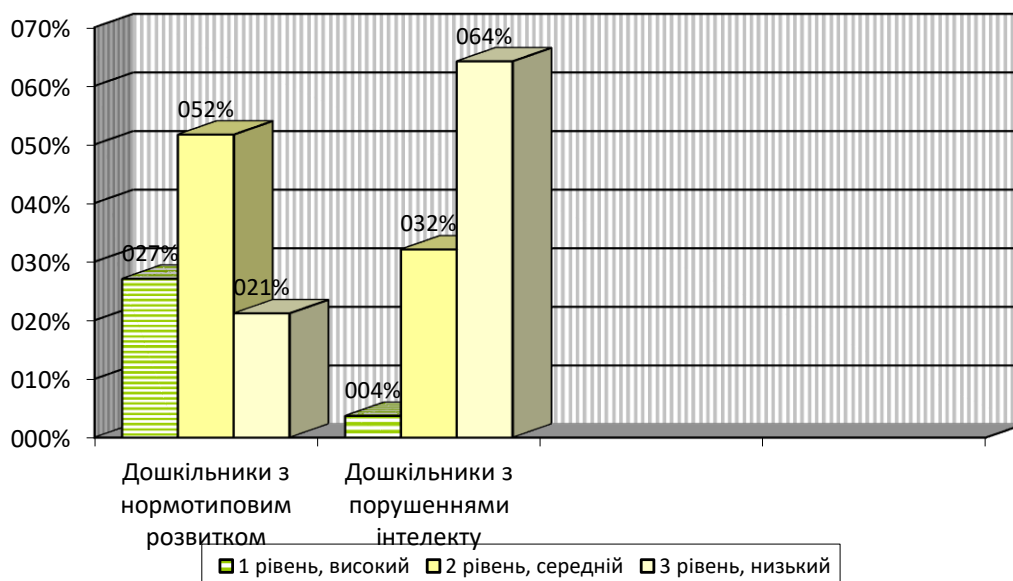


Рис. 2. Порівняльний аналіз рівнів диференціювання емоційних станів дітьми з НР та ППР (дані представлено у %)

Натомість, діти з ППР проявляли середній (32,1%), але частіше – низький (64,2%) рівні диференціювання емоційних станів. Вони не повною мірою усвідомлювали емоції та емоційні стани, зображені на картинках, частіше могли диференціювати лише дві емоції, протилежні за своєю спрямованістю: почуття радості і суму – позитивно- і негативно спрямовані емоції). Частіше вони не розуміли принцип класифікації емоцій, не здійснювали вербальну оцінку свого вибору, не формулювали оцінні судження.

Отже, дослідження особливостей сприймання емоційних станів дошкільниками із порушеннями інтелектуального розвитку дало змогу зіставити дані щодо зазначеної емоційної функції з особливостями емоційного розвитку дітей із нормотиповим розвитком. Відмінності стосувались емоційної ідентифікації базових емоцій та визначення їх модальності. У дітей із порушеннями інтелекту всі описані функції виявились на низькому або середньому рівнях, в той час як у дітей із нормотиповим розвитком сприймання емоційних станів мало найчастіше середні або, рідше, високі рівні. Спільним для обох категорій дошкільників було осмислення базових емоцій (радості, суму та ін.);втім, розпізнавання таких емоцій як здивування, образа виявилось характерним лише для дітей з НР. Найбільші труднощі у дітей із ППР стосувались розуміння похідних емоцій і з’ясування їх модальності, що визначило наступну спрямованість корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 41. С. 61-69.
2. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз особливостей емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком. *Психологія та соціальна робота*. 2021. Вип. 1. С. 43-58.
3. М'якушко О.І. Психокорекційні технології розвитку соціального та емоційного інтелекту в дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 17-18 трав. 2021 р.)*. Київ, 2021. С. 62-68.
4. Худолій І.С. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. 2020. Вип. 8. С. 229-234.

Стаття подана до друку 17.10.2023 р.

Авторський внесок: М. Лазоряк – 50%, І. Рудзевич – 50%.

УДК 376.091.33-056.264:81'373

Н. ЛЕСЬКІВ

<https://orsid.org/0009-0002-3071-6651>

leskivnatalia401@gmail.com

Ю. МИХАЛЬСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

mykhalska@kpnu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКИ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано можливості застосування технологій формування лексики у немовленнєвих дітей. Визначено основні завдання та особливості використання технологій формування лексики у дітей цієї категорії. Описано доцільність та важливість використання технології сенсорної інтеграції.

Ключові слова: мовлення, немовленнєві діти, технологія, корекційна робота, лексика.

The article analyzes the possibilities of using vocabulary formation technologies in non-speaking children. The main tasks and features of the use of vocabulary formation technologies among children of this category are determined. The expediency and importance of using sensor integration technology is described.

Keywords: speech, speech-impaired children, technology, corrective work, vocabulary.

Постановка проблеми. Діти з тяжкими порушеннями мовлення (немовленнєві діти) являють собою різнорідну групу, первинним проявом порушень розвитку в якій є системне, загальне недорозвинення мовлення. В силу важливості мовленнєвої функції для загального психічного та інтелектуального розвитку такі діти мають низку вторинних порушень, що вимагає необхідності комплексного корекційного впливу не тільки на мовленнєву функцію, а й у всі інші сфери психічного розвитку дітей цієї категорії.

На сьогоднішня особливої актуальності набуває тема пошуку нових, ефективних напрямів і методів надання корекційної допомоги дітям з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Відтак значущим є використання інноваційних технологій формування лексики немовленнєвих дітей

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою навчання і виховання дітей зі структурно-семантичними порушеннями займалися В. Балаєва, О. Белкіна, В. Галущенко, Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, В. Орфінська, Н. Павлова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, О. Токарєва, М. Хватцев, С. Штіль та ін. Зокрема, О. Белкіна пропонує авторську методику абілітації немовленнєвої дитини та механізм поетапного впровадження цієї методики. Формуванню комунікативної активності немовленнєвих дітей присвячує дослідження Н. Павлова. В. Галущенко порушує питання вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів для дітей з порушеннями мовлення через застосування інноваційних логопедичних технологій [1; 2; 3; 4].

Мета статті – висвітлити можливості використання технологій формування лексики у немовленнєвих дітей

Виклад основного матеріалу дослідження. Складний симптомокомплекс мовленнєвих і немовленнєвих розладів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення чинить негативний вплив не тільки на комунікацію, але й на розвиток пізнавальної діяльності особистості. Порушення мовлення дітей цієї категорії проявляється у вигляді недостатнього розуміння значень слів, обмеження словникового запасу,

оральної апраксії, порушень моторної сфери, труднощів актуалізації слів, особливостей фонематичних процесів, грубого порушення складової структури, недорозвинення граматичного складу мовлення тощо.

Пошук шляхів корекційної допомоги немовленнєвим дітям показує, що для вирішення проблеми формування лексики у цієї категорії дітей доцільним та ефективним є використання інноваційних технологій. Розглянемо детальніше деякі з них [4].

Ігротерапія. Завданнями ігротерапії є формування та розвиток: мотиваційної сфери; зорового контакту; цілеспрямованих дій; моторної імітації; розуміння простих інструкцій.

У процесі маніпулювання з предметами у дитини розвивається фіксація та стеження за предметами (хапання, перекладання, нанизування), зорове сприйняття, діти вчаться виконувати прості дії, формується образ предмета, встановлюється зв'язки між предметами, асоціативні зв'язки на основі послідовності подій, розвивається наочно-дійове мислення [2; 3].

Крім того у процесі взаємодії з предметами у дошкільників розвивається розуміння зверненого мовлення (простих поетапних та загальних інструкцій, накопичується предметний та дієслівний словник), вони навчаються виділяти ознаки предмета: форму, величину, колір, формується розумова діяльність.

У роботі з дітьми можна використовувати наступні ігри: будівельні ігри з конструктором, що сприяють промовлянню дітьми різних слів (сюди, туди там, тут, ось, є, немає, дай, на, ще, буду, дати, хочу, я, ми, ти, так, ні відповідаючи на запитання педагога; дидактичні ігри, що передбачають використання конструктору LEGO, іграшкових меблів, предметних картинок, трубочок, камінців тощо.

Технології сенсорної інтеграції. Їх основною метою є формування та розвиток: слухового, зорового та тактильного сприйняття; розумових операцій; сенсорних еталонів; ритмічної структури слова; розвиток вербальної імітації на рівні голосних та звуконаслідувань.

Технології сенсорного розвитку передбачають створення особливих умов навчання. Зокрема, для розвитку зорового сприйняття можна використовувати технології LEGO, блоки Дьєнаша, палички Кюізенера для формування уявлень про сенсорні еталони (колір, форма, величина) та розумові операції [2; 3; 4].

Для розвитку зорового сприйняття можна пропонувати завдання, пов'язані з вивченням об'ємних предметів: вміння виділяти характерні

властивості предмета; порівняння об'ємних предметів та їх зображень; співвіднесення предметів зі своїми об'ємним зображенням, впізнавання реальних зображень; розвиток сприйняття площинних предметів; порівняння контурних зображень предметів із об'єктом. Усі завдання виконуються спочатку за зразком, потім за мовленнєвою інструкцією.

Для розвитку слухового сприйняття оптимальним буде створення музичного середовища з використанням музичних інструментів: дзвіночків та маракасів (різних за діапазоном звучання), аудіозапису невербальних звуків природи, транспорту та побутових звуків, голоси тварин і птахів, глухі та дзвінки звуки.

Робота з розвитку слухового сприйняття має починатися з використання немовленнєвих звуків стимулів з метою: розвинути вміння визначати напрямок джерела звуку; диференціювати опозиційно різні звукові стимули (наприклад: маракас та дзвіночок); диференціювати звуки, що відрізняються за діапазоном (наприклад, великий маракас та маленький маракас).

На нашу думку слухова диференціація немовленнєвих звуків має відбуватися в такій послідовності: дзвінкий-глухий; дзвінкий-дзвінкий; глухий-глухий; дзвінкий-глухий-дзвінкий; глухий-дзвінкий-глухий. Далі пропонується робота на впізнаванням звуконаслідувань тварин (корова, собака, кішка, кінь, тощо) та голосів птахів (папуга, курка, горобець, голуб, півень).

Необхідно відзначити, що для створення звукового образу активно використовувалися зорові опори: дитина повинна бачити предмет і розуміти, що саме він видає цей звук.

Для розвитку тактильних відчуттів можна використати технологію «Чарівні долоні», що включає сенсорне панно для рук, сенсорну доріжку для ніг та всілякі предмети: кола із різною фактурою, зразки різних видів тканини, масажних м'ячів тощо. Ця технологія дозволяє сформувати різноманітний світ тактильних відчуттів за допомогою прийомів «обмацування предмета», так дитина знайомилася з об'ємом або «обведенням», якщо дитина працює з площинним предметом. Основні завдання цієї технології спрямовані на формування та розвиток тактильних відчуттів: обмацування об'ємних предметів та накопичення сенсорного досвіду; диференціація об'ємних предметів з різною поверхнею на дотик; робота з площинними предметами, впізнавання предмета за контуром, диференціація контурних площинних предметів тощо [1; 3].

Зауважимо, що працюючи з цим напрямом необхідно на початковому етапі формувати тактильну чутливість з опорою на зоровий

аналізатор і потім переходити до виконання завдань без опори.

Наступним напрямом роботи є формування сенсорних еталонів (уявлень про колір, форму і величину). Основні прийоми роботи: розрізнення, співставлення з зразком, розвиток зв'язку слова з кольором, формою або величиною, диференціація за назвою: кольори (синій, жовтий, червоний, зелений), форми (кулька, кубик, дах, потім коло, квадрат, трикутник) і величини (великий-маленький).

Формування розумових операцій (аналіз, синтез, класифікація та серіація). Зауважимо, що уможлиблює цю роботу достатній рівень розвитку зорового сприйняття та уваги.

Для формування розумових операцій можна використовувати завдання, спрямовані на: формування аналітико-синтетичної діяльності (використання пірамідок, мотрійок, різноманітні сортери, різні картинки, кубики Нікітіна тощо); формування операцій класифікацій (на предметах, на картинках, виділення однієї ознаки і двох); формування операцій серіації (на предметах і на зображувальному матеріалі) за певною послідовністю (перший-другий елементи, що повторюються; другий-перший, перший-другий-третій елементи).

Кількість занять для засвоєння будь-якого напрямку та етапу має варіюватися залежно від початкового рівня розвитку дитини та її компенсаторних можливостей [2; 3].

Формування ритмічної структури слова на довербальному рівні включає кілька етапів: розвиток слухового сприйняття на немовленнєвих звуках; формування операцій серіації; сприйняття та відтворення ритмічних малюнків.

Робота над відтворенням ритмічного малюнка відбувається за встановленою послідовністю, основними завданнями цього етапу є: сприйняття та відтворення ритму з зорової та слухової опорою; сприйняття та відтворення ритму лише з зорової опорою; сприйняття та відтворення ритму тільки на слух.

Ритмічний малюнок, запропонований для сприйняття та подальшого відтворення, також має ґрунтуватися на принципі «від простого до складного», адже, такі вправи вимагають від дитини великої концентрації уваги та узгодженості дій.

Розвиток вербальної імітації на рівні голосних звуків та звуконаслідувань можна проводити із застосуванням різних технологій: музикотерапії, логоритміки та візуально-фонетичної системи [2; 3].

Музикотерапія. В логопедичній практиці музика використовується з давніх пір і до сьогодні, зокрема, у формі активного співу, ритмічної декламації, логопедичної ритміки та в музично-

ритмічному, музично-руховому вихованні.

На перших заняттях музика може слугувати для позитивного настрою та мотивації дитини на роботу. Спочатку необхідно дати час звикнути, потім поступово залучати її до дій.

Завдання полягало в тому, щоб залучити дитину та допомогти їй освоїти виконання рухів під музику (стрибати, плескати в долоні). За допомогою пісень можна наче закликати дитину вербально наслідувати, спільно проспівати елементи пісень. Використання музики на заняттях сприяє розвитку: моторики, орієнтування у просторі, підвищує пізнавальну і мовленнєву активність. Можна використовувати наступні завдання: музично-ігрові вправи для розвитку слухового сприйняття мовленнєвих звуків; музично-мовленнєві ігри, спрямовані на засвоєння інтонаційно-ритмічної основи, що супроводжуються простими рухами; музично-ритмічні ігри, що розвивають рухову активність, вміння координувати рухи відповідно до музичного супроводу; ігри з використанням музичних інструментів, що розвивають слухове сприйняття, почуття ритму, зорово-рухову координацію; музично-комунікативні ігри, що розвивають комунікацію та активну взаємодію із застосуванням адаптованих музичних творів [2; 4].

Логоритміка. У системі логоритмічних роботи з дітьми дошкільного віку можна виділити два напрямки: вплив на немовленнєві та на мовленнєві процеси. Основними завданнями логоритмічних вправ є: розвиток слухового уваги і фонематичного слуху; розвиток музичного, звукового, тембрового, динамічного слуху, почуття ритму, співочого діапазону голосу; розвиток загальної і дрібної моторики, кінестетичних відчуттів, міміки, пантоміміки, просторових організацій рухів; виховання вміння перевтілюватися, виразності рухів, вміння визначати характер музики, узгоджувати її з рухами; виховання переключення з одного виду діяльності на інший; розвиток мовленнєвої моторики для формування артикуляційної бази звуків, фізіологічного і фонаціонного дихання; формування і закріплення навичок правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, у всіх ситуаціях спілкування, виховання зв'язку між звуком і його музичним складом, буквеним позначенням; формування, розвиток і корекція слухо-зорово-рухової координації [2; 3].

Технологія візуально-фонетичної системи. Ця технологія базується на онтогенетичному принципі появи звуків з подальшим формуванням ритмічної структури слова, елементарною одиницею якої є склад.

Актуальність використання цієї системи полягає в тому, що вона

сприяє: активізації початкових звуків з опорою на зоровий та слуховий аналізатор одночасно; продукуванню складів, слова з опорою на звук, закріпленій з певним жестом і артикуляцією цього звуку; розвитку зорового та слухового сприйняття.

Такий підхід дозволяє враховувати онтогенетичний принцип появи звуків, етапи формування складової структури слова та граматичної складової мовлення, періоди формування структури речення з урахуванням вікових особливостей [1; 4].

Висновки. Навчання немовленнєвих дітей представляє велику психолого-педагогічну проблему, актуальність якої все зростає. В даний час психологи, педагоги, логопеди не залишають спроби пошуку все більш досконалих способів корекції розвитку дітей цієї категорії, адже від їх спільних зусиль залежить все подальше життя такої дитини: її інтелектуальний розвиток, соціалізація, інтеграція у суспільство. Отже, сьогодні у практиці корекційної логопедичної роботи все ширше використовуються різні інноваційні технології, що дозволяють організувати поліфункціональне корекційно-розвивальне середовище та мають комплексний вплив на розвиток немовленнєвих дітей, а саме: ігротерапія, технології сенсорної інтеграції, музикотерапія, логоритміка, технологія візуально-фонетичної системи тощо.

Список використаних джерел

1. Белкіна О. М. Алгоритм навчання немовленнєвої дитини раннього віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2 (58). С. 43.
2. Гавриш Н. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Київ : Слово, 2015. 124 с.
3. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/>
4. Павлова Н.В. Формування комунікативної активності немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій : дис... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. Одеса. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. Д. Ушинського. 2017. 198 с.

Стаття подана до друку: 21.10. 2023 р.

Авторський внесок : Н. Леськів – 50%, Ю. Михальська – 50%.

УДК 376-056.264

І. ЛОПАДЧАК

irunalopadcnak@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5440-900X>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ФОРМУВАННЯ ДИХАННЯ ТА ГОЛОСУ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ПЕРШИЙ ЕТАП)

У статті представлено результати теоретичного та практичного дослідження особливостей мовленнєвого дихання та голосу у дітей з нормотиповим розвитком раннього віку та з тяжкими порушеннями мовлення. Подано поетапну методику формування цих базових для розвитку фонетичного боку мовлення функцій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ).

Ключові слова: фізіологічне та мовленнєве дихання, голос, тяжкі порушення мовлення.

The article presents the results of a theoretical and practical study of the peculiarities of speech breathing and voice in children with typical development at an early age and with severe speech disorders. The step-by-step method of formation of these basic functions for the development.

Keywords: physiological and speech breathing, voice, severe speech disorders.

Постановка проблеми. Демографічна ситуація в Україні пов'язана зі значним скороченням кількості новонароджених, ще більше загострює проблему медичної, психолого-педагогічної та соціальної реабілітації хворих дітей. Передусім йдеться про дітей із порушеннями мовлення. При цьому раннє їх виявлення і проведення корекції в сучасному суспільстві, виступає доволі гостро, оскільки суттєво підвищує можливість повного виправлення у дітей функції мовлення за умови раннього втручання.

Проблема корекції порушень мовленнєвого дихання та голосу у дітей із порушеннями мовлення була предметом вивчення О. Боряк, В. Галущенко, О. Мілевської, О. Ткач та інших [1, 2, 5, 9]. У цих дослідженнях розглядали порушення голосу та дихання у структурі відхилення у розвитку мовлення.

Особливості голосу та дихання у дітей раннього віку, як

зазначають науковці (М. Манько, М. Шеремет та інші) [10] є діагностичним матеріалом. При спостереженні за їхньою специфікою можна визначати наявність передумов для затримки розвитку мовлення. З іншого боку будь яка корекція вимови фонем у дітей з порушеннями мовлення передбачає застосування у логопедичній роботі дихальних та вокальних вправ. І якщо для дітей старшого віку вони описані (О. Мілевська, Т. Овчіннікова та інші) [5, 6], то для дітей раннього віку їх було охарактеризовано недостатньо повно. Потребує подальшого удосконалення і методика логопедичної корекції цих базових функцій необхідних для вимови фонем. Це визначає актуальність дослідження зазначеної проблеми.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Мовленнєве дихання являє собою систему довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з формуванням усного мовлення. Дихання узгоджується із потоком мовлення: чергуванням груп слів від паузи до паузи, які в залежності від змісту можуть бути довгими і короткими, повільними і швидкими, напруженими і спокійними. Моменти вдиху, кількість повітря, що набирається, інтенсивність видиху, його витрачання ідуть в одноманітній ритмічній послідовності один за одним. Дихання у мовленні має умовно рефлекторний характер. Воно формується у дітей від народження і удосконалюється в процесі крику, агукання, лепетання, співу, вимови перших слів, речень, тощо [9, 5].

Серед різноманітних порушень у дитячому віці особливий інтерес для діагностики і корекції представляють порушення мовленнєвого дихання та голосу. Вікова невідповідність розвитку цих двох складових, базових для формування вимови фонем, слів, виразів, ін., уже помітні у дітей раннього віку. Окремі симптоми, які вказують на їх порушення у малюків можуть вказувати на передумови виникнення відхилень у розвитку мовлення у дітей, затримку психічного розвитку, розлад спектру аутизму (надалі РСА), ін. [4].

Для переважної більшості дітей із порушеннями мовлення (при дизартрії, ринолалії, заїканні, тахілалії, дисфонії) були описані (О. Боряк, В. Галущенко, С. Конопляста, О. Ромась та інші) [1, 2, 3, 7] такі порушення дихальної функції: а) надмірно глибокий вдих, додаткові вдихи; б) короткий і/чи слабкий видих, недостатня його плавність; в) несвоєчасне наповнення легень повітрям і нераціональне його використання; г) прискорений темп дихання; ґ) вдих, який співпадає з початком мовлення; д) ротове дихання як звичка чи змішаний тип дихання.

Уміння інтонаційно модулювати голосом, відображати різні емоції

при використанні різноманітних звукосполучень, лепетних слів, аморфних слів коренів, повноцінних слів, невеличких речень, цілісних мовленнєвих висловлювань розвивається у дітей починаючи з трьох місячного віку на основі наслідування мовлення оточуючих людей. Дорослі підсвідомо розуміють, що з дітьми потрібно спілкуватися підвищено модулюючи мовлення і, як реакція на яскраве інтонаційно-виразне мовлення, малюки відповідають такими ж модуляціями. Визначено, що наголос у фразі діти засвоюють приблизно з 1 року 11 місяців, а запитальні, окличні, спонукальні речення застосовують у мовленні до 3-ох років, ін. [6, 8].

Порушення голосу спостерігаються у значній кількості дітей з порушеннями мовлення: з дизартрією, ринолалією, дисфонією, заїканням, з іншими порушеннями психічного розвитку: РСА, порушенням інтелекту, слуху. Порушується якість голосу за такими параметрами як висота, тривалість та інтенсивність. Мовлення у дітей може бути монотонним і включати нетипову висоту та модуляції, надто швидким чи надто повільним, надто тихим чи голосним, голос може бути хриплим і різким з носовим відтінком, вужчим діапазоном, монотоннішим [1, 2, 4].

Таким чином визначено, що дихання та голос є базовими складовими, що передують появі усвідомленої вимови фонем. Порушення цих двох складових можуть бути діагностовані ще у дітей раннього віку.

Порушення дихання і голосу були досліджені у дітей з такими порушеннями мовлення як дизартрія, ринолалія, дисфонія, заїкання. Проте при таких тяжких порушеннях мовлення як алалія, системному порушенні мовлення при затримці психічного розвитку у дітей раннього віку його особливості були вивчені недостатньо повно. При цьому залишалося вагомим питання використання цих двох функцій для стимуляції вимови перших звуків мовлення та слів у цих категорій дітей.

Метою нашого дослідження було формування поетапної методики для розвитку дихання та голосу, що враховують особливості розвитку немовленнєвих дітей.

Основна частина. Для формування методики розвитку дихання та голосу виникла необхідність вивчити стан сформованості цих функцій у дітей в яких мовлення було лише на початковому етапі розвитку.

Для дослідження дихання та голосу у дітей раннього віку було підібрано 6 завдань: “Понюхай квітку.” (метою якого було вивчити особливості вдиху), “Гра на музичних інструментах.” (для дослідження силу видиху), “Видуваєм мильні бульбашки.” (для вивчення тривалості

видиху), “У світі тварин.” (з метою виявити силу, висоту, тембр голосу), “Заспіваємо пісеньку разом.” (щоб дослідити діапазон голосу), “Розказуємо казочку “Колобок”.” (для вивчення інтонаційної виразності та голосових модуляцій в мовленні).

Для проведення дослідження були сформовані вимоги, що врахували диференційовані відмінності досліджуваних дітей: мотиваційний компонент, працездатність досліджуваних дітей, ступінь розуміння ними мовлення та уміння говорити. До кожного завдання також було розроблено оцінку в балах, що дозволило у наступному скласти порівневу характеристику стану розвитку дихання та голосу у досліджуваних дітей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівнева характеристика стану сформованості дихання та голосових якостей у дітей

Рівень розвитку	Характеристика рівня розвитку	Кількісна оцінка (в балах)
Низький	Дитина не розуміє як це вдихнути та видихнути. Може створювати ілюзцію, що вдихає (видихає) широко відкриваючи рот. Має несвідомі голосові прояви. В окремих випадках голос може з'являтися на вдихові. Голосові модуляції різкі, як і прояви голосу за інтенсивністю. Голос може бути тихим слабким, або занадто інтенсивним, в окремих випадках гугнявим чи з хрипльоватим відтінком.	0-6
Середній	Дитина веде пошук яким чином правильно вдихати, спочатку через рот чи через рот і ніс. Видихає занадто слабко, або занадто різко. Голос може бути чистим, проте занадто слабкий. Голосові модуляції використовує лише з використанням повторної демонстрація зразка. Інтонаційний супровід не завжди відповідає мелодії чи характеру озвучуваного персонажа.	7-12
Достатній	Дитина вдихає через ніс і видихає через рот сильно, тривало і плавно. Голос чистий. Дитина свідомо регулює його силу, самостійно використовує голосові модуляції в процесі співу та озвучуючи персонажів. В мовленні, переважно самостійно або за зразком правильно відображає характер персонажів.	13-18

Констатувальний етап нашого дослідження ми здійснювали на базі Комунального закладу львівської обласної ради “Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру Святого Миколая”. У дослідженні взяли участь 20 дітей віком від 3 років і 9 місяців до 4-ох років і 5 місяців із нормотиповим розвитком. Також було досліджено 8 дітей із ЗНМ I рівня вік яких коливався в межах 3-ох років і 11 місяців до 5 років 3-ох місяців. У 5-ох дітей діагностовано алалію, ЗНМ I-го рівня, а у 3-ох спостерігалось СПМ I-го рівня при затримці психічного розвитку.

Визначено що дітям з нормотиповим розвитком був притаманний високий (39%) та середній (32%) рівень розвитку мовленнєвого дихання та голосу, тоді коли у дітей з ТПМ він був низьким (29%).

Виявлено, що особливості виконання завдань різними категоріями дітей були різними. Для малюків з нормотиповим розвитком було характерне виконання завдань з опорою на мовленнєву інструкцію і лише в окремих випадках їм потрібен був зразок для виконання. Вони були активні в процесі роботи і з задоволенням гралися.

При ЗНМ I рівня моторній алалії спостерігався негативізм на початку виконання більшості із запропонованих завдань. Ці діти тяжко включалися у процес роботи за інструкцією, усе хотіли робити по своєму, у більшості потребували зразка для виконання, хоча наслідували його по своєму, вправи та завдання що сподобалися виконували декілька разів, щоб навчитися.

При СПМ I рівня ЗПР характерною була спроба виконання вправ і завдань з опорою на зразок, який демонстрував логопед. Проте виконання було нетривалим, невдача не провокувала емоційного протесту. Потреби навчитися виконувати завдання у цих дітей виявлено не було.

Виявлені нами особливості дихання і голосу у дітей з ТПМ вказали на необхідність проведення спеціально організованої логопедичної роботи з метою формування у них цих функцій.

Для формування методики розвитку мовленнєвого дихання та голосу було здійснено аналіз науково-теоретичних та методичних джерел (О. Боряк, В. Галущенко, Г. Лунь та ін.) [1, 2, 4]. Дослідження проведені цими науковцями вказують, що розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання, а також голосу є вагомим складовим не лише корекційного процесу, але й важливим загалом як здоров’язберезувальна технологія.

Аналіз науково-теоретичних джерел (Т. Овчіннікова, Л. Теряєва, Ю. Потапко та інших) [6, 8] дозволив нам визначити основні вимоги щодо формування методики розвитку дихання та голосу у дітей з ТПМ:

- розвиток усвідомленого носового фізіологічного дихання є вагомою передумовою формування мовленнєвого дихання;
- на початковому етапі розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання вагомим є використання вправ із динамічним супроводом (рухами різними частинами тіла);
- ефективним для підготовки дітей до усвідомленого мовлення є використання вправ з проспівуванням окремих звуків та звукокомплексів.

Для проведення логопедичної роботи з формування мовленнєвого дихання та голосу у дітей із ТПМ було складено методичку, яка включила чотири етапи. На *першому етапі* передбачено застосування дихальних вправ із динамічним супроводом. При їх підборі врахували особливості розвитку у дітей моторики, та специфіку їхньої поведінки. Спеціальні завдання вирішувалися шляхом планомірного включення статичних і динамічних дихальних вправ, вправ на активізацію та розслаблення для м'язів грудної клітини і плечового пояса. Особливу увагу на цьому етапі приділяли формуванню у дітей фізіологічного вдиху та видиху.

На *другому етапі* передбачалося формування у дітей з ТПМ цілеспрямованого видиху. Розвитку мовленнєвого дихання на цьому етапі проведення корекційної роботи сприяло застосування комплексу дихальної гімнастики, який використовують для формування дихання у дітей, що співають. Він був нами адаптований відповідно до можливостей дітей з ТПМ.

На *третьому етапі* проведення логопедичної корекції голосу та мовленнєвого дихання особливу увагу зосереджували на формування у дітей сильного та подовженого видиху та формуванні усвідомленої вимови окремих звуків мовлення зі зміною інтенсивності їхнього звучання.

На *четвертому етапі* робота спрямовувалася на розвиток у дітей мовленнєвого подовженого видиху і голосових модуляцій. З метою їхнього розвитку використовували ігри драматизації, вчили співати дітей прості пісні, що відповідали індивідуальним можливостям дітей, а також використовували ритмічні вправи.

Висновки. Таким чином, проведене нами дослідження (аналіз науково-теоретичних джерел та констатувальний експеримент) дозволило визначити послідовність, основні напрямки, вправи та завдання для розвитку дихання та голосу доступні для виконання дітям із ТПМ. У подальшому передбачено апробацію зазначеної методички з визначенням її ефективності на початковому етапі розвитку мовлення у дітей з ТПМ.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
2. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Одеса. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". 2012. 220 с.
3. Конопляста, С. (2008). Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ. С 212.
4. Лунь Г. П. Дихальні порушення у хворих на церебральні паралічі та їхня динаміка в процесі реабілітації за методом проф. В.Козьякіна. Львів. Видавництво "Дизайн-студія" Папуга", 2007.–128с.
5. Мілевська О.П. Методичні аспекти формування мовленнєвого дихання у дітей з порушеннями мовлення. Тенденції розвитку психології та педагогіки. URL: <https://logo.kpnu.edu.ua/sklad-kafedry/milevska-olena-pavlivna/>
6. Овчіннікова Т. С. Музика, ритм і співи в логопедичній роботі: методичний посібник для логопедів, учителів, вихователів і музичних керівників загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів. Кременчук : Християнська Зоря, 2009. 83 с.
7. Ромась О.Ю. Мутаційна дисфонія особливості етіології, перебігу та реабілітації. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23178/Romas.pdf?sequence=1>
8. Теряєва Л. А., Потапко Ю. В. Формування вокально-хорових навичок у дітей дошкільного віку. <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/317/307>
9. Ткач, О. С. Корекція мовленнєвого дихання – передумова успішного подолання мовленнєвих порушень / О. С. Ткач // Логопед. 2015. № 2. С. 8-10.
10. Шеремет М. К., Манько М. Науково-теоретичні засади проблеми діагностики і корекції мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. Київ, 2017. № 8. С. 88.

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: І. Лопадчак – 50%, Н. Гаврилова – 50%.

УДК 373.3.015.3:159.922

В. ЛУМИНЕЦЬКИЙ

sollm22.lumynetskyi@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0407-3462-0012>

О. КОНСТАНТІВ

konstantyniv15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ВИВЧЕННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТРЕТЬОГО КЛАСУ

У статті висвітлені результати дослідження розвитку навички самоконтролю у дітей з порушеннями писемного мовлення. Визначено, що у молодших школярів із дисграфією крім низької сформованості самоконтролю загалом, можуть спостерігатися його особливості, пов'язані з домінуванням аналізатора, найбільше відповідального за формування письма.

Ключові слова: письмо, самоконтроль, учні, дисграфія.

The article highlights the results of a study of the development of self-control skills in children with written speech disorders. It was determined that, in addition to the low formation of self-control in general, in younger schoolchildren with dysgraphia, its features related to the dominance of the analyzer, which is most responsible for the formation of writing, can be observed.

Key words: writing, self-control, students, dysgraphia.

Актуальність дослідження. Процес письма формується на основі операцій, кожна з яких має свої особливості, пов'язані з включеністю до процесу письма: нейрофізіологічних, лінгвістичних, психологічних, соціально-особистісних та методологічних умов. У учнів, які освоюють рівень початкової загальної освіти, відзначаються порушення писемного мовлення які проявляються у стійких, специфічних, повторюваних помилках і зумовлені несформованістю вищих психічних функцій називають «дисграфія». Однією з причин порушення дисграфії на сьогоднішній день визначають несформованість навичок самоконтролю.

Аналіз методологічних розробок з питання вивчення та формування самоконтролю на письмі, виявив факт наявності проблеми в контексті його формування у учнів із порушеннями писемного мовлення. Незважаючи на важливість даного процесу, у більшості

методик корекції порушень писемного мовлення, формування самоконтролю носить формальний, поверхневий характер і часто замінюється оцінним контролем з боку вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу. Метою нашого експерименту було вивчення різних видів самоконтролю (зорового/слухового та поточного/констатуючого) в процесі письмово-мовленнєвої діяльності у учнів з дисграфією. Для проведення даного дослідження, до експериментальної групи було відібрано учнів 2-4 класів. Основним критерієм відбору було наявність порушення писемного мовлення: дисграфії.

Для вивчення сформованості зорового, слухового та поточного контролів було обрано такі завдання: диктант тексту; списування з друкованого тексту; списування з рукописного тексту. Для оцінки середнього рівня попереднього контролю, у кожній віковій групі, ми використовували завдання, яке полягало в самостійному підписі сюжетної картинки (для 2 класу), твори за сюжетною картинкою (для 3-4 класу). Для оцінки констатуючого контролю ми використовували пошук та виправлення помилок (П. Гальперін). У своєму дослідженні було використано систему оцінки, яка для всіх завдань однакова. За кожен припущену помилку нараховувався 1 бал, для оцінки рівня сформованості самоконтролю в письмово-мовленнєвій діяльності, була використана наступна формула: $P_{\text{конт}} = X/x * 100\%$, де X – кількість допущених помилок, а x – кількість помилок, виправлених у процесі виконання завдання (неправильно виправлені помилки не враховуються).

Для диференціації отриманих результатів поточного та констатуючого контролю ми використовували такі розподіл рівнів ефективності самоконтролю: високий рівень – 76% – 100%; середній рівень – 51% – 75%; нижче за середній рівень – 26 – 50; низький рівень – 0% – 25%.

Таким чином, у процесі подальшого аналізу письмових робіт ми розглядали: ефективність поточного контролю кожного учасника та у групі в загалом; ефективність констатуючого самоконтролю кожного учасника та у групі загалом; особливості поточного та констатуючого самоконтролю в кожній віковій групі; наявність запобіжного самоконтролю; середні показники контролю усередині вікової групи; порівняння результатів усередині вікової групи та між віковими групами; порівняння показників зорового та слухового контролю всередині вікової групи.

Дослідження зорового/слухового, попереджувального, поточного та констатуючого контролю у писемного мовлення в учнів із дисграфією проходило на базі Чернівецький ліцей № 14, м. Чернівці.

Слід зазначити, що у процесі дослідження письмових завдань було виявлено – незначна кількість учнів самостійно використовувала самоперевірку після закінчення роботи (12%), проте аналіз виправлень показав, що поправки стосувалися грубих опісок (заступи за лінію, надто довгі або короткі елементи букв). Аналіз твору з позиції сформованості самоконтролю показав наступне. У другому класі у 2 осіб було виявлено високий рівень сформованості самоконтролю, 3 особи отримали нижче середнього, 11 учнів, що залишилися, продемонстрували низький рівень самоконтролю. У цій віковій групі спроб самоперевірки в кінці написання роботи не виявлено. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення.

У 3 класі, 16 осіб показали низький рівень, 1 особа нижче середнього та 1 – високий рівень сформованості самоконтролю. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у трьох осіб. Проте виправлення належали до неакуратному написанню елементів літер, початку слова з іншої літери та почати речення з маленької літери. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення, дописування недостатнього елемента.

У 4 класі, 1 людина отримала високий рівень, 2 учні отримали середній рівень, 5 учнів показали нижче середнього та 8 осіб отримали низький рівень сформованості самоконтролю. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у 3 учнів. Зазначені вище результати для більшої наочності були представлені на рис. 1.

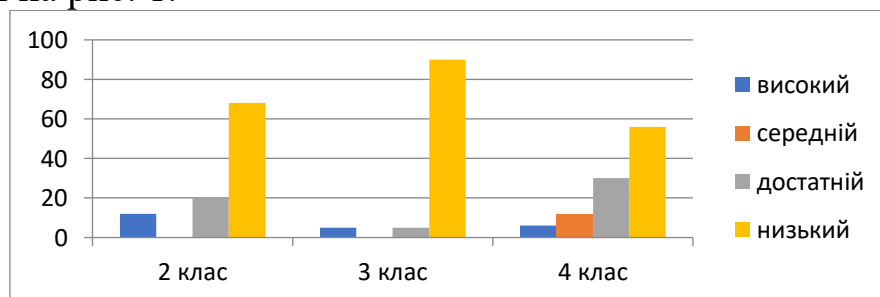


Рис 1 Рівні показників розвитку самоконтролю в учнів 2-4 класів

Середній показник сформованості самоконтролю в експериментальній групі становив 21%, що є низьким показником. Розрахувавши рівні показники контролю для всіх учасників

експерименту, ми перейшли до аналізу стану навичок контролю у другому, третьому та четвертому класі. Так вивчення самоконтролю в 2 класі, для більшої наочності, представлені рис.2.

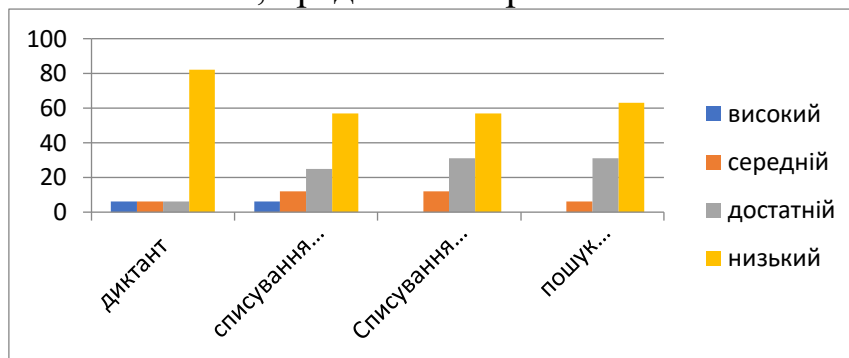


Рис 2 Рівні показників розвитку самоконтролю в учнів 2 класу

Як можна побачити з малюнку 2, більше половини учнів з дисграфією 2 класу продемонстрували низький рівень поточного та констатуючого контролю. Так у процесі написання диктанту 13 осіб (82%) продемонстрували низький показник поточного контролю, 1 особа (6%) – нижче середнього, 1 людина (6%) – середній та 1 учень (6%) – високий рівень сформованості поточного контролю. Середній показник по групі становив 16%.

При аналізі диктантів було зазначено такі поширені помилки: пропуск закінчення / неправильне закінчення (під кущів – під кущем, високий берези, пташк - пташка); пропуск точки наприкінці речення; початок речення з маленької літери; злите написання прийменника та іменника (удупла); помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (бід - під); пропуск літери (ховається-ховаєся).

Результати аналізу поточного контролю у процесі списування з друкованого та рукописного тексту виявилися приблизно рівними. Списування з друкованого тексту – 1 дитина (6%) високий рівень, 2 учасника (12%) – нижче середнього, 4 особи (25%) – середній та 9 дітей (57 %) нижче за середній рівень. Середній показник дорівнює 20%. Списування з рукописного тексту - 2 учасники (12%) - нижче середнього, 5 осіб (31%) – середній та 9 дітей (57 %) нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 14%.

Проте він виявився вищим, ніж написання диктанту, наприклад, низький рівень сформованості контролю набули 9 осіб (57%). В результаті якісного дослідження списування нами були відмічені такі види помилок: пропуск літери (ручу-ручку, пив-поїв, голб-голуб); пропуск слова, повторення слів у реченні; написання зайвих літер (працья); не дописування елементів літер; заміни за твердістю/глухістю (мед-мет).

При порівнянні результатів диктанту та списування, з наступним

аналізом допущених помилок, ми дійшли висновку, що у даної вікової категорії, слуховий контроль викликає більше труднощів, ніж зоровий, оскільки диктант має на увазі наступний ряд операцій: почути та виділити звук; уточнити звук, склад слова, встановити послідовність звуків; втримання графічного образу звуку, перетворення звукової структури у графічні знаки; втримання у пам'яті графічних символів та їх правильна просторова організація; написання правильної послідовності букв.

Враховуючи ці процеси, ми можемо констатувати, що другокласникам ще складно безпомилково виконати дані операції, не забуваючи про відмежування мовних одиниць. У той же час списування викликає у них менше проблем, оскільки у школярів є опора у вигляді тексту, що і зумовлює різницю у результатах. Аналіз сформованості констатуючого контролю показав, що більше половини учнів мають низький рівень стану навички самоперевірки (63%), третина учнів продемонстрували рівень нижчий середнього (31%), одна дитина набрала середній рівень (6%). Середній показник групи склав 24%. Аналіз пропущених помилок показав, що учні однаково не помічають відсутність точок перед великою літерою, злите написання прийменника та іменника, пропуски закінчень та літер у середині слова.

Вивчення результатів виконання останнього завдання показав, що більшість учнів – 10 (63%) – неспроможні виявити в тексті помилки дисграфічного типу, а саме пропуски великих літер, точок, злите написання слів. Порівняння письмових робіт кожного дитини, так само показало, що помилки, які діти не бачили у спеціальному тексті, вони допускали у процесі написання диктанту та списування. Нижче середнього отримали 5 осіб (31%) та 1 учень (6%), отримав середній рівень сформованості констатуючого контролю.

Проаналізувавши роботи 2 класу, ми перейшли до письмових робіт наступної вікової групи. Розподіл рівнів сформованості Навички самоконтролю в 3 класі представлені на малюнку 3.

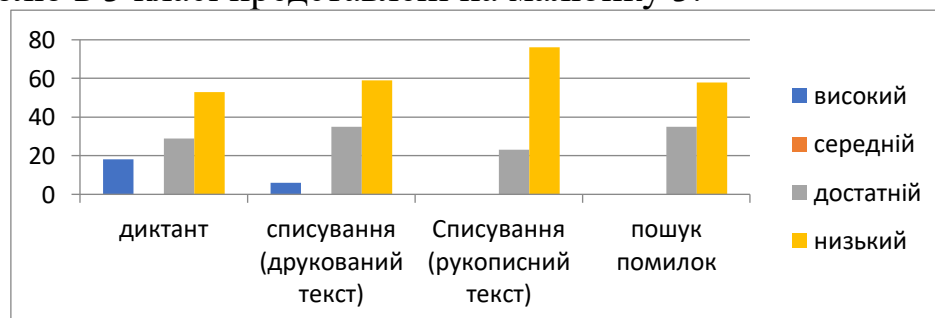


Рис 3 Рівні показників розвитку поточного і констатуючого самоконтролю в учнів 3 класу

Аналіз диктанту в 3 класі виявив наступний результат: 3 учнів (18%) отримали високий рівень, 5 учнів (29%) показали рівень нижчий середнього та 8 (53%) показали низький рівень. Середній показник становив 29%. Вивчивши роботи, ми відзначили такі види помилок: пропуск закінчення / неправильне закінчення (перестав дощу), що за суті своєю є аграматизм; порушення меж речення, а саме пропуск точки в кінці речення – інтерпретується нами як порушення мовного аналізу та синтезу; помилки у конфігурації літер (наприклад, у слові «шумлять» – додатковий елемент між м і л) як прояви оптичної форми дисграфії; початок речення з маленької літери (дисграфія на основі мовної аналізу та синтезу); пропуск прийменника/ зливе написання прийменника та іменника (у жовтні – ужовтні); пропуск літери/додавання літери (лютьют, річки-струмки, осіннь-осінній).

Однією з основних допустимих помилок стало написання м'якого знаку, учні пропускали його, або додавали після пом'якшеною голосною другого ряду (наприклад, радістю). Загалом результати диктанту учнів 3 класу не відрізняються від результатів 2 класу, так, діти не дотримувалися межі між словами та реченнями, пропускали літери та цілі словосполучення. За виконанням списування з друкованого та рукописного текстів учні розділилися за рівнями в такий спосіб. Списування з друкованого тексту – 1 учень (6%) високий рівень, 7 (38%) – нижче середнього та 10 дітей (56 %) нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з рукописного тексту – 4 особи (23%) набрали нижче середнього, 14 осіб (76%) здобули низький рівень. Середній показник становив 14%. Учнями в цих завданнях були допущені такі помилки: помилки у конфігурації літер (повітря- повітрям, у слові «змовкли» – не дописано *Л*, у слові «шелест» - не дописано елемент літер *Ш*, пеплим – теплим, дихапи-дихати); пропуск літери/додавання літери (заячі – заяччі, земляя – земля, листя – лисття); пропуск слова (яскраві милують око – яскраві барви милують око); порушення звуко-буквеного аналізу (красів-красив, лісних – лісових); помилки, пов'язані зі злитим написанням мовних одиниць (лісовихструмках).

Крім вище перелічених помилок, основною відмінністю в списуванні з рукописного тексту було дописування зайвих елементів, повторення цілих слів. На відміну від робіт учнів 2 класу, робіт учнів 3 класу у процесі списування майже не допускали пропуски точок і написання великої літери на початку слова. У разі написання великої літери на початку речення, учні робили виправлення.

Аналіз сформованості констатуючого контролю виявив наступні результати: 8 учнів (44%) отримали нижче від середнього, 10 дітей (56%) – низький рівень. Середній показник по групі склав 30%, що на 6% вище, ніж у другому класі. Аналіз робіт показав, що учні, у процесі виконання завдання, набрали більше 25%, переважно допускали такі помилки як злите написання слів, пропуски закінчення та пропуски літери. Решта групи додатково не розмежовували речення, пропускаючи точки та великі літери.

Проаналізувавши роботи 3 класу, ми перейшли до аналізу письмових робіт, виконаних учнями 4 класу. Для більшої наочності отримані результати були представлені малюнку 4.

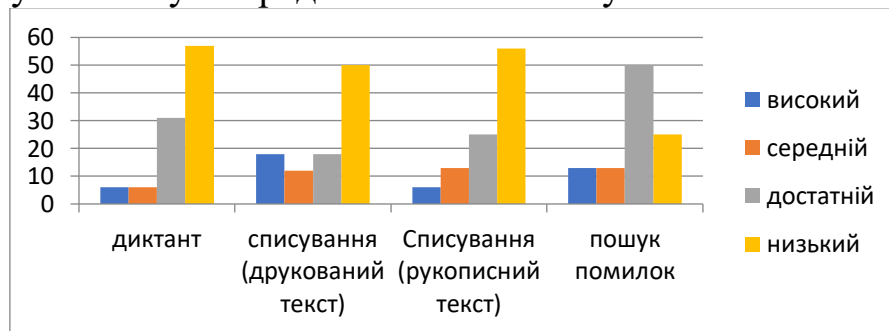


Рис 4 Рівні показників розвитку поточного і констатуючого самоконтролю в учнів 4 класу

Результати написання диктанту у 4 класі розподілилися наступним чином: 9 (57%) осіб (отримали низький рівень, 5 (31%) осіб нижчі середнього, 1 – набрала середній рівень (6%) і 1 –отримала найвищий рівень (6%). Середній показник становив 27%. У процесі аналізу диктантів було зазначено такі поширені помилки: пропуск закінчення/неправильне закінчення (холодно-холодна); помилки відмежування мовних одиниць (натропі, під мерзла – підмерзла, сір ими – сірими); помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (ріський– різкий, отлетілі – облетіли, вибав – випав, тме – дме); пропуск літери (працьовитий – працюючий, стоїт – стоїть).

Основною відмінністю письмових робіт цієї вікової категорії є те, що у більшості учнів експериментальної групи – 11 (69%) були відсутні такі помилки, як пропуск точки в кінці речення та написання великої літери на початку речення, у 19% – пропуск точки трапляється один раз.

Аналіз списування з друкованого та рукописного тексту показав, що рівень поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту виявився вищим, ніж з рукописного тексту. Так, під час виконання 2 завдання: 8 осіб (50%) отримали низький рівень, 3 особи (18%) – нижче середнього, 2 особи (12%) – середній рівень та 3 учні (18%) показав високий рівень. Середній показник сформованості

поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту дорівнює 37%. У процесі списування з рукописного тексту було отримано наступний результат: 9 осіб отримали низький рівень, 4 особи (25%) – нижче середнього, 2 особи (13%) – середній рівень та 1 учень (6%) показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю у процесі списування з рукописного тексту 27%. В результаті дослідження списування нами було відзначено такі види помилок: пропуск літери (вечері – ввечері, подарував – подарував, диван – дивані, зиммм – зимовим) пропуск слова, повторення слів у реченні (на картинці на мальована, осіннім зимовим ввечері – осіннім чи зимовим); заміна слів (кожен – жодний).

Під час аналізу цього виду робіт ми дійшли висновку, що основною причиною виникнення помилок було відволікання уваги в процесі роботи – учні дописували зайві елементи букв, букви, слова. Помилки відмежування мовних одиниць (пропуск крапки, злите написання слів, роздільне написання слова) – були відсутні. У відповідно до існуючих досліджень формування навички письма, ми можемо припустити, що однією з причин якісного покращення списування стало покращення практики письма. Тобто, в учнів 4 класів взаємодія графо-моторного та оптичного аналізаторів значно вище, ніж у учнів 2 та 3 класів.

Проаналізувавши сформованість поточного та попереджувального контролю кожної вікової групи, відповідно до поставленими завданнями ми провели якісне порівняння виконання диктанту і списування для кожного учасника з позиції зорового та слухового контролю. Поточний контроль у процесі виконання диктанту в більшості випадків відрізняється від контролю списування. Далі нами було проведено порівняння сформованості зорового та слухового контролю, для більшої наочності отриманий результат був відображено малюнку 4.

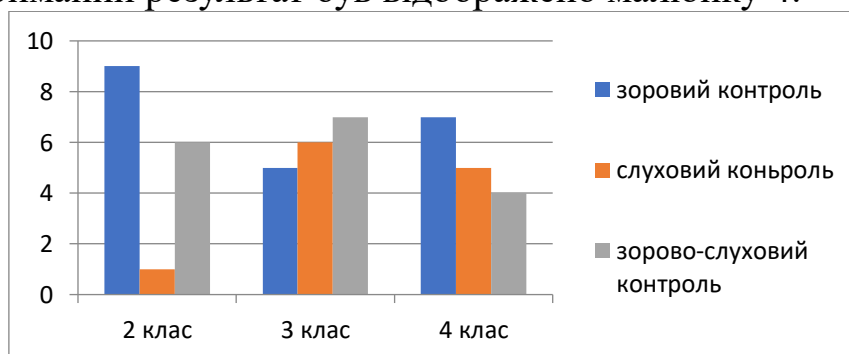


Рис. 5 Порівняння розвитку зорового і слухового контролю 2-4 класів

На рис.5 представлені 3 групи (зоровий контроль, слуховий контроль і змішаний): до першої групи увійшли ті учні, яких рівень зорового контролю перевищував слуховий порядок, відповідно у другій

групі учні, у яких переважав слуховий контроль, до третьої групи потрапили учні, які продемонстрували однаковий рівень зорового та слухового контролю. Відповідно рис. 5, у другому класі переважав зоровий контроль, у 3 класі переважав змішаний тип, 4 клас продемонстрував так само, як і перший, переважання зорового контролю. Тим не менш, порівняно з першою віковою групою, слуховий контроль у 3 та 4 класі був значно вищим. Однак це ще раз підтверджує неоднорідність порушення, у кожній віковій групі можна було виділити учнів, у яких переважав той чи інший тип контролю, залежно від сформованості аналізаторної системи. Це ще раз підтверджує необхідність диференційованого підходу до питання формування самоконтролю, процесі корекції порушення писемного мовлення, а саме дисграфії. Вивчення самоконтролю різних вікових рівнях показав, що робота з формування навичок контролю необхідна у будь-якій віковій групі.

Таким чином, ми можемо зробити такі висновки. Рівень сформованості навичок поточного контролю у учнів 2 і 3 класи приблизно на одному рівні, у 4 класі він дещо підвищується, також відбувається якісний стрибок у використанні мовних засобів. Рівневі показники констатуючого контролю учнів 2-3 класів з дисграфією, знаходяться в межах низького (до 25%) та нижче середнього (26% - 50%), проте середні показники цієї навички в 3 класі вище, ніж у 2. У 4 класі також спостерігається значне підвищення рівня констатуючого контролю.

Порівняння результатів списування та диктанту показало, що зоровий контроль у молодшого шкільного віку учнів з дисграфією сформований значно краще за слуховий, учні 4 класу практично не допускають помилок у списування, а допущені – внаслідок розсіяної уваги. Проте в кожній віковій групі були відмічені учні з рівним рівнем контролю та переважанням слухового над зоровим.

Висновки. Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило, що у молодших школярів із дисграфією крім низької сформованості самоконтролю загалом, можуть спостерігатися його особливості, пов'язані з домінуванням аналізатора, найбільше відповідального формування письмово-мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2015. Вип. 29. С. 102–112.

2. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. Логопедія. Київ, 2015. № 5. С. 74–84.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: В. Луцинецький – 50%, О. Константинов – 50%.

УДК: 159.946.4-053.4

І. МАКОВІЙЧУК

sol2m22z.makoviichuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-4483-398X>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

У статті висвітлюються результати вивчення стану розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ та розробки методики відповідної корекційної розвивальної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, зв'язне мовлення, розповідь, текст, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of development of coherent speech in older preschoolers with underdevelopment of speech the development of the methodology of appropriate corrective developmental work.

Key words: preschool children, general underdevelopment of speech, coherent speech, story, text, correction, development.

Постановка проблеми. У формуванні зв'язного мовлення тісно пов'язані між собою мовленнєвий та розумовий розвиток, розвиток мислення, сприймання, спостережливості. Щоб зв'язно розповісти про що-небудь, потрібно чітко уявляти об'єкт, вміти аналізувати, відбирати основні властивості та якості, встановлювати причинно-наслідкові, часові та інші відносини між предметами та явищами. Для якісного

зв'язного мовлення необхідно також вміло використовувати інтонацію, логічний (фразовий) наголос, підбирати відповідні думки, будувати складні речення, використовувати мовленнєві засоби зв'язку речень у тексті [2].

Аналіз досліджень та публікацій. Механізми онтогенетичного формування зв'язного мовлення вивчалися В. Сухомлинським, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Н. Луцан, Л. Паламар, Л. Шадріною. Вивчення та корекція мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася: Н. Гавриловою, С. Коноплястою, О. Ткач, І. Марченко, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: вивчити особливості розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із третім рівнем загального недорозвитку мовлення та обґрунтувати методику його розвитку і корекції.

Виклад основного матеріалу. В експерименті брала участь група дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) у кількості 11 осіб, які відвідують логопедичну групу та мають діагностовані порушення мовленнєвого розвитку, зокрема III рівень ЗНМ за психолого-педагогічною класифікацією.

З метою комплексного дослідження зв'язного мовлення дітей було використано серію завдань експериментального характеру, яка включала в себе:

- Складання фрази за сюжетними малюнками.
- Складання речень за трьома предметними малюнками.
- Переказ тексту (казка, оповідання).
- Складання розповіді за серією сюжетних малюнків.
- Складання розповіді з особистого досвіду (за питаннями).

Провівши дослідження, були виявлені такі особливості зв'язного мовлення дітей із ЗНМ: порушення зв'язності та послідовності викладу; низька інформативність; бідність та стереотипність лексико-граматичних засобів; пропуски смислових ланок; помилки; повтори слів; тривалі паузи; незакінченість смислового вираження думки; проблеми у мовленнєвій реалізації задуму; необхідність стимулюючої допомоги.

Робота з розвитку зв'язного мовлення проводиться відповідно до періодів навчання. У 1-му періоді навчання діти мають опанувати навички складання простих речень за запитаннями і за малюнками, з подальшим складанням коротких розповідей. У 2-му періоді удосконалюються

навички ведення діалогу; вводиться навчання дітей складання простого опису предмета, коротких оповідань за малюнком та серією малюнків, описів, простих переказів. У 3-му періоді, поряд з удосконаленням діалогу та розповідей, передбачається навчання складання розповідей на задану тему. Особлива увага приділяється закріпленню навичок зв'язного та виразного переказу літературних творів; значне місце приділяється вправам на складання складних сюжетних розповідей, казок, творів з урахуванням особистого досвіду.

Під час проведення занять з навчання розповіді перед логопедом стоять такі завдання: закріплення та розвиток у дітей навичок мовленнєвого спілкування, комунікативної взаємодії; формування навичок побудови зв'язних монологічних висловлювань; розвиток навичок контролю та самоконтролю за побудовою зв'язних висловлювань; цілеспрямований вплив на активізацію та розвиток низки психічних процесів (сприймання, пам'яті, уяви, мислення), тісно пов'язаних з формуванням навичок усного мовлення.

Працюючи над монологічним мовленням, зокрема над переказом треба враховувати таке. Спочатку дітей потрібно навчити докладному, потім вибіркового та творчого переказу. Таким чином, можна виділити основні напрямки корекційно-розвивальної роботи:

1. Складання речень за двома предметними малюнками (бабуся, крісло; дівчинка, ваза; хлопчик, яблуко) з подальшим поширенням однорідними означеннями іншими другорядними членами речення.

2. Відновлення різноманітних деформованих речень, коли слова подано не впорядковано; одне, або кілька, або всі слова подані у початкових граматичних формах; є пропуски слів; відсутній початок або кінець речення.

3. Складання речень по "живих картинках" (предметні картинки вирізані по контуру) з демонстрацією дій на набірному полотні.

4. Відновлення речень із смисловою деформацією.

5. Відбір слів із названих, та складання з ними речення (Хлопчик, дівчинка, читати, писати, малювати, мити, книжку). Поступово діти вчаться розміщувати речення у логічній послідовності, знаходити в текстах опорні слова, що є наступною сходинкою до вміння складати задум, а потім визначити тему висловлювання, виділяти головне, послідовно будувати власну розповідь, яка має мати початок, продовження та кінець.

Висновки. Запропоновані прийоми сприяють підвищенню рівня мовленнєвого розвитку дітей, формуванню в них умінь вербалізації видів діяльності у формі розгорнутих зв'язних висловлювань.

Можна зробити висновок, що робота з формування зв'язного мовлення у дітей з III рівнем ЗНМ була проведена грамотно з використанням правильних методичних рекомендацій, вона є ефективною та важливою для мовленнєвого розвитку дітей, підготовки їх до подальшого навчання у школі та соціалізації в цілому.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Слово, 2008. 440 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.
4. Соботович Е.Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997. 44 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: І. Маковійчук – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376-056.264:373-056.2/.3

С. МАКСИМОВА

<https://orcid.org/0009-0009-6639-8078>

korolb18z.kokhan@kpnu.edu.ua

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сутність та завдання, аспекти організації логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: логопедичний супровід, команда супроводу, діти з порушеннями мовлення, діти з особливими освітніми потребами.

The article analyzes the essence and tasks, aspects of the organization of speech therapy support for children with special educational needs in the conditions of inclusive education.

Key words: speech therapy support, support team, children with speech disorders, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Для багатьох дітей з особливими освітніми потребами характерне порушення мовлення. Проблема порушень мовлення у школярів - одна з найважливіших для сучасних закладів загальної середньої освіти, оскільки мовленнєва діяльність є провідним засобом отримання знань учнями. Складнощі, які виникають під час навчання таких дітей, стають причиною зниження результативності навчального процесу, створюють психологічну напругу, негативне їх відношення до навчального процесу. З кожним роком в початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та психології характерний пошук нових шляхів корекції дітей з мовленнєвими проблемами. Вагомих успіхів у цьому напрямку в умовах інклюзивного навчання може бути досягнуто лише за активної співпраці у даному процесі вчителів, асистента вчителя, логопеда та сім'ї. В зв'язку з цим, проблема логопедичного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, в яких наявні порушення мовлення, постає як важлива ланка роботи логопеда.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З середини 90-х років минулого століття почала активно розроблятися концепція супроводу як нового напрямку у наданні допомоги дітям з ООП.

Актуальність проблеми супроводу таких дітей досліджено та описано у працях В. Бондар, Е. Данілавічюте, С. Духновського, В. Кобильченка, О. Козирева, А. Колупаєвої, А.Кравченко, А.Синиці, Н. Софій, Д. Шульженко та ін. У цих працях розроблено механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі шкільного навчання.

Над питаннями симптоматики, механізмів, структури порушення мовлення у дітей, напрямків, змісту і диференційованих методик корекції різних видів цих порушень працювали такі вчені: Л. Бартенєва, О. Белова, О. Боряк, Н. Гаврилова, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, О. Константинів, Л. Лісова, О. Мілевська, Н. Пахомова, Т. Пічугіна, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Ткач, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

Мета статті: висвітлити особливості організації та змісту системи логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (надалі – з ООП) в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта передбачає адаптацію освітньої програми і освітнього середовища до потреб дітей, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, поряд з ними у дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя. Навчання зазначеної категорії дітей передбачає організацію психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини, для того, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Якщо звернутися до загально прийнятого розуміння слова «супровід», то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати – це значить проходити з кимось частину його шляху. У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. Можна сказати, що мова йде про спільне буття людей у певний часовий період людського життя. Супроводжуючий (супутник) постає як людина, що захищає та допомагає подорожньому в дорозі впоратися з мінливістю шляху [6].

Складовим компонентом у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є логопедичний супровід. Це пов'язано з тим, що функція мовлення є однією з найважливіших психічних функцій людини. У процесі розвитку мовлення формуються найвищі форми пізнавальної діяльності, здатність до понятійного мислення як необхідної передумови осягнення оточуючої об'єктивної дійсності. Своєчасна корекція мовленнєвих порушень сприяє розширенню комунікативних та академічних можливостей дитини, створює необхідні передумови для її соціалізації та оптимального функціонування в соціумі тощо.

У вітчизняному науковому полі вперше визначення поняття «логопедичний супровід» у контексті супроводу сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, дала дослідниця В. Кисличенко. За її визначенням, логопедичний супровід – це цілеспрямована, послідовна, неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних особливостей дитини. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу авторка визначає системну, багатоскладову,

узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини. В. Кисличенко запропонувала програму логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів дошкільного віку, основними напрямками якого є: інформування, консультування батьків, а також логопедична допомога [3].

Аналізуючи психофізичні особливості дітей із тяжкими порушеннями мовлення А. Арендарук стверджує, що для означеної категорії дітей потрібен довготривалий, неперервний логопедичний супровід в умовах інтегрованого середовища, який є результатом цілеспрямованої, послідовної, безперервної дії логопеда і педагогів, логопеда і сім'ї. А для цього його потрібно наповнити необхідним змістом, прийомами та засобами [1].

Умовами ефективного логопедичного супроводу є: активна діяльність дитини; створення індивідуального маршруту логопедичного супроводу з урахуванням специфіки основного порушення та наявних мовленнєвих розладів, особливостей динаміки цих порушень у процесі супроводу; системність та послідовність логопедичного супроводу; командний підхід, співпраця різних фахівців - учасників процесу логопедичного супроводу (команди супроводу): логопеда, психолога, учителів, асистентів учителів, вихователів щодо досягнення найкращого для дитини результату; активна участь сім'ї.

Оскільки, логопедичний супровід дітей з особливими освітніми потребами ми розглядаємо як процес, що може тривати від кількох місяців до кількох років, то доцільно виділити такі основні його компоненти:

1. Діагностика (на її основі визначаємо мету та завдання логопедично-корекційної діяльності).
2. Вибір і застосування методичних засобів.
3. Аналіз на проміжних та кінцевих етапах роботи, що дає змогу проводити корекцію логопедичного супроводу.

Можна зробити висновок, що об'єктом логопедичного супроводу виступає створення належного (адекватного для потреб дитини) корекційно-розвивального логопедичного середовища. Предметом логопедичного супроводу виступають спеціальні педагогічні умови корекційно-розвивального логопедичного середовища. Метою логопедичного супроводу є оптимізація мовлення дитини з особливими освітніми потребами, яка в кожному конкретному випадку повинна конкретизуватися відповідними завданнями.

Якість успішності освітнього процесу в інклюзивних класах значною мірою залежить від професійної компетентності педагогічних

кадрів. Освітня інклюзія без педагогів високої професійної підготовки неможлива.

Тому працювати в інклюзивних класах повинні висококваліфіковані фахівці, які мають володіти повною інформацією про анамнез дитини; вивчати стан уваги, стомлюваності, темпу роботи кожної дитини. Також педагоги повинні вміти спостерігати за дітьми та оцінювати динаміку їх розвитку в процесі навчання; адаптувати навчальні плани, наочний матеріал та середовище до потреб дітей з ООП.

Одним з головних завдань фахівців є навчитися визначати, оцінювати і створювати навчальне середовище для дітей з різними освітніми потребами; розуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків.

Для того, щоб діти відчували себе повноцінними членами учнівського колективу педагогічні працівники повинні створювати оптимальні умови для спілкування, все робити для налагодження дружніх стосунків між дітьми та формування колективу; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з ООП, в яких є порушення мовлення повинні мати корекційно-розвивальне спрямування. Всі навчальні заняття, які проводять вчителі мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь, навичок, а й спрямовуватимуться на виправлення порушень мовлення.

Однією з найважливіших при проведенні логопедичного супроводу дитини є діяльність логопеда. Основними компонентами професійної діяльності вчителя-логопеда є: діагностична діяльність (вивчення анамнезу мовленнєвих порушень, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення); складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з кожною дитиною; визначення доцільних видів роботи з дитиною; вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення; корекційно-розвивальної роботи; корекційна робота з виправлення порушень усного та писемного мовлення; надання порад, консультацій батькам, педагогам, залучення родин до, корекційного процесу, пошуку шляхів його вдосконалення; співпраця з медичним персоналом закладу освіти; аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини, ведення документації та складання звітів; участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта.

Наступним компонентом супроводу на рівні закладу загальної освіти з інклюзивною формою навчання є діяльність асистента вчителя. Головними завданнями асистента вчителя є адаптація змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з ООП, використання під час занять системи корекційно-розвиткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу [5].

Асистент вчителя у співпраці з педагогом збагачує навчальну програму та надає допомогу дітям з ООП в процесі здобуття знань, умінь та навичок, які важливі для повноцінного життя в суспільстві. Також асистент вчителя має компенсувати труднощі дитини з ООП у засвоєнні навчальної програми та забезпечити супровід такої дитини. Важливим в логопедичному супроводі дитини з ООП є врахування асистентом вчителя рекомендацій логопеда щодо подолання порушень мовлення, наявних у дитини.

Важливе місце посідає і діяльність психолога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з ООП у загальноосвітньому закладі в умовах інклюзивного навчання.

Висновки. Підвищення ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами великою мірою залежить від компетентності усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Робота щодо подолання порушень мовлення у дітей повинна відбуватися комплексно, у взаємодії всіх фахівців логопедичного супроводу під керівництвом логопеда, а також батьків. Тільки тоді можна буде говорити про ефективність цієї роботи. Також необхідно звертати увагу на соціалізацію 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. Важливим є налагодження комунікації з батьками дітей з порушеннями мовлення, з іншими батьками та педагогами для забезпечення комфортних умов навчання для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Арендарук А.О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2012, 21, 3-6
2. Гаврилов О., Липа В. До питання про впровадження інклюзивної освіти в Україні. // Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інновації: монографія / За заг. ред. проф.

І.В. Тат'янчикової. – Слов'янськ: Вид-во Б.І. Моторіна, 2017. – С.11-35. – 250 с.

3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць, 2016, 7, 176-185.

4. Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 18 за ред. М.К. Шеремет Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. С. 97-111.

5. Мороз Л. Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2019, № 8 (92)

6. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. Режим доступу: URL: https://evnuir.vnu.edu.Ua/bitstream/123456789/1338/3/pon_suprov.pdf

Статтю подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: С. Максимова – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376-056.264

Н. МАЛЕЦЬКА

maletska.nadiia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5510-6092>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ

У статті зроблений аналіз наукових досліджень стану мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення до навчання у закладі загальної середньої освіти. Визначені притаманні їм труднощі звуковимовного боку мовлення, недостатність розвитку навичок і умінь використання усного мовлення, порушення зв'язного монологічного та діалогічного мовлення, проблеми приведення звукового та складового аналізу і синтезу слів, які, порівняно із дітьми з

нормотиповим розвитком, вирішуються значно складніше і триваліше і потребують організації корекційної та логопедичної роботи.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, навчання, мовленнєва готовність, логопедична робота, заклад загальної середньої освіти.

The article analyzes the scientific research of the state of speech readiness of preschool children with severe speech disorders to study at the institution of general secondary education. They identify the inherent difficulties of the sound-speaking side of speech, the lack of development of skills and abilities of using oral speech, the violation of coherent monological and dialogical speech, the problems of bringing sound and composite analysis and synthesis of words, which, in comparison with children with normotypic development, are solved much more difficult and longer and require the organization of corrective and speech therapy work.

Key words: severe speech violations, training, speech readiness, speech therapy work, institution of general secondary education.

Постановка проблеми. Динамічність сучасного життя, впровадження ідей Нової української школи, технологій штучного інтелекту на фоні війни з росією висуває нові вимоги до навчальних досягнень дітей, що відображено в напрямках модернізації освітньої системи України. Кардинальні реформи у освітній системі безпосередньо стосуються дошкільної та початкової ланки освіти, зумовивши підвищення значущості проблеми готовності дітей до навчання у закладі загальної середньої освіти.

З урахуванням цього постає актуальна проблема вивчення готовності до навчання у закладі загальної середньої освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Складність когнітивного і мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення обумовлюють особливості організації корекційно-логопедичної роботи з такими дошкільниками з метою якісної підготовки їх до подальшого навчання у початкових класах.

Діти із тяжкими порушеннями мовлення мають психологічні і фізіологічні труднощі готовності до навчання у закладі загальної середньої освіти. Тому постає актуальне питання вивчення їхньої мовленнєвої готовності до навчання, а саме визначення особливостей її формування.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Мовленнєві порушення дітей як психолого-педагогічна проблема були предметом вивчення вітчизняних науковців: О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мілевська, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун,

В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофіменко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інших. Особливості мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення до навчання вивчають Л. Бартенева, А. Богуш, Л.Калмикова, Н.Савінова, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші.

На думку вчених, мовленнєва готовність дітей дошкільного віку до навчання включає адекватну віковому розвитку сформованість звуковимови – усіх звуків рідної мови, сформованість навичок словотворення і граматично правильного оформлення висловлювань, наявність уміння зв'язно розповідати і переказувати. При цьому готова до освітнього процесу дитина має володіти певними навчальними навиками: проводити звуковий аналіз слова, ділити його на склади, визначати кількість звуків і складів у слові тощо. Але для дітей із ТПМ часто ці навички і уміння недоступні на рівні володіння ними дітьми з нормотиповим розвитком їхнього віку. Більшість дітей з порушеннями мовлення не мають сформованих умінь проводити звуковий та складовий аналіз слів, активного вживання у власному мовленні поширені речення, використовувати зв'язне мовлення для повідомлення думки або аргументації і відстоювання власних інтересів (Л. Бертенева, Н. Гаврилова, Н. Голуб, Г. Журавльова, Н. Ільїна, О. Качуровська, С. Конопляста, О. Мілевська, Т. Сак, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофіменко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші).

Мета статті – узагальнити існуючі дослідження стану сформованості мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях, проведених Л. Черних мовленнєва готовність до навчання визначається як мовна здатність сприймати і засвоювати мовний матеріал, необхідний для розвитку спілкування. Вона відзначає, що оволодіння знаннями, виразами у мові передбачає формування вміння використовувати способи пізнавального розчленування об'єкта через застосування операцій мови. При цьому мовленнєва готовність дошкільників з порушеннями – це підсумок роботи з формування мовлення і його розвитку як засобу спілкування протягом усього періоду дошкільного дитинства. Найбільш важливим аспектом мовного розвитку дітей з порушеннями мовлення у плані готовності до шкільного навчання вважає сформованість навичок спілкування з дорослими і дітьми [11].

Аналізуючи критерії мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання О. Жилова вказує, що найважливішим показником у цьому процесі виступають:

сформованість вмінь використовувати граматично і фонетично правильну вимову; вміння не лише розуміти прямо звернене мовлення іншого, але й самостійно будувати речення для висловлювання власних думок; уміння підбирати і вимовляти слова; уміння виділяти в словах звуки, розрізняти на слух подібні звукосполучення [4].

У свої дослідження Н. Пахомова і М. Шеремет відзначають, що діти із тяжкими порушеннями мовлення утворюють неоднорідну групу з різними можливостями щодо оволодіння усним мовленням і навичками рідної мови. Відхилення від вікових нормативних показників розвитку вербального мовлення зумовлює неспроможність дітей із тяжкими порушеннями мовлення будувати соціальні контакти з дорослими та однолітками, опанувати навичками навчальної діяльності. Такі проблеми в цілому гальмують процес засвоєння необхідних знань, розвиток навчальних умінь, навичок читання й письма, а також призводять до порушення і використання становлення дитячої особистості. Це зумовлює загострення суперечності між сучасними вимогами до мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання і педагогічними умовами забезпечення цього процесу [12].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення порушена вимова багатьох груп звуків та відчуваються значні проблеми їхньої диференціації: шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких і глухих, африкатів, сонорів. При недиференційованій вимові один звук заміняє зразу два або декілька звуків певної фонетичної групи. Найявна заміна груп звуків більш простими за артикуляцією, частіше сонорів. Крім того, у мовленні дітей цієї групи є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою або спотвореною артикуляцією. Під час відтворення слів порушується як їхня складова структура, так і звуконаповненість через перестановку і заміну звуків, складів, пропуски звуків [10].

Н. Вогнива, Л. Сірак, В. Татур у своїй роботі відзначають, що характерними для мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку є порушення складової структури слова, неправильна вимова складних слів, скорочення кількості складів, їхнє переставляння, додавання зайвих складів. Значна кількість помилок спостерігається при передачі звуконаповнюваності слів та складів через перестановку і заміну звуків, пропуски приголосних звуків у слові під час їхнього збігові. Типовими є персеверації складів і доставляння зайвих звуків і складів [2].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення відмічаються типові помилки у процесі словотворення. Наприклад, вони плутають назви малят з пестливою назвою дорослої тварини (У білки – *теж білочка* (замість білченя). Мама білченят – *білчениха*). У цих випадках значення недорослості деформується у значення пестливості. У відповідях окремих дітей цієї групи з'являються ненормативні словотворення (*квітенята, собаченята, ведмедята*). Такий процес характерний також і для дітей з нормотиповим розвитком мовлення, але у них він швидко зникає [10].

Л. Трофименко відмічає також обмеженість обсягу лексичного запасу у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що проявляється у нерозумінні і незнанні багатьох слів, що означають назви навколишніх предметів. Вона вказує на труднощі при використанні слів, які позначають не лише предмети, але і дії, ознаки, узагальнюючі поняття. Діти цієї групи не знають і не називають багато кольорів, форм та розмірів предметів. Часто через незнання вони заміняють поняття іншими словами або звукокомплексами, близькими за змістом або звучанням, використовують жести, звукокомплекси тощо [10].

О. Ткачук зазначає, що мовленнєвий досвід дітей із тяжкими порушеннями мовлення досить обмежений, а мовні засоби, які вони використовують, є недосконалими і далеко не повністю задовольняють потреби усної комунікації. На фоні наявності у них складного симптомокомплексу мовних і немовних розладів вона відмічає їхню низьку мовленнєву активність, недостатню мотивацію до спілкування, труднощі формування комунікативних навичок [9].

Все це вказує на низький рівень мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до цілеспрямованої навчальної діяльності. У той же час, як відзначають Є. Соботович, Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, виправлення мовленнєвих відхилень у дітей дошкільного віку цієї групи, формування у них правильної звуковимови, граматичного ладу мовлення набуває особливого значення, оскільки від рівня мовленнєвого розвитку залежить їхня готовність або неготовність до початку повноцінного навчання у закладі загальної середньої освіти [8].

При цьому, за свідченням Н.В. Ільїної, діти дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення загалом мають повноцінні передумови для оволодіння всіма необхідними мовленнєвими операціями, але первинний недорозвиток їхнього мовлення впливає на становлення специфічних особливостей мислення, призводить до відставання розвитку процесів аналізу та синтезу. Ці діти не можуть самостійно

оволодіти аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, їм притаманна ригідність мислення. При цьому недостатність словотворчих умінь і навичок констатується лише супутно, а несформованість граматичних процесів як операцій з мовними знаками розглядається лише окремими науковцями (О. Камишова, О. Огієнко, Є. Соботович та ін.)[5].

На процес формування мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання впливає й те, що вони відчують значні проблеми під час встановлення контакту з оточуючими дорослими і однолітками, не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, де потрібно застосовувати мовлення, особливо вербальне. Вони гостро переживають своє мовленнєве відхилення, часто у процесі гри використовують невербальні засоби спілкування, жести, міміку, проксеміку тощо [5].

Відповідно до тверджень Н. Ільїної, наявність у дітей тяжких порушень мовлення призводить до значних проблем формування мовленнєвої готовності до навчання як складової частини шкільної готовності взагалі. Це викликає проблеми у засвоєнні ними програм із шкільних освітніх компонентів. Тому вони потребують корекції недоліків психічного розвитку та цілеспрямованого логопедичного впливу з метою подолання наявних порушень та попередження виникнення вторинних у структурі відхилення практично на всіх етапах дошкільного дитинства [5].

Подібну думку висловлює й О. Ткачук, яка наголошує, що відхилення в розвитку мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення самостійно ними не можуть бути виправленими. Тому мовленнєвий розвиток таких дітей можна забезпечити лише за умови використання системи корекційних заходів, які передбачають формування мовленнєвої практики. Причому це забезпечується саме на логопедичних заняттях, де відбувається оволодіння фонематичними та лексико-граматичними закономірностями мови, проводиться навчання мовленню як засобу спілкування і повідомлення власних бажань, потреб, думок, підвищення мовленнєвої активності, формування навичок до вербального контакту з однолітками і дорослими, закладаються основи граматики, тобто формуються потрібні передумови до цілеспрямованого освітнього процесу [9].

О. Ткачук зазначає, що мовленнєвий розвиток дітей із тяжкими порушеннями мовлення на етапі дошкільного дитинства має здійснюватися в єдності корекційно-розвивального і загальноосвітнього напрямків, тобто через вирішення комплексу завдань особистісного

розвитку у процесі формування необхідних навичок мовлення і комунікації. Для ефективного формування мовленнєвої готовності дітей цієї групи до навчання необхідно забезпечити засоби і умови, які сприяють становленню навичок комунікації. До таких умов О. Ткачук відносить необхідність досягнення базових завдань корекційно-виховної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення:

1) надання своєчасної корекційної і логопедичної допомоги з урахуванням сенситивних періодів розвитку тих чи інших сторін мовлення;

2) виявлення, попередження та корекція вторинних відхилень психофізичного розвитку, які ускладнюють роботу спеціалістів з подолання мовленнєвих відхилень і які порушують цілісність і гармонійність загального розвитку дитини;

3) формування мовних засобів і комунікативних навичок у спілкуванні, навчанні, грі, практичній діяльності при використанні активної вербалізації досвіду діяльності [9].

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти становлення мовлення дітей дошкільного віку відбувається як діяльності, а тому однією з важливих умов є розвиток мотиваційного її компоненту [1]. Відповідно до зазначеного у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення у процесі їхньої мовленнєвої підготовки до навчання необхідно формувати саме потребу у вербальному спілкуванні. Адже розвиток мовлення – це розвиток способу, і в першу чергу вербального, спілкування з оточуючими людьми.

На думку Н. Голуб, підготовка дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання повинна організовуватись системно і комплексно і включати:

- розвиток усіх сторін мовлення, у першу чергу вербального мовлення, навичок зв'язного мовлення, когнітивних процесів, моторної та емоційно-вольової сфер;

- формування позитивної мотивації до навчальної діяльності, її передумов – умінь сприймати, запам'ятовувати, виконувати інструкції, планувати роботу, виконувати її, орієнтуватися на систему правил, працювати за зразком, проводити елементарні контрольні дії;

- формування лінгвістичних і логіко-математичних здібностей;

- формування пізнавальної активності та самостійності [3].

Зважаючи на те, що у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються недорозвиток вербальних і невербальних функцій, затримка становлення провідної діяльності і її

використання як компоненту формування комунікативної активності, необхідною є робота з корекції та формування в них усіх сторін мовленнєвої системи, розвитку гнозису, праксису, мнестичних, мисленнєвих процесів, а також мотиваційно та емоційної сфер, загальної моторики та адекватності використання рухових умінь артикуляційного апарату [3].

Відповідно до досліджень, проведених Н. Савіною, організація ефективної, успішної і результативної корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання сприятимуть наступні умови:

- мовленнєві та пізнавальні завдання, які мають бути запропоновані у процесі диференційованої корекції граматичної будови мови мають бути адекватними їхньому віку і мати для неї особистісне значення;

- індивідуальні мовленнєві завдання мають співвідноситися із завданнями для групи однолітків;

- кожна дитина повинна мати можливість вибору індивідуального варіанту вирішення мовленнєвого завдання;

- отримання позитивного результату корекційно-розвивальної роботи має забезпечити сформованість мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання;

- під час проведення корекційно-розвивальної роботи для кожного дошкільника має бути створена ситуація успіху, що сприятиме підвищенню його впевненості у власних силах [7].

О. Камишна пропонує на заняттях з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, організувати ігри з мовним матеріалом, які спрямовані на їхній інтелектуальний розвиток. Вона вважає, що використання тренувальних вправ для розвитку інтелектуальних здібностей дітей цієї групи дозволить їм ефективніше орієнтуватись у вербальній інформації, зокрема на сприйняття, розуміння та оперування семантикою тексту, сприятиме виробленню прийомів раціональної роботи з ним. Крім того, існують вправи, призначені для розвитку когнітивних процесів. У цих вправах розвиваються готовність сприймати та розуміти, а також формуються навички використання супутніх факторів – спілкування і змагання. При цьому навчання проходить у доступному, розважальному вигляді, діти дошкільного віку інтуїтивно знаходять адекватні прийоми оволодіння інформацією [6].

Висновки. Таким чином, стан мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення до навчання у закладі загальної середньої освіти зумовлюється тяжкістю їхніх

порушень, супутніми розладами розвитку пізнавальних процесів, проблемами мотиваційної, емоційної сфер, розвитком моторики, становленням особистості. Для дітей цієї групи притаманні труднощі звуковимовного боку мовлення, недостатній розвиток навичок і умінь використання усного мовлення, порушення зв'язного монологічного та діалогічного мовлення, проблеми проведення звукового та складового аналізу і синтезу слів, які у порівнянні із дітьми з нормотиповим розвитком вирішуються значно складніше і триваліше і потребують організації корекційної та логопедичної роботи. Зважаючи на це актуальним аспектом проблеми виступає мовленнєва підготовка дітей і тяжкими порушеннями мовлення до навчання, і вирішення її має включати корекційно-розвивальну роботу, спрямовану на створення сприятливого середовища для активізації потреби дітей у спілкуванні, забезпечення їх необхідними предметами, іграшками, наочним матеріалом для ігор з однолітками, а також цілеспрямовану роботу логопеда з розвитку усіх сторін мовленнєвої системи дітей цієї групи дошкільного віку, формування у них достатніх навичок зв'язного мовлення, уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, моторної та емоційно-вольової сфер, формування передумов навчальної діяльності, активізації пізнавальної самостійності.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків. Ранок. 2012. 234 с.
2. Вогнива Н.В., Сірак Л.П., Татур В.Ю. «Круглий рік» (розвиток пізнавально-мовленнєвих здібностей дітей-логопатів). Вінниця: ММК. 2016. 69 с.
3. Голуб Н.М. Підготовка дітей із ЗНМ до навчання у школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 7 (51). 2015. С. 343-351.
4. Жилова О. Готовність до навчання у школі дітей з мовленнєвою патологією. *Наука. Освіта. Молодь*. № 26, у 2-х ч. 2016. Ч. 1. С. 141-142.
5. Ільїна Н.В. Формування мовленнєвої готовності дітей-логопатів до навчання у школі. 2015. URL: <http://www.srw.kspu.edu/?p=1159>.
6. Камишна О.Л. Розвиток інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. URL: <http://academy.ks.ua/konfer/articles/2/11.pdf>.
7. Савінова Н.В. Коригування мовлення дітей як умова успішного навчання в школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 51. 2009. С. 93-96.
8. Соботович Е.Ф., Андрусишин Л.Е., Бартенева Л.И. Методика

виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. Київ. ЧП Компанія "Актуальна освіта". 1998. 127 с.

9. Ткачук О.В. Науково-теоретичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. № 16. 2010. С. 199-203.

10. Трофименко Л.І. Мовленнєвий розвиток у дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 4. 2016. С. 211-216.

11. Черних Л.А. Особливості готовності до школи старших дошкільників з порушенням слуху та мовленнєвими порушеннями в контексті їх соціальної адаптації. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія* : зб. наук. праць. Т. 22. Вип. 4 (46). 2017. С. 81-87.

12. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання у школі. Київ. Слово. 2009. 137 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Малецька – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

Г. МАЛИЦЬКА

<https://orcid.org/0009-0004-4829-8587>

О. МІЛЕВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-5474-4158>

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИКМЕТНИКОВОГО СЛОВНИКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості експериментального вивчення мовленнєвих умінь старших дошкільників оперувати якісними, відносними і присвійними прикметниками. Представлено діагностичні завдання з відповідним лексичним матеріалом. Проаналізовано труднощі уживання прикметників дітьми з нормотиповим мовленням та загальним недорозвитком мовлення та визначено рівні сформованості прикметникового словника. Зазначено, що найбільші труднощі у дітей виникають під час утворення присвійних прикметників.

Ключові слова: дошкільники, загальне недорозвинення мовлення; словник, прикметники.

The article describes the peculiarities of studying of senior preschoolers speech skills in operating with qualitative, relative and possessive adjectives. Diagnostic tasks with relevant lexical material are presented. Difficulties in the use of adjectives by children with normative speech and general underdevelopment of speech are analyzed and the levels of formation of the adjectival vocabulary are determined. It is noted that the greatest difficulties for children arise during the formation of possessive adjectives.

Keywords: preschoolers, general underdevelopment of speech; vocabulary, adjectives.

Постановка проблеми. Збагачений словник є важливою умовою формування правильного мовлення дошкільника. Від стану сформованості словникового запасу дитини значною мірою залежить процес її спілкування з іншими, якісний обмін думками та інформацією. Залежно від рівня здатності дитини актуалізувати слова в мовленні формується її комунікативно-мовленнєва компетенція і потенційні можливості як суб'єкта спілкування та предметно-практичної діяльності. Недостатня сформованість словникового запасу в дошкільному віці є ознакою відставання розвитку не лише мовлення, а й мислення; свідчить про зниження пізнавальних потреб дитини, що гальмує темпи розвитку її здатності до навчання.

Словник дошкільника – це система лексичних одиниць (слів), які слугують для позначення навколишньої дійсності: наявних у ній предметів, об'єктів, явищ, дій та станів тощо. Відповідними до цього є й лексичні засоби – назви предметів (іменники), назви дій (дієслова), назви ознак (прикметники), назви станів (прислівники) ін. В онтогенезі мовлення в першу чергу дитина опановує іменники та дієслова, а згодом – прикметники. Роль прикметника полягає у характеристиці основної частини мови – іменника, у констатації його „прикмет”, тобто „ознак”. Виявлення і називання ознаки предмета є результатом ретельної роботи пізнавальних процесів: сприймання, порівняння, співставлення, розрізнення, аналізу та ін. Відповідно, засвоєння прикметникової семантики становитиме трудність для дітей з особливостями пізнавальної сфери, до яких відносяться діти з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Аналіз останніх досліджень. Лексика як найважливіша частина мовної системи має велике значення для повноцінного розвитку особистості дитини. В основі правильного формування мови лежить її

основна одиниця – слово. Особливе місце в мовній системі дитини займають прикметники.

Чисельні наукові дослідження (праці А. Богуш, К. Крутій, Н. Гавриш, О. Гвоздева, А. Захарової, М. Черемісіної, Т. Піроженко, Ю. Руденко, А. Іваненко, Н. Луцан та ін.) засвідчують, що в онтогенезі мовлення дитини прикметники з'являються пізніше іменників і дієслів. На думку дослідників, в словнику дошкільника кількість слів-ознак є суттєво меншою, ніж слів-назв предметів та слів-назв дій. На ранніх етапах розвитку мовлення предмети навколишнього світу сприймаються дитиною в єдності з притаманними їм властивостями і ознаками. У 2 - 3 роки дитина вже сприймає предмети і ознаки окремо, Надалі диференціація предмета і його ознаки сприяє появі прикметників в мовленні дитини [1].

У старшому дошкільному віці дитина адекватно користується словами-ознаками, вміє порівнювати, узагальнювати і протиставляти характерні ознаки предметів. Дитина вже міцно засвоює знання кольору, форми, величини, володіє елементарними емоційно оцінними категоріями, які мають певні лексичні вираження [1; 2].

Науковцями неодноразово піднімалося питання про особливості розвитку мовлення та словника дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, в даному випадку дітей із ЗНМ. І. Брушневська, Н. Гаврилова, О. Мілевська, Л. Трофіменко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Ткач та ін. підкреслюють, що у дошкільнят з ЗНМ виявляються труднощі називання багатьох прикметників, які правильно використовують у мовленні діти з нормотиповим мовленням: „вузький, кислий, пухнастий, гладкий, квадратний” та ін., труднощі групування семантично близьких прикметників. Спостерігаються заміни прикметників, що свідчать про те, що діти не виділяють істотних ознак, які не диференціюють якості предметів[3; 4].

Мета статті – визначити особливості дослідження стану сформованості прикметникового словника у старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Загальне недорозвинення мовлення – це складне, системне порушення, при якому виявляються несформованими усі компоненти мовлення: фонетико-фонематичний, лексико-семантичний, лексико-граматичний (Ю. Рібцун, Н. Гаврилова, Л. Трофіменко, Ю. Руденко тощо). Найбільші труднощі виникають у дітей під час оволодіння лексичною системністю мови та її семантикою, що призводить до порушень смислової структури мовлення.

Згідно з науковими дослідженнями, словниковий запас у дітей з ЗНМ значно бідніший, ніж у дітей з нормотиповим мовленням. Для них характерним є незнання значної кількості слів, які мають складну семантику (абстрактні та збірні іменники, узагальнюючі назви, прислівники, особові та вказівні займенники, відносні та якісні прикметники тощо); рідке та помилкове вживання синонімів, антонімів. Ці діти утруднюються з розрізненням морфологічних елементів, які відображають значення числа та роду; нездатні адекватно розуміти логіко-граматичні структури, які відображають причинно-наслідкові, часові та просторові зв'язки. Також неправильно розуміють зміни значення слів, які пов'язані з префіксально-суфіксальним словотвором. Рідше припускаються помилок у розрізненні однини та множини іменників, дієслів, прикметників.

Словник прикметників засвоюється дітьми досить рано проте, саме присвійні прикметники та відносні формуються набагато складніше, адже є семантично складними та потребують від дитини мовно-мисленнєвих узагальнень, вміння виділяти приналежність предмета, житла чи частини тіла до когось, тобто вміння образно мислити, узагальнювати, співставляти та будувати семантичні зв'язки.

Для дослідження стану сформованості прикметникового словника нами було адаптовано методика діагностики лексичного запасу. Ми керувались сучасними методиками логодіагностики дітей з ЗНМ, розробленими Л. Трофименко, Г. Бліною, А. Малярчук, та притримувались рекомендованої структури обстеження мовлення дітей – імпресивного та експресивного рівнів.

Діагностичні завдання ми згрупували у 2 блоки:

I блок – завдання для перевірки пасивного словника прикметників;

II блок – завдання для перевірки активного словника прикметників.

До I блоку увійшли завдання на показ предметних малюнків, які відповідали назвам прикметників (якісних, відносних, присвійних) за поданими логопедом назвами. Лексичний матеріал відповідав віковим особливостям дітей і програмним вимогам щодо розвитку мовлення: 1 група – якісні прикметники (*великий, малий, високий, низький, худий, товстий, стрункий, широкий, короткий, довгий, солодкий, кислий, солоний, гострий, гіркий, пекучий, круглий, квадратний, овальний, трикутний, добрий, злий, сміливий, розумний, гарний*). 2 група – відносні прикметники (*дерев'яний, паперовий, металевий, золотий, скляний, вишневий, яблучний*). 3 група – присвійні прикметники (*заячий, вовчий,*

лисячий, собачий, котячий, свинячий, білчин, крокодилячий, мишачий, бджолиний, гусячий, коров'ячий, солов'їний, ластівчине, журавлиний; мамин, татовий, дідовий).

До II блоку увійшли завданняз називання малюнків, які відповідали назвам прикметникової лексики, за поданими назвами. Лексичний матеріал використовувався такий же, як і в I блоці, лише змінювалася подана інструкція до кожного завдання.

Для аналізу виконання дітьми всіх завдань, нами було виділено рівні розвитку:

Достатній рівень – дитина правильно виконує всі поставлені перед нею завдання самостійно та без допомоги дорослого.

Середній рівень – дитина виконує усі завдання, проте при утворенні слів виявляються незначні помилки та труднощі, які виправляються за допомогою підказок від дорослого.

Низький рівень – дитина неправильно вимовляє слова, припускається помилок при утворенні слів самостійно та з допомогою дорослого. Відмовляється виконувати вправу.

Експериментальна група (ЕГ) включала в себе дітей з ЗНМ, а контрольна група(КГ) включала дітей із нормотиповим розвитком.

Аналіз виконання експериментальних завдань показав, що діти із нормотиповим розвитком добре володіють лексичними та граматичними елементами мовлення. Проте у дітей КГ спостерігалися незначні труднощі під час утворення якісних прикметників розміру «вузький», форми «овальний», та позначення якісної характеристики «працьовитий», дітям важко було назвати самостійно, була потреба в додатковій допомозі дорослого.

Разом з цим, у процесі дослідження у кількох дітей КГ було виявлено труднощі утворення присвійних прикметників, а саме: діти вживали неправильну форму слова-прикметника, припускаючись структурних помилок (фонетико-морфологічних). Наприклад, «білочкин» замість «білчин»; «бджілковий» замість «бджолиний»; «свинки» замість «свинячий»; «мого діда (моєї мамі, мого тата)» замість «дідів (мамин, татів)». Аналізуючи ці помилки констатуємо наступне:

- під час утворення присвійних прикметникових форм діти з нормотиповим розвитком намагаються повністю використати номінативну форму слова-назви, додаючи до неї прикметниковий суфікс (-ин, -ов) на заміну закінчення (білочк-а – білочк+ин; бджілк-а – бджілк+ов(ий));

- замість форм присвійних прикметників діти вживають слово-назву суб'єкта у змінній відмінковій формі, і, як і в попередньому випадку, практично повторюють номінативну форму слова-назви (хвіст *свинк+и*);

- замість утворення потрібної словоформи вживають вказівний займенник (*мого...*, *моєї...*), поєднуючи його номінативною формою слова-назви. Зазначимо, що присвійні прикметники на кшталт „*дідів, татів, братів*” є рідковживаними; здебільшого у повсякденні дорослі та діти користуються такими словоформами: «*дідовий, татовий*», ін. Тому помилки в утворенні саме цих присвійних прикметників можна вважати допустимими.

В цілому виявлені у дітей КГ труднощі утворення присвійних прикметників свідчать лише про незавершеність процесу морфологічного словотворення, оскільки у досліджуваних були наявними спроби змінити форми слів на позначення приналежності предметів до відповідних суб'єктів, тобто, утворити присвійні прикметники.

Проаналізувавши виконання завдань дітьми ЕГ, можна побачити, що в них виникають значні труднощі, вони потребували додаткових запитань та не завжди розуміли інструкцію до них. Найбільші труднощі у дітей викликали якісні прикметники розміру «*тонкий, вузький*», смаку «*пекучий, гострий*», форми «*трикутний, овальний*» та позначення якісної характеристики «*працьовитий, лінивий*». Також дітьми ЕГ були допущені помилки при утворенні присвійних прикметників, а саме: помилки у творенні відповідних форм прикметникової лексики: «*заяця, зайця*» замість «*заячий*»; «*киці*» замість «*котячий*»; «*зміїн*» замість «*зміїний*»; «*білки*» замість «*білчин*».

Проаналізувавши зроблені дітьми помилки, зазначаємо:

- під час утворення присвійних форм прикметників, діти не використовували прикметникові суфікси (*-ч-*, *-яч-*, *-їн-*), та закінчень (*ий*), (*зая-ця, біл-ки*).

- на заміну потрібної словоформи присвійного прикметника діти здебільшого використовували назву даного об'єкта та лише змінювали відмінкову форму (хвіст *біл-ки*).

Проаналізувавши помилки та кількість балів які отримали діти, ми визначили стан сформованості словника присвійних прикметників та визначили рівні які представлені у % в таблиці 1.

Таблиця 1

Відсотковий показники стану сформованості словника присвійних прикметників у дітей ЕГ, КГ (у %)

	Контрольна група	Експериментальна група
Достатній рівень	33,3 %	–
Середній рівень	66,6 %	20 %
Низький рівень	–	80 %

Підсумувавши загальну кількість балів по прикметниковому словнику, а це кісні, відносні та присвійні, було визначено рівні його сформованості у дітей ЕГ та КГ. Дані виведено у % та представлено на Рис 1.

Рис. 1

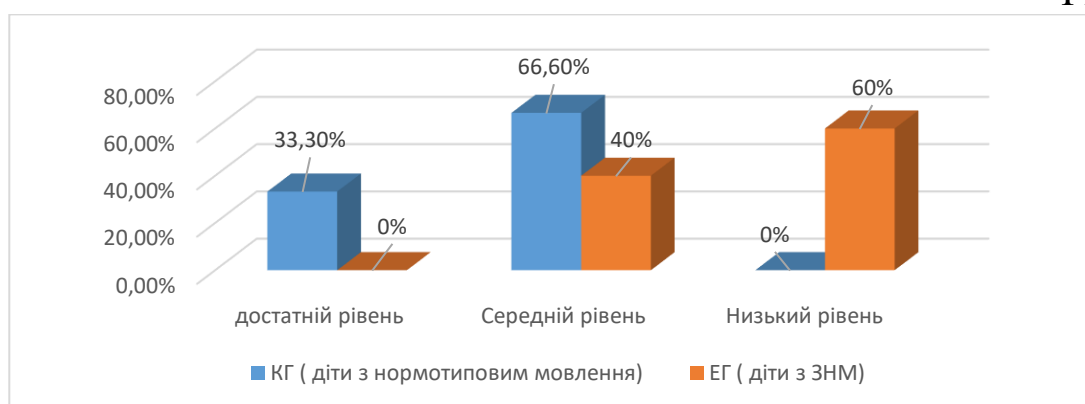


Рис.1 Рівні сформованості прикметникового словника у дітей КГ, ЕГ (у %)

Висновки та перспективи дослідження. Отже, дослідження прикметникового словника показало, що у дітей з нормотиповим розвитком теж наявні певні труднощі в засвоєнні досліджуваної нами категорії. Проте діти знаходяться на середньому рівні, а деякі навіть на достатньому, тому такий стан сформованості словника є абсолютно в межах норми, враховуючи те, що це діти дошкільного віку і те, що прикметник виступає досить складною частиною мови. Діти із ЗНМ навпаки. Вони важко орієнтуються в прикметниковій лексиці, зокрема: прикметниках які позначають зовнішньо-просторові компоненти (*тонкий, вузький, широкий*), що буде позначатися на здатності дитини оцінити *довжину, висоту*; когнітивні процеси (*форма, розмір, смак*). Найнижчі результати у дітей ми отримали саме по присвійних прикметниках. Саме тому, необхідно проводити додаткову роботу по формуванню вмій у дітей утворювати присвійні прикметники, активізувати прикметниковий словник.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
2. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського : Педагогічні науки*. Вип. №3. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 39–45.
3. Мілевська О.П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXVIII, Т. 2. С. 86–91.
4. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: Навч.-метод. посібн. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Г. Малицька – 50%, Н. Мілевська – 50%.

УДК: 376.1-053.67:37.01

Х. МАЛШЕВСЬКА

<https://orcid.org/0009-0006-9527-9973>

kor11b18zmalishevska@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті проаналізовано наукові розвідки щодо змістового наповнення поняття «соціально-побутові компетенції» у дошкільників із дитячим церебральним паралічем (надалі – ДЦП). У контексті компетентнісної та особистісно зорієнтованої парадигми освіти визначено структуру соціально-побутових компетентностей: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний та соціокультурний. Теоретично обґрунтовано необхідність використання

міждисциплінарного підходу до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. Доведено, що в межах міждисциплінарного підходу постає питання розвитку активного використання комунікативної складової розвитку дітей з ДЦП.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, типовий розвиток, дошкільники, соціально-побутові навички, інтегративні корекційно-реабілітаційні технології.

The article analyzes scientific research on the content of the concept of "social and everyday competences" in preschoolers with cerebral palsy (hereinafter referred to as cerebral palsy). In the context of the competency-based and person-oriented paradigm of education, the structure of social and everyday competences is defined: motivational-value, cognitive, praxeological and socio-cultural. The necessity of using an interdisciplinary approach to the problem of forming social and everyday skills in preschoolers with cerebral palsy is theoretically substantiated. It is proven that within the framework of an interdisciplinary approach, the question of the development of active use of the communicative component of the development of children with cerebral palsy arises.

Key words: children's cerebral palsy, typical development, preschoolers, social and everyday skills, integrative correctional and rehabilitation technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реально існуючі зміни в різних сферах суспільного життя визначають актуальність пошуку нових, ефективно діючих механізмів соціально-психологічної адаптації особистості, яка є основою незалежного соціально-побутового функціонування в умовах змішаного типу дизонтогенезу (при ДЦП). Зазначене спонукає до наукового огляду теоретичних витоків та сучасних напрямів дослідження в аспекті формування соціально-побутових навичок (надалі – СПН) у дітей із типовим розвитком та з ДЦП. Аналіз різнобічних концептуально-методичних напрацювань учених у сфері формування СПН в умовах типового розвитку та у дітей із ДЦП сприятиме обґрунтуванню системного бачення шляхів вирішення заявленої наукової проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування СПН у дітей дошкільного віку із типовим розвитком є предметом вивчення науковців Г. Беленької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Годіної, Л. Захаревич, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої та ін. Незначна

група дослідників у галузі спеціальної освіти та психології вивчала специфіку формування СПН у дітей різного віку із ДЦП (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Климон, Н. Мартін, О. Наумов, Б. Хаккер). Відтак, зазначене спонукає до аналізу основ формування СПН у різноаспектних дослідженнях українських та зарубіжних ортопедагогів і ортопсихологів (Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, Л. Ержебет, Т. Зальцман, А. Заплатинська, М. Єфименко, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, Н. Кукса, Х. Мюллер, А. Обухівська, І. Омельченко, А. Путятин, М. Родненко, О. Романенко, А. Соколова, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.), у яких побіжно розкривається заявлена наукова проблема.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів та сучасні напрями дослідження вчених щодо формування СПН в умовах типового та змішаного дизонтогенезу й виокремити шляхи до пошуку нових у дошкільників із ДЦП.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку З. Плохій, С. Кулачківської, С. Ладивір, важливо приділяти значну увагу СПН, зокрема самообслуговуванню. П'ятий рік життя – це чи не найважливіший період для формування операціональних можливостей дитини в найрізноманітніших соціально-побутових ситуаціях. Особливої уваги потребує робота з формування СПН у групі п'ятирічних дітей. Експериментальні дослідження учених (Г. Беленька, М. Машовець, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, В. Павленчик) доводять те, що основи соціально-побутової компетенції закладаються до п'яти-шести років [13; 14; 21].

Позаяк, можемо зробити висновок, що саме середній та старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи соціально-побутових операцій: орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних.

Побудова освітнього процесу не за однією, а за кількома програмами дає змогу повніше враховувати інтереси, бажання, потреби, можливості й задатки кожної дитини задля своєчасного цілісного розвитку її особистості. Не залишається без програми така ділянка системи і змісту дошкільної освіти як формування СПН. Із контекстом Базового компонента дошкільної освіти (в якому чільне місце відведено предметно-практичній компетенції) узгоджуються і вимоги чинних комплексних програм: Впевнений старт, Українське дошкілля, Соняшник в аспекті формування СПН. У цих програмах більшою мірою

окреслено низку завдань щодо залучення дітей до різних видів праці. Отже, висвітлено специфіку трудового виховання, однак цілісно не представлено інтеграцію соціально-комунікативних і предметно-практичних компетенцій у межах поняття «соціально-побутові навички».

У програмах, розроблених Г. Шатовою та А. Івановою, простежується суголосне бачення щодо формування культури споживання в структурі СПН дошкільників. Вони наголошують на необхідності інтеграції економічної складової до змісту СПН [5; 7]. Сучасні дослідження культури споживання дітей дошкільного віку як важливої складової щодо формування СПН, представлені в наукових розвідках П. Абдулвагабової, Н. Беляєвої, Л. Галкіної, Л. Голуб, Г. Григоренко, А. Смоленцевої, Р. Жадан та ін. Вчені Г. Григоренко і Р. Жадан зазначають, що відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти передбачено формування в дітей елементарних споживчих уявлень, зокрема і про житлово-комунальні послуги [1].

Інноваційним змістом щодо формування СПН відзначається авторська програма «Дитина і довкілля», розроблена Л. Калуською. Метою програми є навчання дітей способів регулювання власної поведінки у довкіллі, серед людей, предметів, в умовах стихійних природних явищ та катастроф. Зміст програми загалом орієнтований на старших дошкільнят [8].

Відтак ми можемо зробити висновок, що програма Л. Калуської зорієнтована на формування когнітивно-праксеологічної складової СПН у дошкільників.

Педагогічні дослідження останніх років в Україні (Г. Беленька, М. Машовець, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, В. Павленчик) переконливо доводять, що СПН мають формуватися через ознайомлення з працею дорослих. Знання про професії дорослих, їх соціальну значущість, мотиви, напрями праці починають регулювати вчинки дітей, перебудовувати їхні мотиви і ставлення до власної праці, результатів праці інших людей [21].

Розуміння та освоєння соціально-побутових компетенцій відбувається у процесі оволодіння дітьми трудовими навичками й операціями (В. Логінова, М. Крулехт, Н. Крилова, Л. Мішаріна, Г. Шатова); через інтерес до особистості дорослої людини і через ставлення до неї (С. Козлова, С. Журат, О. Дибіна, А. Шахматова).

Такої ж думки про працю, як джерело СПН дітей, дотримуються О. Долинна, О. Низковська. Визначаючи значення й особливості СПН, вони зазначають, що їх формування в праці має відбуватись у межах предметно-практичної діяльності й тісно пов'язане з грою.

Позаяк, цим і зумовлюється наукова доцільність використання в сучасній педагогічній лексиці термінів «предметно-практична діяльність», предметно-практична компетенція/компетентність як більш адекватних для характеристики дошкільного віку. Однак, для позначення й охоплення всієї розлогості поняття «соціально-побутові навички» вважаємо недостатнім їх розгляд тільки через призму предметно-практичної компетенції, адже за таких умов втрачається соціальна складова, що представлена соціально-комунікативною та соціокультурною складовою.

Виходячи з вище з'ясованого, можемо зробити висновок про необхідність виокремлення в структурі СПН важливого та суголосного компетентнісній та особистісно зорієнтованій парадигмі освіти мотиваційно-ціннісного компонента.

Унаслідок множинних порушень розвиток дітей із ДЦП в аспекті освоєння СПН виявляється складним, тому виникає необхідність не лише у виявленні специфічних проблем формування означених навичок, але і у надійній діагностиці таких порушень і розробці методики комплексної реабілітації цієї категорії дітей.

Сучасні науковці в галузі ортопедагогіки А. Шевцов, Г. Хворова зазначають, що повинен бути затверджений у встановленому порядку алгоритм створення індивідуальної програми медико-психолого-педагогічного реабілітування, невід'ємною складовою якого є формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП; потрібно змінити підхід до міждисциплінарної взаємодії у наскрізному єдиному плануванні роботи кожного фахівця, з регулярним плановим проведенням консилиуму, із врахуванням такого важливого питання як соціально-побутова реабілітація [24].

У ході формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП ми спиратимемося на ортопедагогічний підхід до науково-практичного впровадження корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, обґрунтований А. Шевцовим. На думку дослідника, дієвим підґрунтям формування соціально-побутових навичок є використання елементів інтегральних міждисциплінарних корекційно-реабілітаційних технологій (методики

Марії Монтессорі, кондуктивної педагогіки Петьо, анімалотерапії, ігротерапії, методів лікувальної педагогіки, соціальної педіатрії, ерготерапії, арттерапії тощо) [23, с. 278].

Вище зазначені інтегральні корекційно-реабілітаційні технології у процесуальному розумінні дають відповідь на запитання «Як зробити (з чого та якими засобами)?», а саме у нашому випадку визначають науково-методичне підґрунтя та специфіку формування СПН у дошкільників із ДЦП.

На подібних мультидисциплінарних основах соціально-побутового реабілітування дитини з ДЦП наголошує німецький дослідник Губертус фон Фосс. Він зауважує, що такі інтегральні та системні концепції, як методи Петьо і Козьявкіна, – повинні бути співвіднесені з урахуванням вікових особливостей, виду і складності відповідного випадку при ДЦП, із традиційними методами лікування за Войтом, Бобат, Кастильо Маралес, ерготерапією, сенсорною інтеграцією за Jean Ayres, музичною терапією, терапією за Монтессорі та ін. [2].

З урахуванням вище викладеного, до основних методів комплексної реабілітації та в якості підґрунтя для формування СПН у дітей із ДЦП належать методика В. Козьявкіна, К. Семенової, Бобат-терапія, Войта-терапія, технологія Кастильо Маралес, класичні методики кінезотерапії, ін'єкції ВоНТА, сенсорна інтеграція, ерготерапія та інші.

Подібного комплексного бачення дотримуються В. Мартинюк, В. Панасюк, О. Назар, які зазначають, що у дітей з ДЦП необхідно проводити корекцію не лише рухових порушень, але й супутньої коморбідної симптоматики. Реабілітація повинна бути спрямована на покращення соціальної адаптації дитини в навколишньому середовищі, на покращення самообслуговування, спілкування, дозвілля, забезпечення відвідування освітніх та громадських закладів, підвищення якості життя такої дитини [2].

Формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП передбачає використання особливих форм організації освітнього середовища, яких не потребує дитина з типовим розвитком. Освітні елементи зазначеного середовища передбачають розроблення спеціального корекційного та реабілітаційного змісту, засобів, методів і форм організації навчально-виховного процесу, а також опанування інтегральними знаннями та навичками вчителями-реабілітологами.

Вчені О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов описують реабілітаційні технології, апробовані у вітчизняній мережі центрів і установ медико-соціальної реабілітації, які відвідують дошкільники з ДЦП. Автори наголошують на необхідності створення кабінетів соціально-побутової реабілітації [3].

Зважаючи на дослідження вчених, а саме щодо порушення моторики рук, що спостерігаються при всіх формах ДЦП та виявляються у затримці тонких диференційованих рухів, слабкості дрібних м'язів, дискоординації рухів кисті та пальців рук (Л. Бадалян, І. Левченко, О. Приходько, К. Семенова) вважаємо за необхідне доповнити цей напрям працетерапії вправами з навчання дитини навичкам користування віконно-дверними ручками; сантехнічними приладами; маніпуляційними дошками вишивання.

Одним із ефективних методів формування СПН у дошкільників із ДЦП низка науковців (Ю. Васягіна, О. Жебровська, І. Лук'янова, К. Мішина, Г. Сандер, В. Суханов, Ф. Юнусов та ін.) вважає окупаціональну терапію чи ерготерапію. Ерготерапія виникла шляхом інтеграції медицини, спеціальної педагогіки, андрогогіки, спеціальної психології, соціальної роботи та інших гуманітарних та антропологічних наук. Ця активна реабілітаційна технологія сприяє відновленню та збереженню здоров'я, поверненню дитини до нормального соціального та побутового функціонування, інтеграції її в суспільство.

Основою ефективної інтеграції зазначеної групи осіб в загальноосвітній простір є освоєння незалежного способу життя і набуття соціальних компетенцій (Е. Данілавичуте, О. Наумов, Н. Климон, А. Лаврентьєва, І. Омельченко, О. Романенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.).

Позаяк, особливої важливості при формуванні СПН набуває зміщення фокусу уваги в корекційно-розвивальній роботі з практичних побутових компетенцій на набуття соціальних здатностей. Соціальна компетенція в дошкільному віці включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватися з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах. Сутнісна роль соціальної складової соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП розкривається в наукових пошуках, спрямованих на вивчення особливостей соціальної взаємодії дошкільників із ДЦП як

суб'єктів спілкування у предметно-практичній діяльності (І. Омельченко, О. Романенко).

Вчені Л. Шипіцина, І. Мамайчук вивчають специфіку роботи щодо лексики дітей із церебральним паралічем. Особлива увага приділяється опосередкуванню предметно-практичної діяльності. У цьому контексті питання застосування альтернативної системи комунікації і допоміжних технічних засобів у ході формування СПН у дошкільників із ДЦП знаходиться у фокусі уваги відомих англійських, польських, німецьких фахівців, які опікуються вивченням церебральних паралічів (М. Браун, М. Круль, Х. Мюллер, П. Пауль, Н. Фінні, А. Фінк та ін.).

Висновки. Аналіз досліджень, що сфокусовані на вивченні особливостей розвитку та формування СПН в умовах ДЦП, засвідчують необхідність імплементації міждисциплінарного підходу, в межах якого доцільне упровадження в корекційно-реабілітаційний процес елементів інтегральних реабілітаційних технологій, а міждисциплінарний підхід до корекції соціальної складової, пов'язаної як зі сферою соціуму, так і побутом, передбачає достатній розвиток комунікативної сфери на рівні активного спілкування чи використання альтернативних методів.

Список використаних джерел

1. Губертус фон Фосс. Детский церебральный паралич – панорама лечебных возможностей. *Physiotherapie*. 2006. № 5. С. 12-16.
2. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі / за ред. А. Шевцова. Київ. Слово. 2014. 200 с.
3. Заплатинська А.Б. Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей із церебральним паралічем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 20 (2). С. 291–299.
4. Шевцов А.Г. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем / А.Г. Шевцов, Г.М. Хворова // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 281-285.

Стаття подана до друку 12.10. 2023 р.

Авторський внесок: Х. Малішевська – 50 %, О. Ткач – 50 %.

УДК 376-056.264-053.4

Т. МАНІЛІЧ

manilictetana26@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7360-3370>

Ю. МИХАЛЬСЬКА

mykhalska@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

У статті визначається роль дидактичних ігор у корекції фонетичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. З'ясовано, що засвоєння знань, мовленнєвих умінь і навичок відбувається легше і міцніше за умов застосування різних видів ігор та ігрових ситуацій у освітньому процесі.

Ключові слова: дислалія, діти старшого дошкільного віку, гра, дидактична гра, провідна діяльність.

The article determines the role of didactic games in correcting the phonetic aspect of speech in older preschool children with dyslalia. It was found that the assimilation of knowledge, speech skills and skills is easier and stronger under the conditions of using various types of games and game situations in the educational process.

Keywords: dyslalia, children of older preschool age, game, didactic game, leading activity.

Постановка проблеми. Надзвичайно важливою проблемою для дітей з дислалією є формування фонетико-фонематичної складової мовлення, оскільки це має важливе значення для психічного розвитку дошкільників, формування їх пізнавальної діяльності та здатності до понятійного мислення. Крім того, повноцінний розвиток звуковимови є необхідною умовою розширення уявлення дітей про навколишній світ та побудови нормальних соціальних контактів, що безпосередньо впливає на адаптацію дитини до будь-яких нових умов.

Фонетичні порушення можуть спровокувати виникнення психологічних особливостей (соромливість, замкнутість, небажання підтримувати бесіду, невміння вслухатися у звучання). Такі діти намагаються менше говорити, замикаються, порушується комунікативна функція мови.

Таким чином, питання корекції порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з фонетичними порушеннями набули на сьогоднішній день особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вчених, таких як Н. Гаврилова, Г. Гуровець, С. Маєвська, І. Панченко, О. Правдіна, Є. Соботович, М. Фомічева, М. Шеремет та ін., досліджується проблема формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією. Вони наголошують на тому, що основною метою логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичних порушень у таких дітей є злагоджена корекція звукового оформлення мовлення та покращення чіткості вимовляння з метою забезпечення дитині кращого розуміння їх мовлення навколишніми [2; 4].

Мета статті: теоретично вивчити та практично обґрунтувати можливість корекції фонетичної складової мовлення у дітей з дислалією за допомогою дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Дислалія – порушення звуковимови при нормальному слуху та збереженій іннервації мовленнєвого апарату [4].

Серед розладів фонетичної складової мовлення найпоширенішими є вибіркові порушення у її звуковому оформленні при нормальному функціонуванні інших операцій висловлювання. Ці порушення виявляються у: спотвореній вимові, замінах одних звуків іншими, змішуванні звуків і, рідше, їх пропусках.[2; 4].

Формування вимови є досить складним та багатограним процесом, в якому дитина навчається розрізняти звуки, розуміти мовлення, керувати своїми органами артикуляції. Це відбувається в процесі активної комунікації з оточуючими, і якщо дитина зіштовхується з недостатнім зв'язком або будь-якими перешкодами, то процес оволодіння мовленням буде затриманим [2].

Особливістю формування вимови у дітей з дислалією є проблеми з точністю і чіткістю артикуляції звуків, що пов'язано з порушеннями артикуляційного апарату, такими як недостатня координація м'язів язика, губ та піднебіння. Крім того, діти з дислалією можуть мати проблеми з розрізненням та сприйняттям окремих звуків, психологічні бар'єри.

Так, формування фонетичної складової мовлення у дітей з дислалією може бути ускладненим і вимагати більшої уваги та спеціальної роботи. Серед особливостей формування фонетико-фонематичної складової мовлення у цієї категорії дітей є: потреба у більш інтенсивній та спеціалізованій мовленнєвій терапії, спрямованій

на покращення вимови звуків та їх правильного поєднання в словах та реченнях; підвищену чутливість до звуків та їх розрізнення. Для цього можуть використовуватися спеціальні вправи та ігри, спрямовані на розвиток чутливості до звуків та їх розрізнення; потребу в більшій кількості повторень та практики для закріплення правильної вимови звуків та їх поєднання в словах та реченнях; потребу у розвитку моторики та координації рухів артикуляційних органів; потребу в індивідуальному підході та програмі мовленнєвої терапії для кожної дитини з урахуванням її особливостей та потреб [2; 4].

В процесі формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією можуть виникати деякі особливості, зокрема, діти можуть стикатися з труднощі з розрізненням звуків та з їх звуковою моделлю та труднощами розуміння та аналізом звукової структури слів. Саме тому важливо дотримуватись принципу індивідуального підходу у навчанні мовленнєвих навичок; давати більш детальні інструкції дітям та проводити регулярні заняття з корекції вимови [2; 4].

Основною метою корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками є формування вмінь володіти артикуляційним, дихальним та голосовим апаратами, чітко вимовляти та розрізняти звуки, розуміти структуру слів, будувати граматично правильні речення та зв'язні висловлювання. А доцільний підбір дидактичного матеріалу, його асоціативність, диференційованість, узагальненість, доступність та багато варіативність дозволяє дітям легко пов'язувати отримані знання з конкретними предметами або ситуаціями, розрізняти та порівнювати різні об'єкти, узагальнювати знання та навички, а також використовувати різні форми навчання в залежності від індивідуальних потреб кожної дитини. Оскільки у дошкільному віці ігрова діяльність є провідною, при корекції порушень фонетичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку широко використовуються дидактичні ігри, які сприяють швидшому та ефективному подоланню мовленнєвих порушень.

Гра є тією діяльністю, яка створює оптимальні умови для навчання дітей і є найбільш ефективним засобом корекційної роботи, адже є один із найважливіших прийомів роботи з дітьми дошкільного віку. Ігровий метод сприяє навчанню, підсилює інтерес до роботи, сприяє невимушеній обстановці, встановленню адекватної психологічно ситуації спілкування. Відмічається, що в ігровій діяльності розкривається індивідуальність дитини, формуються почуття колективізму і взаєморозуміння, розвиваються творчі здібності дітей.

Цікава гра активізує увагу дітей, знімає психологічне і фізичне напруження, забезпечує сприйняття нового матеріалу.

Дидактична гра є багатопланове, складне педагогічне явище: вона і ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання, і самостійної ігрової діяльністю, і засобом всебічного виховання особистості дитини [1].

Розглядаючи питання про роль дидактичних ігор в логопедичній роботі М. Шеремет зазначає, що вони сприяють:

- розвитку мовленнєвих навичок та навичок спілкування у дітей;
- формуванню вміння правильно вимовляти звуки та слова, що є дуже важливим для корекції фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією;
- розвитку мовленнєвої творчості та уяви у дітей, що допомагає збагаченню їхнього мовлення;
- формуванню у дітей позитивного ставлення до власного мовлення та бажання його вдосконалювати;
- розвитку вміння сприймати та розрізняти звуки мови, що є важливим для корекції фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією;
- розвитку різноманітних когнітивних навичок у дітей, таких як пам'ять, увага, логічне мислення, що допомагає їм у навчанні та розвитку;
- використання дидактичних ігор в корекційній роботі з дітьми, які мають порушення звуковимови, дає можливість: збільшення мотивацію до навчання. Адже дидактичні ігри створюють цікавий та захоплюючий процес навчання, що збільшує інтерес дитини до занять та мотивацію до досягнення успіху;
- розвиток вмінь та навичок: дидактичні ігри допомагають дітям розвивати необхідні вміння та навички, такі як увагу, пам'ять, концентрацію, мовленнєву реакцію та інші;
- поліпшення комунікативних навичок: граючись, діти навчаються спілкуватися, вести діалог, звертатися до співрозмовника та пояснювати свої думки;
- корекція порушень звуковимови: дидактичні ігри сприяють відпрацюванню звуків та їх комбінацій, що важливо для корекції фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією;
- розвиток соціальних навичок: граючись, діти вчаться взаємодіяти з оточуючими, дотримуватися правил та норм поведінки, розвивати емоційний інтелект та інші соціальні навички [1; 3; 4].

Дидактична гра має структуру, що включає основні елементи, які поєднують процеси навчання та гри: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст та результат. Дидактичні завдання мають бути визначені вчителем згідно з програмою та мають допомогти досягти цілей гри. Ігровий задум та правила дозволяють дітям відчувати моральне та розумове задоволення від процесу гри та досягнення поставлених цілей.

У корекційній роботі логопеду ставляться два основних завдання по використанню дидактичних ігор при корекції фонетико-фонематичної складової мовлення при дислалії. По-перше, логопед повинен застосовувати ігри як засіб фізичного, розумового, естетичного та морального виховання дітей. По-друге, при проведенні ігор логопед повинен враховувати особливості порушення звуковимови на кожному етапі корекційної роботи. [1; 4].

Універсальною формою діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дошкільника, є ігровий метод, метою якого є застосування гри в логопедичній практиці, та сприяє підвищенню мотивації до логопедичних занять. Створюючи ігровий мотив на заняттях, вдається досягти високих результатів корекційної роботи.

Логопедичні заняття будуються в залежності від мовленнєвих можливостей індивідуума, тобто з опорою на актуальний рівень розвитку. Мовленнєві вправи пропонуються відповідно до ступеня самостійності мовлення, її підготовленості, структурної складності, гучності, а також з урахуванням мовних ситуацій. Передбачається також поступове наростання складності мовних ситуацій [1].

В процесі роботи над розвитком фонетичної складової можна використовувати наступні ігри: на розвиток слухової уваги, що допоможуть дітям розрізняти мовленнєві звуки за їх звукочастотними властивостями (Гра «Слухай і називай»); на розвиток фонематичного слуху, що допоможуть дітям чути складові слова (Гра «Хто є хто». Гра «Знайди склад»); на розвиток повітряного струменя, які допоможуть дітям правильно вимовляти звуки (Гра «Насос»); на формування правильної звуковимови, щоб допомогти дітям вивчати та використовувати правильну вимову (Гра «Дятел»).

Висновок. Систематичне використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з дислалією, буде сприяти: покращенню звуковимови дітей; підвищенню мовленнєвої мотивації; підготовки дітей із дислалією до навчання в школі; забезпеченню психологічного комфорту і розвитку емоційно-вольової сфери; підвищенню рівня актуального

інтелектуального розвитку дитини; забезпеченню повноцінного та одночасно мовленнєвого, розумового, фізичного та морального розвитку дітей за рахунок створення адекватних педагогічних умов та комплексного підходу до логопедичного процесу.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.

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

3. Жданова К. О. Значення дидактичних ігор у корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезжувальної освіти*. Харків, 2022. С. 53–54.

4. Спиридонова Є.М., Науменко Н.В. Особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 315-318.

Стаття подана до друку 20.10. 2023 р.

Авторський внесок: Т. Маніліч – 50%; Ю. Михальська – 50%.

УДК 376.1-056.264-053

Х. МАСЛЯК

<https://orcid.org/0009-0006-1883-5841>
krystyna.masliak@gmail.com

Н. ГОНЧАРУК

<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>
goncharuk.nat17@gmail.com

КОРЕКЦІЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано проблему вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку. Охарактеризовано основні види порушень темпо-ритмічної сторони мовлення у науковій літературі. Визначено основні напрями й етапи корекційної роботи з подолання порушень темпо-ритмічної сторони мовлення.

Ключові слова: темпо-ритмічна сторона мовлення, заїкання, брадилалія, тахілалія, ринолалія, дизартрія, корекція.

The article analyzes the problem of studying the speech development of children of primary school age. The main types of tempo-rhythmic speech disorders are characterized in the scientific literature. The main directions and stages of corrective work to overcome disturbances in the tempo-rhythmic side of speech are defined.

Key words: tempo-rhythmic side of speech, stuttering, bradylalia, tachylalia, rhinolalia, dysarthria, correction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, у той час, коли комунікація і мовлення займають чинне місце у системі суспільних взаємин, важливе значення надається зниженню чисельності дітей із порушеннями мовлення. Серед усіх мовленнєвих порушень все більш актуальною стає проблема корекції темпо-ритмічного компоненту мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Характеризуючи темпоритмічні порушення такі як заїкання, брадилалію, тахілалію, ринолалію, дизартрію, значна частина науковців стверджують, що для них характерна низка симптомів, пов'язана не лише із формуванням темпо-ритмічної складової мовлення, а й тих, які стосуються загального розвитку особистості. Відставання у розвитку артикуляційних здібностей, не сформованість загальної та мімичної моторики, порушення орального праксису призводять до таких особистісних та емоційно-вольових порушень як роздратованість, вередливість, боязкість, прагнення до усамітнення, почуття власної неспроможності, що загострює процес соціалізації дітей. Це створює необхідність підбору та використання ефективних методів корекції мовлення у молодших школярів, що у свою чергу призводить до потреби пошуку та використання новітніх підходів та інноваційних методів, які можуть бути використані для покращення мовлення та комунікативної взаємодії цих дітей в умовах освітнього та соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням проблеми формування темпо-ритмічної сторони мовлення у сучасній логопедичній науці займалися науковці Ю. Рібцун, С. Миронова, В. Тарасун, І. Кравченко, В. Галущенко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Притиковська, М. Шеремет, В. Кондратенко, Н. Чередніченко. Вони вивчали її з позицій логопедичного, корекційного, фізіологічного, психологічного і психолого-педагогічного підходу.

Мета статті: описати та проаналізувати особливості мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями темпо-ритмічної сторони мовлення та підходи до корекції.

Виклад основного матеріалу. Порушення темпо-ритмічного компоненту мовлення представляють собою розлади, які виявляються у підвищенні, прискоренні темпу мовлення або труднощах вимови. Вони впливають на якість усного мовлення, комунікацію та соціальну адаптацію. Основними характеристиками темпо-ритмічної сторони мовлення є ритм, який розглядається як регулярне повторення мовних одиниць і темп, для якого характерними є швидкість чи сповільненість вимови основних елементів мови [5, с.132].

У науковій літературі (М.Шеремет) описано низку порушень темпо-ритмічного компоненту мовлення несудомного характеру, до яких відносять брадилалію (патологічне сповільнення темпу мовлення), тахілалію (пришвидшення темпу мовлення), ринолалію (порушення тембру голосу та звуковимови). Іншу групу порушень у логопедичній літературі (Л. Гуцал, М.Миронова) становлять ті, які виникають внаслідок органічних уражень, таких як незрощення губи, піднебіння та порушення судомного характеру: заїкання (несформованість темпу, ритму та плавності усного мовлення); дизартрія (недостатність вимовної сторони мовлення). Всі вони проявляються у різній мірі – від легкої до складної [4; 3],

Корекція функціональних особливостей темпо-ритмічної сторони мовлення має свої особливості. Зокрема, корекція брадилалії спрямована на оптимізацію темпо-ритмічної функції мовлення, використання вправ із логоритміки, спрямованих на усунення патологічного сповільнення темпу мовлення, роботу з відновлення функцій артикуляційного апарату. За допомогою ритмічних рухів (плескання, помахів руками, відбивання ритму) дітей навчають вимовляти слова у заданому темпі, а не повільно та монотонно, формувати природну плавність вимови.

Логопедична робота, спрямована на подолання тахілалії, передбачає нормалізацію темпу і ритму мовлення. Ефективними методами корекційного впливу є логопедична ритміка, розвиток дрібної та загальної моторики дитини, використання віршів, частівок, приказок для правильного вживання пауз між словами і вироблення у дітей певної мовленнєвої ритміки за допомогою відбивання темпу в долоні, чи з використанням метроному.

Подоланняринолаліїзорієнтоване на активізацію артикуляційного апарату, розвиток і диференціювання мовленнєвого дихання, активізацію роботи твердого і м'якого піднебіння, розвиток та удосконалення фонематичного сприймання, постановку звуків, а також їх автоматизацію та диференціацію. За допомогою вправ на нормалізацію видиху, артикуляційної гімнастики, шляхом постановки, автоматизації та диференціювання звуків, вправ на артикуляцію дітей навчають впорядковувати темп і ритм власного мовлення.

Корекційна робота іншої групи порушень темпо-ритмічного компоненту мовлення пов'язана з такими особливостями:

Під час корекції заїкання, пов'язаного з порушеннями плавностіусного мовлення та зумовленого судомним станом артикуляційного апарату, звертають увагу на вдосконалення темпу, ритму та плавності мовлення, оволодіння граматичним його складом, розширенням словникового запасу, активізацією звуковою інтонаційного компоненту мовлення [1, с.217].

Логопедична корекція дизартріїспрямована на підвищення рухливості і відпрацювання рухів артикуляційних м'язів, налаштування мовного дихання, вироблення ритмічності мовлення. За допомогою артикуляційної гімнастики, логопедичного масажу, дихальних вправ дітей навчають постановці правильного мовного дихання, активуванню фонації, інтонуванню мовлення, ритмічності вимови слів і речень [2, с.213].

Патологічне мовлення внаслідок порушень темпо-ритмічної сторони має свою природу походження і.

Логопедична та корекційна робота з подолання порушень темпо-ритмічної сторони мовлення потребує відповідних корекційних заходів і включає такі етапи:

- 1) діагностичний, який полягає у визначенні причин виникнення порушення;
- 2) власне корекційний, який включає проведення немовленнєвої підготовки та виконання мовленнєвих вправ;
- 3) контрольний, який передбачає перевірку ефективності проведеної корекційної роботи.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, розвиток мовлення є однією з передумов становлення психічних функцій молодших школярів, у тому числі соціалізації та комунікативної взаємодії. Саме тому постає потреба у підборі, розробленні,

впровадженні методів і засобів корекції, які сприятимуть не тільки подоланню недоліків і порушень усного мовлення, а також покращенню навчальних досягнень дітей, соціальній інтеграції, психологічній та емоційній стабільності. Як показали результати дослідження, корекційна робота при порушенні темпо-ритмічної сторони мовлення передбачає: а) немовленнєвий етап, який полягає у встановленні контакту з дитиною; б) мовленнєвий етап, що передбачає безпосередню роботу над інтонацією, наголосом, силою голосу, мелодійністю мовлення, дикцією, тембром. При цьому важливим аспектом є врахування сучасних тенденцій в спеціальній освіті, зокрема активного використання інформаційно-комунікативних технологій, що відкриває широкі можливості для творчості та полегшення процесу навчання учнів з темпо-ритмічними порушеннями мовлення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні спеціалізованих програм та інновацій у впровадженні нових, більш ефективних методів корекції мовлення, які враховують потреби дітей з порушеннями темпо-ритмічного компонента мовлення у спеціалізованих освітніх закладах, а також у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Гетьман Т.О. Психофізіологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка*. 2013. Вип. 8. С. 215-226.
2. Кравченко А.І., Мороз Л.В., Зелінська К.О. Корекція тяжких мовленнєвих вад за допомогою акупресури. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. 250 с.
3. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ : Слово, 2018. 856 с.
4. Теоретичні аспекти та методика подолання заїкання у молодших школярів / упоряд. Л. Гуцал, С. Миронова. Хмельницький. Поділля, 2001. 91 с.
5. Хрестоматія з логопедії: до 100-річчя факультету спеціальної та інклюзивної освіти / за ред. І. Марченко, М. Шеремет. Київ. Слово, 2019. 491с.

Подано до друку : 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Масляк Х. – 50%, Гончарук Н. – 50%.

УДК: 376-056.313:5

Б. МИРОНЮК

<https://orcid.org/0009-0005-8086-9287>

bogdanmuronuk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Автором висвітлено методичні аспекти організації вивчення природи дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Відзначено ефективність застосування педагогом різноманітних прийомів роботи з урахуванням рівня сформованості у дітей мотиваційного та інтелектуального компонента, урахуванням навчальних і корекційних завдань, пізнавальними можливостями та психічними особливостями цих школярів.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, заклад спеціальної освіти, природа, освітній процес, рівні пізнавальної активності.

The author highlighted the methodical aspects of organizing the study of nature by children with intellectual disabilities. The effectiveness of the teacher's application of various methods of work, taking into account the level of formation of the motivational and intellectual component in children, taking into account educational and corrective tasks, cognitive capabilities and mental characteristics of these schoolchildren, was noted.

Keywords: children with intellectual disabilities, special education institution, nature, educational process, levels of cognitive activity.

Постановка проблеми. Природа – наша годувальниця. Природа – наше здоров'я. Природа – це краса і гармонія форм, кольорів, звуків. Природа – це джерело пізнання... А ще Природа – це наші рани, докори совісті, пекучий біль.

Формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку екологічної свідомості – одне з найважливіших завдань закладу спеціальної освіти. Для досягнення цієї мети педагог повинен планувати роботу таким чином, щоб діти змогли якомога раніше оволодіти системою знань про об'єкти живої та неживої природи, навчилися встановлювати й розуміти причинно-наслідкові зв'язки у природі, оволоділи практичними вміннями і навичками створення сприятливого середовища для існування живих організмів.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. У спеціальній методиці природознавства і географії важливі аспекти роботи у різні роки висвітлювали В. Грузинська, В. Липа, Т. Лифанова, Л. Одинченко, Т. Пороцька, В. Синьов, Т. Скиба, О. Соломіна, Т. Федорова та інші. Вони відзначали, що формування знань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає моделювання не лише певної методичної системи, а є важливим засобом формування їхнього світогляду, розширення практичного досвіду, підвищення активності та самостійності у навчанні, стимулювання пізнавальної діяльності, корекції недоліків розумового та психічного розвитку даної категорії дітей.

Мета статті - узагальнити існуючі методичні матеріали стосовно організації освітнього процесу з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні природи на заняттях.

Виклад основного матеріалу. Народжуючись, дитина поступово пізнає світ як самостійно, так і за допомогою дорослих. На думку І. Підкасистого є три компоненти пізнавальної діяльності: змістова сторона, яка включає в себе отримання дітьми знань, які виражені у поняттях або образних сприйманнях та уявленнях; оперативна, де діти оволодівають різноманітними діями, оперують набутими вміннями, навичками, прийомами; результативна, де на основі отриманих знань у дітей виникають нові рішення, розвиваються здібності, прояви творчості.

У програмах закладу спеціальної освіти щодо пізнавальної діяльності, організації дослідницько-пошукової роботи напрямки чітко не відокремлені. Для вихователя часто залишається незрозумілою специфіка вирішення їх у контексті засвоєння дітьми програмового матеріалу. Інколи, навіть якщо педагог докладає чимало зусиль, вихованці не проявляють належної цікавості до навчання, у результаті чого їхні знання бувають недостатньо міцні та стійкі. Перша причина, як писав Жан-Жак Руссо, прихована в тому, що ми не вміємо поставити себе на місце дітей, ми не входимо в їхні ідеї, а маємо власні. Другу причину розкриває К. Ушинський, який відзначає, що коли з боку педагога не дається дітям матеріал для власної розумової діяльності, настає найстрашніше, що може бути – нудьга.

Практично підтверджено, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку рідко залучаються до творчої роботи, часом позбавлені можливості самостійно вирішувати завдання, доступні для їхнього розуміння, частіше всього отримують знання в готовому вигляді, запам'ятовують їх і механічно відтворюють. У подальшому діти

стають ще більше інтелектуально пасивними, відчують труднощі у навчанні. Матеріал заучують механічно, користуються підказками. Тому так важливо активізувати їхню пізнавальну діяльність на заняттях.

Софія Русова зарначала, що не потрібно вчити дитину, давати їй готові знання, навіть і початкові, а більше збуджувати цікавість, мотивувати. Тут доцільно опиратися на природну дитячу допитливість, а вирішальну роль відіграє стимулююча праця педагога, який організовує пошуково-дослідницьку діяльність дітей. Як зазначає Г. Ващенко, педагог, працюючи з дітьми, повинен добре продумати систему заходів, які мають підготувати їх до елементарних форм шкільної дослідницької роботи.

Неабияку роль тут відіграють спостереження та досліди, що повинні носити ігровий характер і фіксуватися у формі ілюстративних робіт. Надзвичайно важливим є формування пізнавального інтересу. Головне завдання – створити оптимальні умови для прояву пізнавальної активності всіх дітей. Для цього потрібно виховувати пізнавальні інтереси і потреби, вчити оволодівати загальними способами дій при розв'язанні практичних або пізнавальних завдань, поступово підводити їх до самостійного вирішення.

М. Поддяков виділяє як вид специфічної діяльності експериментування, що, на його думку, стимулює пізнавальну активність. Практика показала плідність цієї ідеї. Зважаючи на те, що становлення пізнавальної активності відбувається неоднаково на різних вікових етапах (у дошкільному віці діти звертаються із запитанням “чому?” до дорослого, а на початку освітнього процесу таке запитання ставлять вже собі), то й характер взаємодії дорослого з дитиною різного віку теж має бути індивідуальним. При цьому дорослий має спрямувати пізнавальну активність дітей на конкретні предмети та явища.

Розповіді дітей про дані предмети та явища дають змогу встановити рівень пізнавальної активності кожного з них:

- діти з високим рівнем активності самостійно виділяють для себе пізнавальне завдання та здійснюють цілеспрямований пошук, установлюючи причинно-наслідкові зв'язки та відношення. Вони висувають кілька можливих варіантів, обґрунтовують, оцінюють події, активно розв'язують можливі конфлікти, намагаються з'ясувати причини того, що трапилось, та шляхи виходу із ситуації, легко відтворюють хід подій у минулому та передбачають, як вони складуться в майбутньому. Необхідно відзначити, що таких дітей у закладі спеціальної освіти досить мало;

- діти із середнім рівнем пізнавальної активності розуміють характер зображених подій, але не вміють установити їх причини, виражають своє ставлення не до самої ситуації, а тільки до окремих персонажів, виділяють лише одну причину того, що трапилося, і вважають її єдиною. Ставлять багато запитань замість самостійного пошуку відповідей;

- діти з низьким рівнем пізнавальної активності обмежуються переліком зображених персонажів або дій без установлення залежності чи зв'язку між ними. Вагаються у визначенні причин подій.

Кожний рівень пізнавальної активності зумовлений своїми причинами, тож і робота з дітьми відповідно потребує різних видів взаємодії з ними дорослих. Отже, за умови адекватної організації дослідно-пошукової роботи можна стимулювати навчально-пізнавальну діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Усе залежить від педагога, його вміння ставити перед дітьми навчальні проблемно-пошукові завдання, від того, як він, використовуючи досвід і знання про навколишній світ, зуміє допомогти дітям, розвиватиме розумову активність, допитливість.

Дуже важливо вчасно задовольнити пізнавальні потреби дітей. Виховне значення природи у плані розвитку пізнавальної активності важко переоцінити. Спілкування з природою позитивно впливає на людину, робить її добрішою, м'якшою, пробуджує в ній найкращі почуття. Особливо велике значення природи у вихованні дітей. На основі набутих знань формуються такі якості, як реалістичне розуміння природи, допитливість, уміння спостерігати, логічно мислити, естетично відноситись до всього живого. Любов до природи, навички бережливого ставлення до неї, турбота про живі істоти народжують не тільки інтерес до природи, але й сприяють формуванню в них кращих якостей характеру таких, як працелюбство, повага до праці дорослих, оберігання і примноження природних багатств.

У вирішенні завдань ознайомлення дітей з природою, виховання любові до неї, допомагає куточок природи у закладі освіти, де розміщуються кімнатні рослини і деякі тварини. Куточок живої природи створюється для проведення різноманітних навчальних та практичних занять, передбачених програмою, здобуття поглиблених знань, формування практичних умінь та навичок, організації пошукової та природоохоронної роботи, експериментування. Природознавчі дослідження є одночасно продуктом і процесом. Як продукт природознавчі дослідження є організованим об'ємом знань про

фізичний і природний світ. Як процес – це спостереження та експериментування.

Дуже важливо, щоб діти з порушеннями інтелектуального розвитку брали участь у процесі дослідження природи, оскільки ті вміння, які вони розвинули у собі, будуть переноситися в інші навчальні дисципліни й стануть в нагоді впродовж усього життя. До цих вмінь належать спостереження, порівняння, опис, передбачення, повідомлення, класифікація та вимірювання. Структура дослідження має багато спільного зі спостереженнями.

Перший етап – підготовка до пошукової діяльності в природі – має бути спрямований на виявлення їхніх знань про певні об'єкти та природні явища і створення атмосфери зацікавленості. Цьому сприятимуть доречно поставлені запитання, цікава розповідь дорослого. Другий етап – початок дослідження. Він розпочинається із висунування припущень. Якщо діти мають необхідні знання, вони можуть самі висувати припущення у вигляді певних висловлювань. Якщо вони будуть правильні, педагог підтверджує це дослідом. Неправильні припущення необхідно спростувати. Після цього дослід має обговорюватися. Всі умови під час обговорення повинні бути однакові, окрім якоїсь одної. Це необхідно для того, щоб забезпечити чистоту експерименту. Третій етап – перебіг дослідження та подальший обмін думками. Четвертий етап – заключний, на якому відбувається обговорення результатів дослідження. Робляться певні висновки, тобто початкові припущення підтверджуються або спростовуються. Залежно від обсягу та складності організації і проведення дослідження може бути як цілим заняттям, так і його компонентом.

Необхідно пам'ятати, що нові знання як результат самостійного "відкриття" дитини мають базуватись на знаннях, попередньо нею засвоєних. Отже, нескладні дослідження проводять під час занять, екскурсій у природу, прогулянок, цільових прогулянок та праці в природі з метою закріплення, узагальнення та систематизації знань дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Отже, зважаючи на актуальність питання впровадження у практику роботи технології пошуково-дослідницької діяльності у природі визначені основні пріоритетні завдання:

- створити умови для розвитку пізнавальних психічних процесів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, активізації розумових операцій, організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності та виховання в них ініціативності, кмітливості, допитливості, критичності, самостійності;

- розширити їхні знання про довкілля, формувати уміння та навички їх самостійного набуття; по можливості розвивати діалектичне мислення, тобто здатність бачити різноманітність світу через систему взаємозв'язків та взаємозалежностей;

- збагачувати власний пізнавальний досвід дітей через засвоєння ними еталонів, символів, виконання дій, заміщення та моделювання;

- формувати здатність креативно використовувати знання та власний дослідницький досвід у розумових, моделювальних та перетворювальних вправах.

Список використаних джерел

1. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Час. 2. Навчання і виховання дітей. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

2. Одинченко Л. К. Особливості організації роботи з текстом підручника на уроках географії в допоміжній школі. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Вип. XII. 2009. С.231-234.

Стаття подана до друку 12.11 2023 р.

УДК: 376-056.313-053.5:5

С. МИРОНЮК

<https://orcid.org/0009-0003-2854-2063>

myroniuksvitlana61@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАТЬ У ЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті зроблено характеристику організації вивчення природничого матеріалу з учнями початкових класів закладу спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Охарактеризовано використання пошуково-дослідницького методу під час роботи з учнями початкових класів, наведено приклади дослідів, які використовуються для ефективнішого засвоєння дітьми з порушеннями інтелекту природничого матеріалу.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, пошуково-дослідницький метод, природничі знання, пошукова робота.

The article describes the organization of studying naturalistic material with primary school students of a special education institution for children with intellectual disabilities. The use of the search-research method when working with elementary school students is characterized, examples of experiments are given that are used for more effective assimilation of natural material by children with intellectual disabilities.

Keywords: children with disorders of intellectual development, search and research method, natural knowledge, search work.

Постановка проблеми. У закладах спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку природничі знання на сьогодні посідають одне із провідних місць у формуванні їхньої особистості, забезпечуючи вивчення рідного довкілля і сприяючи розвитку етнічного, територіального, державницького патріотизму. Вивчення природничих знань передбачає природничо-географічну освіту учнів і виступає складовою частиною формування усвідомленої цілісної географічної картини своєї країни на основі розгляду та аналізу її основних компонентів – природи, населення, господарства, що перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Ці знання можна вважати початковим етапом соціально-економічної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що озброює їх елементами знань з оточуючого довкілля і сприяє повноцінному функціонуванню особистості в оточуючому світі та включення її в суспільні відносини.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблемами становлення системи природничої освіти у закладах спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку були предметом дослідження низки українських науковців – Л. Дробот, С. Дубовський, В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов та ін.). Розробкою методичних підходів до використання пошуково-дослідницького методу під час організації вивчення природничих знань присутні у наукових працях В. Бондаря, Л. Вавіної, Ю. Галецької, І. Єременка, Н. Кравець, В. Липи, В. Синьова, А. Сімко, В. Турчинської та інших.

Метою статті є розкриття основних завдань використання дослідів у формуванні природничих знань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів закладу спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Тематичні напрями організації роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні природи у молодших класах: нежива природа: повітря, вода, ґрунт, електрика, звук, вага, світло, тепло тощо; жива природа: характерні

особливості природно-кліматичних зон, різноманітність живих організмів та їх пристосування до навколишнього середовища тощо; людина: будова та функції організму; рукотворний світ: матеріали та їхні властивості, результати продуктивної діяльності.

Програмовий зміст з кожної теми ускладнюється відповідно до зростання вікових можливостей дітей і набуття ними власного пізнавального досвіду у процесі проведення пошуково-дослідницької діяльності. Запропоновані форми роботи забезпечують особистісно орієнтовану діяльність педагога, спрямовану на створення особливої атмосфери, яка дає дитині можливість реалізувати свою пізнавальну активність та самостійність.

У результаті дослідницької діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формуються елементарні навички пошукової роботи, виникає посилений інтерес до природи та оптимізується розумова активність. Дослідницька діяльність значною мірою залежить від уміння педагога своєчасно спрямувати увагу дітей на визначення внутрішніх властивостей об'єктів та їх залежності від зовнішніх умов. Очікувані результати від роботи: сформованість умінь і навичок набуття знань про довкілля; прояв пізнавальної активності та пошук причинно-наслідкових зв'язків; набуття вміння самостійно вести пошуково-дослідницьку роботу.

ДОСЛІДИ З ВОДОЮ

Мета: ознайомити дітей з різноманітними станами води та її якостями (прозора, без запаху, розливається, тече, чиста, брудна, замерзла, тепла, холодна). Розвивати здатність встановлювати найпростіші зв'язки і взаємозалежності в стані речовини.

Дослід № 1

Припущення: Вода – це рідина.

Хід досліді: Продемонструвати властивість води розливатися у різних напрямках, утворюючи плями різного розміру і форми. Вода ллється єдиною цівкою з посудини з носиком (чайник, глечик, поливальниця) і кількома цівками, з посуду, що має овальний або круглий отвір. Чому?

Дослід № 2

Припущення: Температура води залежить від температури навколишнього середовища.

Хід досліді: Запропонувати вихованцям скуштувати воду на смак, доторкнутися до посудини з трохи нагрітою водою кімнатної температури і принесеної з холоду. Від чого залежить температура води?

Дослід № 3

Припущення: Легкі предмети плавають, важкі тонуть.

Хід досліду: У прозору посудину, користуючись умовною міркою, опустити піску, глини, дрібних камінців, по 2-3 предмети однакової форми та об'єму, але з різного матеріалу (дерева, скла, пластмаси, паперу, тканини, воску), використовуючи послідовні дії. Вчити дітей пояснювати поведінку цих предметів у воді. Чому деякі з них плавають, інші тонуть.

Дослід № 4

Припущення: Колір води не залежить від посуду, в якому знаходиться. Колір води залежить від барвника.

Хід досліду: У склянку з водою покласти кілька кришталіків марганцевокислого калію. Якого кольору стала вода? Аналогічно проробити дослід, додаючи інші барвники (два-три).

Діти роблять висновок про залежність кольору води від кольору барвника (можна скористатися прозорим посудом різного кольору-висновок аналогічний). У дві прозорі склянки налити воду з водопровідного крану та дощову. Запропонувати дітям порівняти її.

Дослід № 5

Мета. Навчити розрізняти стан води (тепла, гаряча, холодна).

Матеріал. Три закриті пляшки з водою різної температури.

Хід досліду: Розглянути три пляшки з водою. Чи однакова в них вода? Запропонувати перевірити на дотик (холодну, теплу і гарячу. Гаряча в межах норми, щоб до неї можна було доторкнутись).

Висновок. Вода може бути різної температури.

Дослід № 6

Мета. Показати, що буває вода чиста і брудна.

Матеріал. 2 склянки з водою – чистою і брудною.

Хід досліду: Розглянути дві склянки з водою. Запитати: чим вони відрізняються? Кинути в обидві склянки предмети і показати, що в брудній воді предмет погано видно. Звернути увагу на те, що брудну воду пити не можна.

Висновок. Вода буває чиста, прозора, її можна пити, брудну воду пити не можна.

Дослід № 7

Мета. Показати, що вода-це рідина.

Матеріал. Склянка води. Хід досліду: "Візьміть" воду в руку. Чи можна це зробити? Чому? Висновок. Вода витікає, коли взяти її в руку.

Дослід № 8

Мета. Показати, що вода не має форми.

Матеріал. Склянка води.

Хід досліду: Вилийте воду зі склянки на стіл. Що сталося? Яка властивість води спостерігається?

Висновок. Вода розтікається.

Дослід № 9

Мета. Показати, що вода має форму посуду, у якому знаходиться.

Матеріал. 2 пляшечки різної форми, вода.

Хід досліду: Перелийте воду з однієї пляшечки в іншу. Що з нею станеться? Як вона змінює свою форму?

Висновок. Вода набуває форму тієї пляшечки, у яку її налили.

Дослід № 10

Мета. Визначити, якого кольору вода.

Матеріал. Прозора склянка з чистою водою, кольорові палички.

Хід досліду: Покладіть в склянку з водою кольорові палички. Чи можна їх побачити?

Висновок. Чиста вода – прозора.

Дослід № 11

Мета. Смак води залежить від розчинених в ній речовин.

Матеріал. Склянка з водою, цукор.

Хід досліду: Запропонувати дітям скуштувати воду на смак. Вода без смаку. Потім розчинити ложечку цукру. Що сталося з цукром? Якою на смак стала вода?

Висновок. Вода буває різна на смак, якщо додати цукор, сіль.

ДОСЛІДИ ЗІ СНІГОМ

Мета: Вчити дітей розрізняти і називати ознаки снігу (білий, холодний, пухкий, розсипчастий). Розвивати здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Формувати уявлення про властивості снігу при різній температурі повітря. Показати, як можна використовувати сніг для ігор, розваг, праці чи дослідів.

Дослід № 1

Мета. Показати, що сніг розтає в руці.

Матеріал. Сніжинки.

Хід досліду: Запропонувати дітям піймати сніжинку на долоньку. Куди зникла сніжинка? Що залишилося на долоньці? Висновок. Сніг тане від тепла рук.

Дослід № 2

Мета. Показати, що сніг ліпиться.

Матеріал. Сніг.

Хід досліду: Запропонувати зліпити колобки. Чому сніг ліпиться? Який він?

Висновок. Сніг ліпиться в теплу погоду.

Дослід № 3

Мета. Показати, що сніг перетворюється на воду.

Матеріал. Миска зі снігом.

Хід досліду. Запропонувати зібрати сніг у миску і занести його в групу. Чому тане сніг? На що він перетворюється?

Висновок. Сніг перетворюється на воду. Сніг – це вода.

ДОСЛІДИ З ЛЬОДОМ

Мета: Продовжувати розширювати знання дітей про властивості води – під впливом низьких температур вона перетворюється на лід. Він слизький, холодний, прозорий, крихкий, важкий, від нагрівання перетворюється на воду.

Дослід № 1

Мета. Показати, що лід слизький і прозорий, він розтає. Матеріал. Кришталіки льоду.

Хід досліду: Запропонувати доторкнутися до кришталіків льоду. Який він? Потримати в руках декілька секунд. Чому руки стали мокрі?

Висновок. Лід прозорий, слизький, він розтає від тепла і перетворюється на воду. Лід – це вода в замерзлому стані.

Дослід № 2

Мета. Показати, що лід кришиться.

Матеріал. Льодяні бурульки.

Хід досліду. Педагог збиває льодяні бурульки з даху і пропонує дітям стукнути по них ногою. Що трапилось? Чому бурулька розбилась на дрібні кришталіки?

Висновок. Лід крихкий, він розсипається на дрібні кришталіки.

ДОСЛІДИ З ГРУНТОМ

Мета: Звернути увагу дітей на властивості ґрунту: вчити визначати його якість за зовнішніми ознаками; розвивати спостережливість, уважність, допитливість.

Дослід № 1

Мета. Навчити розрізняти вологу і суху землю.

Матеріал. Суха і мокра земля.

Хід досліду. Запропонувати дітям взяти до рук суху і зволожену землю, стиснути її в кулак.

Висновок. Волога земля м'яка, зліплюється в грудку. Суха земля тверда, розсипається.

Дослід № 2

Мета. Показати, що взимку земля замерзає.

Матеріал. Земля у вазоні, земля на вулиці, паличка.

Хід досліду. Запропонувати дітям на вулиці проткнути землю палицею. Чому в групі у вазоні можна було проткнути землю, а на вулиці ні?

Висновок. Земля замерзає від морозу і стає твердою. Від тепла земля м'яка, її можна проткнути паличкою.

ДОСЛІДИ З ПІСКОМ

Мета: Вчити визначати фізичні властивості піску. Навчати дітей робити самостійні висновки за результатами обстеження.

Дослід № 1

Мета. Показати, що сухий пісок розсипається

Матеріал. Пісочниця.

Хід досліду. Дітям пропонується погратися з піском; занурити руки в пісок, просипати крізь пальці. Роздивитися дрібненькі піщинки.

Висновок. Сухий пісок сиплеться, пісок складається з піщинок.

Дослід № 2

Мета. Показати, як вода швидко проходить крізь пісок, мокрий пісок ліпиться.

Матеріал. Пісочниця, лійка.

Хід досліду. Дітям пропонується полити пісок, звернути увагу, як швидко просочується вода. Взяти до рук мокрий пісок – він ліпиться.

Висновок. Пісок швидко пропускає воду, з мокрого піску можна ліпити предмети.

Дослід № 3

Мета. Навчити розпізнавати суху і мокру глину.

Матеріал. Глина суха і волога.

Хід досліду. Діти беруть в руки суху і мокру глину, стискають її.

Висновок. Суха глина розсипається, вона тверда; волога глина м'яка, вона ліпиться.

ДОСЛІДИ З РОСЛИНАМИ

Мета: Формувати у дітей уявлення про залежність стану рослин від кількості світла, тепла, води, поживності ґрунту. Вчити дітей визначати ступінь задоволення потреб рослини у воді за рівнем вологості ґрунту. Розвивати інтерес до об'єктів живої природи.

Дослід № 1

Мета. Розкрити значення води для росту рослин.

Матеріал. Дві прозорі банки з водою та без води, дві однакові цибулини.

Хід досліду. Поставити цибулини в банки і спостерігати за їх змінами. Висновок. Для росту рослини потрібна вода.

Дослід № 2

Мета. Продемонструвати необхідність світла для росту рослин.

Матеріал. Дві коробки, овес.

Хід досліду. Висіяти овес у ґрунт, яким наповнені дві коробки. Одну коробку тримати в темному місці, іншу – на підвіконні. Порівняти сходи вівса.

Висновок. Для росту рослин необхідне сонячне світло.

Дослід № 3

Мета. Продемонструвати необхідність тепла для росту рослин.

Матеріал. Гілочки у воді.

Хід досліду. Зрізати гілочки дерева і поставити у групі у склянку з водою. Чому на вулиці на гілочках немає листя, а в групі на гілочках розпускаються листочки?

Висновок. Для росту потрібне тепло.

Дослід № 4

Мета. Показати, що у фруктах є сік.

Матеріал. Фрукти.

Хід досліду. Притиснути фрукт і показати, як з нього капає сік.

Висновок. У фруктах є сік, він смачний, солодкий, корисний.

ДОСЛІДИ З ПОВІТРЯМ

Мета. Експериментальним шляхом довести, що повітря має вагу. Закріпити знання дітей про те, що повітря є скрізь навколо нас, його містять всі навколишні порожні предмети, такі матеріали, як пісок, земля, глина, вода. Уточнити уявлення дітей про те, що повітря – складова життя людини. Розвивати уважність допитливість.

Дослід № 1

Припущення: повітря немає в навколишніх предметах.

Хід досліду: Продемонструвати порожню відкриту банку, поліетиленовий пакет. Запитати, що в них є. Запропонувати кожній дитині згорнути щільно складений поліетиленовий мішечок з боку отвору в трубочку, рухати від себе. Що сталося? (Повітря, яке було в мішечку, ми поступово зібрали до купи, про що свідчить повітряна “подушечка”, що утворилася в результаті наших дій).

Висновок. Повітря прозоре, воно є в банці, в пакеті, в інших предметах, які стоять на столах, воно є скрізь навколо.

Дослід № 2

Припущення: Повітря всередині нас.

Хід досліду. Запропонувати малютам подути в соломинку, або тоненьку трубочку, один кінець якої занурений у склянку з водою.

З'явилися бульбашки. Що це? Повітря. Звідки взялося? З наших легень, ми видихнули його.

Висновок. Повітря є всередині нас.

Дослід № 3

Припущення: Якщо гумову кульку наповнити повітрям, вона стає легшою за ту, яку не наповнено повітрям.

Хід досліду. Запропонувати дітям зважити на терезах з двома чашами дві однакові гумові кульки. Зважування показало, що їх вага однакова. Тепер одна кулька наповнюється повітрям, і вдруге зважуються обидві кульки. (Чаша на якій кулька з повітрям опускається вниз, важча).

Висновок. Повітря має вагу.

Дослід № 4

Припущення. Всередині цеглини, піску, поролону, глини, землі – повітря немає.

Хід досліду: В банку з водою по черзі вкинути цеглинку, трохи піску, поролону, глину. В другу банку – грудочку землі. Спостерігаємо появу бульбашок навколо предметів. Що це? (Повітря). Звідки взяли бульбашки, що містять повітря? (Воно помістилося всередині вкинутих у воду речовин).

Висновок. Повітря не видно, бо воно прозоре, але воно є в речовинах.

Дослід № 5

Припущення. У воді немає повітря.

Хід досліду: Продемонструвати наявність повітря у воді можна за допомогою живця елодеї. Гілочку елодеї потрібно розрізати навпіл (пояснити дітям, що її взято для подальшого розмноження рослини) і опустити зрізом вниз у банку з водою. Спостерігати появу бульбашок, які з'явилися на місці зрізів. Звідки взяли вони в рослині? (з води) Запропонувати дітям розглянути через збільшене скло будову стебла елодеї, воно має трубчасту будову, завдяки чому рослина легко поглинає повітря, що міститься у воді.

Висновок. У воді є повітря.

Дослід № 6

Припущення. Корені рослин не дихають під землею, бо там немає повітря.

Хід досліду: Грудочку твердої землі вкидаємо в 3-х літрову банку з водою. Спостерігаємо появу бульбашок. Звідки вони взяли? (Із землі). Рослини, як і всі живі істоти, дихають повітрям. Воно необхідне

їм для росту і розвитку. Якщо ґрунт твердий, повітря в ньому мало і кореням майже нічим дихати.

Висновок. Потрібно рятувати рослину від загибелі: розпушити землю, тобто зробити “сухий” полив.

Дослід № 7

Припущення. Рослини, які ростуть навколо дитячого садка, не очищають повітря в груповій кімнаті.

Хід досліду: Наклеїти паралельну смужку на щілині між вікнами та підвіконням, на тих вікнах групової кімнати, які захищені з вулиці деревами, і на тих, що не захищені також. Через деякий час зняти смужку, розглянути її. Який папірець брудний?

Висновок. Вочевидь, що дерева і кущі захищають у певній мірі будівлі з боку вулиць від пилу, бруду, шкідливих газів з автомобільних шляхів.

Дослід № 8

Припущення. Кімнатні рослини не сприяють очищенню повітря в приміщенні.

Хід досліду. Вимити водою листя фікуса або іншої кімнатної рослини з великими листками Разом з дітьми розгляньте воду (краще через збільшуваче скло). Вода брудна, каламутна. Про що це свідчить? Повторити цей дослід через день – два. Збираючись на листі рослин, пил заважає рослинам дихати.

Висновок. Домашні рослини збирають пил з повітря. Чим чистіше листя рослин, тим вільніше воно дихає і швидше росте.

Дослід № 9

Припущення. Повітря у своєму складі містить воду.

Хід досліду. Візьмемо аркуш альбомного паперу і покладемо його на губку. Губці цій вранці вже довелося “попрацювати”. Наприклад, помити посуд. А потім години 3-4 “відпочити”. Зверху губка буде практично сухою, а всередині – трішки вологою. Вона, як справжня хмарка, адже вона ніколи не була сухою, навіть якщо не крапає дощем, тому що складається з малесеньких крапельок води. За допомогою кришечки будемо потрошку змочувати губку (дуже важливо, не поспішати, робити це маленькими порціями, щоб губка встигала вбирати воду). На початку досліду папір під губкою буде залишатися сухим, навіть коли ми спробуємо вичавити губку, нам це не вдасться, бо губка ще недостатньо просякла вологою. Точнісінько так відбувається і зі справжніми хмаринками. Якщо вони білі й пухнасті, не загрожують дощем, то можна сказати, що вологість низька. Продовжуємо доливати

воду. Через якийсь час знову спробуємо віджати губку. Цього разу наші зусилля увінчалися успіхом у вигляді кількох крапельок. Таке іноді відбувається і у природі. Пригадаємо хоча б короткочасний “грибний” дощ. Додаємо ще деяку кількість води. Тепер на аркуші паперу під губкою з'явилася і почала розповзатися волога пляма. Це значить, що більше не спроможна губка утримувати воду. Це і є висока вологість. Така вологість виникає тоді, коли небо затягнуте важкими сірими хмарами й от-от піде дощ. Дослід можна повторити, поклавши губку на долоню дитини. Тоді вона зможе відчутти зміни вологості і на тактильному рівні (на дотик). Звернути увагу дитини на зміни відтінків кольору губки і на те, що вона стала важкою.

Дослід № 10

Припущення: Тканина під вологою не може залишатися сухою.

Хід досліду. Засуньте тканину в склянку настільки щільно, щоб вона не могла випасти, якщо склянку перевернути. Перевертаємо склянку і держимо її прямо, опускаємо в миску з водою. А тепер піднімаємо склянку. Тканина мокра? Тканина суха. Так відбувається тому, що склянка заповнена повітрям. Що відбудеться, якщо склянку нахилити? Більшість предметів на перший погляд порожні, а насправді вони заповнені повітрям. Щоб заповнити ці предмети, вода повинна витиснути повітря. Отже, припущення не підтвердилося.

Дослід № 11

Припущення: Повітря не містить форму трубки.

Хід досліду. Один кінець м'якої гуми перетисніть затискачем або пальцями (краще перегнути і затиснути). Другий кінець трубки піднести до рота. Вдуваючи повітря в трубку, ви змушуєте його розтягувати гуму, а коли відсмоктуєте повітря з трубки, вона сплющується. Яка сила у нашому досліді змушує трубку сплющуватися? Коли повітря в ній майже не залишилося, то зовнішнє атмосферне повітря легко, не зазнаючи опору, здавлює гумові трубки, сплющуючи їх.

Дослід № 12

Припущення: ми за допомогою своїх легень змусимо воду підійматися по пластмасовій трубочці

Хід досліду. Опускаємо тонку пластмасову трубку в склянку з солодкою водою. Другий кінець трубочки беремо у рот і змушуємо воду підійматися по трубочці вгору. Чому це відбувається? Яка сила діє на воду? Роль насоса виконують наші легені, ви викачуєте повітря з трубочки, змушуючи воду заповнювати порожній простір. Так от, отримуючи задоволення від смачного напою, знайте, що ви займалися наукою.

Дослід № 13

Припущення: В грудочці цукру–рафінаду є повітря

Хід досліду. Вкидаємо грудочку цукру-рафінаду в склянку з чаєм, звертаю увагу на бульбашки, що піднімаються на поверхню. Це сховане у дрібненьких порах повітря. У міру того як вода потрапляє всередину грудочки, маленькі легенькі бульбашки повітря залишають місця, де вони причаїлися. Якщо прислухатися, можна почути тихе шипіння, що супроводжує процес. А тепер замість цукру – рафінаду, вкинемо цукор – пісок. Чи така кількість бульбашок піднімається вгору? В чому причина? Швидше розчинення? Відсутність проміжків між піщинками? А можливо, все разом.

Висновки. Досліди – це важливий шлях до пізнання, який викликає велику цікавість. Цінність їх полягає в тому, що для власної діяльності діти з порушеннями інтелектуального розвитку не отримують готових знань від педагога, а досліджуючи, сама виділяє знання у певній логічній послідовності. Досліди за класифікацією методів ознайомлення з природою, належать до практичних, оскільки пізнання природи пов'язане із організацією практичної діяльності – дослідницької, пошукової. Це практична діяльність, котра спеціально здійснюється з метою пізнання властивостей того чи іншого предмета чи явища. Досліди посилені для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За допомогою практичних дій вони вирішують поставлені завдання, що сприяє розвитку спостережливості, уваги, пам'яті, мовлення, мислення. Дослідницька діяльність допомагає усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, які важко виявити під час спостереження. Проведення дослідів є педагогічно ефективнішим процесом організації роботи з вивчення природних явищ дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку порівняно зі словесною інформацією.

Список використаних джерел

1. Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 1999. № 4. С. 2-8.
2. Одинченко Л.К. Робочий зошит як компонент навчально-методичного комплексу вивчення географії у допоміжній школі. *Наукові праці Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. наук. праць. Випуск XXI, у 2-х ч. 2012. Ч. 1. С. 192-198.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

УДК 376-056.264-053.4:316.6

К. МОРОЗ

artemstive@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2677-6536>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ І НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ

У статті проаналізовано дослідження стосунків у сім'ях, де виховуються діти дошкільного віку з порушеннями мовлення і з нормотиповим розвитком. Шляхом використання факторизації результатів виділяються 5 типів стосунків між батьками і дітьми: "прийняття-відштовхування", "образ соціальної бажаності поведінки", "симбіоз", "авторитарна гіперсоціалізація", "маленький невдаха".

Ключові слова: порушення мовлення, сімейні стосунки, факторизація, емоційне ставлення, логопедична робота.

In the article a study of relationships in families raising preschool children with speech disorders and normal development is analysed. Using the factorisation of the results, 5 types of relationships between parents and children are identified: "acceptance-repulsion", "image of socially desirable behaviour", "symbiosis", "authoritarian hypersocialisation", "little loser".

Keywords: speech disorders, family relationships, factorisation, emotional attitude, speech therapy.

Актуальність дослідження. Сім'ї, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, належать до однієї з найбільш уразливих груп населення. Проблеми, які обумовлюють створенням для таких дітей специфічних умов для організації освітнього і виховного простору вносять свої напрямки становлення соціального устрою таких сімей. Це безпосередньо стосується і тих сімей, у яких присутні діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. Причому необхідно відзначити, що на теперішній час таких дітей стає на порядок більше, що обумовлюється станом війни і перебуванням частини населення України у стану постійної тривоги і страху за своє життя або життя свої близьких.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження адаптований тест-опитувальник, орієнтований на виявлення

батьківського ставлення до дітей з нормотиповим розвитком і з порушеннями мовлення. Тест-опитувальник адаптований до дітей дошкільного віку. У експериментальному дослідженні приймали участь діти з порушеннями мовлення і з нормотиповим розвитком віком 5-6 років. При цьому ставлення батьків до дітей з порушеннями мовлення розуміється як система різноманітних почуттів, спрямованих на власну дитину, поведінкових стереотипів, які є при спілкуванні з нею, особливостей сприйняття, розуміння характеру, її вчинків та особистості в цілому.

Структура тесту-опитувальника містить визначення математично значущих факторів. Через використання факторизації результатів виділяються 5 типів стосунків між батьками і дітьми: "прийняття-відштовхування", "образ соціальної бажаності поведінки", "симбіоз", "авторитарна гіперсоціалізація", "маленький невдаха". Запитання ставляться окремо кожному з батьків під час організації індивідуальних зустрічей. Відповіді фіксуються у спеціально підготовлено бланку. З метою зменшення можливостей батьків акцентувати увагу на своїх відповідях надано можливість використовувати три варіанти – так, частково, ні. Це зроблено для того, щоб батьки мали можливість приховати своє ставлення до дітей і висловити загально прийнятну думку при відношення до дітей. Але для визначення відповідно типу стосунків до уваги бралися лише ті відповіді батьків, які давали відповідь "так" на запитання у контексті відповідного ключа. Також проводилось спостереження експериментатором за поведінкою батьків, що дозволяло йому використати власну інтерпретації їхніх відповідей.

Запропоновані експериментальні методики і спостереження за батьками дітей з нормотиповим розвитком і з порушеннями мовлення дозволяє провести вивчення сімейних стосунків. При цьому необхідно відзначити, що кожна сім'я, у якій є дитина з порушеннями мовлення, покликана організувати, окрім виховання і навчання, заходи корекційно-розвивального характеру, усвідомлювати наявність проблем у власної дитини, які негативно впливають на становлення до неї як особистості, приймати активну участь у логопедичних заходах, сприяти її всебічному розвитку з урахуванням структури та протікання порушення.

Результати за особливостями емоційного ставлення до власних дітей по типу "Прийняття / відштовхування" розподілялись таким чином.

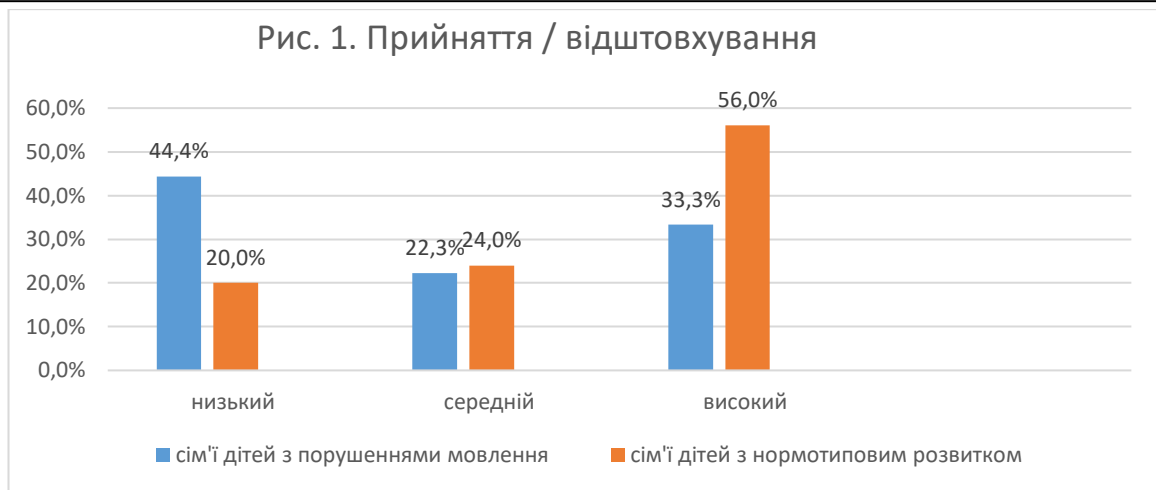
Високий рівень отримали 66,7% батьків дітей з нормотиповим розвитком і 40% – батьки дітей з порушеннями мовлення; середній – 22,2% сімей батьків першої і 40% – другої групи; низький рівень – 11,1% першої і 20% другої групи відповідно. Чітко прослідковується перевага позитивного ставлення у більшості батьків дітей з нормотиповим розвитком. Низький рівень більше як у два рази переважає у сім'ях, де виховуються діти з порушеннями мовлення, що є свідченням в основному почуттів роздратування, злості, досади і гніву на власну дитину.

Високий рівень – від 21 до 33 балів є свідченням вираженого позитивного ставлення батьків до дитини. Дитина сприймається батьками такою, якою вона є, з усіма наявними у неї проблемами і порушеннями. Батьки поважають дитину, визнають її індивідуальність, схвалюють її інтереси і уподобання, підтримують її плани, проводять із нею багато часу і не шкодують про це. Виконують всі завдання логопеда незалежно від наявності у них часу і можливостей. У цьому випадку домінує прийняття.

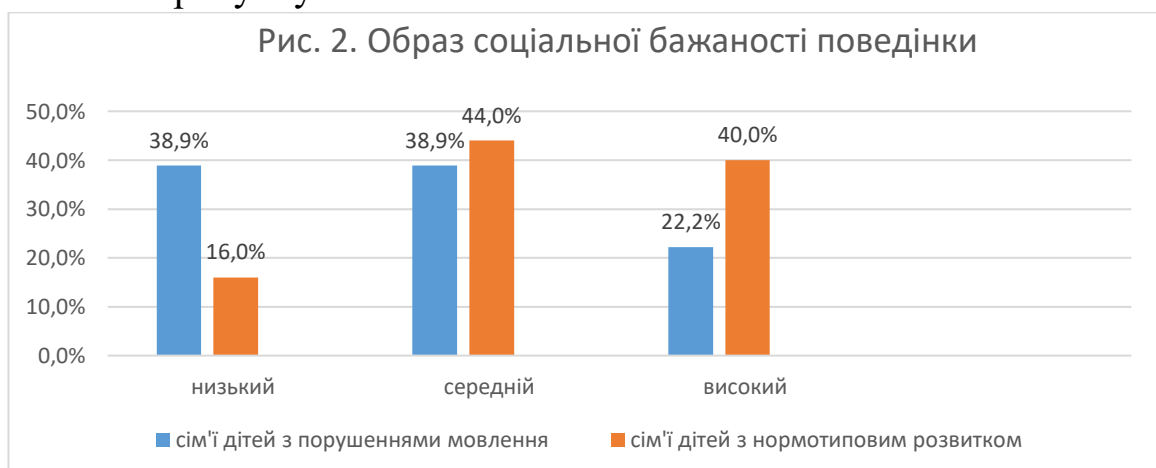
Середній рівень – від 11 до 20 балів є свідченням більш-менш нейтрального ставлення батьків до дитини. Дитина частково сприймається батьками, інколи вони акцентують на підсвідомості увагу власну і оточуючих на її проблемах і порушеннях. Вони деколи поважають дитину, можуть прислуховуватись до її бажань, але не можуть визнати її індивідуальність. В окремих випадках схвалюють її інтереси і уподобання, інколи підтримують її плани. Можуть приділяти дитині час, але коли це не вдається – не шкодують про це. Завдання логопеда виконують по мірі наявності у них часу і бажання. Результат від 11 до 15 балів – домінація відштовхування, від 16 до 20 балів – домінування прийняття.

Низький рівень – від 0 до 10 балів свідчить про присутність у ставленні дорослих до дитини в основному лише негативних почуттів: роздратування, злості, досаду, навіть іноді ненависть. У такій сім'ї дорослі вважають дитину невдахою, не вірять у її майбутнє, низько оцінюють її здібності та часто своїм ставленням принижують її як у сімейному колі, так і у присутності інших. Вони не усвідомлюють її проблеми, постійно акцентують на них увагу, не хочуть їй допомагати у виправленні порушень. Їм постійно не вистачає часу на власну дитину, не говорячи вже про проведення з неї необхідних логопедичних занять. У цьому випадку домінує відштовхування.

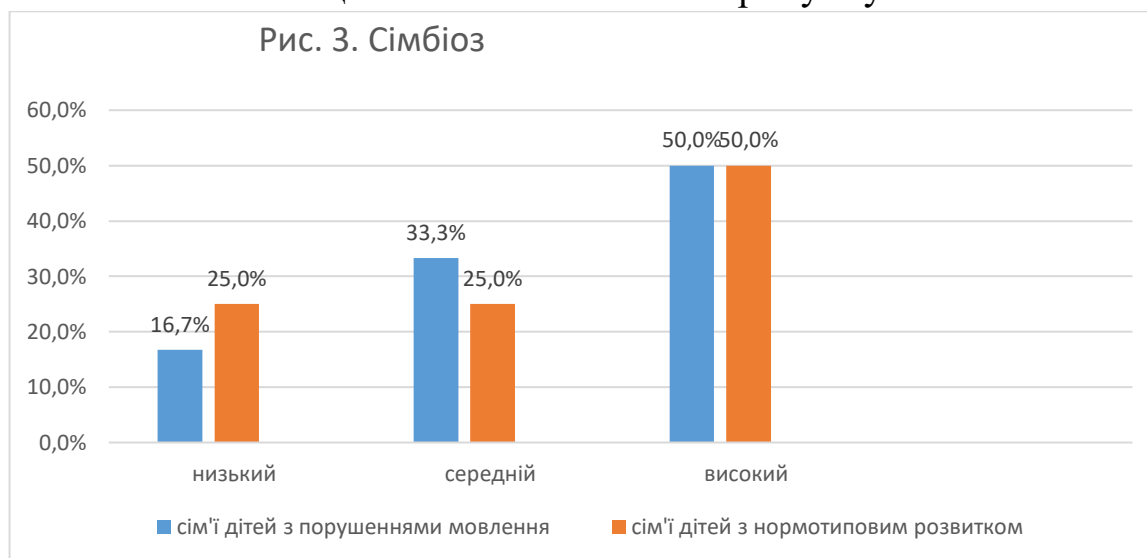
Рівні ставлення за цим типом показані на рисунку 1.



По типу “образ соціальної бажаності поведінки” високий рівень емоційного ставлення до дітей (7-8 балів) отримали 25% батьків дітей з порушеннями мовлення і 40% батьків дітей з нормотиповим розвитком. Такі результати є свідченням того, що дорослий виявляє щире зацікавлення до інтересів власної дитини, її планів, високо цінує її інтелектуальні та творчі здібності, відчувають і показують гордість за неї і її навіть незначні успіхи, заохочує і сприяє самостійності та підтримує ініціативу, довіряє і намагається спілкуватись з нею на рівних. Такі стосунки вказують на соціально позитивне і бажане батьківське ставлення. Низькі бали за даною шкалою набрали 25% батьків дітей першої групи і 20% – другої. Це є свідченням наявності негативного ставлення дорослого до власної дитини, невіри або зневіри у її силах і здібностях, відсутність бажання заохочувати її самостійність та ініціативу. Дорослий у стосунках з дитиною поводить протилежно до високого рівня і такі стосунки вказують на соціально негативне батьківське ставлення до неї. Середній рівень виявили у 50% батьків першої і, відповідно, 40% другої групи. Ці батьки зайняли проміжну позицію у ставленні до власної дитини. Рівні ставлення за цим типом показані на рисунку 2.



Емоційне ставлення до дітей по типу “симбіоз” високого рівня отримали 50% батьків дітей з нормотиповим розвитком і 50% – батьки дітей з порушеннями мовлення. Він характерний тим батькам, які не встановлюють психологічну дистанцію між собою і дитиною, прагнуть завжди бути ближче до неї, задовольняти її основні розумні життєві потреби, усвідомлюють наявність у неї “дитячих”, а з іншого – і зовсім “не дитячих” проблем, захищають її від неприємностей. Поведінка таких вказує на відсутність психологічного бар’єру у спілкуванні з дитиною, вони прагнуть до спільної діяльності, розуміють і підтримують її. Середній рівень – 33,3% сімей батьків першої і 25% – другої групи. Він є свідченням нейтрального ставлення батьків до проблем і потреб власних дітей. У цьому випадку між батьками і дитиною наявний міжособистісний бар’єр у спілкуванні. Низький рівень – 16,7% першої і 25% другої групи відповідно. Низькі бали є ознакою того, що дорослим встановлюється психологічна дистанція з дитиною, він мало звертає на неї увагу. Рівні ставлення за цим типом показані на рисунку 3.

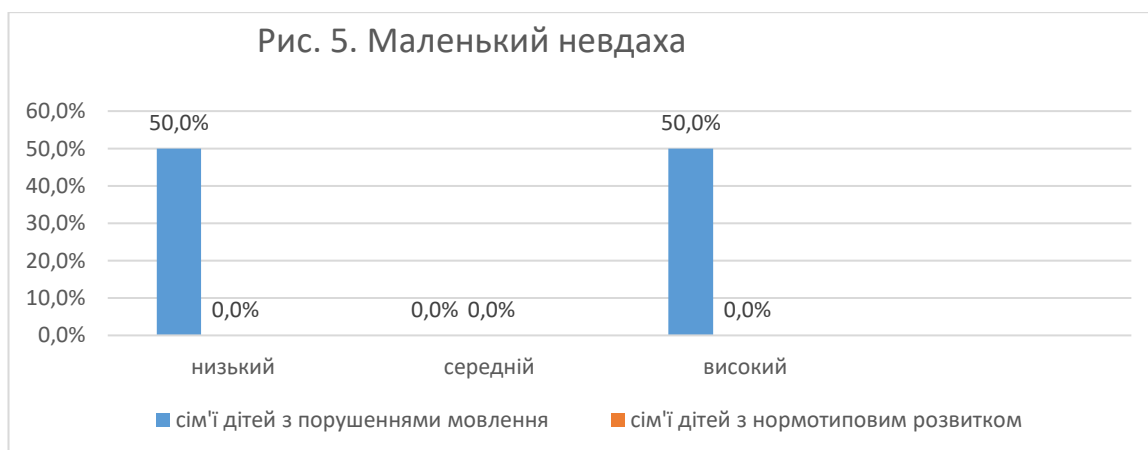


Емоційне ставлення до дітей по типу “авторитарна гіперсоціалізація” високого рівня отримали 20% батьків дітей з нормотиповим розвитком і 50% – батьки дітей з порушеннями мовлення. Високі бали за даним рівне вказують на занадто жорсткий контроль за дитиною і відсутність будь-якого бажання зрозуміти її і врахувати її бажання і прагнення. Це говорить про авторитарну позицію дорослого у ставленні до власної дитини, вимагання від неї беззастережного дотримання його вимог і ставлячи її у суворі дисциплінарні рамки. Відбувається нав’язування у більшості випадків власної волі і своєї позиції. Середній рівень – 20% сімей

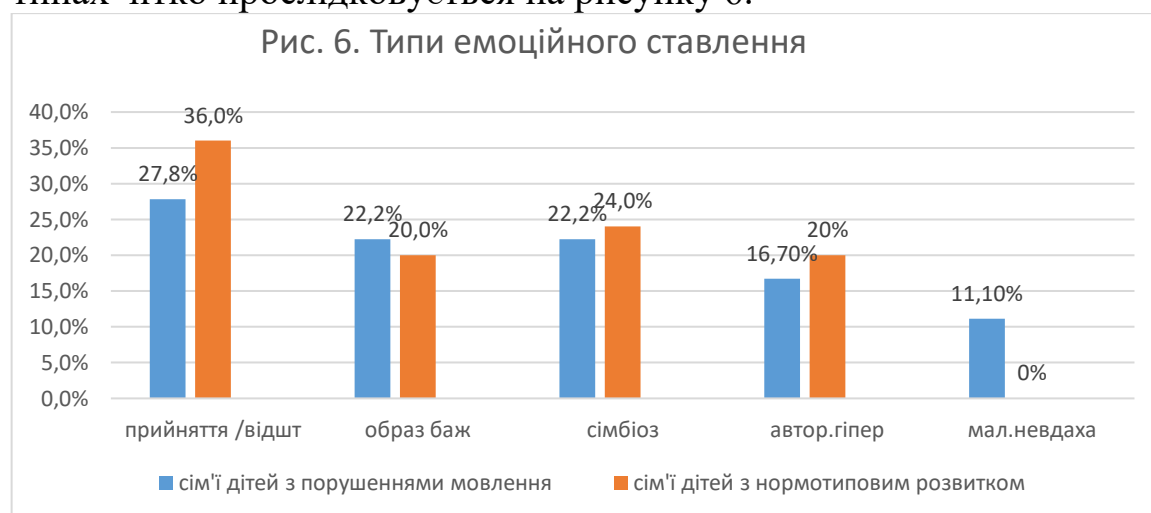
батьків першої і 0% – другої групи є свідченням наявності певних обмежень, але які не призводять до суттєвого негативного впливу на соціальні правила. Низький рівень – 60% першої і 50% другої групи відповідно. Низькі бали є ознакою того, що дорослим практично не встановлюються будь-які обмеження у поведінці і діяльності дитини, батьки ідуть їй на зустріч практично у всьому, часто захищаючи свою бездіяльність у вихованні слова “вона ще маленька”, “виросте – зрозуміє”. Він є свідченням відсутності контролю батьків за діяльністю дитини, що може впливати на її виховання і формувати практичну вседозволеність. Часто такі діти не розуміють суспільних норм і правил, адже на них не вказували батьки. Це може призвести до конфліктних ситуацій і виникнення внутрішнього протесту. Рівні ставлення за цим типом показані на рисунку 4.



Емоційного ставлення до дітей по типу “маленький невдаха” у сімей, де виховуються діти з нормотиповим розвитком не зафіксовано. Високі бали за особливостями емоційного ставлення до власних нащадків по типу “маленький невдаха” (7-8 балів) отримали 50% батьки дітей з порушеннями мовлення і є ознакою того, що у сім'ї дитину вважають маленьким невдахою і відповідно ставляться до неї. Інтереси, захоплення, думки та почуття дитини дорослим здаються несерйозними і просто ігноруються. Низький рівень також відмічено у 50% батьків цієї групи і є свідченням певного позитивного налаштування на проблеми і невдачі власної дитини і наявність прагнення допомогти їм подолати ці проблеми. Середній рівень не зафіксовано. Рівні ставлення за цим типом показані на рисунку 5.



Висновки. В цілому, відповідно до особливостей емоційного ставлення до власних нащадків у сім'ях, де виховуються діти з порушеннями мовлення і з нормотиповим розвитком, розподіл по його типах чітко прослідковується на рисунку 6.



Емоційне ставлення по типу “прийняття-відштовхування” було відмічено у 27,8% сімей, у яких виховуються діти з порушеннями мовлення розвитку, по типу “образ соціальної бажаності поведінки” – у 22,2% опитаних, по типу “симбіоз” – також у 22,2% респондентів, по типу “авторитарна гіперсоціалізація” – у 16,7% досліджених, по типу “маленький невдаха” – у 11,1% батьків. У той же час емоційне ставлення по типу “прийняття-відштовхування” було зафіксовано у 36% сімей, у яких виховуються діти з нормотиповим розвитком, по типу “образ соціальної бажаності поведінки” – у 20% опитаних, по типу “симбіоз” – також у 24% респондентів, по типу “авторитарна гіперсоціалізація” – у 20% досліджених. Емоційне ставлення до власних дітей по типу “маленький невдаха” у батьків дітей з нормотиповим розвитком не зафіксовано.

Стаття подана до друку 12.10. 2023 р.

Авторський внесок: К. Мороз – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 37.013.82 : 376.2

Ю. НОВАК

<https://orcid.org/0009-0009-7395-8387>
sol3m22z.novak@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>
tkach_oxana@kpnu.edu.ua

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлені фактори, які дуже часто страждають під час пошкодженого розвитку у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи: модально-специфічний чинник, кінетичний чинник, кінестетичний фактор, просторовий чинник, фактор енергетичного забезпечення, фактор міжпівкульної взаємодії, фактор довільної регуляції. Описана система актуалізації нових міжфакторних зв'язків, або їх надфункціональних аналогів.

Ключові слова: нейропсихологія, діти з порушеннями психофізичного розвитку, фізична активність.

The article highlights the factors that often suffer during damaged development in children with organic lesions of the central nervous system: modality-specific factor, kinetic factor, kinesthetic factor, spatial factor, energy supply factor, interhemispheric interaction factor, voluntary regulation factor. The system of actualization of new interfactor relations, or their superfunctional analogues, is described.

Key words: neuropsychology, children with disorders of psychophysical development, physical activity.

Постановка проблеми. Наукове теоретичне та експериментальне обґрунтування застосування методик нейропсихологічної корекції затриманого чи пошкодженого розвитку психофізичних функцій у дітей, є одним із важливих сучасних напрямів корекційної педагогіки та спеціальної психології, в яких використовуються компенсаторні можливості головного мозку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана тема розглядалась та постійно розвивається сучасними нейрофізіологами, психологами та

педагогами, зокрема Д. Іглен, О. Живнов, І. Мартиненко, В. Новіцина, А. Шевцов та іншими.

Отже, метою статті є розгляд нейропсихологічного підходу в корекції затриманого та пошкодженого розвитку і умови впровадження методу заміщуючого онтогенезу в корекції порушеного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Крім досягнення діагностичних та аналітичних цілей нейропсихологічні підходи у корекційній педагогіці («нейропедагогічні» підходи) дають можливості створення рекомендацій для корегування тих чи інших дефектів розвитку (мовлення, психомоторики, когнітивних процесів, зорово-предметного сприйняття, контролю за власною поведінкою, емоційних порушень тощо).

Дитяча реабілітаційна нейропсихологія дозволила осучаснити розуміння різних форм аномалій психічного розвитку дітей і накреслити нові шляхи компенсації дефектів. Нейропсихологічні методики в педагогіці приречені мати успіх в корекції розвитку дитини, адже психіка і мозок, що формуються, незвичайно пластичні і готові до розвитку базальних (основних) нейропсихологічних факторів, що є опорними складовими для подальшого вдосконалення пізнавальних та емоційних процесів. На них надалі вибудовується і тримається складна багаторівнева конструкція індивідуальності людини. При цьому до групи базальних факторів відносяться: модально-специфічний; кінестетичний; кінетичний; просторовий; довільної регуляції психічної діяльності; енергетичного забезпечення; міжпівкульної взаємодії тощо.

Відповідальні за реалізацію вищих психічних функцій мозкові структури є високо диференційованими ділянками, що створюють різні взаємодіючі між собою системи, які об'єднують і коркові, і підкіркові рівні мозку.

Мозок, як субстрат психічних процесів, організований за системним принципами, такими як: проєкційний, асоціативний, регуляторний та ін. Одним із базових положень нейропсихології є те, що з певними мозковими структурами слід співвідносити не всю вищу психічну функцію як єдине ціле, а її окремі ланки (параметри, аспекти, фактори), реалізація яких здійснюється за допомогою відповідних нейрофізіологічних процесів.

Загальні та локальні нейрофізіологічні процеси (закономірності роботи відповідних комплексів нейронів) «відповідальні» за різні аспекти психічних функцій і різні форми їх порушень при локальних

ураженнях мозку. Саме вони і є конкретними мозковими механізмами вищих психічних функцій.

Ці та інші положення увійшли в сформульовану О. Лурією «теорію системної динамічної локалізації (мозковий організації) вищих психічних функцій людини».

До цього часу ця концепція є найбільш евристичною та продуктивною на сучасному етапі вивчення проблеми порівняно з іншими концепціями, що пояснюють співвідношення мозку і психіки. Так саме корисними для корекційної педагогіки є й інші положення нейропсихології, такі, наприклад, як факторний аналіз, принципи міжпівкулевої асиметрії та взаємодії мозку, метод синдромного аналізу тощо. Останній дозволяє розкрити механізми, що лежать в основі цих труднощів навчання хворої дитини, зрозуміти первинний дефект, який визначив їхнє виникнення. Особливо евристичними ідеї нейропсихології з'явилися у сфері корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату у наслідок дитячого церебрального паралічу, адже це захворювання обумовлене саме пошкодженням незрілого головного мозку.

Задля корекції розвитку вищих психічних функцій нейропсихологічні методи дають інструментарій діагностики та впливу на базальні фактори, що складають ці ВПФ. Зупинимося на деяких із них, які дуже часто страждають під час пошкодженого розвитку у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи.

Модально-специфічний чинник пов'язаний з роботою тих відділів мозку, що відповідають за обробку інформації від органів чуття (тактильних, слухових і зорових). Корекційна робота, спрямована на ці ділянки мозку, полягають у стимуляції взаємодії між ними та органами чуття, при цьому робота одного аналізатора активізує роботу іншого (синестезія). Наприклад, при формуванні образу букви ефективним прийомом є обмацування і ліплення дитиною букв. Розвиток музичного слуху і моторики приводить до поліпшення усного та писемного мовлення.

Кінетичний чинник пов'язаний з передачею сигналів від екстра- і пропріоцепторів і тісно пов'язаний з тактильним модально-специфічним фактором. За роботу кінетичного фактору відповідальна тім'яна область головного мозку.

Кінестетичний фактор бере участь в формуванні уявлень про власне тіло і тісно пов'язаний з кінетичним. Розвитку кожного з цих

факторів сприяє рухова активність дитини в різних сферах, що має бути об'єктом навчання і розвитку.

Просторовий чинник відповідає за сприйняття і переробку просторових характеристик і є однією з найбільш складних форм психічного віддзеркалення і адаптації. За роботу цього чинника відповідає нижнє тім'яна область мозку, що займає проміжне положення між відділами мозку, що забезпечують переробку зорової, слухової і тактильної інформації. Просторовий фактор розвивається на основі активних рухів у реальному, багатовимірному і динамічному світі з опорою на схему власного тіла і взаємодію органів чуття різної модальності. Дитині з порушеннями функцій опорно-рухового апарату часто бракує такого розвитку, що приводить до відхилень у функціогенезі і труднощів у навчанні.

Фактор енергетичного забезпечення пов'язаний з роботою глибинних відділів мозку, які регулюють вітальні (життєві) потреби, біологічні ритми, системи життєзабезпечення організму. Нерозвиненість цього фактору виявляється в першу чергу в процесах пам'яті й уваги.

Фактор міжпівкульної взаємодії забезпечує обмін інформацією між півкулями, а також гармонійну послідовність і одночасність пізнавальних процесів. Якщо цей фактор недостатньо сформований, потрібно за нейропсихологічними синдромами визначити ціль коректувальної допомоги дитині.

Фактор довільної регуляції психічної діяльності пов'язаний з роботою лобних відділів мозку. Саме цей фактор часто є слабкою ланкою в психічній діяльності дитини, що виражається у відволіканні, не доведення дій до кінцевого результату, відсутності самоконтролю.

Ці всі чинники мають визначальний вплив на психічний онтогенез дитини. І якщо ми спостерігаємо викривлений її розвиток, то цей дизонтогенез необхідно замінити «штучно створеним» онтогенезом, перебіг якого дасть позитивний прогноз для нормального розвитку дитини. Тобто, ми застосовуємо заміщення одного (викривленого) онтогенезу іншим, «правильним» онтогенезом.

Одним із самих значимих результатів, на який орієнтований метод заміщуючого онтогенезу, за думками І. Мартиненко, є формування у дитини довільної саморегуляції. А так, як це – 3-ій функціональний блок мозку (надалі – ФБМ), то важлива обов'язкова етапність впровадження нейропсихологічних технік. Всі завдання мають мати чіткі правила,

алгоритм виконання, та способи оцінювання. Тобто у дитини має спрацювати програма дій, мотивація до виконання, та контроль за дією, що і називається довільною саморегуляцією. Але на початку формувального навчання більшу частину цих зобов'язань має взяти на себе фахівець, а в результаті дитина самостійно може впоратися з цим сама.

Першою впроваджується система вправ, яка опосередковано буде впливати на формування довільної саморегуляції у маленьких дітей. Наголошення педагога на правилах під час проведення заняття та безпосередня демонстрація алгоритму дій і будуть створювати фундамент довільної саморегуляції дитини. Пізніше, коли ІІІ ФБМ буде в своїй активній фазі, – дитина (в ідеалі) почне власними зусиллями планувати, регулювати та контролювати свою поведінку.

Якщо ми говоримо про сімейне виховання, то формування довільної саморегуляції починаючи з молодшого дошкільного віку буде йти через привиту їй систему правил по дотриманню гігієнічних навиків, через присвоєння правил культури спілкування, культури гри, навчання тощо.

Всі ці задачі реалізуються під час сумісної діяльності батьків та дитини. Чітка інструкція та демонстрація виконання дорослим будь-якої роботи на початкових етапах виховання дитини має перейти в сумісну роботу з нею з пріоритетним наданням прав по плануванню та виконанню цієї роботи самою дитиною.

Інструкція до виконання дій має враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини. Важливу роль у розвитку довільної регуляції дитини відіграють різноманітні ігри: народні фольклорні, лото, карти, класики, танці тощо. Цей вид дозвілля ефективно формує необхідні знання та дотримання правил гри. Важливою умовою в цьому є зацікавленість в перемозі.

Наступним етапом в корекційній роботі з дитиною є впровадження вправ на формування навиків уваги та подолання поведінкових стереотипів. У цій же парадигмі потрібно використовувати конкуруючі завдання. Надалі є робота в режимі «глухої інструкції» та формування у дитини «детектора помилок». Наприклад, запропонувавши дитині нову гру, педагог завідомо «губить» інструкцію до неї. Задача дитини – разом з наставником віднайти правильний шлях виконання завдання. На початкових етапах корекційної роботи, потрібно пропонувати дитині завдання, які інтерпретуються однозначно. Наприклад: викласти ряд

картинок овочів з чергуванням яблуко-груша; ряд шашок з чергуванням біле-чорне тощо. У подальшому, рекомендується завдання ускладнювати і стимулювати її особистий пошук рішень.

Для закріплення правил знаходження помилок дитині для аналізу пропонується завідомо неправильна, помилкова ситуація, яку вона мусить виправити. Це може бути реальна ситуація: мама переплутала і влітку замість босоніжок дістала з шафи зимові чобітки; поклала пакет молока у хлібницю, а хліб в холодильник і т.п. На заняттях педагог теж робить абсурдні помилки, а потім з допомогою дитини їх виправляє. Коли дитина з допомогою педагога (батьків) виявить безглуздість вчинку, потрібно обов'язково похвалити її за уважність.

Висновки. Потрібно зазначити, що всі вправи, які застосовуються в нейрокорекційній роботі з дітьми повторюються до вироблення стійкого автоматизму. Церебральна репрезентація будь-якого психічного, або психосоматичного фактору інваріантна. Піддається змінам, гнучкою є мозкова організація функції (мовлення, пам'яті, сприйняття і т.д.), міжфункціональних процесів (письма, рахунку, читання) та складних якостей поведінки (довільної саморегуляції, сексуальної актуалізації, навчання і т.д.). Все це є системно-динамічною сукупністю факторів, які є різними за ступенем складності.

Список використаних джерел

1. Іглмен Д. Секрети нейропластичної адаптації. Київ: Материк. 2022. 50 с.
2. Живнов О.О. Основи нейропсихології. Теорія та практика. Тернопіль: «Терра Нова», 2016. 622 с.
3. Мартиненко І.В. Нейропсихологія. Київ: «Слово», 2019. 130 с.
4. Новіцина В.В. Клінічна нейропсихологія. Київ: Вид-во національного медичного університету імені О.О. Богомольця, 2020. 650 с.
5. Шевцов А.Г. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем / А.Г. Шевцов, Г.М. Хворова // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 23. С. 281-285.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Новак – 50%, О. Ткач – 50%.

УДК: 376-056.264-057.874

Н. ОБУХІВСЬКА

koro2b17z.obukhovska@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0007-9365-3949>

О. ДМІТРІЄВА

dmitriyeva@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-000-8869-8156>

КОРЕКЦІЯ СТІЙКИХ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті описані обґрунтування та реалізація дослідження з вивчення особливостей оволодіння письмом учнями молодших класів з інтелектуальною недостатністю, та окремі методичні поради щодо їх навчання грамотному письму.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, порушення інтелектуального розвитку, письмо, помилки, розвиток, корекція.

The article describes the justification and implementation of a study on the study of the peculiarities of mastering writing by students of lower grades with intellectual disabilities, and separate methodical advice regarding their literacy training.

Key words: children of primary school age, intellectual development disorders, writing, mistakes, development, correction.

Постановка проблеми. Порушення мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є поширеними та мають стійкий характер. Ці розлади негативно впливають на психічний розвиток дитини, знижують ефективність її навчання та загальну шкільну успішність. Своєчасне та цілеспрямоване усунення порушень писемного мовлення в дітей сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, засвоєнню шкільної програми, кращій соціальній адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [1].

Розробка, теоретичне обґрунтування та практична реалізація методів дослідження, що дозволяє визначити закономірності оволодіння письмом учнями молодших класів з інтелектуальною недостатністю, намітити та реалізувати корекційні методичні підходи до їх навчання визначають актуальність проведеного дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Механізми онтогенетичного формування писемного мовлення вивчалися В. Сухомлинським, А. Богуш,

М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Н. Луцан, В. Мельничайко, Г. Пентилуком, Л. Шадріною. Науковий інтерес до проблеми вивчення та корекції мовлення у дітей із порушеннями психофізичного розвитку різного віку розглядалася: Н. Гавриловою, С. Коноплястою, І. Марченко, О. Мілевською, Ю. Рібцун, В. Тищенко, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: вивчення стану сформованості грамотного письма та обґрунтування і розробка методики корекції стійких порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У констатувальному експерименті взяло участь 7 дітей 3 класу з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (F 70 за МКХ 10) із діагнозом ЗНМ II та III рівня.

Аналіз даних констатувального експерименту підтвердив що в учнів із порушеннями інтелекту порушення мовлення носять системний характер (фонетико-фонематична, лексико-граматична сторона); відзначаються дизартричні розлади, що виникли при ураженні рухових кірково-ядерних шляхів: підвищення м'язового тону в мускулатурі артикуляції, обмеження активних рухів м'язів артикуляційного апарату, недостатність довільних рухів язика, синкінезії; розлади просодичної сторони мовлення.

Методика та прийоми проведення обстеження були спрямовані на вивчення мовлення, функціональних передумов для оволодіння письмом та особливостей порушень письма в учнів з порушеннями інтелекту.

Порушення зорового та слухового гнозису мали місце практично у всіх дітей. Всі діти легко упізнавали реалістичні зображення предметів. Однак при пред'явленні сенсibilізованих проб спостерігалися парагнозії, пов'язані з труднощами виділення та розпізнавання суттєвих ознак предметів. При пред'явленні зображень предметів з відсутніми деталями, що накладені одна на одну, відзначалися труднощі розпізнавання. Деякі діти наполегливо і довго розглядали зображення і, як правило, були не впевнені у своїх відповідях, часто запитували, чи правильно вони відповідають.

Інша структура порушення була виявлена при недостатності просторового, сприймання та дослідження рухів та дій. При виконанні проб Хеда і завдань на просторовий праксис: проби виконувались повільно, дзеркально з вираженим пошуком просторового розташування рук, спостерігалися проблеми орієнтування у площині право-ліво, односторонні, двосторонні та перехресні синкінезії.

При виконанні графічних спроб, де було потрібно у максимально

можливому темпі, не відриваючи олівця від паперу, чергувати різні фрагменти малюнка, порушення виявилися у персивераторному повторенні однієї з ланок.

Оскільки приводом для діагностики зазвичай є наявність на письмі великої кількості помилок, вони стають насамперед об'єктом аналізу. Нами було проведено зіставлення помилок різного типу допущених у письмових роботах по відношенню до сформованого функціонального базису.

Помилки, допущені учнями, можна розділити на кілька категорій:

а) помилки звуко-літерної символізації (заміни букв графічно близьких та на позначення фонематично близьких звуків);

б) помилки графічного моделювання фонематичної структури слова (пропуски, перестановки, вставки букв, асиміляція, персеверація);

в) помилки графічного маркування синтаксичної структури речення (відсутність крапок наприкінці речення, великих літер на початку, відсутність інтервалів між словами або створення непотрібних інтервалів у самих словах).

Найбільш поширеними помилками у письмових роботах учнів є заміни голосних, часті спотворення відмінкових закінчень. У значній кількості зустрічаються орфографічні помилки на правопис ненаголошених голосних. Часто зустрічалися пропуски голосних та порушення виділення слів у реченні: злитне написання прийменників, роздільне написання частин слова, злитне написання кількох слів. Також зустрічаються такі помилки, як заміна букв на позначення приголосних, близьких за слухомовленнєвими або графічними ознаками.

При оптичній дисграфії основними завданнями логопедичної роботи буде формування зорово-просторових функцій (зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень), при акустичній дисграфії увага приділятиметься насамперед розвитку слухової диференціації звуків. І, нарешті, при мнестичних порушеннях письма здійснюватиметься закріплення зв'язків між звуком та літерою [1].

Характер помилок у процесі читання та письма залежить також від етапу оволодіння цими навичками. Робота з корекції буде різною залежно від рівня виразності порушення. Так, при грубих проявах фонематичних дисграфій логопедична робота починається з елементарних форм фонематичного аналізу та синтезу (виділення звуку на фоні слова, визначення першого та останнього звуку). За менш вираженої фонематичної дисграфії логопедична робота спрямована на розвиток складних форм фонематичного аналізу (визначення кількості, послідовності, місця звуків у слові).

Поетапне формування розумових дій особливо важливе у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Значимість поетапного формування розумових дій при корекції порушень письма зумовлена і тим, що правильне письмо можливе лише за сформованості багатьох операцій у внутрішньому плані (зокрема, фонематичного аналізу, диференціації фонем, співвідношення звуку з літерою). У зв'язку з цим формування, наприклад, звукового аналізу та синтезу має здійснюватися поступово, спочатку з опорою на допоміжні засоби (фішки, готова схема слова), потім у плані мовлення вголос та, нарешті, у внутрішньому плані. Таким чином, поступово відбувається інтеріоризація дії фонематичного аналізу [3].

Так, у роботі з подолання оптичних порушень письма необхідно враховувати етапи розвитку просторового сприймання та просторових уявлень в онтогенезі: 1) орієнтування на власному тілі, диференціація правих та лівих частин тіла; 2) орієнтування у навколишньому просторі; 3) визначення просторових відносин графічних зображень та елементів букв [2].

При корекції порушень письма враховуються також загальні дидактичні принципи: доступність, свідомість, конкретність, наочність, індивідуальний підхід та ін.

Послідовність роботи над граматичними формами здійснюється як і у нормотиповому онтогенезі: від конкретного до абстрактного, від семантично простих форм до семантично складніших, від продуктивних до непродуктивних, від простих за граматичним оформленням до більш складних.

Рекомендується наступна послідовність логопедичної роботи над відмінковими формами: диференціація називного відмінка однини і множини, знахідний відмінок, родовий, давальний, орудний (безприйменниковий), прийменниково-відмінкові конструкції, відмінкові форми множини. При узгодженні прикметника і іменника відпрацьовують називний відмінок чоловічого і жіночого роду, потім називний відмінок середнього роду, а далі непрямі відмінки у словосполученнях прикметника з іменником .

Розвиток функції словозміни дієслова наводиться спочатку в теперішньому часі (однина і множина), потім у минулому часі (зміна за родами, особами та числами) і, у майбутньому часі, який є найбільш складною часовою формою дієслова.

При формуванні структури речення особлива увага приділяється засвоєнню глибинно-семантичних (предикативних) відносин всередині висловлювання (суб'єктних, об'єктних, локативних, атрибутивних), які

поступово ускладнюються і послідовно включаються у структуру висловлювання (речення). Спочатку речення поширюється з допомогою простих об'єктних відносин. (Дівчинка рве квіти), потім – локативних (Діти йдуть до школи), надалі – атрибутивних (Це мамина сумка; Мама несе червону сумку). Рекомендується наступна послідовність роботи над реченнями: прості непоширені, поширені, складні речення.

Робота над зв'язним мовленням спочатку проводиться на матеріалі діалогічного, ситуативного мовлення, а пізніше: контекстного, монологічного. У процесі розвитку зв'язного мовлення велика увага приділяється формуванню внутрішнього (сислового) програмування зв'язних висловлювань із поступовим їх поглибленням та розширенням. Необхідно проводити роботу і над граматичним оформленням зв'язного мовлення. Рекомендується наступна послідовність у роботі над текстом: переказ короткого тексту з ілюстраціями, переказ великого (відповідно до віку) тексту з опорою на наочність, коротка розповідь за серією сюжетних картинок, довга за серією сюжетних картинок, за однією сюжетною картинкою, самостійна розповідь на задану тему без наочності [2].

Висновки. Порушення мовлення дітей з інтелектуальною недостатністю мають складну структуру. Вони різноманітні за своїми проявами, механізмами, стійкістю та вимагають диференційованого підходу при їх аналізі. Симптоматика і механізми розладів мовлення у дітей визначаються як наявністю загального, дифузного враження мозку, що зумовлює системне порушення мовлення, а й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює картину порушень.

Симптоматика дисграфії проявляється у стійких і повторюваних помилках у процесі письма. Дисграфія може супроводжуватись і немовленневою симптоматикою: неврологічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності, сприймання, пам'яті, уваги, психічними порушеннями.

У ході експерименту паралельно було виявлено особливості сформованості граматичного рівня мовлення: утруднений процес словотвору; порушення розуміння речень та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; неправильну зміну іменників, прикметників та займенників за відмінками та числами; порушено узгодження іменника та дієслова в числі і роді; неправильне вживання прийменників; недостатні вміння побудови складного речення.

Заміни літер на письмі можуть мати у своїй основі різні патологічні механізми: недорозвинення зорово-просторового аналізу та синтезу, невміння розрізняти графічно подібні літери (при оптичній дисграфії),

несформованість слухової диференціації фонетично близьких звуків (при акустичній дисграфії), неправильній вимові звуку. І, нарешті, заміни літер можуть відбуватися через порушення мнестичних процесів, внаслідок труднощів співвіднесення та закріплення зв'язків між зоровим образом літери та акустичним образом звуку. У кожному з цих випадків система логопедичної роботи буде різною, оскільки буде спрямованою на подолання різних механізмів порушення.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
2. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією. *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6-13.
3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.
4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський державний педагогічний зуніверситет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Обуховська – 50%, О. Дмитрієва – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

Т. ОЛЕКСЮК

oleksukt65@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3504-2139>

І. РУДЗЕВИЧ

rudzevich.ira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

У статті проаналізовано методики корекції заїкання у дітей дошкільного віку. Виокремлено особливості та основні ознаки сюжетно-рольової гри дошкільників, розглянуто її вплив на всебічний розвиток дитини та визначено її можливості у корекції заїкання.

Ключові слова: діти дошкільного віку, заїкання, корекція, сюжетно-рольова гра.

The article analyzes methods of stuttering correction in preschool children. The features and main features of the story-role play of preschoolers are singled out, its influence on the comprehensive development of the child is considered, and its possibilities in the correction of stuttering are determined.

Keywords: children of preschool age, stuttering, correction, plot-role game.

Постановка проблеми. Заїкання відноситься до одного з самих складних мовленнєвих порушень, що виникає у дітей від 2 до 6 років, тобто у період інтенсивного формування функцій мовлення та обмежує комунікативні можливості дитини, спотворює розвиток особистісних якостей, ускладнює її соціальну адаптацію.

На початковій стадії заїкання частіше має легку форму, але за відсутності необхідної допомоги з часом посилюється і викликає у дитини болючі переживання, страх перед мовленням. Чим більше проходить часу з моменту початку заїкання, тим частіше воно переходить у стійке порушення, що призводить до певних психологічних змін, які викликають у осіб із заїканням дезадаптацію у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заїкання розглядається дослідниками з різних позицій: фізіологічних, клінічних, нейрофізіологічних, психологічних, лінгвістичних (Л. Белякова, М. Буянов, Б. Драпкін, С. Миронова, І. Поварова, О. Чорна, В. Шкловський та ін.).

В одних випадках заїкання трактується як складний невротичний розлад, що виникає внаслідок мовленнєвих порушень різного характеру (В. Козаков, Р. Клепікова, А. Лубенська, А. Рахмілевич, Ю. Фрейдін та ін.). В інших – як складне невротичне порушення, яке є результатом «збою» нервових процесів в корі головного мозку, порушення кірково-підкіркової взаємодії, розладу єдиного темпу мовленнєвих рухів – голосу, дихання, артикуляції (Є. Кок, М. Ромун, Є. Ополінський, В. Шкловський та ін.). По-третє, заїкання розглядають як складний, переважно функціональний розлад мовлення, що є наслідком загального та мовленнєвого дизонтогенезу, а також дисгармонійного розвитку особистості (Н. Власова, Е. Герценштейн, В. Гілярівський, Н. Самойленко та ін.). В багатьох дослідженнях патофізіологічний механізм заїкання пояснюється органічними змінами центральної нервової системи (Є. Баздірева, Л. Белякова, Є. Оганесян, Н. Ричкова та ін.) [1].

Наявна різноманітність логопедичних методик подолання заїкання (Л. Арутюнян, Н. Асатіані, Л. Белякова, Н. Власова, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, Р. Левіна, З. Ленів, С. Миронова, Н. Чевелєва, Р. Юрова та ін.) обумовлена складністю структурних проявів цього мовленнєвого порушення та ще недостатнім рівнем знань про його природу [1; 2].

Отже, зважаючи на складність подолання заїкання актуальним є пошук і розробка нових технологій навчання та виховання дошкільників із заїканням.

Мета статті проаналізувати методики корекції заїкання у дітей дошкільного віку та визначити можливості корекції заїкання дошкільників за допомогою сюжетно-рольової гри.

Виклад основного матеріалу. Заїкання у дітей розвивається в тісній взаємодії з особистісними та поведінковими порушеннями та багато в чому залежить від нервово-психічного стану дитини, що зумовлює складну симптоматику та власне мовленнєві порушення. Зміни в нервово-психічному стані дітей часто пов'язані не тільки з заїканням, що з'явилося, а й з особливостями розвитку індивіда. Мовленнєві порушення лише посилюють прояв тих відхилень у розвитку, які у дитини вже були або намітилися.

Різноманітність прояву заїкання визначають необхідність комплексного підходу до його подолання, що передбачає систему чітко означених і узгоджених між собою засобів взаємодії різних фахівців: логопеда, лікаря, психолога, спеціаліста з логопедичної ритміки, фізіотерапевта, соціального працівника. Корекційна робота передбачає лікувально-педагогічні засоби, лікувальну фізкультуру, психотерапію, логопедичну ритміку, логопедичні та виховні заняття, ціль яких – подолання або послаблення мовленнєвих судом, супутніх розладів голосу, дихання, моторики, оздоровлення та зміцнення нервової системи в цілому, формування техніки утворення мовлення, корекція поведінки та особистості людини з заїканням.

Проаналізуємо деякі наявні методики подолання заїкання. С. Миронова та Н. Чевельова розробили методику навчання дітей, що заїкаються, в основі якої лежить поступове оволодіння навичками вільного мовлення: від найпростішої ситуативної його форми до контекстної. Н. Чевелєва пропонує робити це в процесі розвитку ручної діяльності дітей, а С. Миронова – під час роботи над різними розділами програми закладу дошкільної освіти [1; 3].

В. Різдєвська ефективними для корекції заїкання вважає систему розслаблюючих, дихальних, голосових вправ, які можуть проводитися в ігровій формі, або стати частиною гри.

У сучасній спеціальній педагогіці все частіше звертаються до різноманітних видів мистецтва як до засобу розвитку та корекції порушень мовлення, в тому числі і заїкання. Зокрема, широкого розповсюдження набуває використання музичних засобів виховання: промовляння слів, фраз під музику, співи (Л. Андропова, Г. Волкова, З. Ленів, Р. Юрова та ін.), заняття з музичним супроводом з ритмічними рухами рух, ніг, тулуба, а в подальшому поєднання цих рухів зі співами тощо (Л. Белякова, В. Дресвяннікова, Є. Оганесян та ін.), невеличких театралізованих композицій із використанням сольного співу, хороводів тощо (Л. Журавльова, Н. Ричкова та ін.) [1; 2; 3; 4].

Так, Л. Журавльова пропонує, як засіб корекції заїкання у старших дошкільників комплекс музично-дидактичних ігор, що передбачає єдність музично-сенсорних і корекційно-розвивальних завдань на кожному етапі логопедичної роботи [1].

Серед різноманітних засобів корекції, пов'язаних із використанням різних видів мистецтва, одне з важливих місць, на думку Л. Бегас, займає театралізована гра, яка сензитивно відповідає вимогам дитини щодо ігрової діяльності, відображає навколишній світ найбільш зрозумілими для неї засобами та сприяє широкій колективній інтеракції. Автор доводить, що невеличкі театралізовані вистави дають можливість виховання звукової культури мовлення дітей, навчання сприймання мовлення оточення, розуміння його, розрізнення на слух близьких за звучанням словосполучень і слів, швидкість їх вимови, тобто розвиває у дітей слухову увагу та слухове сприйняття, знімає фіксацію уваги на власних недоліках мовлення. Крім того, театралізовані вистави також сприяють формуванню дикції, артикуляції, голосової динаміки та вмінню керувати своїм голосовим апаратом. Голос дитини в дошкільному віці ще досить нестійкий: деякі діти говорять дуже тихо, ледве чути, інші, навпаки – крикливо. Не всі можуть регулювати гучність власного голосу та швидкість вимови слів. Як спеціальний допоміжний мовленнєвий матеріал у театралізованій діяльності використовують потішки, примовки, забавлянки, лічилки, народні дитячі пісеньки тощо, художні твори (віршики, маленькі оповідання, казки). Робота з літературним матеріалом привчає дітей уважно слухати, добирати слова-рими, чітко та досить голосно їх вимовляти [1].

Аналіз проведеного дослідження свідчить про те, що корекція заїкання старших дошкільників ефективно здійснюється за допомогою

ігрової діяльності, яка сприяє зняттю напруги, страху мовлення, значно збільшує мотивацію дітей до самоконтролю мовленнєвих висловлювань, ефективно впливає на розвиток мовленнєвого дихання, створює умови, що сприяють покращенню темпо-ритмічної основи мовлення, розвитку моторики, підвищує комунікабельність, впливає на розвиток продуктивної діяльності дітей (зображувальної, музичної, мовленнєвої). У ігровій діяльності формується вміння керувати своєю поведінкою через освоєння у процесі ігор правил, вироблених дорослими. Отже, ігрова діяльність стає засобом виховання під впливом цілеспрямованого, навмисного керівництва. Ця властивість ігрової діяльності дозволяє використовувати її і в корекційній роботі з дітьми, що заїкаються. У процесі ігрової діяльності природно і ненав'язливо виховується поведінка дітей, що заїкаються, і коригується їх мовленнєва функція. виправляється немовленнєве порушення саме собою, а виховується мовленнєва діяльність у структурі ігрової і у зв'язку з нею [1; 3].

Зазначимо, що ігри можуть застосовуватися на різних етапах: в період обстеження логопед використовує різні ігри для з'ясування структури дефекту, психофізичних та особистісних особливостей дітей, для визначення характеру їх ігрової діяльності; у період максимального обмеження мовлення (режим мовчання та шепітного мовлення) цілеспрямовано підібрані ігри допомагають логопеду та вихователю загальмувати неправильні мовленнєві прояви та створити умови для виховання правильних. Далі здійснюється перехід до питання-відповіді, яка також виховується поступово від повних відповідей на питання до вміння вести діалоги різної складності. Це створює основу переходу до самостійного мовлення: підготовленого (переказ, розповідь) і непередготовленого (мовлення у творчих іграх за задумом самих дітей). Закріплюються навички активного спілкування в іграх-уявленнях, творчих іграх з мовленнєвим матеріалом будь-якої складності, на заняттях з програмного матеріалу, у вільній ігровій та неігровій діяльності дітей.

Висновки. Узагальнення результатів вивчення наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що існує значний інтерес вчених-дослідників до проблеми заїкання у дітей дошкільного віку та визначення найбільш раціональних шляхів його корекції. При всьому розмаїтті корекційних методик подолання заїкання, поза увагою на сьогодні залишилася проблема можливостей використання сюжетно-рольової гри як засобу корекції заїкання, що свідчить про необхідність удосконалення логопедичної роботи в цьому напрямку. Адже,

враховуючи ситуативний характер заїкання та порушення у дітей комунікативної функції мовлення, сюжетно-рольова гра дає широкі можливості для всебічного розвитку мовлення дитини. Зокрема, розігрування сюжетів сприяє засвоєнню установки правильної мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях: спілкування з однолітками, побутових тощо, а в подальшому дозволяє перенести ці знання в реальні ситуації.

Список використаних джерел

1. Бегас Л.Д. Корекція заїкання дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. – Корекційна педагогіка. Київ, 2016. 239 с.
2. Гра дошкільника : теорія і практика : дайджест 5 / Упор. Г. І. Григоренко. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2007. 196 с.
3. Гуцал Л. Л., Миронова С. П. Корекція заїкання у молодших школярів : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2010. 119 с.
4. Кравченко А. І. Корекція заїкання у дітей молодшого та середнього шкільного віку засобами комплексної фізичної реабілітації: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Суми, 2003. 200 с
5. Ленів З. П., Проців С. Музикотерапія в системі корекції заїкання *Корекційна педагогіка*. 2008. №2. С. 24-30.

Стаття подана до друку: 20.10. 2023 р.

Авторський внесок: Т. Олексюк – 50%, І. Рудзевич – 50%.

УДК 372.461:376.36-056.264

В. ОЛЬШАНСЬКА

kor11b18.olshanska@kpnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0004-5931-524X>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПАПКОК В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ ДОШКІЛЬНИКІВ

КУ статті описані особливості використання інтерактивних папок у формуванні звуковимови дітей дошкільного віку, зокрема прискоренні процесу автоматизації і диференціації звуків.

Ключові слова: звуковимова, інтерактивні папки, дошкільники.

The article describes the features of the use of interactive folders in the formation of the pronunciation of sounds of preschool children, in particular the acceleration of the process of automation and differentiation of sounds.

Key words: pronunciation of sounds, interactive folders, preschool children.

Постановка проблеми. На зміну традиційному приходять продуктивне навчання, яке спрямоване на розвиток творчих здібностей, і перед педагогами стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з вихованцями. Для успішного оволодіння фонетичною стороною мовлення дошкільниками та наповнення розвивального середовища дошкільного закладу дедалі частіше починають створювати та активно використовувати перспективний метод в роботі – інтерактивні папки – лепбуки [2]. Структура та зміст цього посібника може постійно оновлюватися та поповнюватися новим матеріалом. Безпосередньо процес створення такого навчального посібника дозволяє дитині бути учасником всього процесу та включатися на будь-якому з етапів.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес формування звуковимови є складним, адже дитині необхідно докласти зусиль, щоб навчитися сприймати звернене до неї мовлення і керувати власними мовленнєвими органами для її відтворення. Сучасні дослідження (Н. Гаврилової, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович та інших) дають змогу відстежити послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів дітей в онтогенезі [1; 5; 6].

Мета статті – вивчити особливості використання інтерактивних папок у формуванні звуковимови дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Лепбук (від англ. Lapbook – наколінна книжка) або інтерактивна тематична папка, саморобна паперова книжка з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, в якій вміщено дидактичні матеріали з певної теми. Вперше даний термін використала письменниця Теммі Дабі, вона запропонувала вкласти ці міні-книжечки в одну оригінально оформлену папку і назвала її «лепбук». Адже весь дидактичний матеріал у такій «книзі» з легкістю може розташовуватись на колінах у дитини.

Технологія «лепбук» допомагає дітям в ігровій формі засвоїти певний матеріал вказаної тематики, тобто це добірка різних матеріалів та форм роботи з дітьми. Даний посібник відкриває двері у світ творчості дитини, сприяє вираженню власної неповторності та креативності, а

педагогів стимулює до постійного пошуку та самовдосконалення. Їх можна використовувати в межах опрацювання з дошкільниками певних тем чи реалізації проектів. В інтерактивних папках розкривається зміст самого терміну, переваги використання у навчальній діяльності з дошкільниками, особливості роботи педагогів та дітей з ним. Під час створення інтерактивних папок всі елементи та оформлення мають бути підпорядковані оптимальному розкриттю його змісту [4].

Посібник відкриває широкі можливості для використання його у дитячому садку та у сімейному вихованні. Оскільки всі лепбуки створюються власноруч дітьми та дорослими, то вони мають чудову нагоду виявити власні творчі здібності. Логопед та батьки можуть спрямовувати дитину в процесі створення папки питаннями, але остаточне рішення має приймати лише дитина, адже в посібнику відображається світ та досвід малюка. До того ж в будь-який час є можливість поновити чи розширити інформацію в інтерактивній папці, наприклад, замінити зображення до завдання чи додати ще одне завдання до дидактичної гри.

Інтерактивна папка відповідає всім вимогам до предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Це інформативний, багатофункціональний посібник, що сприяє розвитку творчої уяви, може використовуватись одночасно групою дітей (в тому числі за участю дорослого як партнера), має дидактичні властивості.

Лепбук має бути інтерактивним і після свого завершення, адже він вже є частиною освітнього процесу та розвивального простору. Оптимально буде, якщо дитина час від часу матиме можливість його поповнювати, в міру розвитку та накопичення досвіду. Важливо, щоб дошкільники отримували задоволення, працюючи з таким посібником. При цьому не слід перевантажувати посібник, адже велика кількість компонентів відволікають дитину і важко буде сконцентруватися на необхідному матеріалі. Інтерактивна папка в першу чергу має допомагати дошкільникам за власним бажанням організувати та узагальнити інформацію за темою, що вивчається і краще зрозуміти та запам'ятати накопичений матеріал. Це гарний спосіб повторення вивченого, тому що дитина має змогу в будь-який зручний час просто відкрити посібник і повторити матеріал книжечки, яку виготовила власноруч [4].

В освітньому процесі закладів дошкільної освіти інтерактивні папки використовують для активізації мовлення, пізнавальних інтересів дітей, створюючи сприятливі умови для самовдосконалення та

самореалізації, розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку.

Останнім часом все більше педагогів виявляють зацікавлення до даної технології. Адже в такому посібнику можна поєднувати завдання з різноманітних видів діяльності дітей, зокрема пізнавальної, дослідницької, практичної, ігрової, мовленнєвої, а також регулювати рівень складності завдань. Це чудове сховище для ігор, вправ та інших матеріалів.

Лепбук сприятливо впливає на розвиток мовлення дошкільників. Діти середньої та старшої групи починають правильно вимовляти слова, відбувається диференціація звуків, також логопед пропонує сюжетні картинки та різноманітні зображення для складання розповідей. За допомогою дидактичного матеріалу, вміщеного в інтерактивній папці, діти вчаться правильно вимовляти фонему, склади, слова; говорити повільно і чітко, уважно розглядати ілюстрації, складаючи описові речення та поповнювати словниковий запас.

Метою використання інтерактивних папок для формування правильної звуковимови є:

- прискорення процесу автоматизації і диференціації звуків;
- формування граматичних категорій;
- удосконалення фонематичного слуху і лексико-граматичних категорій;
- розвиток зв'язного мовлення;
- формування психологічної основи мовлення;
- удосконалення дрібної моторики пальців;
- поповнення активного словника дошкільників [3].

Сучасний підхід до організації роботи щодо розвитку звукової культури мовлення, зокрема формування правильної звуковимови, дозволяє зацікавити вихованців і зробити заняття більш продуктивним. Одним з компонентів лепбуків для розвитку артикуляційного апарату, вимови звуків, закріплення та збагачення словникового запасу, формування граматичної правильності мовлення, розвитку зв'язного мовлення є дидактичні вправи. Їх можна використовувати як самостійний елемент, або ж включати до складу дидактичних ігор та занять. Зміст дидактичних вправ переважно залежить від теми посібника та засвоєних дітьми мовленнєвих умінь та навичок.

Один з важливих моментів у створенні папки «лепбук» є визначення її тематики. Вона може бути абсолютно будь-якою, в

залежності від того, чого ви хочете навчити дитину. «Лепбук» для малюків часто є оглядовим, ознайомчим, що містить загальні аспекти та поняття. Дітям старшого дошкільного віку роблять тематичну папку, що допомагає наочно освоїти, закріпити конкретні теми. Дидактичний матеріал, що міститься в них, зобов'язаний включати повноцінну інформацію, бути максимально корисним.

Дітям молодшої групи дошкільного закладу інформацію можна подавати в глобальному вигляді, наприклад, загальні відомості про тварин. Дітям старшої групи потрібна конкретика, тобто «лепбук» потрібно скласти про якусь одну тварину. Зміст «лепбука» буде залежати від того, реалізацію яких завдань передбачає освітня програма по тій чи іншій темі лексичної теми. Працюючи над певною лексичною темою, необхідно доторкнутися всіх освітніх областей, тому зміст «лепбука», на наш погляд, має відображати матеріал за всіма напрямками. Зміст може бути різноманітним, це залежить від віку дітей і завдань, поставлених програмою і педагогом. Спільна діяльність по наповнюваності матеріалу, оформлення змісту дає позитивні результати. Тема може носити дослідницький, експериментальний, проектний характер. Може відображати режимні моменти або творчі досягнення дітей. Вибір теми обмежується лише фантазією автора. «Лепбук» підходить і для індивідуальних і групових проектів, для ігрової та пізнавальної діяльності.

Згідно програми «Українське дошкілля» тематика «лепбуків» за освітньою лінією «Мовлення дитини» може бути наступною: «Країна звуковиків», «Омоніми», «Вчимо літери», «Читаю по складах», «Веселі звуки», «Говорю правильно», «Вправи з олівцем», «Слова навколо нас».

Зміст і спосіб представлення таких дидактичних посібників дає змогу постійно доповнювати, оновлювати, урізноманітнювати дидактичні вправи, ігри, ілюстрації. Це є динамічні демонстраційні матеріали, які дозволяють зацікавити вихованців та зробити заняття значно продуктивними та ефективними.

Висновки. Найголовніший результат використання інноваційної технології «лепбук» для формування правильної звуковимови дошкільників – сформовані у дітей процеси автоматизації та диференціації звуків, удосконалення фонематичного слуху, розвиток зв'язного мовлення, що покращить комунікативні навички та підвищить рівень оволодіння рідною мовою.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.
2. Крутій К. Л. Лепбук як дослідницький проект дошкільників. URL: <http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika>
3. Пляцок А. Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками. Вінниця: КУ «ММК», 2017. 45с.
4. Ринчовська Т., Соломонюк С. Створюємо лепбуки для опанування ідей сталого розвитку. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2017. № 8. С. 46-52.
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ: Кафедра, 2013. 283 с.
6. Соботович Є. Ф. Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста. *Теорія та практика сучасної логопедії*. Вип.3. Київ: Актуальна освіта, 2007.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: В. Ольшанська – 50%, Ю. Галецька – 50%.

УДК 376-056.36-053.6

О. ОМЕЛЬЯНОВИЧ

Orcid ID 0009-0000-0242-2686

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

Orcid ID 0000-0001-9342-0896

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ ЗА АЛЬТЕРНАТИВНОЮ МЕТОДИКОЮ «PECS»

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми особливостей розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму (надалі – з РСА).

Ключові слова: дошкільний вік, мовлення, розлад спектру аутизму, альтернативна комунікація, PECS.

The article discusses a theoretical and practical approach to the issue of speech development characteristics in preschool-age children with Autism

Spectrum Disorder (ASD).

Key words: preschool age, speech, Autism Spectrum Disorder, alternative communication, PECS (Picture Exchange Communication System).

Постановка проблеми. Проблематика формування мовлення у дітей дошкільного віку є актуальною на сьогодні. Важливу частинку в соціальній адаптації дітей у сьогоденні відіграє роль вміле володіння мовленням, тому що, мовлення є прямо залежне в процесах розвитку психічної діяльності, фрагментах рухової активності, самостійного здобуття та розподілом отриманого знання, виявом думок та емоцій, образ і переживань. Формування та розвиток у дитини при наявності розладів спектру аутизму характеризується специфічними, індивідуальними характеристиками, які підпорядковані необхідністю корекції починають з раннього віку.

Проблему формування мовлення вивчали в межах загально-теоретичних психолого-педагогічних підходів в наукових працях різних вчених (Н. Гаврилова, Е. Соботович, Ю. Рібцун, М. Ліблінг, Н. Чередніченко, Т. Фещенко, К. Островська, В. Тищенко, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Румянцевої, Т. Скрипник та інші). Зокрема ними було висвітлення багато особливостей роботи з різними видами мовленнєвих нозологій.

Зокрема, навички правильної артикуляції та розрізнення, володіння артикуляційними органами, навички правильної побудови речень, порушення звуковимови, властивості та функції звуків, закономірності їх поєднання, фонологічні процеси та інтонація є одними з основних проблем, з якими стикаються логопеди, що працюють з дітьми дошкільного віку (Л. Чайко, І. Мартиненко, Є. Соботович, Л. Андрусишина, А. Богуш, І. Брушневська, Ю. Пінчук, О. Дудка, І. Марченко).

Порушення мовлення та обмеження вербальної комунікації часто мають негативний вплив на розвиток особистості дитини. Це спричиняє психічні дисфункції, призводить до особливостей у сфері емоцій та волі, сприяє розвитку таких негативних рис особистості, як сором'язливість, нерішучість, інтровертність, негативізм та комплекс неповноцінності (Л. Волкова, О. Орлова, В. Шкловський, Л. Гончарук, Л. Зайцева, І. Мамайчук, В. Селіверстов, І. Мартиненко, Т. Сак, С. Конопляста, А. Обухівська). Тому проблема порушень мовлення у дітей набуває особливого значення в дослідженні та розробці відповідних корекційних методик і програм, що враховують різні психічні процеси та особливості

особистості.

У логопедії залишається багато невисвітлених аспектів даної проблеми, що обумовлюють актуальність дослідження на тему «Особливості формування мовлення у дошкільників із розладами спектру аутизму за альтернативною методикою «PECS»».

Особливості у дітей з типовим розвитком дошкільного віку можна зустріти у працях (А. Богущ, О. Гвоздєв, К. Крутій, Л. Трофіменко, Є. Соботович, Л. Федоренко, М. Шеремет та ін.), де описуються різні системи роботи з даною категорією дітей; досить добре зображенні всі етапи розвитку та пункти, які варто звернути увагу при діагностиці, щоб розуміти різницю між дітьми з РСА та нормотиповим розвитком.

Та в межах вивчення особливостей розвитку дошкільників з розладами спектру аутизму (Т. Лещинська, Г. Большакова, К. Лебединська, О. Нікольська, І. Ковалець, С. Морозова та ін.) спостерігається підняття різних аспектів мовлення даної категорії дітей. Також розкривається саме поняття РСА, і що воно собою являє. В працях даних науковців також можна побачити видові аспекти даної нозології, її особливості, діагностування та корекційні методи роботи.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливості формування мовлення у дошкільників з РСА за альтернативною методикою комунікації.

Виклад основного матеріалу. Опанування мовленням є складним і багатогранним психічним процесом, виникнення і розвиток якого залежить від низки факторів. Формування мовлення починається лише тоді, коли мозок дитини, органи слуху та артикуляції досягають певного рівня розвитку, що значною мірою залежить від середовища, в якому зростає дитина.

Розвиток та формування мовлення у перші кілька років життя визначатиме подальший розвиток дитини і вплине на всю її подальшу долю. Своєчасне та належне освоєння мовлення є першою і надзвичайно важливою умовою для здорового психічного розвитку дитини та формування її особистості. Своєчасність означає, що дитина повинна розпочати процес освоєння мовлення з самого початку свого життя.

У всіх вікових періодах, включаючи дошкільний вік, дитина повинна мати достатню кількість мовленнєвого матеріалу, щоб навчитися говорити в міру своїх можливостей. Розуміння мовлення і активне використання мовлення відіграють важливу роль у всіх аспектах діяльності, включаючи навчання. Ступінь розвитку мовлення визначається здатністю досягати комунікативних цілей під час взаємодії з іншими учасниками.

Комунікативна функція мовлення має велике значення для психічного розвитку дітей дошкільного віку, оскільки мовлення є засобом спілкування. Мовлення є способом, яким діти виражають свої думки та почуття, навіть до того, як вони вивчають мову. З розвитком мовлення спілкування стає більш повноцінним.

Ефективність мовлення залежить не лише від знання граматичних правил і значень слів, але і від здатності виразити певні думки у відповідних ситуаціях. Ця ефективність базується на соціальних навичках, таких як:

- Здатність використовувати зв'язне мовлення, яке враховує досвід, навички, інтереси та потреби інших людей.

- Здатність слухати та не перебивати співрозмовника під час розмови.

- Демонструвати увагу та готовність до подальшої комунікації за допомогою невербальних засобів, таких

Розвиток мовлення в дошкільному віці є важливим фактором розвитку дитини як особистості. Вони ростуть краще, коли їм комфортніше висловлювати свої думки та обмінюватися інформацією в соціальній взаємодії. Слід також зазначити, що розвиток мовлення при аутизмі має специфічні особливості і сильно залежить від своєчасності та ефективності корекційних втручань. Загалом, стан мовленнєвого розвитку наприкінці дошкільного віку є важливим предиктором майбутнього повноцінного розвитку.

Розкрито, що розлади аутистичного спектру – це група нейропсихічних порушень, які виявляються через порушення соціальної адаптації, міжособистісних відносин та комунікації, а також обмеження в сфері інтересів.

Основними ознаками РАС є порушення соціальної взаємодії та комунікації, а також фіксовані та обмежені інтереси та поведінка. Розлад також характеризується небажанням дитини йти на позитивний контакт з іншими дітьми і труднощами у підтримці дружби, що часто призводить до того, що дитина грає на самоті. Спроби залучити її до спільної діяльності, наприклад, до дитячого садка, можуть призвести до відторгнення або істерик. Має труднощі у спілкуванні, оскільки не проявляє емоцій і не розуміє почуттів інших людей. Сприймає інших людей і тварин як предмети або об'єкти, а отже, не має здатності до емпатії, співчуття і жалю. Їм важко зрозуміти абстрактні поняття, у них погана уява і фантазія. Крім того, вони дуже чутливі до певних звуків і сенсорних подразників. Діти цієї категорії не розуміють причинно-наслідкових зв'язків і не завжди дотримуються норм поведінки, що

призводить до незагрозливих ситуацій, наприклад, вибігають на вулицю, незважаючи на заборону батьків.

Вивчено декілька методів альтернативної комунікації. Головна ціль використання засобів АДК полягає у тому, щоб надати дитині можливість спілкуватися. Це включає в себе взаємодію з іншими людьми з метою вираження її потреб, бажань, емоцій та висловлення прохань. Наприклад, якщо дитина може говорити, але має труднощі у вимові звуків, розумінні деяких понять або створенні речень, то можливо, їй не потрібно використовувати піктограми для комунікації. У цьому випадку, засоби візуальної підтримки, такі як планери або таблички, що демонструють послідовність дій або надають візуальні підказки, можуть бути корисними. Це допоможе їй зрозуміти складні поняття та систематизувати свої знання.

Для дітей з труднощами у спілкуванні просити про щось може бути дуже складно і непосильно. І в таких ситуаціях, особливо діти з РАС, часто демонструють небажану поведінку (кричать, плачуть тощо). Тому перше, про що потрібно подбати дорослим, - це вміння донести до дитини її потреби. У цьому випадку важливо і корисно використовувати альтернативні засоби комунікації, такі як

- мова жестів
- комунікаційні системи обміну зображеннями (PECS)
- використання технічних засобів (наприклад, сенсорних екранів, пристроїв синтезу мови).

Найбільш підходящою комунікаційною системою для дітей з ООП є PECS. Це пов'язано з тим, що мова жестів та інші системи комунікації не підходять для дітей, наприклад, з порушеннями координації або недорозвиненою моторикою.

Використання альтернативних методів комунікації, таких як PECS (система обміну зображеннями), допомагає навчити їх цим навичкам. Використання PECS не лише не заважає розвитку мовлення, а, навпаки, може сприяти його прискоренню завдяки комбінації словесних і візуальних стимулів у процесі навчання.

Доведено, що використання альтернативної комунікації PECS відкриває можливості для дошкільнят із РСА формувати та розвивати мовлення, здобувати навички комунікації для ефективної взаємодії з оточенням. Під час аналізу методичних джерел було виявлено різні інтерпретації використання карток PECS, необхідних для формування мовлення у дошкільників. Наші модифіковані методи дозволяють перевірити ефективність використання альтернативної методики комунікації PECS у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

В методиці емпіричного дослідження ми використовували перші три етапи альтернативної комунікації PECS для вивчення мовлення дітей з РАС: 1-й етап - навчання дитини давати потрібну картку, 2-й етап - навчання дитини навичкам перенесення обраної картки у повітрі, 3-й етап - навчання дитини розрізняти картки PECS.

У дослідженні взяли участь 10 дітей віком 5-7 років з розладами аутистичного спектру. Оскільки ця категорія дітей ніколи не працювала з методикою PECS, для дослідження було обрано перші три етапи альтернативної комунікації.

Також для дослідження було обрано перші три етапи методики PECS: 4-й етап - навчання побудови речень за допомогою карток PECS; 5-й етап - навчання відповідати на основні питання, такі як «Чого ти хочеш?» і «Що ти робиш?».

На констатувальному етапі дослідження було виділено рівні (високий, середній і низький) сформованості мовлення у дітей з РАС дошкільного віку.

Якісний аналіз показників загального емпіричного дослідження особливостей формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру за методикою альтернативної комунікації «PECS» показує, що більшість дітей у дослідженні мають середній або високий рівень сформованості мовлення. Кількісні характеристики показують, що діти цих категорій добре реагують на прохання, хоча й дещо нечітко, та мають незначні труднощі із запам'ятовуванням. Вони також ефективно засвоюють інформацію та швидко запам'ятовують матеріал, хоча й допускають деякі помилки. Вони також добре розуміють запитання та картки PECS, необхідні для складання простих речень, і роблять мало помилок, виконуючи покрокові завдання.

Висновки. Важливо розуміти, що діти з аутизмом не «лінуються» у спілкуванні чи намагаються уникати мовлення, вони просто не мають навичок цього виду спілкування. Використання альтернативних методів комунікації, таких як PECS (система обміну зображеннями), допомагає навчити їх цим навичкам. Використання PECS не тільки не заважає розвитку мовлення, а, навпаки, може сприяти його прискоренню завдяки комбінації словесних і візуальних стимулів у процесі навчання. А опираючись на аналіз дослідницьких матеріалів можна сказати, що використання альтернативної комунікації PECS надає можливість дошкільникам з РАС розвивати своє мовлення та здобувати навички комунікації для взаємодії з іншими людьми. В результаті аналізу методичних джерел було виявлено різні інтерпретації карток PECS, необхідних для розвитку мовлення у дітей. Наші модифіковані методи

дозволяють досліджувати ефективність використання альтернативної методики комунікації PECS на практиці.

Список використаних джерел

1. Базима Н.В. Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 13–17.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ. Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
3. Літвінова О.В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48-51.
4. Мовленнєвий розвиток аутичної дитини [Електрон. ресурс.]. Режим доступу: <http://www.ua.ua.info/osoby-deti/autizm/article-10822-movlennjeviy-rozvitok-autichnoyi-ditini/>. (дата звернення: 12.07.2023).
5. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-4.
6. Що таке альтернативна і додаткова комунікація (АДК) URL: <http://www.dyvogra.com/uk/alternative-and-complementary-communication-adc/> (дата звернення: 8.08.2023).

Стаття подана до друку: 30.10. 2023 р.

Авторський внесок: О. Омелянович – 50%, О. Вержиховська – 50%.

УДК 376.-056.34:81'373

С. ОНУФРІЙЧУК

onufrijcuksvitlana@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3435-9683>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ДІЄСЛІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП)

У статті висвітлено методики дослідження та формування дієслівного словника у дітей раннього віку з СПМ I рівня при ЗПР. Показано результати оцінки дієслівного словника. Наведено результати

апробації методики формування дієслівного словника. Подано якісну характеристику результатів застосування цих методик на практиці.

Ключові слова: логопедія, дієслівний словник, діти раннього віку, методика оцінки дієслівного словника, методика формування дієслівного словника.

The article highlights the methods of research and formation of the verb dictionary in young children with SPM of the 1st level at ZPR. The results of the evaluation of the verb dictionary are shown. The results of the approbation of the method of forming a verb dictionary are given. The results of applying these methods in practice are qualitatively assessed.

Key words: speech therapy, verb dictionary, young children, method of evaluating verb dictionary, method of formation of verb dictionary.

Постановка проблеми. Проблема формування словникового запасу дітей займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про стан словника при різних мовленнєвих порушеннях і про методику його розвитку є одним з центральних питань. Дієслова відіграють одну з ключових ролей в формуванні мовлення у дітей раннього віку. Саме тому основним завданням нашого дослідження є з'ясування стану сформованості дієслівного словника у дітей раннього віку з системними порушеннями мовлення (надалі СПМ) I рівня при затримці психічного розвитку (надалі ЗПР) та особливостей його формування у цієї категорії дітей.

Аналіз науково-теоретичних джерел. На підставі аналізу науково-теоретичних джерел (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Мілевська, О. Ткач, ін.) [1; 4; 7] було визначено, що формування дієслівного словника у дітей раннього віку з нормотиповим розвитком та при порушеннях мовлення є невід'ємною складовою розвитку мовлення, в цілому.

Слово, яке позначає дію робить мовлення динамічним, є центральним для організації синтаксичної структури речення, ядром предикативної лексики, базисом для виникнення зв'язного мовлення, основою для комунікації. На основі розвитку предикативної функції мовлення формується внутрішнє мовлення та вміння викласти власні думки у розгорнутому висловлюванні [1; 4].

Виявлено, що за нормотипового розвитку перші дієслова дитина починає розуміти ще до року, до двох років у спілкуванні використовує в мовленні як дієслова так і жести, що їх позначають, до трьох років формує речення з використанням предикативних зв'язків, розуміє та складає одно та двоступеневі інструкції [1].

Визначено, що у дітей з ТПМ дієслівний словник формується із запізненням, а також має диференційовані відмінності, які залежать від причин виникнення порушень мовлення, структури порушення, особистісних характеристик (здібностей, мотивів зумовлених зовнішніми чинниками, ін.) дітей. У наукових дослідженнях (Є. Соботович, В. Тищенко, О. Гаврилов, ін.) [2; 6], що стосуються цієї теми неодноразово згадується, що рівень розвитку мовлення, у тому числі дієслівного словника, цих дітей значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками з нормо-типовим розвитком. Діти з СПМ при ЗПР найчастіше мають порушення усіх компонентів мовлення, їм складно засвоїти закономірності мови та важко здобувати свій мовленнєвий досвід через обмеженість засобів спілкування та поверхневе розуміння або нерозуміння змісту ситуації в якій відбувається спілкування [4]. Відхилення мовленнєвого розвитку, у свою чергу, мають негативний вплив на соціальну адаптацію дитини, а також гальмують засвоєння навчального матеріалу.

Незважаючи на ряд досліджень у цьому напрямку, визначено, що власне початковий етап формування дієслівного словника та предикативних умінь у цієї категорії дітей описаний недостатньо повно, що і обумовило у подальшому проведення нами дослідження.

У цьому дослідженні основною метою було сформулювати дієву методику формування дієслівного словника у дітей раннього віку з СПМ I рівня при ЗПР, яка б урахувала актуальний рівень та особливості засвоєння ними дієслівної лексики та предикативних умінь.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення дієслівного словника у дітей з СПМ I рівня, ЗПР нами було сформовано методику, яка включила 3 блоки завдань у загальній кількості 21, які враховували віковий критерій розвитку цієї складової лексики у дітей з нормо-типовим розвитком.

При проведенні дослідження завдання пропонували дітям від простішого до складнішого. За умови, що дитина не виконала завдання для певного вікового періоду розвитку, наступну групу завдань не давали.

До кожного завдання було розроблено оцінку в балах. Бали нараховувалися в залежності від якості та кількості виконаних завдань. Максимальна оцінка за результатами виконання одного завдання 2 бали. За результатами виконання кожного блоку завдань – 14 балів. Максимальна оцінка за результатами виконання всіх завдань – 42 бали. Ця оцінка вказувала на найвищий рівень сформованості дієслівного словника, який може бути притаманний дітям 3-ох років, відповідно

оцінка 28 балів вказувала на стан сформованості дієслівного словника притаманний нормотиповому розвитку дітей 2-ох років, , а 14 балів – стан розвитку дієслівного словника характерний для дітей 1-го року. Таким чином, чим вища оцінка, тим вищий рівень розвитку дієслівного словника у досліджуваних дітей.

Була сформована узагальнена порівнева характеристика стану сформованості дієслівного словника та предикативних умінь у дітей раннього віку, яка врахувала як якісні так і кількісні параметри дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

Порівнева характеристика стану сформованості дієслівного словника у дітей раннього віку

Вікова відповідність	Рівень розвитку	Характеристика рівня розвитку	Кількісна оцінка (в балах)
1 рік 2 місяці	Низький	- спільно з дорослим може виконувати найпростіші дії; - інструкції не розуміє; - в активному мовленні перших слів немає	1-5
	Середній	- розуміє і виконує найпростіші одноступеневі інструкції; - спільно з дорослим виконує найпростіші дії; - в мовленні ще немає перших слів	6-10
	Достатній	- розуміє і виконує найпростіші одноступеневі інструкції; - спільно з дорослим виконує найпростіші дії; - в мовленні з'являються найпростіші аморфні слова-корені, що позначають дії предметів.	11-14
2 роки	Низький	- розуміє прості дієслова підкріплені жестом; - наслідує дії дорослого; - в мовленні слів, що позначають дії предметів ще немає	15-19
	Середній	- розуміє і виконує прості інструкції; - наслідує дії дорослого; - в мовленні присутні перші слова, що позначають дії предметів	20-24

	Достатній	- розуміє і виконує двоступеневі інструкції; - наслідує дії дорослого; - в мовленні присутні повноцінні слова, що позначають дії предметів, спрощені за вимовою - в мовленні з'являється коротке речення, що включає іменник і дієслово	25-28
3 роки	Низький	- відповідає не завжди правильно на поставлене запитання відносно дії предмета, що вказує на недостатньо повне розуміння дітьми зверненого мовлення; - в мовленні присутні повноцінні дієслова, проте відповіді дитини вказують на незначний обсяг дієслівного словника	29-33
	Середній	- відповідає правильно на поставлене запитання відносно дії предмета за умови, що вона підкріплена практичною ситуацією з предметами чи малюнком з відповідним зображенням переважно одним словом, або двослівними реченнями; - недостатньо розуміє такі граматичні категорії дієслів як час і особа, доконаний недоконаний вид і в мовленні ще їх не використовує	34-38
	Достатній	- відповідає правильно на поставлене запитання відносно дії предмета за умови, що вона підкріплена практичною ситуацією з предметами чи малюнком з відповідним зображенням; - розуміє такі граматичні категорії дієслів як час і особа, доконаний недоконаний вид і використовує їх в мовленні допускаючи поодинокі помилки; - використовує для спілкування дво-трислівні речення	39-42

Такий підхід дозволив вивчити та описати як рівень розвитку дієслівного словника у дітей і якому віку він відповідає (відповідно до нормотипових показників).

Констатувальний етап дослідження було проведено впродовж травня 2022 р. на базі логопедичного центру "Logos Progress". У ньому взяли участь 10 дітей раннього віку з нормотиповим розвитком та 15 дітей із ЗПР. Показники стану психічного розвитку у дітей були взяті з первинної діагностики, що проводиться керівником центру.

Методика була апробована за участі дітей із нормо-типичним розвитком раннього віку (до 3-ох років). Виявлено повну відповідність рівня розвитку дієслівної лексики та предикативних умінь віку. Рівень розвитку словника у них був переважно високим (40%) та середнім (40%), а у меншій частини низьким (20%).

У дітей із СПМ I рівня спостерігалось значне відставання у розвитку дієслівного словника (в діапазоні 1 рік 1 місяць до 2-ох років 2 місяці). Вони мало використовували слів для позначення дії, частіше застосовували жест. Переважно розуміли інструкцію ситуативно. Отримані результати засвідчили необхідність проведення логопедичної роботи з метою формування дієслівної лексики та предикативних умінь у досліджених дітей із СПМ при ЗПР.

В основу розробленої нами методики для формування дієслівного словника та предикативних умінь у дітей із СПМ при ЗПР було покладено ряд принципів: послідовності; врахування індивідуальних та вікових особливостей; взаємозв'язку мислення, мови і мовлення; сенсорно-лінгвістичного розвитку; мотивації та інтересу; прискорення темпів розвитку мовлення і збагачення мови; комплексного розв'язання всіх завдань словникової роботи в єдності; проведення словникової роботи тематично; семантичної близькості; асоціації, деривації та утворення нових слів; використання ігор [7; 9].

Сама методика початкового етапу формування дієслівного словника та предикативних умінь включила 4 етапи: уточнювальний, розвивальний, комунікативно-діяльнісний, контекстуальний. Відповідно до мети кожного з етапів проведення логопедичної роботи було підібрано вправи, завдання та ігри та описані особливості їх проведення [3; 5].

Спеціальне навчання проводилося впродовж 3-ох місяців. Залученими були 7-ро дітей із СПМ I рівня при ЗПР. Вони увійшли до експериментальної групи. Тоді коли до контрольної групи увійшло 8-ро дітей із СПМ I рівня при ЗПР. Логопедичні заняття проводили 2-3 рази на тиждень.

Визначено, що для успішного й ефективного здійснення логопедичної роботи із дітьми з СПМ з метою формування у них дієслівного словника та предикативних умінь необхідно дотримуватися ряду умов: враховувати актуальний стан розвитку у них словника; необхідність багаторазового повторення навчального матеріалу у змінених умовах; надання індивідуально зорієнтованої допомоги; індивідуально дозовано ускладнювати зміст завдання з урахуванням пізнавальних можливостей дітей із СПМ; чітко дотримуватися послідовності від простішого до складнішого.

У ході спеціального навчання виявлено кількісні та якісні зміни у дієслівному словнику дітей із СПМ. Визначено, що у середньому зростання рівня дієслівного словника у дітей у дітей ЕГ рівень зріс у середньому на 3,1 бала, що показало ефективність запропонованого нами шляху логокорекції.

Висновки. Таким чином, шляхом експериментального дослідження нами було визначено особливості розвитку та динаміку формування дієслівного словника у дітей із СПМ при ЗПР на початковому етапі.

У ході спеціально проведеної логопедичної роботи було виявлено вагоміші якісні та кількісні зміни рівня розвитку дієслівного словника у порівнянні з дітьми з контрольної групи (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка розвитку дієслівного словника у дітей з СПМ І-го рівня КГ та ЕГ до і після формувального експерименту

К-ть дітей/ %		Рівні розвитку дієслівного словника					
		Достатній		Середній		Низький	
		До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
КГ	К-ть	1	1	3	5	4	2
	%	12.5%	12.5%	37.5%	62.5%	50%	25%
ЕГ	К-ть	1	3	4	3	2	1
	%	14.3%	42,9%	57,1%	42,9%	28,6%	14,2%

Нам вдалося підвищити рівень розуміння дієслів, обсяг активного та пасивного словника, частоту та доцільність вживання дієслів у мовленні, покращилось застосування дієслівної лексики ситуативно, під час виконання практичних дій. Згідно отриманих результатів вважаємо методику доцільною та ефективною для формування дієслівного словника у дітей із СПМ при ЗПР на початковому етапі. При цьому слід

зазначити, що проведене нами навчання було недостатньо тривалим для виконання повної, розробленої нами методики, а тому буде у наступному продовженим.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ: Слово, 2009. 408 с.

2. Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск №14. 2019. <https://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/gavrilov-ov-osoblivosti-rozvitku-ditej-z-intelektualnimi-porushennjami.html>

3. Гайдаржи І.Д., Коваленко Є.В. Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із знм засобами ігрової діяльності. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали ІІІ Всеукраїнської студентської наук.-практ. конф. (м. Суми, 22 трав. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 30-33.

4. Мілевська О.П., Змістові засади формування дієслівної лексики в дошкільників із загальним недорозивненням мовлення. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/33.pdf>

5. Рібцун Ю.В. Мовленнєві намистинки для маленької дитини. Київ: "Літера". 2010. 160 с.

6. Соботович Є. Ф., Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту. Київ: Актуальна освіта, 2004. 144 с.

7. Ткач О.М. Особливості вивчення рівня сформованості складових семантичних полів слів. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n5-2014/tkach-om-osoblivosti-vivchennja-rivnja-sformovanosti-skladovih-semantichnih-poliv-sliv.html>

8. Хоменко С.О. Логопедичне обстеження в системі комплексного вивчення дітей раннього віку з порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 215-220.

9. Шеремет М.К., Манько Н.В. До проблеми ранньої діагностики та корекції відхилень у мовленнєвому розвитку дітей перших трьох років життя // Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон: Айлант, 2006. С. 105-109.

Статтю подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: С. Онуфрійчук – 50%, Н. Гаврилова – 50%

УДК376.147:004:]159.8

Л. ОХОТА

ohotalilia555@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6966-7992>

І. ФЕДОРЕНКО

3802417@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ВПРАВ

У статті розглянуто практичні підходи до проблеми формування правильної звуковимови у дітей 5-го року життя засобами дидактичних ігор та вправ. Провідними засобами формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є дидактичні ігри та артикуляційні, дихальні вправи. В основі правильної звуковимови лежить фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання та чітка артикуляція звуків. Дидактичні ігри та вправи допомагають розвивати у дітей фонематичний слух, тренувати мовленнєве дихання та м'язи органів артикуляційного апарату, що забезпечує формування правильної звуковимови дітей. Під час дидактичних ігор у дітей розвивається творча уява, пам'ять, логічне мислення, збагачується словниковий запас слів, виховується плавність мовлення, самоконтроль, любов до рідної мови.

Ключові слова: фонетична компетенція, звукова культура мовлення, звуковимова, фонематичний слух, артикуляційні вправи, дихальні вправи, дидактичні ігри.

The article examines practical approaches to the problem of the formation of correct phonetic speech in children of the 5th year of life by means of didactic games and exercises. Didactic games and articulation and breathing exercises are the leading means of forming correct phonetic speech in preschool children. The basis of correct phonetic speech is phonemic hearing, correct speech breathing and clear articulation of sounds. Didactic games and exercises help develop children's phonemic hearing, train speech breathing and muscles of the organs of the articulatory apparatus. It ensures the formation of children's correct phonetic speech. During didactic games, children develop creative imagination, memory, logical thinking, enrich their

vocabulary, develop fluency in speech, self-control, and love for their native language.

Key words: phonetic competence, sound culture of speech, sound language, phonemic hearing, articulation exercises, breathing exercises, didactic games.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особливо актуальною постає проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти розвиток мовлення поданий у відокремленому освітньому напрямі «Мовлення дитини».

Освітній напрям «Мовлення дитини» включає в себе фонетичну компетенцію. Фонетична компетенція в лінгводидактиці визначається, як правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинутий фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонем, володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). До складу фонетичної компетенції також входить фонематичне сприймання – основний компонент мовленнєвого слуху, здатність відрізнити і сприймати звуки, співвідносити їх з фонетичною ситуацією рідної мови. Саме у дошкільному віці здійснюється формування фонетичної компетенції, що надалі є основою для подальшого оволодіння мовленням [4].

Виходячи із теоретичних положень слід зазначити, що важливим компонентом фонетичної компетенції є правильна звуковимова дітей дошкільного віку. В основі правильної звуковимови лежить фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання та чітка артикуляція звуків.

Провідними засобами формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є дидактичні ігри та вправи, під час яких удосконалюються всі компоненти звукової культури мовлення [3; 12].

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку була предметом уваги науковців сучасної дошкільної лінгводидактики: А. Богущ, Л. Іщенко, Н. Клочко, І. Лапшина, Т. Піроженкота інші. Над проблемою усвідомлення дітьми дошкільного віку звукової системи рідної мови працювали такі науковці: С. Бернштейн, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія та інші, які вважали, що усвідомлення дітьми звукової системи рідної мови

забезпечить у майбутньому правильну вимову звуків. Зазначена проблема неодноразово підіймалася сучасними спеціальними педагогами та психологами О. Ревуцька, Ю. Рібцун, М. Савченко, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші.

Мета статті полягає у практичній розробці системи роботи з використанням дидактичних ігор та вправ для формування правильної звуковимови дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. При формуванні правильної звуковимови невід'ємною складовою є розвиток фонематичного слуху. Сутність фонематичного сприймання, на думку Д. Ельконіна, полягає у розумінні спеціальних дій з виділення звуків мови та встановлення звукової структури слова як одиниці. Це здатність сприймати на слух і точно диференціювати всі звуки мови, особливо звуки, що подібні за звучанням, це здатність визначати які звуки є у слові, їх послідовність і кількість. Фонематичний аналіз – це вичленування звука зі слова, зіставлення слів за виділеними звуками, з'ясування кількісного і послідовного звукового складу слова. Фонематичний синтез доповнює аналіз, коли окремі звуки мовлення з'єднуються в слова.

Також важливими складовими при формуванні правильної звуковимови є дихальні вправи, використання яких дозволяє не тільки вдосконалити мовленнєве дихання, але й допоможе виробити плавний видих через рот з поступовим збільшенням його тривалості та артикуляційна гімнастика – система вправ для органів мовленнєвого апарату, що сприяє розвитку дикції. Артикуляційна гімнастика допомагає покращити рухливість органів артикуляційного апарату, збільшити обсяг, силу рухів необхідних для правильної вимови звуків, виробити точність і диференціацію артикуляційних поз та підготувати артикуляційний апарат до мовленнєвого навантаження. Правильне і систематичне проведення вправ на розвиток мовленнєвого дихання та артикуляційної гімнастики сприяє правильній вимові звуків, а згодом – засвоєнню слів складної конструкції [1; 3].

Основними засобами формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є дидактичні ігри та вправи, під час яких удосконалюються всі компоненти звукової культури мовлення. Дидактичні ігри та вправи допомагають розвивати фонематичний слух, формувати правильну звуковимову, виховувати плавність мовлення,

тренувати мовленнєве дихання та м'язи органів мовленнєвого апарату, збагачують словниковий запас дошкільника. Крім того, фіксуючи увагу на окремому звукові, діти мимоволі розвивають свою фонематичну систему та кінестетичні відчуття. Під час ігор у дітей розвивається творча уява, пам'ять, логічне мислення, мовлення, самоконтроль, любов до рідної мови. Завдяки цьому дитина у подальшому швидше і легше сприймає новий матеріал, опановує новими знаннями і навичками.

Дидактична гра являє собою багатопланове, складне педагогічне явище: вона є ігровим методом, формою навчання та самостійною ігровою діяльністю, засобом навчання, розвитку та всебічного виховання особистості дитини [6; 12].

Низка науковців: А. Богуш, Н. Гавриш, О. Жильцова, С. Русова та інші визначали дидактичні ігри як один з найбільш важливих методів виховання звукової культури мовлення. Учені радять вихователям і батькам, використовуючи дидактичні ігри та вправи, вчити дітей прислуховуватися до звуків природи, шумів, музичних звуків з метою розвитку слухової уваги та фонематичного слуху.

Науковці розробили низку дидактичних ігор та вправ для формування правильної звуковимови та компонентів, що її забезпечує. Вони стверджують, що кожна гра збагачує мовлення дітей, формує правильну вимову звуків. Існує двосторонній зв'язок між мовою і грою: з одного боку, мовлення розвивається і активізується в грі, а з іншого - гра розвивається в процесі розвитку мовлення.

У практиці роботи дошкільного навчального закладу отримали розповсюдження мовленнєві дидактичні ігри, розроблені: А. Богуш, А. Малярчук, І. Осадчою, Ю. Рібцун та ін.[13; 16].

Нами запропонована система роботи з використанням дидактичних ігор та вправ для формування правильної звуковимови дітей 5-го року життя, розрахована на 4 місяці, яка включає в себе три етапи: перший етап – покращення рухливості артикуляційного апарату та підготовка до мовленнєвого навантаження, розвиток фонематичного слуху та правильного мовленнєвого дихання як передумова правильної звуковимови; другий етап - уточнення вимови ізольованих звуків: свистячих: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'], [дз], [дз'], шиплячих: [ш], [ж], [ч], [дж], сонорів: [р], [р'], [л] [л']; третій етап - закріплення звуків в складах, словах (на початку, в середині, в кінці) та зв'язному мовленні.

Перший етап включає такі завдання – покращення рухливості артикуляційного апарату та підготовка до мовленнєвого навантаження, розвиток фонематичного слуху та правильного мовленнєвого дихання.

На реалізацію даних завдань відводиться 1 місяць.

Завдання можуть здійснюватися:

- під час виконання артикуляційних вправ: “Хоботок”, “Посмішка”, “Парканчик”, “Голодний вовк”, “Смачне варення”, “Чистим зубки”, “Конячка”, “Годинник”, “Гірка”, “Гойдалка”, “Дятел”, “Гребінець”, “Голочка”, “Грибочок”, “Чашечка”, “Лопата”, “Барабан”, “Кішечка сердиться” і т. д.;

- під час виконання дихальних вправ: “Кулька”, “Бульбашки”, “На гойдалці”, “Свищик”, “Фокус”, “Зігріємо ручки”, “Кораблик”, “Хом’як”, “Пір’ячко”, “Сніжинка”, “Фонтанчик кита”, “Збір урожаю”, “Млин”, “Метелик”, “Сокира”, “Шторм”, “Віхола”, “Крила”, “Ракета”, “Розмова рибок” і т. д.;

- через низку дидактичних ігор на розвиток фонематичного слуху: “Де подзвонили?”, “Скажи, що ти чуєш”, “Чим відрізняються слова”, “Утвори нове слово”, “Збери намисто з слів”, “Телеграфісти”, “У магазині”, “В лісі”, “Де сховався звук?”, “Хто уважніше?”, “Хто більше слів придумав?”, “Знайди іграшку”, “Вартовий”, “Вгадай слово”, “Придумай фразу”, “Обжени”, “Чарівне дзеркало”, “Дощик, дощик”, “Палочка-виручалочка”, “Пісенька бабки”, “Знайди місце для своєї картинки” і т. д. [6; 7; 14;].

Пропонуємо опис окремих з них.

Вправа 1. “Смачне варення!”

Мета. Активізація м’язів язика.

Опис. Вчитель-логопед показує картинку, на якій зображена дівчинка, яка їсть варення і говорить: “Воно дуже смачне! У дівчинки забруднилася верхня губа. Злижемо язиком варення, що залишилося на верхній губі”. Рот відкрити. Широким язиком облизати верхню губу, виконувати рух зверху вниз, ховаючи язик в глибину рота, верхню губу не втягувати в середину рота.

Вправа 2. “Вітер”

Мета. Розвиток правильного мовленнєвого дихання.

Опис. Вчитель-логопед пропонує дітям зробити “легенький вітерець” – легенько дмухають, “сильний” – сильніше дмухають і “бурю” – дмухають ще сильніше. Після цього обов’язково передихають – “декілька хвилин вітру немає”.

Гра 3. “Червоний – білий”

Мета. Розвиток фонематичного слуху, знаходження звуку в почутих словах.

Обладнання. По дві кружки на кожну дитину (червоний і білий).

Опис гри. Логопед пропонує дітям уважно вслухатися і визначити в якому слові є заданий звук. Якщо в слові заданий звук є, діти повинні підняти червоний кружок, якщо не має – піднімають білий кружок [7; 14].

Другий етап включає такі завдання - уточнення вимови ізольованих звуків: свистячих: [с], [с’], [з], [з’], [ц], [ц’], [дз], [дз’], шиплячих: [ш], [ж], [ч], [дж], сонорів: [р], [р’], [л] [л’].

На реалізацію даних завдань відводиться 1 місяць.

Завдання можуть здійснюватися через низку дидактичних ігор та вправ: “Тиша”, “Мухи в павутині”, “Жуки і ведмежата”, “Конячка”, “Змії”, “Кольорові автомобілі”, “Будильник”, “Літак”, “Знайди свою картинку”, “Коник-стрибунець” “Комарі”, “Насос”, “Бджілки”, “Дзвоники”, “Тигри”, “Відгадай, який малюнок я заховала”, “Ліс шумить”, “Коник - стрибунець”, “Завірюха”, “Тихо, тихо”, “Пароплав”, “Горобці і автомобіль” і т. д. [7-11].

Пропонуємо опис окремих з них:

Гра 1. “Ліс шумить”

Мета. Вимова ізольованого звуку [ш].

Опис гри. Логопед згадує з дітьми, як влітку вони ходили в ліс і бачили там високі дерева, у них зелені верхівки, гілки і багато листя. Набіжить вітерець і колише верхівки дерев, а вони гойдаються і шумлять: ш - ш - ш.

Вчитель-логопед пропонує дітям підняти руки вгору як гілочки на деревах і пошуміти як дерева коли на них дує вітерець: ш-ш-ш.

Гра 2. “Жуки”

Мета. Вимова ізольованого звуку [ж].

Опис гри. Всі діти – жуки. Вони сидять на стільчиках і хором жужать: ж - ж - ж - ж. По групі розкладені квіти, жуки махають крильцями, підлітають до квітів, нюхають їх і хором жужать: ж – ж – ж – ж [8].

Гра 3. “Насос”

Мета. Вимова ізольованого звуку [с].

Опис гри. Діти сидять на стільцях. Вчитель-логопед говорить: “Ми збираємося поїхати на велосипеді. Треба перевірити, чи добре надуті

шини. Поки велосипеди стояли, шини трохи спустили, треба їх накачати. Візьмемо насос і качатимемо шину: с - с - с - с". Діти встають і по черзі, а потім всі разом качають шини вимовляючи звук [с] і наслідуючи дії насоса [9].

Третій етап включає такі завдання - закріплення звуків в складах, словах (на початку, в середині, в кінці) та зв'язному мовленні.

На реалізацію даних завдань відводиться 2 місяці.

Завдання можуть здійснюватися через низку дидактичних ігор: "Тихіше, тихіше: Маша пише!", "Вгадай, що в руці", "Точильники", "Пиріжок", "Маленькі ніжки бігли по доріжці", "Чай для Тані", "Сова", "Четвертий зайвий", "Відповідай на питання", "Знайди пару", "Жартівливі відповіді", "Відгадай, який малюнок я заховала", "Хто більше запам'ятає малюнків і назве їх по пам'яті", "Відгадай, який малюнок я загадала", "Потяг", "Горобці", "Лисиця", "Кіт на даху", "Зіна і родзинки", "Годинник", "Пила", "Пташенята", "Дотримуйся порядку" і т. д. [7-11].

Пропонуємо опис окремих з них.

Гра 1. "Горобці"

Мета. Автоматизація звука [ч] в складах.

Опис гри. Діти (горобці) сидять на стільчиках (в гніздечках). На слова вчителя-логопеда:

В гнізді горобці живуть,
І вранці рано всі встають,
розкриваютьочі, голосно співають:

Чик – чи – рік, чик – чи – рік, чик–чик, чик - чик! (діти промовляють),

Так весело співають.

Гра 2. "Потяг"

Мета. Автоматизація звука [ш] в складах і словах.

Опис гри. Діти стають один за одним зображаючи потяг. Попереду потягу паровоз (хто-небудь з дітей). Потяг відправляється по команді "пі - шов, пі - шов, пі - шов". Темп поступово пришвидшується. Під'їжджають до станції (обумовлене місце або споруда з кубиків) і говорять: "при - йшов, при- йшов, при- йшов", сповільнено: ш, ш, ш – випустив пар [7].

Гра 3. "Тигрєня співає"

Мета. Автоматизація звука [р] у чистомовках, розвивати почуття ритму, інтонацію, пам'ять, контроль над звуковимовою.

Опис гри. Наш друг тигр справжній поет, він пише вірші. Може ми теж спробуємо?

Ра – ра – ра – висока гора,
Ру – ру – ру – стрибає кенгуру,
Ро – ро – ро – дуже гарне відро,
Ра – ра – ра – гостра сокира,
Ар – ар – ар – вправний кухар,
Ор – ор – ор – червоний помідор [11].

Дану систему роботи з використанням дидактичних ігор та вправ можна використовувати в щоденній логопедичній роботі для формування правильної звуковимови дітей 5-го року життя. Дидактичні ігри та вправи включати в заняття та індивідуальну роботу дітей.

Висновки та перспективи дослідження. Підводячи підсумок, слід зазначити, що запропонована система роботи з використанням дидактичних ігор та вправ відіграє важливу роль у формуванні правильної звуковимови дошкільників. Дидактичні ігри та вправи сприяють розвитку їх пізнавальної активності, формуванню правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху, правильного мовленнєвого дихання, чіткій артикуляції звуків, збагаченню словникового запасу, поглибленню інтересу до мовлення. Майже всі ігри – багатоцільові. Отже, вчитель-логопед неодноразово може повертатись до них, допомагаючи дітям засвоїти новий матеріал і закріпити пройдений.

Список використаних джерел

1. Іщенко Л.В. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови. Умань. ПП «Жовтий». 2013. 138 с.
2. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови дітей у дошкільних закладах. Київ: Радянська школа, 1979. 149 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови. Київ: Вища школа. 2007. 542 с.
4. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Київ: Вища школа. 1992. 414 с.
5. Клочко Н.Л. Підготовка дитини до школи: дефінітивний аналіз проблеми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія сквороди”*: науково-теоретичний збірник. 2008. Вип. 14. С. 137-140.

6. Лапшина І.М. Словесні ігри та ігрові вправи у формуванні аудіативних навичок дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. *Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник статей*. Вінниця : ВДПУ імені М.Коцюбинського, 2009. С. 139-145.
7. Малярчук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків: навч. посіб. для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дит. садків. Ірпінь. ВТФ "Перун". 1997. 408 с.
8. Малярчук А.Я. Виправлення вад мовлення: шиплячі звуки Ш, Ж, Ч, Дж. Київ: Літера ЛТД. 2019. 128 с.
9. Малярчук А.Я. Виправлення вад мовлення: свистячі звуки С, З, Ц, Дз. Київ: Літера ЛТД. 2019. 104 с.
10. Малярчук А.Я. Виправлення вад мовлення: звуки Л, Л'. Київ: Літера ЛТД. 2019. 88 с.
11. Малярчук А.Я. Виправлення вад мовлення: шиплячі звуки Р, Р'. Київ: Літера ЛТД. 2019. 104 с.
12. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ. Главник, 2005. 112 с.
13. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ. Кафедра, 2013. 284 с.
14. Рібцун Ю. В. Мелодії кольорових звуків. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника : альбом для ігор-занять із дітьми 5-6 років. Київ. Літера. 2014. 210 с.
15. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя–логопеда дошкільного навчального закладу. Харків: ВГ «Основа». 2012. 239 с.
16. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Київ. Радянська школа, 1991. 134 с.
17. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ. Слово. 2014. 72 с.
18. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Слово, 2013. 108 с.
19. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (дислалія). Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.

Стаття подана до друку: 25.10. 2023 р.

Авторський внесок: Л. Охота – 50%, І. Федоренко – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

М. ПАВЛЕНІНА

ORCID 0009-0008-1932-364X

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

ORCID 0000-0001-9342-0896

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ ПРИ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми особливостей використання дихальних вправ при корекції заїкання у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільний вік, мовлення, фонетична сторона, заїкання.

The article examines the theoretical and practical study of the features of breathing development, scientifically substantiated and experimentally tested a complex of respiratory gymnastics exercises as a means of developing the speech breathing of children with stuttering of preschool age.

Key words: preschool age, speech, phonetic aspect, stuttering.

Постановка проблеми. За відомостями української та зарубіжної статистики, кількість дітей з заїканням кожен рік збільшується. Аналіз досліджень і публікацій доводить, що проблема заїкання не втрачає своєї актуальності в умовах сьогодення, незважаючи на досить тривалу історію її вивчення. На даний час заїкаються приблизно 2,5 % дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим, актуальним залишається питання удосконалення логокорекційної роботи з дошкільниками, які мають мовленнєві розлади. Розвиток мовлення є важливим надбанням дошкільного періоду, формування усного зв'язного мовлення у дітей із заїканням розглядають як процес особистісного становлення кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність соціальної інтеграції дошкільника у шкільне життя. Ці діти складають особливу категорію дітей із заїканням (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, М. Шеремет).

Зволікання з корекцією даної мовленнєвої вади часто призводить до хроніфікації процесу та вторинної невротизації, що робить заїкання складним патологічним процесом. Дихальна система людини, окрім провідної функції, приймає активну участь в утворенні та функціонуванні мовленнєвої діяльності. Заїкання супроводжується

перериваннями мови, повторенням окремих звуків, складів або цілих фраз, неприродним розтягуванням звуків. У дітей із заїканням мовленнєве дихання суттєво відрізняється від аналогічного у дітей з нормо-типовим розвитком. Це обумовлено особливостями дихального акту під час мовленнєвої діяльності (Л. Андрусишина, А. Богуш, І. Брушневська, О. Дудка, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Є. Соботович, Л. Чайко).

Аналіз останніх досліджень. Аналіз логопедичної літератури показує, що проблемою заїкання у дітей займалися низка дослідників, зокрема (С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, М. Шеремет); вивчення образного мовлення, спілкування, комунікативної діяльності та активності дошкільників із заїканням (Н. Базима, О. Дудка, Н. Ільїна, І. Марченко, В. Тищенко); нормативні показники мовленнєвого розвитку та психолого-педагогічна характеристика дошкільників із заїканням (Л. Андрусишина, Л. Артюшкіна, 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 заїканням (Н. Марцун, О. Мілевська, Н. П'яткова); діагностика, корекція та шляхи подолання порушень у дошкільників із заїканням (Н. Базима, О. Денисяк, В. Корсун, Л. Трофіменко) тощо.

Проведений системний аналіз науково-методичних праць свідчить, що різні фахівці використовують під час корекційної роботи дихальні вправи. Логопеди використовують різні дихальні вправи, спеціальні комплекси для розвитку мовленнєвого дихання, координованості носового вдиху та ротового видиху, збільшення об'єму та спрямованості струменю видихуваного повітря (С. Коноваленко, О. Мілевська, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Н. Савінова, Л. Трофіменко та ін.). Але одночасно, практично відсутні методичні матеріали, вправи дихальної гімнастики, спрямовані на удосконалення мовленнєвого дихання у дітей із заїканням засобами оздоровчої фізичної культури, які б могли одночасно з логопедом впливати на провідне мовленнєве порушення. Актуальність проблеми, її наукове та практичне значення, брак теоретичної й методичної розробки зумовили вибір теми магістерського дослідження – «Особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання у дітей дошкільного віку».

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку дихання, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу вправ дихальної гімнастики, як засобу розвитку мовленнєвого дихання дітей із заїканням дошкільного

віку.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення загальної та спеціальної літератури здійснений багатоаспектний аналіз теоретико-методичних основ анатоμο-фізіологічних механізмів фізіологічного та мовленнєвого дихання. З'ясовано, що під час мовленнєвого розвитку виробляється специфічний «мовленнєвий» механізм дихання, який представляє собою систему довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з формуванням усного мовлення. Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовленнєвому програмуванню, а значить – семантичному, лексико-граматичному і інтонаційному наповненню висловлювання.

Якщо мовленнєве дихання в онтогенезі формується у дітей без відхилень у розвитку спонтанно в міру становлення мовленнєвої функції, то у дітей з заїканням воно розвивається порушено. В процесі мовленнєвого висловлювання у них спостерігаються затримки дихання, судомні скорочення м'язів діафрагми і грудної клітини, додаткові вдихи, відзначається недостатній обсяг вдихуваного повітря перед початком мовленнєвого висловлювання, а також укорочено і нерационально використовується мовленнєвий видих.

Промовляння окремих слів відбувається в різні фази дихання – як на вдиху, так і на видиху. Відповідно, постає питання розробки та обґрунтування комплексу вправ дихальної гімнастики для дітей з заїканням дошкільного віку, який можна використовувати не тільки під час проведення логопедичних занять, а й занять з фізичного виховання. Цей комплекс вправ дихальної гімнастики повинен сприяти розвитку, в першу чергу, фізіологічного дихання, а на його основі – мовленнєвого.

Результати отримані на констатувальному етапі дослідження, дозволяють зробити наступні висновки - більше половини досліджуваних дітей з нормо-типовим розвитком в ході виконання завдання показують діафрагмальний тип дихання, вміння диференціювати ротовий і носовий вдих і видих, сильний і цілеспрямований повітряний струмінь. Позитивний результат, але зі зниженим об'ємом і силою видиху, показують 79 % дітей даної групи.

При порівнянні отриманих результатів в найбільшій кількості спостережень у дітей при нормо-типовому розвитку мовлення в спокійному стані був виявлений переважно нижньореберний тип дихання – 65 %. У дітей з заїканням переважав поверхневий тип дихання – 56%: При цьому, тільки 4% дітей з заїканням мали наближений до фізіологічної норми грудинний тип.

Більше половини досліджуваних дітей з нормо-типовим розвитком

в ході виконання завдання показують діафрагмальний тип дихання, вміння диференціювати ротовий і носовий вдих і видих, сильний і цілеспрямований повітряний струмінь.

У ході дослідження було визначено та обґрунтовано рівні сформованості мовленнєвого дихання: високий, достатній, середній і низький, кожному з яких відповідала певна кількість балів. Методом спостереження визначалися особливості дихання дітей: в спокої і під час мовлення. Візуально визначався характер дихання в спокої: чи дихає дитина носом або ротом. Далі йде робота з вивчення здатності диференціювати ротовий і носовий видих, сили і цілеспрямованості повітряного струменя і визначення особливостей фонаційного дихання.

У ході констатувального етапу дослідження було отримано наступні результати.

Дошкільнятам з заїканням властива аритмічність дихання, розкоординація вдиху і видиху, слабка повітряний струмінь, в свою чергу, на тлі цих порушень страждає плавність мовлення. Через часті паузи, необхідні для добору повітря, втрачається розуміння сказаного. Іноді фразу вони починають вимовляти в момент повного видиху і в процесі вдиху. У ці моменти втрачається плавність мовлення.

Логопедичні заняття, на яких відбувається розвиток у дітей мовленнєвого дихання, структуровані наступним чином:

- Постановка діафрагмального типу дихання і формування тривалого ротового видиху;
- диференціація ротового і носового видиху;
- власне розвиток повноцінного мовленнєвого дихання.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє виявити, що у дошкільнят з заїканням у порівнянні з їх однолітками з нормо-типовим мовленнєвим розвитком знижений обсяг повітря в легенях, що ускладнює розвиток нижньо-грудинного типу дихання, мовленнєве дихання порушується при виконанні простих мовленнєвих завдань і характеризується нераціональним використанням видиху, перериванням мовленнєвого видиху для додаткового вдиху, відсутністю раціонального співвіднесення фази видиху і реалізації артикуляційної програми висловлювання, дошкільнятам з заїканням властива аритмічність дихання, розкоординація вдиху і видиху, слабкий повітряний струмінь, в свою чергу, на тлі цих порушень страждає плавність мовлення. Через часті паузи, необхідні для добору повітря, втрачається розуміння сказаного. Іноді фразу вони починають вимовляти в момент повного видиху і в процесі вдиху. У такі моменти втрачається плавність мовлення.

Постає питання щодо продовження роботи з удосконалення комплексу вправ дихальної гімнастики, які можна застосовувати не тільки у ході логокорекційної роботи з обраною категорією дошкільників. Цей комплекс вправ повинен впливати в першу чергу на формування фізіологічного типу дихання, а на його основі сприяти розвитку мовленнєвого (фонаційного) дихання.

На формувальному етапі дослідження нами було розроблено, обґрунтовано та впроваджено комплекс вправ дихальної гімнастики.

Унікальність цього комплексу вправ в тому, що він призначений для корекційної роботи різними фахівцями: вчителя-логопеда, дефектолога, фахівця з лікувальної фізкультури, вихователя з фізичного виховання.

Вправи експериментального комплексу підібрані таким чином, що першочергово впливають на формування фізіологічного типу дихання, а на його основі – фонаційного і мовленнєвого.

У ході формувального етапу дослідження було визначено та обґрунтовано методологічну основу запропонованого експериментального комплексу вправ дихальної гімнастики, організацію його впровадження.

Було визначено п'ять етапів корекційно-розвивальної роботи. Надані методичні рекомендації фахівцям.

На формувальному етапі дослідження було визначено контрольну та експериментальну групи куди було залучено дошкільників з заїканням, виявлення особливостей мовленнєвого дихання який здійснювалося на констатувальному етапі дослідження.

У результаті ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури було визначено типи дихання людини: фізіологічного та мовленнєвого, його анатоμο-фізіологічні механізми. З'ясовано, що під час розвитку мовлення формується специфічний «мовленнєвий» механізм дихання, який складається з системи довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з опануванням усним мовленням. Якщо мовленнєве дихання в онтогенезі формується у дітей без відхилень у розвитку спонтанно в міру становлення мовленнєвої функції, то у дітей з заїканням воно розвивається порушено.

В процесі мовленнєвого висловлювання у них спостерігаються затримки дихання, судомні скорочення м'язів діафрагми і грудної клітини, додаткові вдихи, відзначається недостатній обсяг вдихуваного повітря перед початком мовленнєвого висловлювання, а також укорочено і нераціонально використовується мовленнєвий видих.

Промовляння окремих слів відбувається в різні фази дихання – як на вдиху, так і на видиху. Відповідно, постає питання розробки та обґрунтування комплексу вправ дихальної гімнастики для дітей з заїканням дошкільного віку, який можна використовувати не тільки під час проведення логопедичних занять, а й занять з фізичного виховання. Цей комплекс вправ дихальної гімнастики повинен сприяти розвитку, в першу чергу, фізіологічного дихання, а на його основі – мовленнєвого. Для цього нам потрібно дослідити стан сформованості мовленнєвого дихання в обраній категорії дітей, про що буде подано в наступному розділі.

На констатувальному етапі дослідження було отримано наступні результати вивчення рівня сформованості дихання у дошкільників з заїканням та їх однолітками з нормо-типовим розвитком. Проведене дослідження дозволяло виявити, що у дошкільнят з заїканням у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим мовленнєвим розвитком знижений обсяг повітря в легенях, що ускладнює розвиток нижньогрудинного (діафрагмального) типу дихання, мовленнєве дихання порушується при виконанні простих мовленнєвих завдань і характеризується нераціональним використанням видиху, перериванням мовленнєвого видиху для додаткового вдиху, відсутністю раціонального співвіднесення фази видиху і реалізації артикуляційної програми висловлювання.

При порівнянні отриманих результатів в найбільшій кількості спостережень у дітей при нормотиповому розвитку мовлення в спокійному стані був виявлений переважно нижньореберний тип дихання – 65 %. У дітей з заїканням переважав поверхневий тип дихання – 56%: При цьому, тільки 44 % дітей з заїканням мали наближений до фізіологічної норми грудинний тип.

До експериментальної роботи було залучено дітей дошкільного віку з нормо типовим розвитком (без порушення мовлення) та дітей з заїканням. Було визначено напрями проведення виявлення рівня сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання в обраній категорії дітей: визначення типу дихання (поверхневий, грудинний, грудинно-черевний); визначення сформованості вміння диференціювати носовий та ротовий вдих і видих; визначення цілеспрямованості, об'єму та сили видихуваного повітря; виявлення особливостей фонаційного дихання.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє виявити, що у дошкільнят з заїканням у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим мовленнєвим розвитком знижений обсяг повітря в

легенях, що ускладнює розвиток нижньо-грудинного типу дихання, мовленнєве дихання порушується при виконанні простих мовленнєвих завдань і характеризується нераціональним використанням видиху, перериванням мовленнєвого видиху для додаткового вдиху, відсутністю раціонального співвіднесення фази видиху і реалізації артикуляційної програми висловлювання. Постає питання щодо продовження роботи з удосконалення комплексу вправ дихальної гімнастики, які можна застосовувати не тільки у ході логокорекційної роботи з обраною категорією дошкільників. Цей комплекс вправ повинен впливати в першу чергу на формування фізіологічного типу дихання, а на його основі сприяти розвитку мовленнєвого (фонаційного) дихання.

На формувальному етапі дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс вправ дихальної гімнастики як засобу розвитку мовленнєвого дихання у дошкільників з заїканням. Унікальність цього комплексу вправ в тому, що він призначений для корекційної роботи різними фахівцями: вчителя-логопеда, дефектолога, фахівця з лікувальної фізкультури, вихователя з фізичного виховання. Вправи експериментального комплексу підбрані таким чином, що першочергово впливають на формування фізіологічного типу дихання, а на його основі – фонаційного і мовленнєвого. У ході формувального етапу дослідження було визначено та обґрунтовано методологічну основу запропонованого експериментального комплексу вправ дихальної гімнастики, організацію його впровадження. Було визначено п'ять етапів корекційно-розвивальної роботи. Надані методичні рекомендації фахівцям.

За результатами формувального етапу дослідження було розроблено та обґрунтовано методичні рекомендації щодо використання комплексу вправ дихальної гімнастики в комплексній корекційній роботі з обраною категорією дітей призначені фахівцям: вчителям-логопедам, інструкторам з лікувальної та фізичної культури, вихователям, батькам. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці аналогічного комплексу вправ дихальної гімнастики для дошкільного віку з заїканням.

Список використаних джерел

1. Беденко Є. Р. Ознаки заїкання у дітей. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*: зб. наук. праць. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2014. 276 с.
2. Гаврилова Н.С. Система порушень фонетичною боку мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна*

педагогіка та психологія :зб. наук. праць. 2014. Вип. 27. С. 37-44.

3. Марченко І.С., Дудка О.О. Особливості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із заїканням. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 29. С. 60-66.

4. Мілевська О.П. До питання формування зв'язних висловлювань в учнів із заїканням. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 45-50.

5. Пінчук Ю.В., Породько М.І. Система фізичної реабілітації дітей старшого дошкільного віку із заїканням. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/SYSTEMA-FIZYCHNOYI-REABILITATSIYI-DITEY-STARSHONO-DOSHKIL-NOHO-VIKU-IZ-ZAHAL-NYM-NEDOROZVYNENNYAM-MOVLENNYA-.pdf> (дата звернення: 19.09.2023).

6. П'яткова Н.Г. Формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації* : матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. С. 99–102.

Стаття подана до друку: 25.10. 2023 р.

Авторський внесок: М. Павленіна – 50%, О. Вержиховська – 50%.

УДК 376.091.33-027.22-056.264-053.4

О. ПАНЧУК

Oksana.Pan4yk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8921-6673>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

РОЛЬ ГРИ ТА ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано дослідження з питання організації корекції звуковимови у дітей дошкільного віку. Особливу увагу акцентовано на використанні гри як провідного виду діяльності. Використання гри під час логопедичної роботи дозволяє досягти мети занять. При цьому ігрові прийоми сприяють не лише розвитку і корекції

мовленнєвих компетенцій, але і допомагають уникнути перенапруження та підвищують пізнавальну активність дітей.

Ключові слова: мовлення, мова, ігрова діяльність, діти з порушенням мовлення, логопедична робота.

The article analyzes research on the issue of organizing corrections for phonics in preschool children. Special attention is focused on the use of games as a leading type of activity. Using the game during speech therapy work allows you to achieve the goal of the classes. At the same time, game methods contribute not only to the development and correction of speech competences, but also help to avoid overstrain and increase the cognitive activity of children.

Key words: speech, language, game activity, children with disabilities speech, speech therapy work.

Постановка проблеми. У закладах загальної дошкільної освіти значний відсоток дітей мають порушення мовлення. Тому для корекції мовленнєвих відхилень перед фахівцями гостро стоїть питання створення нових та використання традиційних ефективних методик для організації відповідного логопедичного супроводу дітей дошкільного віку. При цьому гра як провідний вид діяльності для у дошкільному періоді виступає необхідною умовою всебічного розвитку дитячої особистості. Застосування різних ігрових прийомів будуть мати відповідний вплив на хід заняття та результативність логопедичної роботи.

Аналіз останніх досліджень. Використання ігрових прийомів у процесі організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку має тривалу історію. Велика кількість спеціалістів-логопедів розробляли методики використання ігрових прийомів для корекції порушень мовлення різного генезу і ступеня вираження. Причому необхідно відмітити, що ігрові форми сприяють ефективному проведенню логопедичної роботи з дітьми саме дошкільного віку, оскільки у цьому періоду життя гра виступає як провідний вид діяльності. Використання ігрових прийомів у логопедичній роботі були присвячені дослідження таких фахівців у галузі логопедії, як Ю. Бугера, Н. Гаврилова, С. Конопяста, О. Константинов, Н. Луцан, О. Мілевська, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та багато інших. Але не зважаючи на це проблема використання ігрових форм роботи на логопедичних заняттях

не втрачає своєї актуальності. У зв'язку з цим **метою** статті є проведення аналізу щодо наукових досліджень, присвячених використанню ігрових прийомів у процесі організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якісний та своєчасний розвиток звуковимови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільника. У ході гри дошкільники мають можливість здійснювати конкретні дії, які зумовлюють мовленнєву активність, яка, в свою чергу, обумовлює подальший хід гри. Таким чином, застосування гри під час логопедичної корекції дозволяє досягти поставленої мети граючись. Ігрові прийоми спрямовані не лише на розвиток мовленнєвої компетенції, але й допомагають уникнути перенапруження та підвищують пізнавальну активність дитини.

Л. Трофименко в своїх працях зазначає, що для дітей-дошкільників, які мають тяжкі порушення мовлення, гра виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту [11].

Вагомі внески зробили автори А. Богущ та Н. Луцан. У своїх посібниках не лише розкрили теоретичні основи мовленнєво-ігрової діяльності, але й запропонували низку практичних ігрових ситуацій. Зокрема зазначили, що діяльність дошкільника не вичерпується тільки її провідними видами. Поруч з ними з'являються нові види діяльності, кожна з яких доповнює попередню та робить свій вклад у психічний розвиток дитини. Так, в понятті ігрова діяльність об'єднані: театральна-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, та мовленнєво-ігрова. Варто відмітити, що саме мовлення завжди входить у будь-який вид діяльності інтелектуальної чи практичної спрямованості [1].

У психолого-педагогічній літературі існує безліч підходів до класифікації дитячих ігор.

За метою і формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами, ігри з заплющеними очима.

За змістом: сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.

За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (ігри з іграшками, картинками, настільно-друковані ігри, тощо), словесні (опис предмету, відгадуванням за описом, групування і опис предметів за спільною ознакою) та вербальні ігри (спрямовані на

вирішення мовленнєвих завдань, розвиток зв'язного мовлення; ігри-драматизації, театралізовані ігри, сюжетно-рольова (творча) гра, тощо).

За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані та творчі [1].

Як окремий ігровий метод навчання у практиці дошкільної освіти виділяють дидактичну гру, яка має свою структуру (завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії та результат) та ряд особливостей порівняно з іншими видами ігор.

Мовлення як складний процес поєднує в собі два взаємопов'язаних елементи – мовлення зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє мовлення або власне мовлення дитини, являє собою сукупність таких видів як усне та писемне мовлення. Воно розвивається на основі почутого та розуміння мовлення. Дитина при нормо-типовому розвитку намагається повторювати звуки та слова, оцінюючи рівень правильної звуковимови та поступово покращує її. Зовнішнє мовлення, в свою чергу поєднує вимовну та смислову складові. Вимовна складова – це відтворення вголос звуків, складів та слів. В ній беруть участь:

- мовленнєве дихання – коли повітря повністю потрапляє до мовного апарату та при видиху спрямовується єдиним націленим струменем на зуби;

- голос – створюється за рахунок вібрацій голосових зв'язок, які розташовуються в гортані;

- артикуляція – тобто рухомість органів мовлення (губ, язика, м'язів щік), за допомогою яких вимовляються звуки [8].

Смислова складова зовнішнього мовлення, в свою чергу, поєднує:

- а) словниковий запас (активний та пасивний) – слова, які активно використовуються дитиною, сюди можна віднести не лише іменники, дієслова, але й прикметники, числівники, займенники, сполучники;

- б) граматична сторона мовлення – оформлення висловлювань згідно граматичних правил рідної мови: при побудові зв'язного мовлення дитина повинна користуватися закінченнями, префіксами та суфіксами;

- с) фразове мовлення – це можливість розмовляти розгорнутими реченнями (складносурядними, складнопідрядними);

- д) збереження структури слова – правильне чергування в слові звуків та складів [9].

Та особливий вид – внутрішнє мовлення («беззвучне мовлення»), тобто власні думки та роздуми стосовно певної ситуації чи події. Внутрішнє мовлення виступає основним механізмом мислення та формується на основі зовнішнього.

Таким чином, якщо розглядати етапи становлення мовлення без порушень, можна виділити наступні, а саме:

1) перший – розвиток фонематичного слуху і формування навичок вимови фонем рідної мови;

2) другий – оволодіння словниковим запасом і правилами синтаксису (у віці з 2 (3) до 7 років, здобуті навички удосконалюються у шкільному віці на основі писемного мовлення);

3) третій етап пов'язаний з оволодінням смислової стороною мовлення (у період шкільного навчання) [5].

Таким чином, мовленнєва активність є результатом синтезу сприймання, переживання та усвідомлення дитиною навколишньої реальності. Згодом це утворює потребу виражати власний світогляд, вчені вважають, що звучання є одним з первинних засобів творення образу Всесвіту та звертає увагу на еволюцію дитячого образу світу, що відбувається в ході онтогенезу дитини. З психологічного погляду, ця еволюція фіксує такі фази:

а) виникнення недиференційованих, афективно забарвлених відчуттів і сприймань (цілісне віддзеркалення на основі механізму синестезії властивостей предметів і явищ, що виникає при безпосередній дії подразників на органи чуття) в період дитинства;

б) формування уявлень (мислимі образи об'єктів, багато разів сприйнятих раніше і відтворюваних в пам'яті без безпосередньої дії на органи чуття) на межі дитинства і раннього дитинства;

в) поява перших понять на межі між раннім і молодшим дошкільним віком;

г) об'єктивація вражень, що отримуються з навколишньої дійсності за допомогою широкого кола понять у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Н. Гаврилова у своїй монографії, аналізуючи ряд досліджень узагальнює, що сформована фонетична складова мовлення означає, наявність здатності у дитини дошкільного віку керувати власними м'язами артикуляційного апарату та на достатньому рівні володіти рухами периферійних органів мовлення. Як результат, дошкільник вимовляє звуки, слова, сприймає мову на слух та відтворює артикуляційні позиції [3].

Ефективним буде застосування елементів логоритміки, як зазначала в своїй статті О. Мілевська логопедам дієво включати в корекційну роботу – простукування ритму та відпрацювання темпу, регуляція темпу та ритму під час виконання артикуляційних вправ, координація дихання, голосу та вимови тощо. В цьому зв'язку логоритмічні вправи виконуватимуть стимулюючу функцію та матимуть значення гімнастичних. Діти з невиразним (монотонним) мовленням складають враження боязких, нерішучих, невпевнених. У цих випадках необхідними будуть дикційні вправи, інтонаційні, а також вправи для відпрацювання наголосів – тобто, розвиток умінь якісно відтворювати фонетичні елементи мовлення [6].

За результатами досліджень Н. Гаврилова в своїй статті виокремила та описала вісім груп прийомів формування правильної вимови фонем. До однієї з них, було включено ігрові прийоми постановки звуків мовлення, у вигляді:

1) створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретного звука мовлення (ліс шумить – ш-ш-ш-ш);

2) використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості артикуляції даного звука мовлення (ракета злітає – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і піднімають руки вперед і вгору як язик при вимові -р- і вимовляють одночасно цей звук тихо, а потім усе голосніше і голосніше);

3) емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують віршований супровід, неочікувану ситуацію, образне уявлення дітей тощо) [2].

Тому включення ігрових прийомів в корекційну логопедичну роботу, як було неодноразово досліджено, стимулює дітей бути уважними та виразними. Адже саме під час гри, ми, дорослі, можемо продемонструвати модель мовленнєвої поведінки, створюючи власним голосом яскраву і правдиву картинку «нереальної ситуації». Дорослі мотивують користуватися різним тембром голосу, звуконаслідувати тварин та неживі предмети, входити в різні ролі.

Висновки. Гра є важливим методом розвитку мовлення дітей. Включення ігрових прийомів дозволяє створити комфортне середовище, позитивну та творчу атмосферу, не викликаючи негативізму та протесту. Гра дозволяє поєднати в одній формі пізнавальну (навчальну) та ігрову складові. В процесі гри дошкільники мають змогу навчатися, а під час навчання гратися.

Перспективою подальших досліджень є експериментальне дослідження впливу засобів гри на звуковимову під час корекційної роботи з дітьми середнього дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово. 2008. 256 с.
2. Гаврилова Н.С. Методика формування та стимуляція вимови фонем. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць.* Вип. 13. 2019. С.18-36.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
4. Гаврилова Н.С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* Вип. 27. 2014. С. 37-44.
5. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
6. Мілевська О.П. Сутність поняття “логопедична гімнастика”: сучасний погляд. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць.* Вип. 10. 2018. С. 179-188.
7. Пінчук Ю.В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії. *Педагогіка та методики: спеціальний зб. наук. праць.* Вип. 7. 2000. С. 43-49.
8. Рібцун Ю.В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник: зб. наук. праць.* Вип. 2. 2011. С. 36-53.
9. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 160 с.
10. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія. Київ. Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
11. Трофименко Л.І. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць.* Вип. 5. 2014. С. 82-89.

Стаття подана до друку: 11.10. 2023 р.

Авторський внесок: О. Панчук – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376.091.33-056.264

В. ПАЧЕВСЬКА

0680336736@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-9702-3883>

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ТЕХНІКА ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті розглядаються лялько-терапевтичні техніки, які доцільно використовувати у процесі організації логопедичних занять з дітьми дошкільного віку із заїканням. Характеризуються напрямки використання театральньо-постановочного рівень лялько-терапії. Пропонується характеристика видів настільного театру, що використовувався на логопедичних заняттях у якості лялько-терапевтичних технік, які називаються відповідно до матеріалів, що були основою для створення саморобних ляльок-акторів.

Ключові слова: арт-терапія, діти із заїканням, лялько-терапія, техніки, діти з порушеннями мовлення, логопедичні заняття.

The article discusses puppet therapy techniques that are appropriate to use in the process of organizing speech therapy classes with preschool children with stuttering. The directions of use of the theater-production level of puppet therapy are characterized. A description of the types of table theater used in speech therapy classes as puppet therapy techniques is offered, which are named according to the materials that were the basis for the creation of self-made puppet actors.

Key words: art therapy, children with stuttering, puppet therapy, techniques, children with speech disorders, speech therapy classes.

Постановка проблеми. До арт-терапевтичних театральних технік, спрямованих на досягнення психо-емоційної свободи, корекцію та подолання внутрішнього емоційного дискомфорту, що проявляється у наявності комплексів підвищеної тривожності, страхів, імпульсивності, зниженні самооцінки відносяться лялько-терапевтичні, які підтримують оволодіння новим досвідом вербальної активності через творче самовираження у постановочній дії. Дані техніки активно використовують в роботі з дітьми із заїканням дошкільного віку.

Мета використання лялько-терапії: розвиток індивідуальних здібностей дітей через використання лялькового театру, формування правильного мовлення, дихальні і м'язові гімнастики для артикуляційного апарату, подолання тривожності, фобічних реакцій, створення дружньої атмосфери терпимості до проблем інших, в тому числі і мовленнєвих, надбання нового соціального досвіду.

Дана мета реалізуються шляхом вирішення завдань:

- створення умов для творчого, комунікативного, інтелектуального і особистісного розвитку дітей;
- знайомство з основами лялькової театралізації (основи театральної майстерності, прийоми ляльководіння, сценічне мовлення, музичний супровід, підготовка декорацій тощо);
- створення передумов корекції проблем вербальної комунікації;
- розвиток індивідуальних здібностей і акцентуація уваги на позитивних аспектах особистості дітей із заїканням;
- зниження тривожності, імпульсивності, агресії, реакцій страху, в першу чергу вербального мовлення, формування позитивного налаштування на спільну комунікативну співпрацю через використання ляльок;
- розвиток стійкого інтересу до ігрової діяльності та організація змістовного дозвілля.

Виклад основного матеріалу. Театрально-постановочний рівень використання лялько-терапії складається з декількох напрямів.

Перший напрямок включає в себе знайомство з постановочним матеріалом. На цьому етапі діти мають познайомитись із ляльковим сюжетом, провести обговорення особливостей задіяних лялькових персонажів, визначитись з позитивними героями, обґрунтувати наявність негативних і чому та як вони мають виглядати, обговорити їхні характери і мовлення, визначити мораль даної постановки.

Оскільки діти у групі мають різний рівень розвитку і різні пізнавальні та мовленнєві можливості доцільно підбирати такі постановки для лялько-терапевтичної взаємодії, яку будуть легкі для запам'ятовування і не великі за обсягом.

Наступний напрямок – це розподіл ролей і робота над їхнім опануванням. Ролі між дітьми розподіляє логопед. Під час цього процесу він спілкується із дитиною із заїканням, яка старається самостійно проаналізувати власні можливості при виконанні тієї чи іншої ролі, порівнює характер обраного героя зі своїм, визначає свої комунікативні можливості і використання мовлення героєм, визначає

свої можливості для точної передачі характеру свого персонажа і його мовлення. На підсвідомому рівні із дитиною проводить аналітична робота над її мовленням і дається можливість переводу певних труднощів на особистість того лялькового персонажу, яким вона буде у процесі проведення гри. Зазначається необхідність використовувати власне мовлення у тому контексті, як вони сформоване у дитини і наголошення на тому, що неправильного мовлення у процесі лялькової вистави у героя не може бути. Таким чином діти із заїканням налаштовуються на те, що їхнє мовлення буде правильне, знімається певною мірою тривожність і стає вербальною комунікації, її мовлення є яскравим фактором у грі ляльки.

Для розвитку цих якостей доречно проведення спеціальних вправ: дихальна і артикуляційна гімнастика, робота над скоромовками, розвиваючі ігри, вправи і тренінги, робота над текстом, робота над виразністю мовлення. Такі вправи доречно організовувати на початку кожного заняття, обов'язково обґрунтовувати їхню необхідність через пояснення, що саме вони розвивають, навіщо ці якості потрібні ляльці, роль якої виконуватиме дитина, як ці навички можуть стати корисними у житті людей різних професій. Такі вправи дозволяють розвивати словниковий запас, формують правильне мовленнєве дихання, позитивно впливають на формування темпо-ритмічних навичок, удосконалюють рухова функція артикуляційного апарату.

Для тренування уяви організовуються вправи голосом і мовленням: проводиться формування вміння розмовляти повільно, голосно, швидко, тихо, басом. Мовленнєві вправи виконують пропедевтичну роль для використання плавного мовлення дітьми із заїканням. Також вони позитивно впливають на активізацію словникового запасу, закріплюється правильна вимова звуків, формуються навички використання прямої і непрямої мови, вдосконалюється інтонаційна виразність мовлення, розвивається пам'ять, уява, мислення, увага.

Заняття організовуються у порядку поступового ускладнення – від виконання окремих тренувальних вправ з механічного керування лялькою до процесу включення ляльки у сюжет гри. Таким чином відбувається поступове формування у дітей навичок використовувати вербальну комунікацію для відпрацювання ролі, яка належить ляльці, дитина поступово оволодіває навичками правильного мовлення, причому її помилки не сприймаються неадекватно і не впливають на виконання нею ролі, відбувається перехід до нового через формування

нових навичок. При плануванні роботи необхідно дотримуватись принципу взаємозв'язку розвитку пізнавальних і мовленнєвих навичок. Реалізація даного принципу дозволяє проводити корекцію і розвиток не лише навичок вербальної комунікації, але й пам'яті, уваги, сприйняття, уваги, мислення і поєднати ці процеси з розвитком їхньої творчості.

Велику роль у розвитку комунікативних навичок та пізнавальної сфери відіграє сюжетні тренування, які організовуються на кожному занятті лялькового театру. Розкриття і пояснення логопедом сюжетів майбутньої лялькової вистави дозволяє дітям у ігровій формі навчитися висловлювати свої почуття, розуміти почуття інших людей, допомагають уникнути труднощів у спілкуванні з однолітками і з дорослими. Робота над сюжетом не лише спрямована на всебічний розвиток психіки дітей, але й формує необхідні навички участі у соціальному житті через використання лялькових вистав. Театралізовані діяльність, яку виконує дитина разом зі своєю лялькою у процесі гри (керування лялькою, робота над розвитком мовлення, розуміння характеру героїв, виступ перед глядачами, усвідомлення позитивного фіналу і суті прихованого за казкою сюжету тощо) сприяють розвитку словникового запасу, фонетико-фонематичного сприйняття, удосконалення вербального мовлення, зменшення страху його використання через віднесення певних помилок і труднощів до ляльки як основного провідника сюжету, через можливість приховати і перекласти проблеми власного мовлення на мовлення ляльки. Саме на таких особливостях комунікації логопед постійно наголошує, при цьому працюючи над правильним мовленням самої дитини через показ необхідних дій і формування правильних мовленнєвих, артикуляційних, дихальних позицій, зниження тривожності, імпульсивності, фобічних реакцій, зменшення агресивного реагування на інших через проблеми мовлення.

Заняття з використанням лялько-терапії проводяться так, щоб була можливість зміни типу, темпу і ритму роботи, тобто чергувалися спокійна діяльність і рухова активність, робота у тиші і активне використання вербальної комунікації. На кожному занятті доцільно створювати емоційно-позитивне, комфортне середовище через використання принципів:

- навчання з опорою на співробітництво, наявність паритетних стосунків з дітьми, навчання без примусу, особистісно-орієнтований підхід;

- усунення причин емоційного дискомфорту через позитивні реакції на її мовленнєві проблеми;

- насичення заняття емоційно-позитивними стимулами: грою, інтелектуальними емоціями подиву, незвичайності, позитивними емоціями впевненості, успіху, досягнення мети.

Використання у роботі логопеди основи з даних принципів дозволяє досягнути максимально можливого результату організації корекційного логопедичного впливу на дітей із заїканням, які мають різний рівень тривожності, страхів та інших порушень емоційно-вольової сфери та особистісних відхилень в цілому.

Протягом усього періоду занять з використання лялько-терапевтичних технік у дітей формуються і закріплюються навички вільної і розкутої поведінки, в тому числі і мовленнєвої, вміння адекватно триматися під час лялькових виступів перед дорослими і однолітками. Комунікативні проблеми, які виникають у більшій частині дітей із заїканням через використання ляльки як "громовідводу", долаються через формування особистісних рис самоствердження і самовдосконалення. У процесі проведення лялько-терапії у дітей формуються навички вільної комунікації, вміння використовувати немовленнєві комунікативні навички виразності через міміку, жести, рухи, використовуючи силу і тембр голосу, коригуючи темп і ритм вербального мовлення з метою передачі образу лялькового героя, його емоцій і переживань. Лялько-терапія і її використання вчителем-логопедом дозволяє не лише коригувати вербальне мовлення у дітей, але й виховувати у них вміння радіти, сумувати, співчувати героям, формувати у них такі позитивні якості особистості, як сміливість, доброта, турбота, бажання допомогти тощо.

Під час проведення логопедичних занять з використання лялько-терапії діти із заїканням відчувають свою захищеність. По-перше, логопед може використовувати ширму, за якою можна сховати свій страх, свою тривожність, своє хвилювання, невпевненість; по-друге, дитина захищена лялькою-рукавичкою, яка є на руці і здається їй самостійною фігурою або особистістю, здатною взяти на себе її проблеми, що сприяє самовираженню і самопізнанню. Одягаючи на руку ляльку, дитина немов би "делегує" поряд зі своїми найкращими прагненнями і своїми проблемами і страхами, відкриваючи у собі приховані резерви.

Під час проведення репетицій на логопедичних заняттях відбувається формування навичок роботи над образом свого персонажу, поступово через внутрішні переживання і перевтілення відбувається зняття підвищеного рівня тривожності, подолання страхів. Крім того, колективна театралізована лялькова діяльність спрямована на формування позитивних установок на соціальну взаємодію, залучення до дитячого колективу, активізує наявні у дитини із заїканням комунікативні можливості, позитивно впливає на розвиток психічних процесів, створює умови для соціалізації, посилюючи при цьому його адаптаційні здібності, коригує комунікативні відхилення, допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, значущості, що виникають через залучення прихованого таланту і потенціалу.

Зробимо невелику характеристику деяких видів настільного театру, що використовувався на логопедичних заняттях у якості лялько-терапевтичних технік, які називаються відповідно до матеріалів, що були основою для створення саморобних ляльок-акторів.

Ляльковий театр смужок. Атрибути для театру смужок виготовляються із різнокольорових смужок кольорового паперу, наклеєного на картон. Скручені різної величини кільця скріплюємо залежно від форми фігури, а з інших смужок вирізаємо вушка, вусики, хвости, очі і розміщуємо їх на коробках.

Ляльковий театр овочів. Використовуємо фарби та інші предмети оздоблюємо овочі (кабачок, гарбуз, кавун, персик, абрикос, яблуко, баклажан, перець тощо). Можна залучати батьків. Після проведення вистави смачні інгредієнти можна з'їсти всім разом, наприклад кавун.

Ляльковий театр шишок. У основі – ляльки і звичайних соснових або ялинкових шишок. З'єднуються більші шишки з меншими, тулуб з головою, для ніг і лапок краще використати дрот або трубочки для коктейлю. За таким принципом створюється театр жолудів, каштанів.

Ляльковий театр квітів. В його основі – живі і штучні квіти та зелень. На серцевинку або квітковий бутон прикріплюють очі, ротик, ніс, до листочків прив'язується цупка нитка. Коли нитку натягують і пускають – листочки починають рухатися і промовляти слова персонажа, квітка "оживає".

Ляльковий пальчиковий театр. Його доречно використовувати під час показу декількох персонажів і використання прихованого сюжету, наприклад як у казках "Колобок", "Ріпка", "Солом'яний бичок". Оперування надітою на палець лялькою доступне вже молодшим

дошкільникам. При цьому можна використовувати ширму, або можна вільно рухатися по кімнаті. Найпростіші атрибути – це паперові ляльки, приклеєні до картонних бочечках, які можна надіти на палець.

Ляльковий театр на олівцях. Тут використовуються звичайні олівці, які виступають основою для маніпулювання персонажем. На олівці закріплюється сірникова коробочка, на якій зображені герої казок. Також на олівці можна кріпити ляльки пальчикового театру. Такі ляльки легко тримати у руках, водночас рухати двома героями. Ширмою може виступати спинка звичайного дитячого стільчика, розгорнута книга і навіть плече.

Ляльковий театр іграшок. Для розігрування сюжетів можна використовувати звичайні іграшки ведмідь-тато, ведмедик-син, сім'я їжачків та інші.

Ляльковий театр рукавичок. Зі старих рукавичок виготовляють оригінальні персонажі для лялькового театру. Наприклад, одягнена на руку рукавичка з одним пальцем може зображувати голову, де палець, нещільно набитий поролоном, буде носом, а очі можна зобразити, пришивши до рукавички кольорові гудзики, волосся можна виготовити з грубих ниток. Якщо іграшки-рукавички одягнути на пляшечки, то вони легко перетворюються на персонажів настільного театру.

Ляльковий театр картинок. Діти дошкільного віку дуже люблять розглядати малюнки у книжках. Тому можна використати показ картинок "у русі". Для цього вибравши будь-яку казку логопед розкладає картинки на столі зображенням донизу або виставляє за ширму. Картинку-персонаж показують плавно, коли озвучується герой, необхідно зробити рухи вперед, вбік. Діти визначають, який саме герой зараз розмовляє.

Висновки. Правильно побудована робота протягом усього часу реалізації програми, використання різноманітних форм і видів лялькового театру дозволяють зробити висновок, що лялько-терапія на логопедичних заняттях дає позитивні результати корекції заїкання у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бегас Л.Д. Корекція заїкання дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої діяльності. Дис... канд. пед. наук. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2016. 206 с.
2. Бегас Л.Д. Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності. *Логопедія*. Науково-методичний журнал. № 1. 2011. С. 11-14.

3. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. Лялько-терапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків. 2019. Вип. 61. С. 10-18.

4. Довгаль Н.В. Застосування лялькотерапії в логопедичній практиці. *Логопед.* 2009. № 3. С. 34-39.

5. Кравченко А.І., Кравченко І.В. Використання дихальної гімнастики для дітей, які заїкаються. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 19. 2022. С. 135-146.

6. Ленів З.П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. Дис... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2010. 273 с.

7. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії у логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Суми. Вид-во СумДПУ ім. А.Макаренка. 2011. 112 с.

8. Потапенко О.М., Ластовка І.Р. Корекція заїкання у методичних підходах зарубіжних науковців. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2016. № 27. С. 66-72.

9. Рібцун Ю.В. Логопедична лялька як важлива складова ігор-занять у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання.* 2012. № 4. С. 20-25.

10. Сильченко В.В., Кордонець В.В., Вахітова А.Б. Заїкання у дітей дошкільного віку, способи корекції та подолання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 10. 2018. С. 24-32.

11. Федій О. Зарубіжний досвід використання лялькотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т ім. Г.Сковороди"*: наук.-теор. зб. Переяслав-Хмельницький. 2008. Вип. 14. С. 312-316.

12. Хлопоніна Н.Є. Лялькотерапія як метод психологічної корекції. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка. НПУ імені М. П. Драгоманова.* URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23223/1/Khloponina.pdf>

Подано до друку 17.11.2023 р.

Авторський внесок: В. Пачевська – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК 376.015.3-056.264

А. ПІНДІРЯК

zgyrcha@i.ua

<https://orcid.org/0009-0006-5347-5685>

В. ТИЩЕНКО

v.tyshchenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті проаналізовано формування мовленнєвої готовності дітей з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення до навчання в школі. Розглянуто шляхи формування мовленнєвої готовності дітей з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення до школи.

Ключові слова: школа, початкова школа, готовність до школи, заклад дошкільної освіти, фонетико фонематичний недорозвиток мовлення. .

The article analyzes the formation of speech readiness for children with phonetic and phonemically underdeveloped speech before studying at school. We have also examined the ways of formation of speaking readiness for children with PPUS before school.

Key words: school, elementary school, readiness for school, preschool education institution, phonetic phonemic underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасної логопедії, як галузі корекційної освіти, є профілактика порушень мовленнєвого розвитку дітей. Важливість цього завдання зростає, оскільки останніми роками спостерігається тенденція до зростання аномалій мовленнєвого розвитку дитячої популяції України.

До найпоширеніших мовленнєвих розладів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку відноситься фонетичний недорозвиток мовлення (далі – ФНМ), який може викликати труднощі в їх подальшому навчанні, провокувати несприятливе психологічне розшарування та ускладнювати процес соціалізації.

Застосування комплексу заходів профілактики порушень мовлення у дітей, зокрема з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ), ускладнюється об'єктивними чинниками:

недостатньою поінформованістю майбутніх батьків про цю проблему, низькою активністю (або її відсутністю) працівників дитячих закладів у профілактичній сфері. порушення мовлення у немовлят, відсутність логопеда, відсутність своєчасної консультативної та корекційної допомоги дітям у разі порушення вимови чи інших проявів порушення мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На важливість і необхідність своєчасного формування слухової уваги та фонематичного слуху у дітей з мовленнєвою патологією звертало увагу багато вчених: В. Бельтюков, Г. Жаренкова та інші.

Мета статті: теоретично дослідити формування мовленнєвої готовності дітей з фонетико фонематично недорозвитком мовлення до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемою формування фонетико-фонематичної складової мовлення займалися багато вчених, зокрема: М. Савченко, М. Шеремет, В. Тищенко та ін. комплексно досліджені етапи їх розвитку, фактори, що сприяють їх формуванню та причини їх порушень. Вчені відзначають, що в одних дітей спостерігається рання поява перших слів і швидкий, прискорений розвиток звукової мови, в інших затримується чіткість звукового складу мовлення. Останні становлять групу ризику щодо виникнення ФФНМ і, як наслідок, дислексії та дисграфії.

Більшість вчених схиляється до думки, що не пізніше 5-6 років дитина повинна оволодіти правильною вимовою всіх звуків рідної мови, що пов'язано з оволодінням фонетико-фонематичними навичками. З іншого боку, для оволодіння дитиною фонетико-фонематичними навичками необхідні сприятливі умови, зокрема: збереження сенсомоторних мовленнєвих функцій, непорушеної анатомічної основи мовленнєвої діяльності, позитивного мовленнєвого середовища, правильного мовленнєвого зразка тощо. Основну відповідальність за створення цих навичок несуть батьки. умови; а також на логопедів як профільних спеціалістів з розвитку та корекції мовлення, на медичних працівників, які спостерігають за розвитком дитини від народження, та на педагогічних працівників, які також беруть участь у розвитку мовлення дітей шляхом реалізації змісту освітніх програм [3, с. 176].

У деяких дітей з ФФНМ спостерігаються сором'язливість, нерішучість, небажання спілкуватися, замкнутість. Поведінка такої

дитини відрізняється нестабільністю. Доволі часто дорослі стають свідками різких змін настрою у цих дітей. Страждає перебіг вищих психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення. В підсумку, розвиток дитини починає відставати від вікової норми. Працюючи над корекцією фонематичного сприймання, спеціалісту обов'язково треба брати до уваги певні моменти, а саме: з дітьми якої вікової категорії їм належить працювати; який вид діяльності зможе «запалити найбільш яскравий вогник» в очах дітей та додасть дитині-логопату зацікавленості у виконанні поставлених перед нею завдань, а також яке місце при формуванні фонетико-фонематичної сторони мови в онтогенезі належить саме фонетичному сприйманню [6, с. 344].

На сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання мовленнєвих вад у дітей. Мовлення з раннього віку відіграє важливу роль у формуванні всіх психічних функцій дитини. Воно є найточнішою, диференційованою функцією вищої нервової діяльності людини. Мовлення у дітей дошкільного віку розвивається особливо швидко: поповнюється словниковий запас, покращується звукове оформлення, більш розгорнутими стають фрази [2, с. 384]. Однак, мовленнєвий розвиток у всіх дітей неоднаковий: одні діти вже до трьох років чисто та правильно вимовляють слова, а інші говорять нечітко та неправильно вимовляють окремі слова. Таких дітей більшість. І якщо до п'яти років деякі дефекти у мовленні дитини допускаються, то після п'яти років треба негайно розпочинати роботу над формуванням правильної звуковимови. Зокрема, необхідно приділяти увагу формуванню правильної граматичної будови мови, адже це є підґрунтям для подальшого успішного навчання дитини в школі. Провідним засобом стимуляції дітей до певної діяльності є гра [2, с. 10].

Ефективність логопедичної роботи над мовленням в значній мірі визначається тим, як сама дитина бере участь в мовленнєвому процесі, яка йому при цьому відводиться роль, який ступінь його ініціативності в цьому процесі. Логопед повинен так направляти педагогічний процес, щоб діти все активніше брали участь в комунікаційних операціях. Відомо, що гра – ефективний засіб логопедичної роботи з дітьми, які мають певні особливості. Г. І. Лемко, аналізуючи виховну цінність гри, стверджує: «У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. За вмілого використання гра може стати незамінним помічником педагога» [3, с. 47].

Психологічна готовність до навчання в школі розглядається на сучасному етапі розвитку психології як комплексна характеристика дитини, яка розкриває рівні розвитку психічних особливостей, які є найважливішими умовами правильного включення в нове соціальне середовище та для створення виховних заходів.

Найбільш повно поняття «готовність до школи» дає визначення Л. Венгера, під яким він розумів певний набір знань і умінь, у якому мають бути присутні всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різним. Складовими цієї сукупності є насамперед мотивація, особистісна готовність, яка складається з «внутрішньої позиції учня», вольової та інтелектуальної готовності.[1.с. 35]

Мовленнєва готовність дітей до навчання проявляється насамперед у здатності за допомогою мови доволіно керувати поведінкою та пізнавальними процесами. Не менш важливим є розвиток мови як засобу спілкування. Особливу увагу цій мовній функції слід приділяти в період середнього і старшого дитинства в дошкільному віці, оскільки розвиток писемного мовлення істотно визначає прогрес в інтелектуальному розвитку дитини.[4.с. 71]

Комплексна система педагогічного впливу, заснована на правильній спрямованості діяльності дітей і всього педагогічного процесу, сприяє формуванню якостей, необхідних майбутньому учневі. Необхідно активно залучати вчителів ЗДО та батьків до процесу комплексної підготовки до школи дітей із ФФНМ.

Висновки. Підготовка дітей до школи – складне, багатогранне завдання, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – лише одна сторона цього завдання, але надзвичайно важлива і значима. Відсутність освіти одного з компонентів може свідчити про те, що дитина зовсім не готова до навчання. Тому проблема готовності дошкільників до навчання є однією з найважливіших у педагогіці та психології. Особливого значення це набуває по відношенню до дітей з порушеннями розвитку, в тому числі з порушеннями мовлення. Саме її рішення визначає оптимальну програму навчання та навчання дітей, а також формує для них повноцінну освітню діяльність у навчальних класах. Психологічна готовність до школи визначається насамперед для виявлення дітей, не готових до навчання в школі, з метою проведення з ними розвивальної роботи з метою попередження шкільної неуспішності та дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / МОН України, АПН України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К.: Світич, 2008. 430с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти [Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д. пед. н. К.: ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2012. 26 с.
3. Бишова Т., Кондратюк О. Шестирічки в школі. К.: Ш51 Ред. Загальнопед. Газ., 2004. 120с.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. К.: Вища шк., 2007. –542 с.
5. Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: Автореф. дис. д. пед. наук . К., 2010. 46 с.

Подано до друку 30.10.2023р.

Авторський внесок: А. Піндіряк – 50%, В. Тищенко – 50%.

УДК: 376-433034:613.88

Л. ПІНЧУК

soo2m22z.pinchuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0005-0749-3228>

Н. ГЕВЧУК

hevchuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4067-0311>

ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

У статті висвітлюються результати вивчення сформованості готовності до сімейного життя в учнів 10 класу з порушеннями інтелектуального розвитку та окремі аспекти моделі відповідної виховної роботи.

Ключові слова: статеве виховання, діти старшого шкільного віку, гендерне виховання, сім'я, порушення інтелектуального розвитку, розвиток, корекція.

The article highlights the results of the study of the formation of readiness for family life in 10th grade students with intellectual disabilities and certain aspects of the model of the corresponding educational work.

Key words: sex education, children of high school age, gender education, family, intellectual development disorders, development, correction.

Постановка проблеми. Статеве виховання та підготовка до сімейного життя є підрозділом морального виховання. Цей аспект виховної роботи є особливо доцільним стосовно дітей з порушеннями інтелекту, виховання яких ускладнене ядерними ознаками порушення, недорозвитком психічних процесів, високим рівнем навіюваності та, відповідно, тісно пов'язане з корекцією.

Аналіз досліджень та публікацій. Методологічні проблеми статевого виховання вивчали: О. Бондарчук, В. Кравець, Л. Штільова, Т. Говорун, О. Кікінежді, Л. Кобилянська, К. Корсак, М. Лавриченко, В. Постовий, Л. Яворська; особливості соціалізації дошкільників та молодших школярів різної статі: В. Абраменкова, О. Палій, О. Прозументик, Н. Радіна, підлітків – В. Москаленко, В. Романова; взаємодію педагогів з хлопцями та дівчатами підліткового віку – О. Антипова; виховання культури міжстатевих відносин – В. Коршунов, І. Мезеря. Питаннями статевого виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку займалися: С. Миронова, М. Матвєєва, В. Левицький, О. Вержиховська.

Мета дослідження: вивчити сформованість готовності до сімейного життя в учнів 10 класу з порушеннями інтелектуального розвитку та запропонувати відповідну обгрунтовану модель методики виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідити готовність старшокласників до виконання майбутніх сімейних ролей було проведено опитування, яке базувалося на принципах психолого-педагогічного експерименту. У дослідженні взяли участь 20 учнів 10 класів (10 хлопців та 10 дівчат) за протоколами ІКЦ з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку. Було розроблено відповідну анкету №1. Мета опитування: дослідити ставлення до батьківства та сімейного життя, виявити наявність гендерних установок щодо ролі батька та матері.

З допомогою анкети №2, було проведено опитування батьків дітей дошкільного навчального закладу (загальна кількість респондентів 50: 41 жінка, 9 чоловіків, віком від 22 до 40 років). Метою дослідження було дослідити реальний розподіл сімейних ролей у молодій сім'ї, зробивши

гендерний аналіз отриманих результатів.

Внаслідок порівняльного аналізу були отримані наступні дані: вік у в якому респонденти хотіли створити сім'ю майже співпадає, а саме: всі учні (100%) з порушеннями інтелектуального розвитку, у майбутньому виявили бажання створити сім'ю, а саме дівчата планують це зробити у віці 20 років – 80%, хлопці у віці 25-27 років – 80%. Результати опитування батьків дітей з дитячого садочка «Джерельце» свідчать, що у реальному житті 37% жінок створили сім'ю у віці 20 років, 27% – 19 років, 17% – у 21 рік, а у чоловіків результати дещо інші, вони пізніше створили сім'ю, а саме: 33% вступили у шлюб у 20-24 роки, 33% у 25-27 років, 33% у 27-30 років.

Результати опитування свідчать про те, що 80% дівчат 10 класу з порушеннями інтелектуального розвитку своє найближче майбутнє пов'язують із заміжжям, розраховуючи на матеріальну допомогу батьків, 60% опитаних дівчат, що мають порушення менструального циклу, не відчували тривоги, не замислювались про можливі ускладнення у дітородній функції.

Понад 50% юнаків та дівчат оцінюють можливість мати добрий заробіток, весело проводити вільний час, як вищі життєві цінності у порівнянні з можливістю мати сім'ю, бути щасливими у батьківстві. Третина старшокласників вважають, що їх просто лякають наслідками ранніх статевих контактів, намагаючись стримати їх сексуальну активність. Більшість опитаних недостатньо усвідомлює проблеми власного репродуктивного здоров'я, моральної готовності до материнства.

Проведений аналіз відмінностей виявив, що цінність щасливого сімейного життя, як і цінність виховання дітей, більш значуща для дівчат у порівнянні з юнаками.

Можливість у майбутньому народжувати дітей школярі пов'язують переважно зі шлюбом. Відповідаючи на питання *"Які умови необхідні для щасливого подружнього життя?"*, старшокласники у цілому назвали 14 умов: взаємне кохання, почуття обов'язку щодо партнера і дітей, взаєморозуміння між подружжям, матеріальне благополуччя, наявність окремої квартири, діти, цікаве дозвілля, робота з великою оплатою, друзі, безконфліктне спілкування, рівноправний розподіл домашньої праці, свобода дій, автономія, інтимні стосунки. Після ранжування у юнаків порядок цінностей набув вигляду: матеріальне благополуччя, квартира, взаєморозуміння, цікава робота, діти. У дівчат ієрархія цінностей дещо відрізнявся: взаєморозуміння, діти, взаємне кохання, почуття обов'язку, матеріальне благополуччя.

Як свідчать результати опитування учнів 10-х класів 80% дівчат і 80% хлопців визначили, що лідером у сім'ї має бути чоловік. Інші результати за даними опитування батьків дітей дитячого садочка «Джерельце»: 61% жінок і 67% чоловіків, які вже її створили, зазначили, що лідер у їх сім'ї – чоловік. Відповідно 39% жінок і 33% чоловіків, вважають лідером у сім'ї жінку.

Попереднє вивчення репродуктивних орієнтацій старшокласників засвідчило, що більшість молодих людей до шлюбу орієнтована на дводітну сім'ю. (60% дівчат і 70% хлопців – відзначили, що хотіли б мати двоє дітей. Опитані ж батьки відповіли, що 44% мають двоє, а 56% – одну дитину.

Аналізуючи відповіді школярів, потрібно звернути увагу на таке явище, яке у психологічній літературі називають "усвідомленою малодітністю".

Тут необхідно врахувати і той факт, що старшокласники з порушеннями інтелектуального розвитку ще не мають сформованих уявлень про те, що таке труднощі сімейного життя, що доведеться відмовитись від частини розваг, відпочинку, поїздок тощо. У повсякденному житті часто не реалізується навіть установка на дводітну сім'ю. Дитину хочуть мати практично всі, багато дітей – далеко не всі.

На питання щодо кількості часу, який старшокласники у майбутньому готові приділяти дитині, то 40% дівчат визначили 24 години, 40% хлопців дали відповідь «скільки потрібно», що свідчить про те, що мають бажання проводити з дитиною багато часу. У батьків які вже мають дітей, кількість годин виявилася меншою – 34% жінок визначили для себе межу приблизно в 10 годин, в той час як 33% чоловіків приділяють дитині 7 годин. Натомість ще 33% чоловіків відповіли, що приділяють дитині не менше 5 годин, а їх дружини «весь вільний час».

Уявлення про батьківство й материнство юнаків відрізняються від уявлень дівчат, у котрих на перших позиціях фігурує любов (60%), відповідальність (70%), увага (50%) і труднощі у вихованні дітей (80%). В уявленнях юнаків на перших місцях стоять проблеми із забезпечення майбутнього дитини (50%), витрати часу на виховання (30%).

Відповіді батьків про свої функціональні обов'язки розподілилися наступним чином: жінки визначили для себе три найголовніші обов'язки – годування – 19,5%, водити в дитячий садок – 17% і привчання до дисципліни – 17%, в обов'язки чоловіків на їх думку входить матеріальне забезпечення – 34%, привчання до дисципліни – 19,5%, гратися з дитиною вдома – 24,4%.

Чоловіки серед своїх сімейних обов'язків виділили: матеріальне

забезпечення – 33,3 %, привчання до дисципліни – 33,3%, гратися з дитиною вдома – 11,1 %, а на жінку покладають обов'язок годування 22,2 %, водити дитину до дитячого садка – 22,2 %, та доглядати за хворою дитиною – 11,1 %.

Проаналізувавши результати опитування можна зробити висновок про сформовані стереотипні уявлення щодо обов'язків матері і батька по вихованню і догляду за дитиною: прослідковується чітке розмежування обов'язків, коли чоловік матеріально забезпечує сім'ю, а жінка піклується, виховує та годує дитину. Такий розподіл може негативно вплинути на сімейні відносини загалом, коли батько не приймає участі у вихованні та догляді за дитиною, а мати не має змогу реалізовувати себе за межами родини.

Результати опитування про уявлення «як доглядати за немовлям?» засвідчили, що у старшокласників здебільшого хибні думки. На більшість питань їх відповіді були неправильними, демонстрували безпорадність. Вони не уявляють або неправильно уявляють догляд за новонародженою дитиною, не знають, як має розвиватися і поводитися малюк у різні періоди свого життя. Все в дитині викликає тривогу і неспокій.

Лише 10% з опитаних старшокласників знайомі з основними принципами сімейного права, 20% розуміє правові наслідки недійсних та незареєстрованих шлюбів; 30 % допускають громадянський шлюб без його державної реєстрації, 50% старшокласників не мають уявлення про особисті правові взаємини членів подружжя та стосунки майнового характеру, 70% опитаних школярів не ознайомлені з наслідками абортів, ухиляння від лікування венеричних захворювань тощо.

Спираючись на вже існуючі розробки нами була запропонована модель підготовки до сімейного життя. Дана модель включає такі змістові компоненти: соціальний, психологічний, сексуально-інтимний, прокреативний, юридичний, етична підготовка та менеджмент сімейних ресурсів. У практику підготовки молоді до сімейного життя інтегровано методи і прийоми формування свідомості особистості (сімейна біографія, обговорення, асоціація), організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки (імітація, прогнозування, доручення, вправлення, створення виховних ситуацій, проєкти, аналогія), стимулювання діяльності та поведінки (змагання), самовиховання (особистий щоденник, інтерв'ю).

Висновки. Вітчизняні та зарубіжні педагоги обґрунтовують взаємозв'язок та наступність трьох ступенів формування готовності до сімейного життя. Старшокласникам подають ґрунтовні теоретичні знання

з питань шлюбу та сімейного життя, які є своєрідним фундаментом для двох наступних етапів. На другому етапі – розвивають і вдосконалюють практичні вміння і навички використання набутих знань. На третьому – формують систему життєвих цінностей та переконань молоді. Стимулює інтерес до вивчення питання принцип врахування потреб молоді та її попереднього життєвого досвіду.

Список використаних джерел

1. Віденко С.В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків. Київ. Арістет, 2003. 312 с.
2. Говорун Т. Гендерна психологія. Київ. Академія, 2004. 308 с.
3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно видавничий відділ, 2007. 204 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.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: Л. Пінчук – 50%, Н. Гевчук – 50%.

УДК 376.01-056.264:811

О. ПІПАШ

KseniaPipash@meta.ua

<https://orcid.org/0009-0008-5101-8944>

Ю. МИХАЛЬСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

mykhalska@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ І РІВНЯ

Актуальність дослідження визначена пошуком шляхів оптимізації логопедичної роботи, що забезпечуватиме активізацію мовленнєвої діяльності дітей з відсутністю вербальних засобів спілкування, визначенням тактики та стратегії відбору методів, засобів та прийомів навчання.

Ключові слова: вербальні засоби спілкування, діти з системними порушеннями мовлення, загальний недорозвиток мовлення, немовленнєві діти.

The relevance of the study is determined by the search for ways to optimize speech therapy work, which will ensure the activation of the speech activity of children with a lack of verbal means of communication, the definition of tactics and strategies for the selection of methods, means and methods of learning.

Keywords: verbal means of communication, children with systemic speech disorders, general underdevelopment of speech, non-verbal children.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку теорії та практики спеціальної педагогіки, зокрема логопедії, характеризується підвищеною увагою до вивчення дітей із відсутністю вербальних засобів спілкування. Мовленнєва діяльність є головним засобом комунікації, а її відсутність призводить до виникнення порушення процесу взаємодії з оточуючими, що негативно позначається на загальному розвитку дитини.

Активізація мовленнєвої діяльності дітей із відсутністю вербальних засобів спілкування на початкових етапах корекційного впливу потребує створення спеціальних диференційованих умов навчання з опорою на компенсаторні функції, провідну сенсорну модальність, використання варіативних та інваріантних технологій, застосування міждисциплінарного підходу, що визначає важливість досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз спеціальної літератури, присвячений дослідженню особливостей мовленнєвого розвитку дошкільників з системними порушенням мовлення, представлений великою кількістю досліджень таких авторів, як Ж. Антіпова, Г. Бабіна, В. Воробйова, Н. Гаврилова, Б. Гріншпун, Л. Давидович, Н. Жукова, Р. Левіна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Усанова, Т. Філічева, М. Хватцев, Г. Чиркіна, С. Шаховська та ін. [1; 2; 3; 4].

У психолого-педагогічній літературі більшість досліджень присвячена питанням формування експресивного мовлення, зокрема формуванню лексики та граматичної складової, корекції звуковимови та складової структури слова. На сьогодні представлені поодинокі роботи, що стосуються науково-методичних аспектів проблеми

активізації мовленнєвої діяльності у дітей з системними порушеннями мовлення I рівня, що і зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті: визначити особливості формування вербальних засобів спілкування у дітей з системними порушеннями мовлення I рівня.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєвий розвиток від народження формується поетапно, кожен етап є самостійною системою, яка досягає певного рівня розвитку мовлення [1; 3].

Розвиток мовлення умовно можна поділити на два періоди – довербальний та вербальний. У спеціальній літературі вказується, що поява та розвиток мовлення (за термінами та темпами) залежить від сформованості засобів комунікації на довербальному рівні.

У дослідженнях Т. Візель, Л. Виготського, І. Горелова, О. Леонтєва, О. Лурії, В. Шкловського та ін. вказується, що немовленнєві засоби мовлення є основою для кодування (осмислене використання засобів невербальної комунікації) і декодування (сприйняття, розуміння та осмислення) вербальних повідомлень [1; 2].

Відповідно, розвиток дітей на довербальному та мовленнєвому рівні проходить через освоєння завдань та норм, на основі чого розвивається мотиваційна сфера та паралельно, через освоєння дій з предметами формується або розвивається інтелектуальний розвиток дитини.

Розглядаючи формування невербальних компонентів мовленнєвої діяльності, І. Горелов назвав їх «функціональною базою мовлення» і поділив на три групи: фонаційні; міміко-жестові та пантомімічні; змішані, тобто. включають засоби фонаційні, міміко-жестові та пантомімічні. На думку автора, мовленнєве висловлювання проявляється в початковий період за допомогою жестів і тільки надалі вербальна програма висловлювання замінює невербальні компоненти, що раніше сформувалися [1; 4].

Існують чотири форми невербальних засобів спілкування, у кожній із них застосовуються свої знаки: кінетика включає жести (руки), міміка (обличчя), пантоміміка (тіло); паралінгвістика (вокалізація), проксеміка (просторова та тимчасова організація спілкування) та візуальне спілкування («контакт очей»). Ці засоби на початковому етапі розвитку мовлення є засобом комунікації, але у процесі розвитку дитини вербальне мовлення замінює невербальне, при цьому використання жестів залишається як додатковий засіб комунікації. Т. Басилова вважає,

що перехід від невербальних засобів спілкування до вербальних походить від дії з предметом через зображення цієї дії жестом до словесного позначення [1].

Проведене О. Лехановою дослідження доводить, що використання невербальних компонентів є фактором, що стимулює появу та розвиток мовлення [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що використання невербальних засобів комунікації при формуванні вербальних на початкових етапах корекційної роботи з немовленнєвими дітьми, може бути відправною точкою для активізації мовленнєвої діяльності.

Відомо, що формування мовленнєвого розвитку дитини проходить у кілька послідовних етапів, формується залежно від зрілості кори головного мозку, органів слуху та зору, моторного розвитку та органів артикуляції та визначається індивідуальними психофізіологічними особливостями дитини.

Відсутність вербальних засобів спілкування обмежує взаємодію дітей з однолітками та дорослими, що негативно позначається на психічному розвитку дитини, впливає на пізнання нею життя. У дітей з загальним недорозвитком мовлення спостерігається невідповідність між рівнем мовленнєвого та розумового розвитку. Невербальний інтелект відстає від норми, що впливає на зниження темпів розвитку дитини, але навіть, незважаючи на це, невербальний інтелект значно перевищує розвиток вербального.

Дослідження О. Соботович виявили в багатьох дітей цієї категорії виражену нестійкість довільної уваги, повільне включення в завдання, проблеми просторового гнозису, що проявляється у порушенні диференціації предметів і їх складових за величиною, формою, розташуванням у просторі, у втраті можливості одночасно сприймати комплекс пред'явлених предметів, картинок, розуміти значення речень, граматичне оформлення, послідовність слів тощо [4].

Ці особливості підкреслюють системний характер порушення, оскільки крім порушень мовленнєвої діяльності в дітей з ЗНМ I рівня спостерігається несформованість психічних функцій. У дітей спостерігається відсутність вербальних засобів спілкування, вони можуть користуватися хіба що деякими звуковими комплексами, звуконаслідуванням. Н. Жукова вважає, що діти з системними порушеннями мовлення I рівня до трьох років є практично немовленнєвими. Самостійний розвиток повноцінної мовлення для них

неможливий, тому для подолання мовленнєвого недорозвитку потребує цілеспрямованої корекційно-логопедичної роботи.

Виходячи з вищезазначеного у корекційній роботі з формування вербальних засобів спілкування у дітей з системними порушеннями мовлення I рівня слід виділити кілька розділів:

1) формування психофізіологічної основи (формування мотиваційної сфери, зорового контакту, цілеспрямованих дій, розвиток моторної імітації, розвиток розуміння простих інструкцій);

2) розвиток вищих психічних функцій та формування початкових вербальних засобів (розвиток слухового, зорового та тактильного сприйняття; формування розумових операцій; формування сенсорних еталонів; формування ритмічної структури слова; розвиток вербальної імітації на рівні голосних та звуконаслідувань).

3) формування мовленнєвої діяльності (розширення пасивного словника; активізація мовлення на рівні складів, слів та речень; розвиток ритмічної структури на невербальному матеріалі; формування складової структури слова).

Кількість занять для засвоєння будь-якого напрямку та етапу визначається залежно від початкового рівня розвитку дитини та її компенсаторних можливостей.

На початковому етапі формування вербальних засобів спілкування у дітей з системними порушеннями мовлення I рівня важливим є розвиток вербальної імітації на рівні голосних звуків та звуконаслідувань. Вважаємо, що ефективним його проведення буде із застосуванням різних технологій: музикотерапії, логоритміки та візуально-фонетичної системи.

Враховуючи особливості та труднощі взаємодії дітей цієї категорії з однолітками та дорослими ми пропонуємо на заняттях, крім загальноприйнятих прийомів роботи використовувати додаткові вправи-ігри з метою: налагодження контакту – дозволяють формувати позитивний настрій взаємодії з дорослим: «Дай ручку! Вітання! Бувай! Плескаємо в долоні! тощо; розвитку загального наслідування – формують моторну програму імітації (міміки, жестів, рухів); розвитку моторної наслідувальної діяльності використовували такі ігри: з віршованими текстами – розвивають розуміння мовлення, співвіднесення звукової оболонки слова з безпосередньо виконуваним процесом та розвитку синхронізації мовлення і рухів. Наприклад: «Кошенята», «Ведмедик клишоногий», «Долоньки», «Водичка»;

рухливі ігри – розвивають координацію тіла, моторну імітацію із відтворенням серії різних рухів. Наприклад: «Робимо зарядку!», «Потанцюй зі мною!», «Пташки», «Сонечко та дощик» та ін.; ігри з предметами та іграшками – розвивають вміння використовувати предмет відповідно до його призначення, проводити з ним різні маніпуляції. Наприклад: «Ігри з кубиками», «Ігри з м'ячами», «Ігри з машинками», «Ігри з ляльками»; ігри у розвиток наслідувальної мовленнєвої діяльності – активізують мовленнєву діяльність на матеріалі поєднань звуків приголосний (П) голосний (Г), перших слів. Наприклад: ігри «Поклич», «Хто як кричить?» «Сопілочка» (ду-ду) тощо.

Головним завданням цього етапу є включення дитини та освоєння нею виконання рухів під музику (стрибати, плескати в долоні тощо). А пісні наче закликають дитину вербально наслідувати, здебільшого діти відгукуються на прагнення залучити їх до спільного співу. Використання музики на заняттях допомагають вирішити ще низку завдань: розвиток моторики (імітація рухів тварин, птахів; розвиток рівноваги; відпрацювання різних видів рухів: плескання, ходьба, стрибки; найпростіші ігри з м'ячем (катання та кидання)); розвиток орієнтування у просторі: рух у заданому напрямку; найпростіше орієнтування на собі (гра «Покажи очі, ніс, вуха, ..»); самостійний рух у заданому напрямку (гра «Іди – біжи» тощо).

При активізації мовленнєвої діяльності дітей у структурі індивідуальних занять ми пропонуємо використовувати симбіоз існуючих систем, адаптованих відповідно до невербального і вербального розвитку.

Розроблена нами методика роботи з активізації мовленнєвої діяльності немовленнєвих дітей передбачає три етапи навчання з використанням візуально-фонетичної системи:

I. На першому етапі відбувалося ознайомлення дитини із жестом-символом: 1) ідентифікація жесту та співвідношення його з певним звуком, робота починається з голосних фонем. У цьому етапі жест підкріплюється оральними символами; 2) розвиток кінетичної боку мовлення з урахуванням двох голосних; 3) розвиток кінетичної боку мовлення з урахуванням моделі «приголосний+голосний».

II. Другий етап передбачає встановлення зв'язку між звуковим оформленням складу або слова та предметною картинкою: 1) промовляння слів типу ППГ з однаковими фонемами; 2) промовляння

двоскладових слів типу ПППГ з різними фонемами; 3) промовляння трискладових слів.

III. Метою третього етапу є формування фрази як самостійної мовленнєвої діяльності: 1) складання двоскладових речень; 2) складання трискладових речень.

Вважаємо, що використання такої адаптованої візуально-фонетичної системи в корекційно-логопедичній роботі з дітьми з системним порушенням мовлення I рівня є сприятиме активізації мовленнєвої діяльності та розвитку вербального компоненту мовлення дитини.

Висновки. У процесі організації корекційно-логопедичної роботи з активізації мовленнєвої діяльності дошкільників з відсутністю вербальних засобів спілкування необхідно враховувати стан мовленнєвих та немовленнєвих передумов, що забезпечують формування безпосередньо експресивного мовлення. Створена нами спеціальна програма передбачає: первісне знайомство з жестом-символом; синтез узагальнюючих слухових та зорових образів; відтворення початкових звукових комплексів з опорою на жест, слово та артикуляцію; самостійна активізація мовлення з орієнтуванням на систему знаків.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім "Слово", 2004. 374 с.
2. Кравченко А.І., Петрова Л.В. Особливості мовленнєвої діяльності дітей, які не розмовляють. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали ІХ Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. 210 с
3. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
4. Марченко І.С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 41-44.

Стаття подана до друку: 12.10. 2023 р.

Авторський внесок: О. Піпаш – 50%, Ю. Михальська – 50%.

УДК 376-056.264:373.5.04

А. ПНІВЧУК

allapnivchuk@gmail.com

С. ФЕДОРЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуті основні проблеми, які виникають у процесі впровадження інклюзивної освіти. Проаналізовані роботи вітчизняних учених, які вказують, що існує ряд труднощів під час психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Запропонований ряд завдань психолого-педагогічного супроводу, вирішення яких має сприяти подоланню труднощів під час адаптації в інклюзивно-освітньому просторі.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, інклюзивне навчання, діти з порушеннями мовлення, завдання.

The article discusses the main problems that arise in the process of implementing inclusive education. The works of domestic scientists are analyzed, which indicate that there are a number of difficulties during the psychological and pedagogical support of children with speech disorders in the conditions of inclusive education. A number of tasks of psychological and pedagogical support are proposed, the solution of which should contribute to overcoming difficulties during adaptation in an inclusive educational space.

Keywords: psychological and pedagogical support, inclusive education, children with speech disorders, tasks.

Постановка проблеми. Питання впровадження інклюзивної освіти стало актуальним та нагальним для вітчизняної педагогічної науки та практики як альтернативний і дієвий механізм поліпшення процесів адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. В соціальній політиці підтримки дітей з порушеннями розвитку, у тому числі із порушеннями мовлення, інклюзивна освіта стала визначальним концептом реформування системи здобуття освіти.

Ведеться цілеспрямований пошук засобів та способів спільного навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти. Проблема

спільного навчання дітей з порушеннями мовлення є актуальною, хоча й не новою для нашої держави. Процес інклюзивного навчання – це напрямок, з якого «Нова українська школа» отримує чи не найбільше запитань. Кожна школа за своєю філософією повинна бути інклюзивною. Це означає готовність у будь-який час прийняти кожную дитину.

Утім, попри очевидні позитивні зміни в освітній галузі, проголошення рівності умов доступу до освіти у вітчизняній практиці дедалі частіше говорять про проблеми і особливості втілення такої ідеї в освітній процес. За умови недостатнього врахування особливостей розвитку, розуміння освітніх труднощів і потреб, неналежного рівня психолого-педагогічної підтримки виникають ризики втрати гарантій щодо забезпечення якості їхньої освіти. У зв'язку з цим проблема організації психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу цих дітей є вчасною, і безперечно, актуальною. Ці питання сьогодні активно вивчаються, а пов'язані з ними технології психологічного супроводу дітей потребують подальшого розроблення.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі організації інклюзивної освіти у вітчизняній педагогічній науці присвячено серйозну увагу. Вона висвітлюється в наукових працях В. Бондаря, О. Гноєвської, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Софій, Ю. Найди, О. Ревуцької, Є. Линдіної, О. Таранченкота і ін.

Актуальними для організації і забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти є дослідження Т. Ілляшенко, Т. Жук, А. Обухівської, Г. Якимчук та ін.

У роботах багатьох вітчизняних вчених (О. Белової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Константинів, І. Марченко, О. Мілевської, Ю. Пінчук, В. Тарасун, О. Ткач, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.) розкриваються шляхи розв'язання завдань щодо форм організації та відповідних вимог до здійснення логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення.

Багато авторів, які займалися вивченням цієї проблеми (Н. Базима, Є. Соботович, І. Мартиненко та ін.), вказували на те, що діти із порушеннями мовлення мають проблеми із комунікативною мовленнєвою функцією, яка не дає сформуватися мотиваційно-вольовим операціям, що в подальшому призводить до виникнення труднощів у навчанні.

Усі вчені одночасно декларують, що одним із методів, здатним ефективно розв'язати дані проблеми в інклюзивно-освітньому просторі, є належним чином організований психолого-педагогічний супровід дітей з тяжкими порушеннями мовлення, який гарантує створення відповідних умов, що забезпечують їм розвиток і успішне засвоєння знань під час здобуття навчання.

Мета статті: визначити основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення в освітньому процесі в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. За визначенням А. Колупасової та Ю. Найди, психолого-педагогічний супровід – це:

- «цілісна і комплексна система підтримки соціуму та психолого-педагогічної допомоги, що здійснюється у межах діяльності соціально-психологічних та психолого-педагогічних служб;
- інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості й у результаті: ефективного виконання людиною своїх основних функцій;
- процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги;
- комплекс заходів, направлених на створення умов для повноцінної соціалізації та адаптації особистості;
- спеціально створені психолого-педагогічні умови, орієнтовані на засвоєння дитиною з інвалідністю відповідних загальноосвітніх програм, корекцію відхилень в її розвитку» [1, с. 144].

Отже, психолого-педагогічний супровід учня з порушеннями мовлення у навчально-виховному процесі визначає засвоєння ним відповідних загальноосвітніх програм, корекцію відхилень у його розвитку, соціальну адаптацію та психологічний розвиток у спеціально створених в навчальному закладі психолого-педагогічних умовах. Такий підхід є визначальним при розробці індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами, яка знаходиться в умовах інклюзивного навчання.

Психолого-педагогічний супровід дитини як забезпечення оптимальних умов для її розвитку і входження у соціум є глибоко індивідуалізований процес, побудований на ґрунті наукових знань про загальні, типові та індивідуальні її особливості, які формуються під впливом багатьох чинників: біологічних передумов її розвитку, особливостей педагогічного впливу, соціальної взаємодії у закладі освіти і в сім'ї і т. ін.

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовлення в інклюзивних закладах загальної середньої освіти має на меті вивчити особистісний потенціал, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація і адаптація; професійна орієнтація дітей з інвалідністю [4, с. 15].

Організація інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в межах закладу освіти. Всі важливі принципи, підходи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди супроводу визначені у Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженому наказом МОН від 08.06.2018 року № 609 [3].

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень таких вчених, як А. Колупаєва, А. Обухівська, Н. Софій та ін., а також наші власні спостереження дозволили визначити основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання, зокрема:

1. створення умов для соціальної адаптації;
2. забезпечення особливих умов для організації навчальної діяльності даної категорії дітей;
3. формування психологічної готовності серед педагогів, батьків та учнів школи до взаємодії з дитиною, яка має порушення мовлення;
4. попередження і корекція вторинних відхилень в розвитку дитини; створення психологічної установки у дитини з порушеннями мовлення на подолання труднощів та досягнення успіхів в усіх доступних видах діяльності.

Розкриємо зміст окреслених завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Перше завдання полягає у створенні особливих умов для соціальної адаптації дитини, а саме:

- формування готовності дитини до входження в колектив однолітків та соціально-психологічна адаптація дитини в колективі;

- формування навичок спілкування у здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Друге завдання полягає у забезпеченні особливих умов для організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями мовлення, а саме:

- забезпечення індивідуального підходу відповідно до особливостей та можливостей кожної конкретної дитини з порушеннями мовлення (адаптація навчальних та методичних матеріалів, модифікація змісту та складності навчальних завдань, підбір спеціальних форм та прийомів навчальної діяльності тощо);

- забезпечення корекційно-компенсаторної спрямованості уроку (навчання дітей з порушеннями мовлення прийомам та способам сенсорної, розумової та практичної діяльності; збагачення, конкретизація, уточнення уявлень та життєвого досвіду дітей про предмети та явища навколишнього світу; активізація їх розумової діяльності та ін.).

Третє завдання – це:

- забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу передбачає формування психологічної готовності серед педагогів, батьків та учнів школи до взаємодії з дитиною з порушеннями мовлення. Робота психолога із супроводу дитини з порушеннями мовлення у вирішенні даного завдання включає:

- ознайомлення педагогічного колективу, батьків та учнів з особливостями дитини з порушеннями мовлення та формування позитивного ставлення у них до інклюзивного навчання;

- забезпечення спілкування та позитивного соціального статусу дітей з порушеннями мовлення в шкільному та класному колективах.

Четверте завдання – створення психологічної установки у дитини з порушеннями мовлення на подолання труднощів, попередження і корекція вторинних відхилень у розвитку дитини – це одне з основних завдань психолого-педагогічного супроводу, яке було виділене нами. Його реалізація потребує застосування мультидисциплінарного підходу, тобто командну роботу різних фахівців: вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда, психологів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, медичних працівників тощо.

Під час психолого-педагогічного супроводу необхідно звернути особливу увагу на формування самостійності як основної властивості

особистості, що забезпечує найважливіші передумови для становлення активної життєвої позиції людини з метою успішної соціалізації, а також є важливою умовою ефективного реалізації завдань інклюзивного навчання.

Надзвичайно важливими учасниками інклюзивного навчання дитини є її батьки. У розвинених країнах, які мають чималий досвід з цього питання, однією з умов включення дитини в інклюзивне навчання є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, уміти співпрацювати з педагогами, виступаючи їхніми активними помічниками. Для цього батьки повинні бути добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм навчання для того, щоб зробити свідомий вибір і компетентно брати участь у навчанні і розвитку дитини.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, враховуючи те, що психолого-педагогічний супровід дитини з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання є невід'ємною складовою розвитку сучасної освіти в Україні та носить мультидисциплінарний характер, вважаємо, що визначені нами завдання сприяють створенню особливих умов для організації освітньої діяльності цієї категорії дітей; забезпечують психолого-педагогічну готовність всіх учасників освітнього процесу до взаємодії з дитиною, яка має порушення мовлення, попереджають та реалізують корекцію вторинних відхилень в розвитку дитини.

Встановлено, що одним із важливих завдань психолого-педагогічного супроводу дитини з порушенням мовлення є активна просвітницька робота з батьками цих дітей. Тому перспективою наших подальших досліджень вважаємо розробку можливих напрямів залучення батьків дітей до психолого-педагогічного супроводу дитини з порушенням мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Гончар І.Г. Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Випуск 11. Том 2. 2019. С. 144.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / О. Федоренко, О. Мартинчук, Н. Софій, Г. Лук'янова, О. Кошіль, Т. Симоненко, Л. Байда, Ю. Найда. Київ: ФОП Парашин, 2020, 122 с.
4. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної

середньої та дошкільної освіти, затвердженому наказом МОН від 08.06.2018 № 609Документ v0609729-18, поточна редакція. Прийняття від 08.06.2018 URL: Про затвердження Примірного поло... | від 08.06.2018 № 609 (rada.gov.ua)

5. Психологічний супровід інклюзивної освіти / за ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

6. Софій Н.З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.

Стаття подана до друку: 18.10. 2023 р.

Авторський внесок: А. Пнівчук – 50%, С. Федоренко – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

В. ПОБЕРЕЖНИК

vitalina.poberegnik@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7018-4794>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

У статті описано результати дослідження особливостей пізнавальної діяльності у молодших школярів з дисграфією. Нами приділялась увага дослідженню: писемного мовлення (аналіз письмових робіт); усного мовлення (сенсомоторного та фонематичного рівня; граматичної складової; лексичної складової; стану зв'язного мовлення); пізнавальної діяльності (уваги; зорового гнозису).

Ключові слова: дисграфія, дошкільники, корекція, порушення письма.

The article describes the results of the study of the peculiarities of cognitive activity in younger schoolchildren with dysgraphia. We paid attention to the study of: written speech (analysis of written works); oral speech (sensorimotor and phonemic level; grammatical component; lexical

component; state of connected speech); cognitive activity (attention; visual gnosis).

Key words: dysgraphia, preschoolers, correction, writing disorders.

Постановка проблеми. Порушення письма є найпоширенішим явищем у дітей молодшого шкільного віку. В даний час у вітчизняній логопедії висвітлено питання симптоматики, механізмів, структури дисграфії, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст та диференційовані методи корекції різних видів дисграфії.

Аналіз досліджень і публікацій. Порушення писемного мовлення є найпоширенішою формою мовної патології в молодших школярів. Однак проблема сутності дислексії та дисграфії і дотепер є недостатньо розробленою, незважаючи на те, що вивчається комплексно у різних аспектах: анатомо-фізіологічному, клінічному, педагогічному, психогенетичному, психологічному, психолінгвістичному. При цьому з багатьох питань порушень писемного мовлення існують неоднозначні, часом суперечливі погляди.

Досі не знайдено єдиних формулювань у термінології та визначенні порушень читання та письма, відсутні чітко вироблені підходи до вивчення порушень писемного мовлення, критерії результативності досліджень (А. Богуш, Н. Гаврилова, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Тенцер, В. Тищенко, О. Ткач та ін.) [1; 5; 6; 7;8].

У вітчизняній логопедії терміном «дислексія» називають стійкі специфічні труднощі читання, використовуючи для позначення стійких специфічних порушень письма інший термін — «дисграфія» (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.) [2; 7; 8; 9].

Мета статті – розкрити результати вивчення особливостей пізнавальної діяльності у молодших школярів з дисграфією.

Виклад основного матеріалу. Нами проведено діагностичне обстеження протягом 2022-2023 років на базі Хотинського ліцею №5 — опорний заклад загальної середньої освіти Хотинської міської ради Дністровського району Чернівецької області; ОЗО «Клішковецький ЗЗСО І-ІІІ ст.». Було обстежено стан писемного мовлення 50 учнів 2-х класів, з метою виявлення дітей із дисграфією. У констатувальному експерименті брали участь 40 учнів 2-х класів: 20 дітей з дисграфією та 20 дітей без порушення письма.

При розробці методики вивчення особливостей пізнавальної діяльності у молодших школярів з дисграфією за основу було покладено сучасні уявлення про системну, ієрархічну будову психічної діяльності, що виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливові психічних функцій; про психічні процеси як специфічні види діяльності за походженням та структурою; про нерівномірність розвитку психічних функцій в онтогенезі, про психологічну характеристику процесу письма (А. Богуш, Н. Гаврилова, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, І. Лазарева, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Чередніченко та ін.) [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

У процесі дослідження нами було проаналізовано письмові роботи з української мови у робочих та контрольних зошитах учнів та проведено додаткові письмові роботи: списування, диктант та тест для виявлення дисграфічних порушень. Дослідження усного мовлення включало наступні розділи: дослідження сенсомоторного та фонематичного рівня мовлення (фонематичного сприймання; артикуляційної моторики; звуковимови; звуко-складової структури слова; навичок мовного аналізу); дослідження граматичної складової мовлення; дослідження лексичної складової мовлення; дослідження стану зв'язного мовлення. Як основні напрями дослідження пізнавальної діяльності дітей із дисграфією було виділено: дослідження особливостей уваги (обсягу, стійкості, розподілу, переключення уваги); дослідження особливостей зорового гнозису.

Узагальнений аналіз письмових робіт учнів показав, що 50% молодших школярів тією чи іншою мірою допускали на письмі специфічні помилки: заміни букв за принципом акустичної подібності відповідних їм звуків, спотворення звуко-складової структури слова, роздільне написання слів у реченні, аграматизми, за принципом оптичної подібності та їх спотворене написання. Помилки дітей відрізнялися стійкістю, що дозволило розглядати їх як діагностичну ознаку дисграфії.

Результати дослідження сенсомоторного та фонематичного рівня мовлення вказують, що найбільші відмінності між групою учнів з нормотиповим розвитком та обома експериментальними підгрупами з дисграфією були виявлені при дослідженні найважливіших передумов процесу письма: у пробах на оцінку фонематичного сприймання та навичок звукового аналізу і синтезу. Несформованість цих функцій у поєднанні з порушенням звуковимови та недостатнім рівнем розвитку

артикуляційної моторики є однією з причин порушення письма у обстежених школярів.

У процесі дослідження граматичної складової мовлення нами відзначено значні труднощі при складанні речення. У дітей були відзначені пропуски, додавання, заміни слів, аграматизми, смислові неточності, наприклад: *Бабуся внучці яблуко (замість грушу) дала. Вітя косити траву для кроликів. Петя косив ... сіно (замість траву) ... кроликів для. Петрик купив мамі ... шарф (замість кулю) червоний ... і шапку.*

У пробі «Додавання прийменників» найбільш поширеними помилками у учнів з дисграфією виявилися: неправильний підбір прийменника (наприклад, *Бруньки розпустилися в деревах.*), Зміна преїменникововідмінкових конструкції, (*Пес сидить у будці (замість біля будки).*)

Загалом, за результатами виконання цієї серії завдань ми дійшли невтішного висновку про низький рівень мовленнєвої компетенції дітей із дисграфією, особливо в школярів із тяжкими порушеннями. Крім того, труднощі утримання низки слів можуть свідчити про нижчий рівень розвитку короткочасної слухомовленнєвої пам'яті у дітей з дисграфією.

Результати виконання завдань на оцінку зв'язного мовлення показали, що при переказі тексту кількість аграматизмів та лексичних неточностей у учнів експериментальних підгруп збільшилася. Так, 41% школярів зі складною дисграфією, 33% дітей з легкою переказали текст без аграматизмів, але при переказі у них спостерігалася стереотипність оформлення висловлювання, пошуки слів, словесні заміни. Ще у 41% учнів зі складною дисграфією та 27% школярів з легкою дисграфією відзначалися аграматизми та лексичні порушення: неадекватні заміни, пошук слів для позначення якогось предмета чи поняття.

Підіб'ємо підсумки виконання завдань на оцінку стану усного мовлення. У школярів з дисграфією (особливо у дітей із системним порушенням мовлення) були виявлені: нижчий рівень мовленнєвої компетенції, сформованості зв'язного мовлення та навичок мовленнєвого аналізу та синтезу; порушення фонематичного сприймання; обмежений обсяг експресивного словника; а також нижчий рівень розвитку короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

Надалі нами описано результати вивчення особливостей пізнавальної діяльності у дітей з дисграфією. Обстеження уваги

включало дослідження рівня концентрації, стійкості, розподілу, переключення, продуктивності, обсягу зорової уваги.

Більшість дітей з дисграфією показали низькі показники продуктивності уваги, що були пов'язано з великою кількістю допущених помилок та невеликою кількістю переглянутих знаків. Найбільше помилок було зазначено у підгрупі зі складною дисграфією. Середня кількість помилок у групі учнів з нормотиповим розвитком та підгрупі з легкою дисграфією виявилася приблизно однаковою.

За результатами дослідження стійкості уваги найнижчі показники в обох методиках були виявлені у підгрупі зі складною дисграфією. У коректурній пробі найкращий результат було відзначено у підгрупі з легкою дисграфією, у методиці «Таблиці Шульте» – у групі учнів з нормотиповим розвитком.

Найбільш стабільні результати були відзначені у підгрупі з легкою дисграфією: в обох завданнях у більшості учнів цієї підгрупи було зафіксовано стійку та середньостійку увагу.

Найнижчий показник розподілу уваги було зазначено у підгрупі зі складними порушеннями письма. Школярі групи учнів з нормотиповим розвитком та діти з легкою дисграфією виконали завдання на одному рівні.

Низький рівень виконання цього завдання дітьми зі складною дисграфією виявлявся у великій кількості допущених помилок. У порівнянні з коректурною пробою на оцінку продуктивності уваги в даному варіанті завдання кількість допущених помилок в обох експериментальних підгрупах зросла, тоді як у групі дітей з нормотиповим розвитком цей показник не змінився.

У цілому, за результатами виконання завдань на оцінку уваги можна зробити наступні висновки. У учнів з нормотиповим розвитком були зафіксовані найкращі показники у завданнях на оцінку продуктивності, переключення уваги порівняно з обома експериментальними підгрупами, та у завданнях на оцінку стійкості та розподілу уваги порівняно з підгрупою зі складною дисграфією.

Увага учнів з легкою дисграфією відрізнялася більшою стійкістю, ніж в дітей з нормотиповим розвитком, проте це не завадило учням без порушення письма показати кращі результати у процесі виконання більшості завдань.

Дослідження особливостей зорового сприймання включало обстеження предметного та буквеного гнозису.

Результати дослідження буквеного гнозису вказують, що завдань виявилася легшими для дітей обох груп. Причому найкращі показники було відзначено у групі учнів з нормотиповим розвитком. Учні експериментальних підгруп виконали завдання на одному рівні, крім проби «Впізнавання стилізованих букв», найкращий результат було зафіксовано у підгрупі з легкої дисграфією.

Найвищі середні значення у всіх групах були зафіксовані за методикою «Впізнавання зашумлених букв», а найнижчі – у пробі «Впізнавання «вставлених» букв». Найбільш значні відмінності між учнями з нормотиповим розвитком та групами з дисграфією були виявлені при виконанні методики «Впізнавання «вставлених» букв» та «Впізнавання недописаних букв».

За підсумками виконання завдань на оцінку зорового гнозису можна зробити кілька висновків. В учнів з нормотиповим розвитком були відзначені найкращі результати у більшості завдань. Учні з нормотиповим розвитком та школярі зі складною дисграфією показали найкращий результат у серії на оцінку буквеного гнозису. Діти з легкою дисграфією виконали обидві серії на одному рівні. Особливі труднощі діти з дисграфією відчували при впізнанні недомальованих та накладених зображень, що може свідчити про слабкість впізнавання. У процесі дослідження предметного гнози у більшості школярів зі складною дисграфією було виявлено труднощі називання навіть добре знайомих дітям предметів, вербальних парафазій.

Ці результати вказують на те, що у дітей з дисграфією спостерігається тенденція до уповільненого та менш точного порівняно з нормотиповим розвитком однолітками називання предметних зображень, кольорів та чисел. У них мовленнєве активність різко блокується, з'являються зациклювання на одному й тому, довгі коливання, помилки і заміни слів. Імовірно, труднощі в ідентифікації слів викликаються недорозвиненням словникового запасу.

Висновки. За результатами аналізу письмових робіт найлегшою пробою всім школярів було списування, найважчою — тест. У процесі перевірки письмових робіт було виділено групу дітей, яких не можна було віднести ні до школярів без порушення письма, ні до учнів з дисграфією. З одного боку, діти цієї групи написали списування і диктант без дисграфічних помилок, чи їх кількість була мінімальним, з іншого боку, і під час тесту число специфічних помилок різко зросло.

Виконання завдань на оцінку стану усного мовлення у школярів з дисграфією (особливо у дітей із системним порушенням мовлення) були виявлені: нижчий рівень мовленнєвої компетенції, сформованості зв'язного мовлення та навичок мовного аналізу та синтезу; порушення фонематичного сприймання; обмежений обсяг експресивного словника; а також нижчий рівень розвитку короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

У цілому, за результатами дослідження пізнавальної діяльності виконання завдань на оцінку уваги показують, що в учнів з нормотиповим розвитком були зафіксовані найкращі показники у завданнях на оцінку продуктивності, переключення уваги порівняно з обома експериментальними підгрупами, та у завданнях на оцінку стійкості та розподілу уваги порівняно з підгрупою зі складною дисграфією.

Увага учнів з легкою дисграфією відрізнялася більшою стійкістю, ніж в дітей з нормотиповим розвитком, проте це не завадило учням без порушення письма показати кращі результати у процесі виконання більшості завдань.

За підсумками виконання завдань на оцінку зорового гнозису можна зробити наступні висновки. В учнів з нормотиповим розвитком були відзначені найкращі результати у більшості завдань. Учні з нормотиповим розвитком та школярі зі складною дисграфією показали найкращий результат у серії на оцінку буквеного гнозису. Діти з легкою дисграфією виконали обидві серії на одному рівні. Особливі труднощі діти з дисграфією відчували при впізнанні недомальованих та накладених зображень. У процесі дослідження предметного гнозису у більшості школярів зі складною дисграфією було виявлено труднощі називання навіть добре знайомих дітям предметів.

Враховуючи отримані результати ми вбачаємо перспективою подальшого дослідження розробку системи логопедичної роботи з корекції дисграфії з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності у молодших школярів з дисграфією.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей. *Монографія*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 2011. 224 с.

2. Гаврилова Н.С. Класифікація порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна: Вип. ІХХ, у 2 ч. 2012. Ч. 2. С. 202-209.*

3. Данілавічюте Е.А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 1. С. 99-134.

4. Ільяна В.М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2010. 245 с.

5. Мілевська О.П., Бомбик В.М. Фонологічна компетентність дошкільника у контексті логопедичної діагностики. *The 12 th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development" (May 18-20, 2022) VoScience Publisher, Chicago, USA. 2022. 930 p.*

6. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2008. 84 с.

7. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: МП Леся, 2007. 151 с.

8. Тищенко В.В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: методичні рекомендації. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 10. Корекційна педагогіка та соціальна психологія*: зб. наук. праць. Вип. 25. 2011. С. 22-30.

9. Чередніченко Н.В., Пелешенко О.С. До проблеми засвоєння основ фонетики і графіки молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. №.21. 2012. С.298-302.

Стаття подана до друку 08.10 2023 р.

Авторський внесок: В. Побережна – 50%, Л. Лісова – 50%.

УДК 376-056.263:37/3.6.01

А. ПОВАР

<https://orcid.org/0009-0000-4280-7553>

С. ФЕДОРЕНКО

fedorenkosvit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

У статті розглянуті питання розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. Проаналізовані роботи вітчизняних учених, які вказують на ряд труднощів, які мають такі діти. Визначені особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення надані методичні рекомендації щодо застосування казкотерапії для підвищення рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: зв'язне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, старший дошкільний вік, казкотерапія.

The article deals with the development of coherent speech in children of older preschool age with general underdevelopment of speech by means of fairy-tale therapy. The works of domestic scientists, which indicate a number of difficulties that such children have, are analyzed. Specific features of the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment are identified and methodical recommendations are provided for the use of fairy-tale therapy to increase the level of coherent speech development in older preschool children with general speech underdevelopment.

Key words: coherent speech, general underdevelopment of speech, older preschool age, fairy tale therapy.

Постановка проблеми. Питання розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) було і залишається актуальним і нині, адже з кожним роком збільшується кількість дітей, які мають мовленнєві порушення. Важливість вирішення даної проблеми полягає в тому, що

мовлення виконує комунікативну, пізнавальну, експресивну, імпресивну, культураносну, інформаційну та естетичну функції, тобто є невід'ємною частиною суспільного життя.

У дітей із ЗНМ страждають всі сторони мовлення: фонетика, лексика, граматики. Розвиток зв'язного мовлення у них також відбувається з порушеннями. Розповідь-опис мало доступний дітям із ЗНМ: вони перераховують лише окремі предмети та їх частини. Під час переказу твору помиляються у передачі послідовності подій, пропускають епізоди, гублять дійових осіб, а частина дітей в змозі лише відповісти на запитання за змістом твору. Тому надзвичайно актуальним є пошук новітніх методів та прийомів, що забезпечуватимуть ефективний вплив на розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ. Казкотерапія є одним із таких методів.

Аналіз останніх досліджень. Вивченням особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями займалися такі вчені, як Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та інші.

Для того, щоб корекційна логопедична робота з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ була ефективною та цікавою, сучасні вчителі-логопеди у своїй роботі широко впроваджують різноманітні нетрадиційні методи та підходи. Одним із таких методів є казкотерапія.

Провідними фахівцями у розвитку та застосуванні казкотерапії є Берн, Б. Беттельхейм, Н. Пезешкіан, В. Я. Пропп, Д. Соколов, Е. Фромм, К. Г. Юнг та ін. Вітчизняні вчені Л. М. Коновалова, О. Ласточкіна, З. Ленів, М. Шеремет, С. Федоренкота інші досліджували вплив казкотерапії на розвиток мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями.

Мета статті – запропонувати методичні рекомендації з використання казкотерапії на логопедичних заняттях з корекції зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Зв'язне мовлення є показником рівня інтелектуального, мовленнєвого й емоційного розвитку дитини. Крім цього воно відображає ступінь засвоєння дитиною лексичного багатства рідної мови, розуміння граматичної будови, закономірностей мови та мовлення; демонструє вміння дитини використовувати найбільш точні слова і словосполучення з метою найбільш влучного та повного висловлення власної думки.

Дослідженням було встановлено, що у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку відсутній високий рівень розвитку зв'язного мовлення, натомість переважають середній та низький рівні. Порівняно із дітьми з нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР), діти з ЗНМ відстають у розвитку за всіма критеріями та показниками зв'язного мовлення у всіх проведених діагностичних завданнях.

За результатами діагностики було визначено, що для монологічного мовлення дітей із ЗНМ характерними є наступні труднощі: порушення зв'язності та логічної послідовності викладу, змістові пропуски, помилки на побудову речення, порушення порядку слів у реченні, помилки в узгодженні прийменників з іменниками в роді, числі та відмінку, одноманітність синтаксичних конструкцій, збіднений словниковий запас, тривалі паузи, незавершеність фрагментів-мікротем, пропуски слів та фраз, лексико-граматичні порушення, уповільнений темп виконання завдання. Також у процесі виконання завдання діти потребували допомоги педагога.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей із НМР та із ЗНМ має свої особливості.

У дітей старшого дошкільного віку з НМР мовлення виходить на якісно новий високий рівень розвитку. Діти цієї категорії правильно вимовляють усі звуки рідної мови, але все ще можуть спостерігатися певні неточності у вимові складних звуків. Діти здатні з легкістю помічати та виправляти неточності, помилки, огріхи як у власному мовленні, так і в мовленні інших людей[5, 6].

Наприкінці дошкільного віку завершується формування фонематичного сприймання: відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови діти чують і розмовляють правильно, у них формуються тонкі та диференційовані образи слів та деяких звуків, виникає усвідомлення звукової сторони мовлення. Діти аналізують звуковий ряд слів, виділяють перший та останній звуки у словах, визначають порядок звуків у словах.

У дітей із ЗНМ спостерігаються значні труднощі під час складання творчої розповіді: важко визначити задум розповіді, послідовність подій та її мовленнєву реалізацію. Як правило, виконання творчого завдання зводиться до переказу знайомого тексту.

Найбільші труднощі діти відчувають у процесі складання розгорнутого оповідання за картинкою та за серією сюжетних картинок: вони не можуть іноді визначити головну думку розповіді, логіку та послідовність подій. Складаючи розповідь, діти, в першу чергу,

звертають увагу на зовнішні, поверхневі враження, а не на причинно-наслідкові відношення персонажів.

Також діти зазнають значних помилок: гублять персонажів, пропускають елементи сюжету, не до кінця усвідомлюють зміст прочитаного, додають зайві епізоди, які не стосуються тексту прочитаного, допускають повтори[6, 11].

Отже, діти із ЗНМ на сьогодні потребують нових, більш адекватних методів і прийомів, які будуть здійснювати ефективний вплив на розвиток зв'язного мовлення. Одним із таких ефективних методів є казкотерапія.

У практичній психології широко використовується напрям казкотерапії, оскільки він дозволяє людям розвивати самосвідомість і налагодити особливі рівні взаємодії один з одним за допомогою метафоричних ресурсів казки. Казкотерапія широко використовується у різних аспектах суспільного життя, а тому має різне значення: як інструмент передачі досвіду «з уст в уста»; як інструмент розвитку; в тренінгах; у побудові життєвого сценарію; як психотерапія.

Корекційними функціями казки є:

- психологічне налаштування на сприйняття емоційно вразливих ситуацій;
- символічне редагування стресів емоційного та фізіологічного характеру;
- розуміння та сприймання змісту власної діяльності[3, 4].

Важливими у системі корекційної логопедичної роботи є логоказки.

Логоказка – це комплексний педагогічний процес, що позитивно впливає на виховання у дитини моральних якостей, розвиток психічних процесів та фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення.

Логоказки поділяються на:

- 1) артикуляційні – сприяють розвитку дихання, артикуляційної моторики;
- 2) пальчикові – сприяють розвитку дрібної моторики та графічних навичок;
- 3) фонетичні – сприяють уточненню артикуляції певного звуку, автоматизації та диференціації звуків;
- 4) лексико-граматичні – сприяють збагаченню словника, закріпленню знань граматичних категорій, формуванню та розвитку зв'язного мовлення[1].

У процесі логопедичної корекційної роботи логоказки вирішують певні завдання: розвивають діалогічне та монологічне мовлення; підвищують ефективність впливу ігрової мотивації на мовлення дитини, його наповненість та художньо-естетичну спрямованість; удосконалюють психологічну базу мовлення; покращують психологічну атмосферу; збагачують емоційно-чуттєву сферу дитини.

Казкотерапія сприяє вирішенню ряду психолого-педагогічних проблем дитини, таких як впертість, примхи, агресія, хвороблива прихильність до мами, сором'язливість, несамостійність, проблеми зі сном, жорстоке ставлення до тварин, брехня, страх, жадібність, песимізм, а також вихованню у дітей позитивних рис особистості: доброти, наполегливості, цілеспрямованості, любові до читання.

Також казки посідають важливе місце у системі розвитку зв'язного мовлення та словесної творчості дітей. Казки спонукають дітей до побудови власних висловлювань, формують комунікативні уміння та навички, збільшують лексичний запас, вчать дітей знаходити вихід із різних ситуацій[1].

Казкотерапія – це не лише художній твір, що зацікавлює, виховує та спонукає дитину (дорослого) до хороших вчинків, казкотерапія також є цінним матеріалом у процесі корекції мовлення дітей. Використання казок у логопедії чи психотерапії завжди викликало у дітей зацікавленість та позитивні емоції[10].

За допомогою казки у дітей розвивається уміння слухати, міркувати вголос, формується інтерес до навчання, розвиваються міміка та жести, естетичні почуття, психічні процеси (пам'ять, мислення, увага, увага) та зв'язне мовлення. Збільшується лексичний запас слів та виховується звукова культура мовлення.

Застосування елементів казкотерапії в логопедичній роботі дозволяє вирішувати різноманітні завдання:

- корекційно-освітні: розвиток всіх компонентів мовлення; розвиток фонематичного сприймання; робота над артикуляцією, автоматизацією, диференціацією звуків та введення їх у власне мовлення; вдосконалення складової структури слова; уточнення структури речення; удосконалення зв'язних висловлювань тощо;

- корекційно-виховні: виховання духовності, бережливого ставлення до природи, гуманності, доброти, уваги, витримки, відповідальності тощо;

- корекційно-розвивальні: розвиток пізнавальних процесів; розвиток просодичної сторони мовлення; розвиток уміння передавати образ за допомогою невербальних засобів та інше [10].

Казки для розвитку мовлення дітей варто обирати, дотримуючись наступних правил: використовувати добре відомі дітям та прості за змістом казки; сюжет казки повинен викликати зацікавленість та емоційний відгук у дітей; добирати казки необхідно так, щоб використовувати її сюжет в різних варіантах корекційної роботи.

Для ефективної роботи з казкою потрібні такі умови:

1) наявність необхідної науково-методичної та матеріальної бази (посібники, художня література, технічні засоби, мультимедійні технології);

2) конспекти занять, розроблені спеціально для проведення уроків із використанням казок;

3) періодичні консультації для батьків та педагогів з метою розвитку та якісного покращення пізнавального та мовного розвитку дітей.

Педагогічними умовами успішності проведення занять з використання казки є:

- комплексна взаємодія вихователя, логопеда, дитини та батьків у процесі корекційної роботи;

- взаємодія дитини з навколишнім середовищем за допомогою казки;

- використання атрибутів казки в ігровій діяльності дитини [3, с. 46].

Пропонуємо наступну поетапність казкотерапії, що містить в собі різноманітні види роботи з казкою з поступовим ускладненням матеріалу:

1. Залучення дитини до розігрування казки. Під час демонстрації казківчитель-логопед, нічого не пояснюючи дитині, передає їй одну з іграшок. А потім, звертаючись до цієї іграшки від імені свого персонажа, ставить питання персонажу дитини. Дана вправа, окрім розвитку психічних процесів, вдосконалює мовленнєву активність та якість фразових висловлювань дитини.

2. Пластичні етюди за мотивами знайомої казки. Наявність іграшки допомагає дитині легше увійти в образ, сміливіше діяти в рамках поведінки спостережуваного персонажа, виконувати дії не від власної особи, а від іншого персонажа, що психологічно набагато легше.

Це допомагає покращити психо-емоційний стан дитини, активізувати творчі здібності.

3. Обговорення переглянутого сюжету. Відразу ж після показу казки логопед задає питання дитині, які спонукають її аналізувати, міркувати, робити висновки. Це вдосконалює словесно-логічне мислення та словник дитини.

4. Розігрування дитиною знайомої казки. Спочатку, в разі нерішучості, можна запропонувати дитині зіграти маленький фрагмент казки. Потім слід переходити до відтворення казки в цілому. Дана вправа спрямована на розвиток зв'язного та фразового мовлення дитини.

5. Розігрування знайомої казки за участю кількох дітей. Логопед перед початком розігрування казки розподіляє ролі, роздаючи маленьким акторам відповідні іграшки. Характери персонажів і дітей можуть або збігатися, або виявляти повну протилежність.

6. Розігрування дитиною казки за мотивами побаченої зі зміною персонажів, часу або результату дії та ін. На початку слід пропонувати для самостійного розігрування казку, в якій є мінімальні зміни по відношенню до добре знайомого сюжету.

7. Розігрування і моделювання дитиною казки за набором іграшок, складеним дорослим. В даному випадку дитині доведеться самостійно не тільки демонструвати казку, але і придумувати її сюжет. Спочатку, в разі ускладнень, можна нагадати дитині сюжет, за аналогією з яким вона може створити свій. Згодом слід надати дитині велику самостійність, заохочуючи її за найменші успіхи.

8. Розігрування і моделювання дитиною казки за обраним нею набором іграшок. Цей вид занять відрізняється від попереднього тим, що дитині надана ще більша самостійність у творчості. Дорослому слід тільки злегка направляти дії дитини, якщо вони виходять за допустимі рамки.

Одним із методів корекційної логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є «Міні-казки-зв'язки», «Казки-зв'язки». Даний метод одночасно спрямований на автоматизацію звука, розвиток мислення, пам'яті, уяви, уваги, оскільки вони тісно пов'язані з повноцінним розвитком мовлення. Також відбувається розвиток словникового запасу та граматичної будови мовлення. Шляхом складних «розрахунків» дитина перекодує графічну інформацію в граматично, лексично та синтаксично правильне мовленнєве висловлювання.

За допомогою «Міні-казок-зв'язок» дитина «читає» речення, а використовуючи «Казки-зв'язки», дитина може «прочитати» цілу історію, оповідання або казку. За бажанням можна вигадати та домалювати продовження або вигадати інший сюжет із запропонованими героями тощо. Однак не потрібно забувати про те, що даний метод, перш за все, призначений для автоматизації звуків, а тому вчитель-логопед контролює правильність звуковимови.

«Міні-казки-зв'язки» - це послідовність картинок і схем, що вибудовані у логічний ланцюжок та мають закінчену думку, тобто речення.

«Казки-зв'язки» являють собою набір «закодованих» речень, об'єднаних в одну історію з простим сюжетом. Дитина «читає» казку, оформлюючи мовленнєві висловлювання граматично, лексично та синтаксично грамотно. При цьому слідкує за правильною звуковимовою.

У корекційній логопедичній роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ зможна застосовувати різноманітні вправи, які мають елементи казкотерапії. Наведемо кілька прикладів:

«Кит і кіт»

Послідовність роботи за прийомом:

- Обрати два слова, схожих за звучанням. Наприклад, ворона — корона.
- Поміняти місцями обрані об'єкти. Наприклад: ворона опинилася на голові в королеви, а корона — на городі.
- Дати пояснення, як таке може статися. (Одного разу подув такий сильний вітер. Він здув з голови королеви корону і заніс її на город за містом. У цей час ворона, яка спала, впала з гілки прямо на голову королеві, але вона нічого не помітила.)
- Розвиток сюжету. Придумати продовження казки[9].

«Перелічи дії героїв»

Послідовність роботи за прийомом (учити дітей перераховувати всі можливі дії якого-небудь казкового героя; проводити аналогії однаковості дій героїв різних казок; тренування пам'яті).

Учитель-логопед пропонує героя з казки. Наприклад: коза з казки «Вовк і семеро козенят:

- Просить дітей назвати всі дії, які робила коза, не пропускаючи нічого, якомога докладніше. Умова: говорити тільки дієсловами. Наприклад: жила-була, ходила, карала, співала тощо.
- Далі пропонує згадати героїв, які виконували б ці ж дії частково або повністю в інших казках» [9].

«Жили-були»

Послідовність роботи за прийомом: після прослуховування казки педагог ставить запитання за змістом твору. Орієнтовний перелік запитань:

- Про що розповідається у творі?
- Хто з героїв сподобався чи не сподобався? Чому?
- Як вчинив казковий персонаж (добре чи погано)?
- Які слова характеризують його вчинок?[9]

«Назви казку за казковим персонажем»

Послідовність роботи за прийомом: дітям пропонуються картинки із зображенням кози, вовка, лисиці, ведмедя, колобка, дівчинки в червоному капелюсі, діда, баби, качечки. Діти мають назвати казки, в яких вони зустрічаються – «Вовк та семеро козенят», «Колобок», «Червона шапочка», «Кривенька качечка».

Заняття з казкотерапії доцільно проводити раз на тиждень протягом 25-30 хвилин невеликими підгрупами (6-8 дітей у кожній підгрупі). Участь у таких заняттях дітей, що мають різний рівень мовленнєвого розвитку та різні риси характеру, робить заняття з казкотерапії більш динамічними. Окрім розвитку зв'язного мовлення такі заняття сприятимуть покращенню емоційної сфери та нормалізації поведінки дітей із ЗНМ.

Висновки дослідження. Мовленнєва діяльність дітей із ЗНМ характеризується порушенням всіх компонентів мовлення, а казкотерапія є універсальним методом корекції та розвитку зв'язного мовлення цієї категорії дошкільників. Застосування елементів казкотерапії в логопедичній роботі дозволяє вирішувати різноманітні завдання: корекційно-освітні, корекційно-розвиткові та корекційно-виховні.

У роботі з дітьми із ЗНМ казкотерапія реалізує також вагомий терапевтичний ефект: підвищує емоційне налаштування, рухову активність, забезпечує чергування стану активності та пасивності, покращує пластичність та рухливість нервових процесів, сприяє розвитку моторики і координації рухів, зняттю фізичного та психічного

напруження, збільшенню працездатності дітей та завдяки різнобарвності казкового змісту та сюжетних ліній забезпечує розвиток усіх компонентів мовлення. А також допомагає подолати психолого-педагогічні проблеми дитини та виховати позитивні риси особистості.

Список використаних джерел

1. Використання казкотерапії у корекції важких порушень мовлення дошкільнят: веб-сайт. URL: <https://www.slideshare.net/ssuser73fd82/ss-72326420>.
2. Казкотерапія у роботі вчителя-логопеда із дітьми, які мають мовленнєві порушення: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/kazkoterapia-u-roboti-vcitela-logopeda-iz-ditmi-aki-maut-movlennevi-porusenna-258155.html>.
3. Казкотерапія як засіб підвищення мовленнєвої активності дітей: веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/kazkoterapiya-yak-zasib-pidvischennya-movlennevo-aktivnosti-ditey-175186.html>.
4. Коновалова Л. М., Ласточкіна О. В. Казкотерапія як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Вип. 12. 2017. С. 28-31.
5. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Слово. 2010. 256 с.
6. Логопедія / За ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2018. 856 с.
7. Мальцева Ю.О. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення і дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*: матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 71-74.
8. Мартиненко І.В. Логопсихологія. Київ. ДІА, 2019. 120 с.
9. Пасічник І., Ленів З. Особливості застосування казкотерапії для розвитку монологічного мовлення дітей із ЗНМ: веб-сайт. URL: <https://fs01.vseosvita.ua/0100bksu-013f.pdf>.
10. Султанова М.О. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 51 с.
11. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Подано до друку: 31.10.2023 р.

Авторський внесок: А. Повар – 50%, С. Федоренко – 50%.

УДК 376.091.33-056.264

Л. ПОЛОВНИКОВА

sol4m22z.polovnikova@kpnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0000-1832-7747>

О. ГЛОБА

alexglobal1961@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлюються результати вивчення стану дослідження проблеми у психолого-педагогічній теорії та практиці, ігрових прийомів логопедичної роботи з дислексиками, що забезпечують формування процесу читання у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: дислексія, діти молодшого шкільного віку, порушення читання, ігрові прийоми, корекція.

The article highlights the results of the study of the state of research of the problem in psychological-pedagogical theory and practice, game techniques of speech therapy work with dyslexics, which ensure the formation of the reading process in children of primary schoolage.

Key words: dyslexia, children of primary schoolage, reading disorders, game techniques, correction.

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти України перебуває у складних умовах: період коронавірусу, війна, проблеми з електроенергією. Це все не аби як позначилося на дітях, їхній освіті, соціалізації та мовленні. Батьки дітей з мовленнєвими порушеннями починають шукати причини невдач їхніх дітей у школі, системі навчання та ставленні вчителя до дитини. Коли ж всі ці шкільні проблеми школярів пов'язані з їх недостатнім мовленнєвим розвитком. Одними з найпоширеніших шкільних проблем є дефекти звуковимови, маленький словниковий запас, складність встановлення зв'язків між звуками й відповідними літерами, невміння правильно узгоджувати слова в реченні... Таким чином, з найрозповсюдженіших порушень у дітей молодшого шкільного віку, спричинених сучасністю, є дислексійні порушення. Серед логопедів-практиків нерідко обговорюються та спостерігаються різні підходи до профілактики та корекції дислексій, які

в свою чергу базуються на симптоматиці порушень. Так, профілактику та корекцію дислексійних порушень відповідно до новинок освіти найефективніше здійснювати використовуючи ігрові прийоми, оскільки діти обожають гратися і гра є провідною навчальною діяльністю дітей.

Оволодіння грамотою є однією з важливих умов формування загальнонавчальних умінь та навичок у молодших школярів, та їх подальшої соціальної адаптації. Порушення читання негативно впливає на весь процес навчання школяра, на його психічний і мовленнєвий розвиток. Своєчасне діагностування молодших школярів на наявність у них дислексійних порушень є запорукою успішної корекційно-розвиткової роботи з ними. Щоб покращити корекцію дислексійних порушень у дітей, вмотивувати їх до логопедичної роботи, особливого значення набувають ігрові прийоми. Це і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи «Корекція дислексійних порушень у дітей молодшого шкільного віку шляхом використання ігрових прийомів логопедичної роботи».

Аналіз досліджень та публікацій. Дислексію як своєрідне багатоаспектне порушення досліджували: М. Шеремет, Р. Лалаєва, О. Корнєв, В. Ільяна, В. Тарасун, Н. Чередніченко, Н. Голуб, І. Марченко, В. Тищенко, А. Ястребова, І. Мартиненко, Ю. Пінчук, В. Кондратенко та інші.

Пошук ефективних прийомів та методик корекції дислексійних порушень у дітей у своїх дослідженнях описують науковці, логопеди-практики, дефектологи та вчителі початкових класів, що пов'язано зі збільшенням кількості дітей з труднощами в опануванні знаннями, уміннями та навичками рідної мови.

Мета. Обґрунтувати особливості дислексійних порушень молодших школярів та довести ефективність ігрових прийомів щодо корекції виявлених дислексійних порушень.

Виклад основного матеріалу. Мовлення є одним з важливих аспектів психічного розвитку особистості. Процес читання в свою чергу являє собою декодування графічної моделі слова в усномовленнєву форму, що є технічною стороною читання та розуміння письмових висловлювань, що є смисловою стороною читання. Саме смислова сторона читання лежить в основі процесу читання. В цілому, процес читання є складним та багатограним. Для його реалізації необхідно використовувати різні аналізатори, які взаємозумовлені та тісно пов'язані: зоровий, мовно-слуховий, мовно-руховий, загально-руховий.

Опрацювавши праці вчених, які досліджували дислексійні порушення (О. Корнєв, Р. Левіна, Т. Єгоров, Н. Луцан тощо) ми дійшли висновку, що порушення читання спричинене не сформованістю та неповноцінністю взаємодії вище зазначених аналізаторів, а також психічних функцій, які забезпечують нормо-типовий процес: зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень, пам'яті, фонематичних уявлень, аналізу й синтезу, а також уявлень про морфо-функціональний склад слова, граматичні й лексичні узагальнення.

Дислексія як поняття було введено в 1887 році німецьким медиком і офтальмологом Рудольфом Берліном. Дислексія – (від грецького «δυσ» – погано та «λέξις» - мовлення) – це вибіркове порушення здатності до володіння навичками читання та письма при збереженні загальних здібностей до навчання [5].

Ускладненість при читанні, нездатність ясно висловлювати свої думки, безліч граматичних помилок на письмі, поганий почерк і дефіцит уваги – все це призводить до великих психологічних проблем дітей-дислексиків у процесі їх навчання.

Гра – це провідний вид діяльності дитини, так званий дев'ятий вал дитячого розвитку. Всі ми знаємо, що діти обожають гратися. Їх інтерес до гри, а також успіх протікання в її умовах усіх психічних процесів здавна цікавила педагогів та психологів. Це сприяло впровадженню та використанню ігрових прийомів у навчальній діяльності, які показали ефективність процесу навчання та корекції мовленнєвих порушень. На сучасному етапі гра є провідною діяльністю молодших школярів у Новій українській школі, вона не тільки розважає дітей та запам'ятовується учням, а й сприяє їхньому розвитку, учінню та набуттю навичок[4].

Таким чином, для роботи з дітьми з проявами дислексії пропонуються ігри та вправи, спрямовані на розвиток мовних навичок і функцій, необхідних для опанування грамоти; розвиток зорово-просторового сприйняття та наочно-образного мислення; удосконалення оперування сенсорними еталонами та опанування відповідних понять; розвиток навичок уявного переміщення і трансформації зорових образів; формування образотворчо-графічних здібностей; розвиток суцесивних здібностей; розвиток здібностей до концентрації, розподілу та переключення уваги. Найпопулярнішими та найбільш використовуваними методиками навчання читання дітей, які полягають саме у використанні ігрових прийомів роботи є: методика Зайцева, кубики Зайцева, методика Глена Домана, методика Жукової, методика Монтесорі.

Висновки. Ігри та ігрові прийоми роботи в корекційно-розвитковій логопедичній роботі з молодшими школярами відіграють важливу роль як для попередження порушень, так і для їхньої корекції та подолання. Створення спеціальних умов, врахування наявного рівня можливостей дитини, використання ігрових прийомів корекційно-розвиткової логопедичної роботи, орієнтація на зону найближчого розвитку і звичайно, систематична робота допоможуть уникнути дислексійних порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101- 107.

2. Зайцев М.О. Навчаймо читати українською мовою: посібник для педагогів і батьків, 3 видання / М.О. Зайцев, розробник Біла Е.П.// 3 видання, Київ, 2010 – 70 с. Онлайн ресурс:https://www.studmed.ru/zaycev-m-o-navchaymo-chitati-ukrainskoju-movoyu-za-metodikoyu-m-zayceva_df638c1a2e1.html

3. Ільяна В. М. Попередження дислексії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчально-методичний посібник /В. М. Ільяна// К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. – 120 с.

4. Рібцун Ю.В. Організація та проведення у логопедичній групі ігорі з правилами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 7- 8 лютого 2012 р. Суми. СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2012. С. 45-56.

5. Словник української мови (СУМ 20) Онлайн ресурс:<https://slovnyk.me/dict/newsum/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F>

6. Тихонова К. С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Практичні рекомендації для дітей, батьків і педагогів / К. С. Тихонова//Київ: ТОВ Видавництво «Ранок», 2020 – 152 с.

7. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

8. Шильцова Л. М. Гра для першокласників. Початкова школа. 2010. – №5. – с. 10 - 25.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: Л. Половнікова – 50%, О. Глоба – 50%.

УДК 372.212.1: 371.927

А. ПОПОВИЧ

<https://orcid.org/0009-0001-4948-6772>

kor11b18.popovych@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗОТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Стаття присвячена проблемі використання у корекційній роботі кінезіотерапії для розвитку сенсорних відчуттів. Зокрема висвітлена проблема функціональної асиметрії мозку, існування особливого білатерального принципу побудови і реалізації таких важливих функцій мозку, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення та мовлення. Всі психічні функції актуалізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку, в ході якого кожне вносить специфічний внесок, у перебіг будь-якого етапу, рівня, форми, семантичної організації.

Ключові слова: кінезотерапія, міжпівкулеві зв'язки, розвиток сесорики, лателаризація.

The article is devoted to the problem of using kinesiotherapy for the development of sensory sensations in corrective work. In particular, the problem of functional asymmetry of the brain, the existence of a special bilateral principle of construction and implementation of such important brain functions as perception, attention, memory, thinking and speech is highlighted. All mental functions are actualized thanks to the functional interaction of the right and left hemispheres of the brain, during which each makes a specific contribution to the course of any stage, level, form, semantic organization.

Key words: kinesiotherapy, interhemispheric connections, sesoric development, lateralization.

Постановка проблеми. За статистичними даними спостерігається стрімке зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це потребує суттєвих змін в побудові корекційної роботи і погляду на неї крізь призму міждисциплінарних зв'язків. Комплексний характер порушень вимагає тісної взаємодії різних сфер наукового знання, інтегрованого підходу у діагностичній, профілактичній та корекційній роботі. Важливим у вирішенні даного питання є зв'язок між формуванням психічних функцій та сенсорним розвитком в онтогенезі

людини. У сучасній науці є підстава вважати, що першим засобом спілкування було комплексне кінетичне мовлення. Під даною формою мовленням розуміється найпростіша система передачі інформації з використанням рухів тіла. В еволюційному розвитку рухи, так само як і мовлення, пройшли ряд етапів, які замінювали один одного, однак не відкидали попередніх, а навпаки базувалися на них.

Аналіз наукових джерел. У фізіології і неврології аналіз взаємодії нейрофізіологічних процесів та психічних функцій висвітлювався Н. Башко, Л. Васильєва, В. Камінським, провідним принципом у поглядах яких є органічна єдність психічного і фізіологічного. Ці ідеї згодом були розвинені у роботах О. Лурія, М. Берштейна, В. Романюка, які основним інструментом опису вище згаданої взаємодії вважали функціональну систему. В роботах науковців було сформульовано принцип динамічної мозкової локалізації, який наголошував, що психічній функції повинен відповідати не фіксований центр збудження в корі, а динамічна система просторово розташованих елементів. Вищі психічні функції (ВПФ) розглядаються з позиції структурно-функціонального підходу, в якому важливим є аналіз ланок (складових), що входять до них. Диференційовані структурні складові ВПФ забезпечуються роботою локальних зон мозку, але різні психічні функції мають і спільні ланки, що перетинаються на рівні певних мозкових структур. Складні форми психічної діяльності забезпечуються взаємодією різних зон мозку, які об'єднуються в єдину систему. Принцип «сукцесивної і симультанної поетапної локалізації функцій» вказує на здійснення будь-якої психічної функції завдяки послідовному включенню ієрархічно взаємодіючих нервових елементів. Принцип «функціональної багатозначності мозкових структур» говорить про можливість їх включення у виконання нових функцій, тобто входження до складу інших функціональних систем.

Виклад основного матеріалу. В онтогенезі психічні функції проходять етап латералізації стосовно певної півкулі мозку. Основна догма нейропсихології говорить про те, що кожна психічна функція здійснюється завдяки специфічному, системно-динамічному, ієрархічно організованому внеску в її реалізацію різних зон лівої і правої півкуль мозку, субкортикальних і комісуральних структур, їх міжсистемних взаємодій. Мозкова організація будь-якої психічної функції, психічної діяльності і поведінки в цілому реалізується в тривимірній системі координат: підкорково-корковій, внутрішнь- і міжпівкулевій. У цьому просторі і проходить становлення психологічних функцій та їх

взаємодії, в сукупності створюючи весь онтогенез людини. Зв'язки з усіма морфо функціональними структурами ЦНС, а також участь у їх діяльності являються функціональною особливістю рухового аналізатора. В процесах складних поведінкових реакцій, що забезпечують взаємодію з навколишнім середовищем, руховий аналізатор набуває в онтогенезі вагомого значення. Що дає змогу зробити висновок про взаємодію різних аналізаторів при виконанні різноманітних рухів і конкретних фізичних вправ.

Незрілість або дисфункція певних відділів головного мозку призводить до порушення відповідних ВПФ. Основними структурними компонентами головного мозку, які беруть участь у формуванні ВПФ є лімбічна система і великі півкулі - найрозвиненіша частина мозку. Обробка емоційної і пізнавальної інформації у лімбічній системі протікає під впливом біологічних речовин, які забезпечують проведення нервових імпульсів. Таким чином, якщо процес навчання протікає на фоні позитивних емоцій, то вивільнюються речовини, що сприяють ефективному запам'ятовуванню і розумовим операціям, і навпаки - якщо навчання ґрунтується на негативних емоціях. Всі долі головного мозку сприймають інформацію від протилежної сторони тіла через стовбур мозку і лімбічну систему [2, с.178].

У корі великих півкуль налічується близько 14 мільярдів нейронів різного розміру, форми і будови. Кожен нейрон може мати в середньому близько 5 тис. контактів з іншими нервовими клітинами. Тому кора є єдиним, злагоджено діючим цілим. Півкулі відокремлені одна від одної поперечною щілиною великого мозку, в глибині якої залягає мозолисте тіло, що поєднує обидві півкулі. Крім нього півкулі поєднуються також передньою, задньою спайками і спайкою зводу мозку.

Функціональна асиметрія – це складна властивість мозку, що відображає розходження в розподілі нервово-психічних функцій між правою та лівою півкулями. З блоковим представництвом структур мозку пов'язана проблема, яка отримала назву локалізації психічних функцій, їх представництва в окремих мозкових структурах.

Питання основних дихотомій півкулевої спеціалізації зводяться до наступних понять: вербальне – невербальне, час – простір, аналіз – синтез, сукцесивне – симультанне, абстрактне – конкретне.

На даному етапі питання міжпівкулевої асиметрії мозку вивчається як проблема специфічного впливу на будь-яку психічну функцію. «Теорія міжпівкулевої взаємодії представляє собою систему поглядів про закономірності, механізми, способи протікання і

реагування ендо- і екзогенних енергоінформаційних комунікацій людини.» Історія анатомічних, морфологічних, нейрофізіологічних досліджень асиметрії великих півкуль доводить існування особливого білатерального принципу побудови і реалізації таких важливих функцій мозку, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення та мовлення. Так «вимикаючи» праву півкулю у людини, можна спостерігати надмірну балакучість, вживання складних зворотів у мовленні, абстрактна лексика превалює над конкретною. В той же час її мовлення стає невиразним, без інтонаційним, затрудняється розпізнавання чоловічих та жіночих голосів, порушується сприймання музики і образної пам'яті. У правопівкульової людини (при «вимиканні» лівої півкулі) порушується сприйняття мовлення і вимова звуків, а також пам'ять на свої слова. Кількість слів зменшується, синтаксис спрощується, домінує вживання іменників та прикметників, тобто лексика більш предметна. Однак спостерігається переважно зорове сприйняття світу. Не пошкоджується образне мислення і пам'ять, орієнтація в просторі.

Аналізуючи ці результати досліджень випливає висновок про те що мовленнєва функція забезпечується роботою обох півкуль. У мовленнєво-розумовій діяльності кожна півкуля формує свої принципи організації мовлення. Права півкуля формує цілісність змісту, забезпечує емпіричне та образне мислення та відображення предметного світу, орієнтацію у просторі, що виявляється у побудові прийменникове-відмінкових структур мовлення, сприйняття інтонаційного забарвлення висловлювання, його фонетичних характеристик. Ліва півкуля забезпечує теоретичне мислення, граматичне оформлення висловлювання і характеристику властивостей предметів, формування лексики. Іншими словами, якщо права недомінантна півкуля сприймає зовнішній світ з усіма його фарбами та звуками, то ліва – оформлює його в граматичні та логічні форми. Поняття «міжпівкулева взаємодія» включає в себе уявлення про: домінантність півкуль мозку по відношенню до певного фактору, умов, віку, соціокультурних вимог; функціональну асиметрію мозку; спеціалізації лівої і правої півкуль в процесі забезпечення будь-якої психічної функції; парну роботу обох півкуль, способах і етапах роботи специфічної участі кожної з них в реалізації аспектів психічної діяльності в цілому або конкретної психічної функції; систему і функції комісуральних зв'язків, що забезпечують парну роботу мозку.

Всі психічні функції актуалізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку, в ході якого кожне вносить

специфічний внесок, у перебіг будь-якого етапу, рівня, форми, семантичної організації.

Вивчення спеціальної літератури дає змогу виявити вплив несформованості або дефіцитарності певних структур мозку на порушення певних психічних функцій. А саме: відображення стану сформованості міжпівкулевих зв'язків на розвитку різних компонентів системи мовлення. Існують різні підходи до вивчення і діагностики порушення психічних функцій, в результаті ушкоджень або несформованості мозкових структур. Що дає змогу прослідкувати залежність мовленнєвої функції від рівня інтегрованості роботи мозку. Один із діагностичних підходів сформувався ще в 50-ті роки ХХ ст. і пов'язаний з ім'ям О. Лурії. У його основі лежить синдромний аналіз, в ході якого різні функціональні порушення співвідносяться з нейропсихологічними синдромами. Актуальність і практична значимість даного підходу підтверджується численністю діагностичних розробок на його основі Н. Гаврилової, В. Крупняк, І. Кошуба.

Основною метою методик є: визначення сформованості сенсорної і моторної асиметрії півкуль мозку, стану міжпівкулевої взаємодії, порушення компонентів мовленнєвої системи, мнестичних процесів і рухової сфери при виконанні експериментальних завдань. Можемо відокремити наступні розділи діагностики : загальний розвиток та визначення півкулевої організації (латеральних переважень): моторна асиметрія (визначення ведучої руки і ноги); сенсорна асиметрія (визначення ведучого ока, вуха).

Важливо не вказувати якою рукою необхідно починати виконувати завдання, а також спостерігати за жестами, що супроводжують мовлення (домінантна рука більш активна). Рухові функції. Праксис пози: за зоровим образом; за кінестетичним образом; перенос позицій з однієї руки на іншу. Оральний праксис (статичні і динамічні вправи: «трубочка», «гойдалки»). Мімічна мускулатура. Стан функції дихання. Просторова організація рухів. Динамічна організація рухового акту. Графічні проби (самостійний малюнок, копіювання). Слуховий гнозис. Оцінка і повтор ритмічних структур. Пам'ять (слухо-мовленнєва, зорова). Зоровий гнозис. Просторовий гнозис. Тактильні функції. Інтелект і розвиток мовлення.

Функціональна несформованість міжпівкулевої взаємодії характеризується набором типових проявів «функціональної автономності» мозкових півкуль. Найбільш виразно можна спостерігати порушення просторової, динамічної організації рухів, орального

пракису, фонематичного слуху, зорової і слухо-мовленнєвої пам'яті, одночасного сприйняття тактильних відчуттів обома руками, порушення прийменникове-відмінкових структур мовлення і сприйняття перцептивного лівого поля. Останнє найбільш виразно засвідчує порушення міжпівкулевої взаємодії у досліджуваних, оскільки неможливість назвати (номінативну функцію виконує ліва півкуля) слова, що зорове або тактильно розташованих у лівому перцептивному полі (права півкуля) через переривання зв'язку між півкулями.

Усе вищезазначене розкриває необхідність застосування неспецифічних методів корекції, одним з яких являється кінезотерапія (kinesitherapia – з грецького «лікування рухом»). Кінезіологія – наука про розвиток мозку через рух. Головна ідея кінезіології – розвиваюча робота повинна йти від руху до мислення, а не навпаки. Її використання у корекційно-педагогічній роботі вивчали Г. Шашкина, Г. Волкова, Е. Анищенко, Р. Бабушкина, О. Кисельова і інші. Кінезотерапія відноситься до групи неспецифічно діючих терапевтичних факторів вченими Л. Бонєвим, П. Слинчевим, С. Банковим. Арсенал її методів постійно зростає, що дає змогу використовувати їх з дітьми з різними можливостями здоров'я. Однак на даному етапі в корекційно-розвиваючій логопедичній роботі недостатньо використовуються методики кінезотерапії.

Кінезотерапія – одна із форм лікувальної фізкультури (ЛФК), коли виконанням активних, пасивних рухів, певних вправ лікувальної гімнастики досягається конкретний терапевтичний результат. У корекційній роботі з дітьми можемо розглядати кінезотерапію, як комплекс методів, направлених на корекцію рухової сфери дітей з різними особливостями розвитку. Заняття направлені на розвиток глибокої тілесної чутливості, рухових навичок, побудови схеми тіла, покращення координації, загальної і дрібної моторики і як результат розвиток пізнавальної сфери. Дитина отримує під час виконання вправ відчуття свого тіла у оточуючому просторі. В онтогенезі формування кінестетичної чутливості та рухової активності передує формуванню пізнавальної в тому числі мовленнєвої сфери, а отже і в корекції останньої неможливо обійти розвиток рухової активності.

В даний час у сучасній кінезотерапії розроблено спеціальні комплекси вправ, метою яких є: розвиток міжпівкулевої спеціалізації; розвиток міжпівкулевої взаємодії; розвиток моторики; розвиток здібностей; розвиток пам'яті, уваги; розвиток мовлення; усунення дислексії; розвиток мислення.

При створенні цих комплексів об'єднано два навчальних принципи: вплив на збережені ланки регуляції психофізіологічних функцій; вплив на порушені ланки регуляції психофізіологічних функцій.

Всі рухи комплексів гімнастики мозку впливають на різні системи управління організмом. Усі їх можна розділити на три блоки.

Вправи, що збільшують тонус кори головного мозку (дихальні вправи, масаж біологічно-активних точок). Мета: підвищення енергетики кори головного мозку. Вправи, що покращують можливості прийому і переробки інформації (рухи кінцівками перехресно-латерального характеру). Мета: відновлення порушених міжпівкулевих зв'язків та функціональної асиметрії мозку. Вправи, які поліпшують контроль і регуляцію діяльності (рухи і пози перехресного характеру). Мета: відновлення зв'язку між лобним і потиличним відділами мозку, встановлення балансу між правим і лівим полем людини, зняття емоційного стресу.

Виконання вправ гімнастики мозку вимагає свідомості і високого рівня саморегуляції. Здійснення такого руху і доведення його до автоматизму можливо тільки за умови створення в корі головного мозку нових нейронних мереж, що в свою чергу розширює резервні можливості мозку.

Висновок. Комплексне і систематичне проведення кінезіологічних вправ на підгрупових і індивідуальних заняттях з дітьми дошкільного віку дає позитивні результати у розвитку зорово-просторового гнозису, мовленнєвого розвитку, нормалізації м'язового тону (артикуляційних і мимічних м'язів), зменшення сінкінезій. Дана технологія є перспективною для розробки і реалізації її у системі режиму дня дитини з особливостями здоров'я.

Список використаних джерел

1. Васильєв Л.Ф. Прикладна кінезіологія. Відновлення чутливості та рухомості скелетних м'язів. Монографія. Чернівці: Дністер. 2018. Ч. 1. 366 с.
2. Кашуба В.О. Біомеханіка просторової організації тіла людини. Сучасні методи та засоби діагностики і відновлення порушень. Київ: «Аксіома», 2020, 296 с.
3. Рання логопедична корекція / Укл. Л. Черніченко. Умань: Візаві, 2020. 150 с.
4. Сенсорний розвиток дошкільнят. Методики раннього супроводу. Харків: «Ранок» 2019. 98 с.

Стаття подана до друку 22.10. 2023 р.

Авторський внесок: Ткач О. – 50 %, Попович А. – 50 %

УДК 372.461:376.36-056.264

Д. ПРОДАН

dana199865@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9131-2989>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті визначено основні особливості роботи з формування зв'язного монологічного мовлення старших дошкільників із ЗНМ III рівня в процесі різноманітних занять з навчання розповіданню.

Ключові слова: зв'язне мовлення, дошкільники, загальне недорозвинення мовлення.

The article defined the main features of the work of forming a coherent monologue speech of older preschoolers with a third level of general violation of speech in the process of training on storytelling.

Key words: coherent speech, preschoolers, general violation of speech.

Постановка проблеми. Дошкільники із ЗНМ значно відстають від однолітків з типовим розвитком в оволодінні навичками зв'язного мовлення. Для їх висловлювань (переказ, різні види оповідань) характерні: порушення зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски, виражена ситуативність та фрагментарність. Виходячи з цього, формування зв'язного мовлення дошкільнят із ЗНМ набуває першочергового значення в загальному комплексі корекційних заходів. На повноцінне оволодіння монологічним мовленням повинна бути спрямована і робота з розвитку у них лексичних та граматичних засобів мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування монологічного мовлення розглядалася в педагогічному, логопедичному та психологічному аспектах. Основні напрямки корекційно-логопедичної роботи з формування зв'язного мовлення наведені в психолого-педагогічних дослідженнях Н. Гаврилової, С. Карпової, М. Шеремет, С. Коноплястої, Ю. Коломієць та ін.

Мета статті – визначити основні напрямки роботи з формування зв'язного монологічного мовлення старших дошкільників із ЗНМ III рівня в процесі занять з навчання розповіданню.

Виклад основного матеріалу. Про необхідність проведення систематичної роботи в цьому напрямку свідчать дані вивчення зв'язного мовлення учнів молодших класів спеціальної школи. До початку шкільного навчання рівень сформованості лексико-граматичних засобів мовлення у них значно відстає від норми. Самостійне зв'язне контекстне мовлення у молодших школярів залишається недосконалим: відзначаються труднощі в програмуванні висловлювань, в доборі матеріалу, порушення зв'язності і послідовності викладу [4].

У програмі корекційного навчання і виховання шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення наводяться рекомендації щодо формування їх зв'язного мовлення відповідно до періодів навчання. У I періоді першого року навчання (вересень-листопад) вони повинні оволодіти навичками складання простих речень за питаннями, що демонструються діями і за картинами, з подальшим складанням коротких оповідань.

У II періоді (грудень-березень) удосконалюються навички ведення діалогу, вводиться навчання дітей складанню простого опису предмету, коротких оповідань за картинами і їх серіями, оповідань-описів, простих оповідань [2].

У III періоді (квітень-червень), поряд з удосконаленням діалогу і навичок в зазначених видах розповідання, передбачається навчання складання розповіді по темі (в тому числі, з вигадуванням її кінця і початку, доповнення епізодів тощо). Зміст логопедичної роботи на другому році навчання передбачає подальший розвиток зв'язного мовлення. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовного і виразного переказу літературних творів; значне місце відводиться вправам зі складання сюжетних оповідань, казок, творів з власного досвіду [1].

Виходячи з цього, навчальна і позанавчальна робота з розвитку зв'язного мовлення дітей, що проводиться логопедом і вихователями логопедичних груп, включає: корекційне формування лексичного і граматичного складу мови, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповіданню.

До основних методів навчання дітей зв'язному монологічному мовленню відносяться навчання переказу, розповіданню (про реальні події, предмети, по картинах тощо) і усна розповідь за уявою [2].

Кожен вид навчання розповіданню як метод формування зв'язного мовлення має свої особливості, конкретну структуру навчальних занять і методичні прийоми. Розглянемо основні напрямки роботи з формування зв'язного монологічного мовлення старших дошкільників із ЗНМ в процесі різноманітних занять з навчання розповідання [3].

1. Заняття з переказу. Використання високохудожніх текстів дитячої літератури дозволяє ефективно проводити роботу з виховання «чуття мови» – уваги до лексичної, граматичної та синтаксичної сторони мови, що особливо важливо в корекційній роботі з дітьми із ЗНМ.

2. Навчання розповіданню за картинами. З метою формування зв'язного монологічного мовлення старших дошкільників із ЗНМ рекомендується проведення наступних видів занять з картинним матеріалом: складання оповідань за сюжетними багатофігурними картинками з зображенням декількох груп діючих осіб або декількох сцен в межах загального, добре знайомого їм сюжету («Сім'я», «Зимові розваги», «Ігри на дитячому майданчику» тощо); складання невеликих оповідань-описів за сюжетними картинками, в яких на перший план виступає зображення місця дії, предметів, події, що визначають тематику картин («Льодохід», «Річка замерзла» тощо) [2].

3. Розповідь за серіями сюжетних картинок.

4. Навчання розповіданню за окремою сюжетною картиною з вигаданням дітьми попередніх і наступних подій за опорними питаннями (наприклад, за картинками «Рятуємо м'яч», «Куля полетіла» тощо).

5. Опис пейзажної картини. З цією метою рекомендується поетапне навчання, що включає наступні види роботи: підготовчі вправи до опису предметів; формування первинних навичок самостійного опису, опис предметів за основними ознаками; закріплення отриманих навичок складання розповіді-опису, в тому числі при проведенні ігрових і предметно-практичних занять; засвоєння початкових навичок порівняльного опису предметів [3].

Експериментальне дослідження проводилося в логопедичній старшій групі. В дослідженні брало участь 10 дітей старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ.

Всі завдання пропонувалися послідовно, в різні дні і ранкові години. Динамічні спостереження за станом мовлення здійснювалися протягом всього періоду експериментального дослідження.

Основними критеріями оцінки є: ступінь самостійності при складанні розповіді; адекватність поставленого завдання; повнота, зв'язність і послідовність викладу; відповідність граматичним нормам.

Індивідуальний якісний аналіз висловлювань дітей із ЗНМ III рівня дозволив встановити кілька рівнів виконання завдань по кожному з видів розповідання, які оцінювалися в балах. Дітям пропонувались наступні завдання: переказ народної казки «Ріпка»; розповідь по серії картинок «Винахідливе кошеня»; розповідь з особистого досвіду «Моя улюблена іграшка»; розповідь на тему і продовження з даним початком.

Результати експериментального дослідження показали, що діти із ЗНМ III рівня здатні до переказу коротких текстів, складання розповідей за сюжетними картинками, до розповідання з особистого досвіду, до розповідання із наданим початком розповіді, але все-таки це ще значно відрізняється від зв'язного мовлення дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Діти із ЗНМ III рівня недостатньо відображають в зв'язному мовленні причинно-наслідкові зв'язки між подіями, у них вузьке сприйняття дійсності, нестача мовленнєвих засобів. Їхні розповіді виглядають як набір непослідовних аграматичних фраз. Відзначаються порушення узгодження, пропуски або заміни складних прийменників, утруднення в побудові складносурядних і складнопідрядних речень. Зрозуміло, що всі ці порушення відображаються в зв'язному мовленні дошкільнят. Розповіді дітей недостатньо повні, розгорнуті, послідовні, вони в основному складаються з простих речень, які бідні на епітети.

Дослідження показало, що у 20 % дітей спостерігається низький рівень виконання завдань на складання розповіді, у 80 % - достатній, і у жодного дошкільника досліджуваної групи не виявлено високого рівня.

Тому зі старшими дошкільнятами із ЗНМ III рівня потрібно продовжувати працювати над формуванням зв'язного мовлення. Дослідження показали, що діти із зазначеним порушенням при формуванні зв'язного мовлення потребують допоміжних засобів. При підборі таких засобів ми орієнтувалися на фактори, що полегшують і спрямовують процес становлення зв'язного мовлення. Одним з таких факторів є наочність, при якій відбувається мовлення. В якості другого допоміжного засобу ми виділили моделювання плану висловлювання. Після аналізу всіх використовуваних під час навчання дошкільнят видів самостійного розповідання ми відібрали ті з них, в яких найбільшою мірою присутні обидва зазначених фактори, і розташували види розповідання в порядку поступового зменшення наочності, а також «згортання» змодельованого плану, зокрема:

- переказ розповіді, складеної за дією, яка демонструється;
- складання оповідання за дією, яка демонструється;
- переказ розповіді із використанням проектора;
- переказ розповіді із використанням сюжетних картинок;

- складання оповідання за серією сюжетних картинок;
- переказ розповіді із використанням однієї сюжетної картинки;
- складання оповідання за однією сюжетною картинкою.

Висновки. Все це визначає необхідність особливої уваги до організації занять з навчання дошкільників із ЗНМ, складання оповідань з елементами творчості і застосування адекватних прийомів навчання з урахуванням особливостей цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Заплатна С.М. Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей. Київ. Освіта, 2000. 165 с.
2. Омеляненко А.В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 196 с.
3. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип. 3. 2006. С. 136-144.
4. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: Д. Продан – 50%, Ю. Галецька – 50%.

УДК 373.2:376-056.264

І. ПСАРУК

ORCID 0009-0003-2331-6649

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

ORCID 0000-0001-9342-0896

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІV РІВНЯ

У статті розглянуто теоретико-практичний підхід до проблеми особливостей розвитку описової лексики у дітей шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІV рівня.

Ключові слова: молодший шкільний вік, мовлення, описова лексика, загальний недорозвиток мовлення.

The article deals with the theoretical and practical approach to the problem of the development of the lexical side of junior school age with general under development of level IV speech.

Key words: junior schoolage, speech, descriptive vocabulary, general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. Мовлення у житті дитини є важливим етапом процесу становлення її особистості. Адже завдяки вмінню висловлюватися, людина здатна відчувати радість від спілкування. Саме у процесі розвитку мовлення дитина проходить становлення вищих форм пізнавальної діяльності, розвиває власні здібності до словесно-логічного мислення.

У зв'язку з орієнтацією логопедії на дітей із порушеннями мовлення суттєвим є формування описово-лексичних умінь (зв'язного мовлення, описової семантики, її властивостей та функцій, закономірностей поєднання, лексико-граматичних процесів, мовленнєвих засобів, ознак). У процесі розвитку описово-лексичної складової мовлення у молодших школярів відбувається поступове формування узагальнюючої функції слова, засвоєння лексико-семантичних мовних явищ синонімії, навичок словотвору, збагачення словникового запасу. Ці вміння дають змогу поступово скорегувати складне системне мовленнєве порушення – загальний недорозвиток мовлення.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз логопедичної літератури показує, що проблемою загального недорозвинення мовлення у дітей займались низка дослідників, зокрема за такими напрямками: теоретичні аспекти та механізми прояву загального недорозвитку мовлення (Л. Андрусина, Н. Бондаренко, С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, М. Шеремет). Вивчення образного мовлення, спілкування, комунікативної діяльності та активності молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення (Н. Базима, О. Дудка). Дослідження лексичних умінь у дітей із загальним недорозвитком мовлення (Н. Марцун, О. Мілевська). Діагностика, корекція та шляхи подолання порушень у молодших школярів з загальним недорозвитком мовлення (Н. Базима, О. Денисяк, Л. Трофименко).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення IV рівня.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши теоретичні напрацювання ми охарактеризували чотири рівні загального недорозвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Усі рівні мають свої характерні особливості. Знаючи їх, фахівцям буде легше проводити діагностику цих рівнів, аби згодом правильно побудувати

корекційну роботу. Перший рівень загального недорозвитку мовлення найскладніший, 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. 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. Четвертий рівень можна охарактеризувати як найлегший. Спостерігається незначна кількість порушень у мовленнєвій системі.

Описово-лексичні вміння школяра формуються з урахуванням повноцінного засвоєння лексики, яке відбувається лише в процесі здійснення фразового (зв'язного) мовлення. Процес становлення описової лексики відбувається поступово: спочатку дитина включає окремі лексеми у смислові зв'язки, які є відображенням знань і уявлень про навколишнє середовище. Згодом залучає слухову увагу до акустичних образів слів-ознак. Потім – активізує артикуляційні відчуття під час промовляння означальних назв і відпрацьовує базові лексико-семантичні описові уміння на рівні імпресивного та експресивного мовлення.

Характеристика розвитку описової лексики у молодших школярів з нормотиповим розвитком показує, що в них переважає монологічне мовлення. У пасивному словнику повинно міститися 7-8 тисяч слів, а в активному – від 2,5 до 3,5 тисяч слів. У реченнях школярі використовують синоніми та антоніми, прикметники правильно узгоджують з іменниками. Це дає змогу більш точно переказувати оповідання, складати розповіді з елементами опису, краще запам'ятовувати.

У молодших школярів з ЗНМ у цей вік недостатньо сформовані узагальнені лексичні значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Їм важко конкретизувати, однак вони опановують найбільш доступні їм слова, що мають узагальнений зміст.

Методика емпіричного дослідження рівня сформованості описової лексики у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення IV рівня нами було покладено дослідження системи порушень лексичного боку мовлення (Ю. Рібцун); діагностика мовлення дітей 7-8 років життя

із лексичним недорозвитком мовлення (Л. Трофименко); дослідження лексичного сприйняття у дітей із загальним недорозвитком мовлення (О. Олефір).

Якісний аналіз показав, що 70% дітей, які були обстежені, мають (низький) рівень розвитку. Ці учні мають труднощі з фразовим мовленням, вони можуть скласти речення лише за наявності стимулюючої допомоги, монологічне мовлення (переказ оповідання) відбувається з допомогою навідних питань, тобто запам'ятовування мовленнєвого матеріалу не є структуроване, не систематизоване та не повне. При цьому є пропуск істотних моментів, що порушує змістову відповідність розповіді зображеному сюжету, є смислові помилки, бо картинки розкладені в невірній послідовності, спостерігається одноманітність і збіднілість мовних засобів.

Обстеження здійснювалося за серіями завдань. Серія 1 була спрямована на визначення стану рівня моторної реалізації мовлення, серія 2 на дослідження навичок мовного аналізу, серія 3 на дослідження словника і навичок словотворення, серія 4 на дослідження розуміння логіко – граматичних відносин, серія 5 — на дослідження зв'язного мовлення. Всі отримані результати вказували на необхідність систематичного корекційного впливу.

Логопеди, педагоги пропонують нові нетрадиційні форми роботи з дітьми як доповнення до академічних методів. Так, синтезована експериментальна методика, що базується на використанні LCD-екрану. Вона передбачає цілеспрямовану логопедичну роботу з корекції мовленнєвого порушення та збагачення словникового запасу. Або ж нетрадиційні методи впливу.

Висновки. Подолання лексичного недорозвитку досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції мовленнєвого порушення. Система навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку 1 класу з лексичним недорозвитком включає не тільки процес опанування лексичною стороною мовлення, сформованість описово-лексичних навичок, але і підготовку до якісного навчання у школі, що допоможе їм у майбутньому послуговуватися описовою семантикою. Удосконалення словникового запасу розвиває увагу учнів із ЗНМ до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розширює словник дітей шляхом привернення уваги до засобів словотворення, розвиває довільну увагу.

Список використаних джерел

1. Андрусина Л.Є. Психологічні характеристики загально-функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип. 5. 2007. С. 18-23.
2. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С.15-19.
3. Мілевська О.П. Методичні аспекти формування описових умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 75 (1). С. 137-140.
4. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.
5. Соботович Є.Ф. Мовленнєвий недорозвиток у дітей і шляхи його корекції. Київ. Прадо, 2022. 160 с.
6. Стахова Л.Л., Подлесна С.С. Активізація словника дітей з ТПМ засобами ІКТ на прикладі інтерактивної LCD панелі. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. 2020. Суми: Матеріали IV Всеукраїнської заочної науково–практичної конференції. С. 86-88.

Стаття подана до друку: 20.10. 2023 р.

Авторський внесок: І. Псарук – 50%, О. Вержиховська – 50%.

УДК 376.1-058.264-053.4

М. РАДОМСЬКА

<https://orcid.org/0009-0008-4179-7147>

sol3m22z.radomska@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено методику вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Подано аналіз результатів дослідження образного мовлення у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком і загальним недорозвиненням мовлення III рівня старшого дошкільного віку.

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

The article presents the method of studying the level of formation of figurative speech of older preschool children. The analysis of the results of the study of figurative speech in children with normal speech development and general speech underdevelopment of the III level of senior preschool age is presented.

Key words: figurative speech, general underdevelopment of speech, children of older preschool age.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших функцій мовлення Л.С. Рубінштейн вважав його емоційність і виразність. Ці якості дозволяють найбільш повно розкрити стан людини, її відношення до оточуючої дійсності, її світогляд. Образність і виразність мовлення створюють можливість глибше розуміти думки і почуття людей та виявляти естетичну активність [4].

Аналіз останніх досліджень. Виховання інтересу до мовного багатства, розвиток вміння використовувати у власному мовленні різноманітні виразні засоби сприяють збагаченню мовлення, яке стає виразним, яскравим, живим [4]. У дослідженнях багатьох фахівців (Н. Ільїна, В. Манько, О. Мілевська, Соботович, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет) звертається увага на утруднення у засвоєнні дошкільниками із ЗНМ експресивних мовних засобів. На думку вчених, несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вміє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

Виклад основного матеріалу. Формування образного мовлення базується на розумінні полісемії, яке в свою чергу є результатом розвитку лексичних значень слів, перед усім, синонімічних і антонімічних. Нами проведено констатувальний етап дослідження, метою якого було вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ і нормальним мовленнєвим розвитком. Для досягнення цієї мети передбачалося з'ясувати рівень сформованості та якісні характеристики антонімічних явищ, синонімічних явищ, явищ полісемії у мовленні дітей, а також розуміння та вживання інших засобів образності (тропів, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів, образних порівнянь) дітьми цих категорій. Для

вирішення вказаних завдань нами була розроблена авторська методика обстеження образного мовлення, в основу якої покладено методичні розробки А. Богуш, Н. Гавриш, Є. Тихеєвої, Л. Трофименко, О. Ткач.

У процесі розробки методики констатувального експерименту ми спиралися на психолінгвістичні дані з періодизації мовленнєвого розвитку дошкільників з нормальним розвитком, еталонні рівні якої є умовними критеріями для оцінки цього розвитку.

Ця методика включала три блоки, кожен з яких мав шість завдань. Обстеження проводилося за принципом співробітництва дитини і експериментатора. Завдання мали не лише діагностичний, але і навчально-розвивальний характер. Такий стиль проведення констатувального експерименту обумовлений положенням Л. Виготського про обов'язкове дослідження двох рівнів розвитку інтелектуальної діяльності дитини [1]. Стосовно нашого дослідження це визначається у фіксуванні наявного рівня розвитку образного мовлення і визначенні потенційних можливостей дошкільників із ЗНМ (встановлення "зони найближчого розвитку").

За даними Є. Соботович [2], виникненню синонімії в онтогенезі дитини передують розвиток лексичної антонімії. Тому перший блок дослідження був спрямований на виявлення рівня сформованості та якісних характеристик антонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання антонімів на рівні слова, словосполучення, речення.

Завдання першого етапу обстеження.

Завдання 1. "Порівняй малюнки". Мета: виявити вміння порівнювати пари малюнків та визначати антонімічні властивості зображених предметів (чай та морозиво, дорога і стежка, гиря і пір'ячко).

Завдання 2. "Знайди пару до малюнку". Мета: виявити вміння порівнювати серії малюнків, виокремлювати схожі і визначати антонімічні властивості зображених предметів (повний – пустий, хворий – здоровий, заходити – виходити, близько – далеко).

Завдання 3. "Назви "слово-навпаки". Мета: Виявити вміння добирати антоніми до заданих слів (три прикметника: чистий, темний, радісний; два прислівника: повільно завтра; два іменника: день, весна; три дієслова: взяв, забув, насмітив).

Завдання 4. "Третій зайвий". Мета: вивчити вміння визначати антонімічну пару і виокремлювати зайве слово (бігати, дихати, стояти; високий, добрий, злий; м'який, гарячий, твердий).

Завдання 5. "Знайди "слово-навпаки". Мета: виявити розуміння дитиною образного змісту загадок і прислів'їв, у яких образність виражається за допомогою антонімів; дослідити здатність дитини виокремлювати антонімічні пари із тексту.

Завдання 6. "Назви останнє слівце". Мета: вивчити вміння добирати антоніми за змістом на матеріалі текстів малих фольклорних творів (наприклад: Або розумно казати, або зовсім ... мовчати).

Другий блок констатувального дослідження був спрямований на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик синонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання синонімів на рівні слова, словосполучення, речення.

Завдання другого блоку констатувального дослідження.

Завдання 1. "Скажи по-іншому". Мета: визначити вміння добирати синоніми до контекстуально зумовлених слів.

Завдання 2. "Знайди "близькі" слова". Мета: визначити вміння добирати синоніми до окремих слів без опори на контекст (іти, діти, іграшка).

Завдання 3. "Третій зайвий". Мета: виявити вміння визначати синоніми і виокремлювати зайве слово (сумний, глибокий, понурий; хоробрий, дзвінкий, сміливий; думати, їхати, мислити).

Завдання 4. "Назви останнє слівце". Мета: виявити вміння продовжувати ряд контекстуально зумовлених синонімів (наприклад: Сперечались зранку звірі, в кого мудрості надміри. Лише та змія мовчала. Усі ж інші не мовчали: гомоніли та ... кричали).

Завдання 5. "Виправ помилку". Мета: виявити розуміння слів з близьким, але не синонімічним семантичним значенням (худа стрічка, тонка бабуся; пухнаста подушка, м'яка ялинка; річка іде, дощ тече).

Завдання 6. "Порівняй слова". Мета: вивчити здатність порівнювати синоніми, які відрізняються емоційно-оцінним забарвленням: намалював і намазюкав, і вміння використовувати їх у власному мовленні.

Третій блок констатації дослідження був спрямований на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик явищ полісемії в мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком, а саме розуміння та вживання багатозначних слів.

Завдання третього блоку констатувального дослідження.

Завдання 1. "Знайди малюнок". Мета: виявити розуміння дитиною різних значень полісемічних слів у словосполученнях з опорою на

демонстраційний матеріал (дитина повинна показати, де намальовано: пухнастий хвостик, русявий хвостик тощо).

Завдання 2. "Де сховалися слова?" Мета: виявити розуміння різних значень полісемічних слів за допомогою демонстраційного матеріалу (дитина повинна показати, в кого є голки: голка, їжак, ялинка; капелюх: капелюх, гриб; вушко: хлопчик, їжак, подушка, голка).

Завдання 3. "Поясни слова". Мета: виявити розуміння значень полісемічних слів у словосполученнях і віршованих текстах без опори на демонстраційний матеріал (ріжуть хліб; ріже очі; ріжуть черевики; ріже вуха).

Завдання 4. "Відгадай загадку". Мета: виявити розуміння дитиною образного змісту загадок, в яких наявні багатозначні слова, з'ясувати рівень розуміння багатозначних слів у фольклорних творах за допомогою системи питань.

Завдання 5. "Знайди слівце". Мета: виявити вміння самостійно визначати слова з переносним значенням, з'ясувати розуміння переносного значення.

Завдання 6. "Що це означає". Мета: виявити розуміння та вміння пояснювати словосполучення з полісемічними словами в різних словосполученнях (засвітилися очі і засвітилося сонце, свіжий хліб і свіжа сорочка).

Четвертий блок констатувального дослідження був спрямований на виявлення рівня сформованості та якісних характеристик розуміння та вживання дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та нормальним мовленнєвим розвитком таких засобів образності, як тропи, емоційно-оцінної лексики, фразеологізми, образні порівняння.

Констатувальний експеримент проводився на базі Топорівському ліцею Городенківської міської ради. До експериментального дослідження ми залучали дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, загальною кількістю 35 осіб, та з нормальним мовленнєвим розвитком, загальною кількістю 35 осіб.

Насамперед вивчалось, як дитина самостійно справляється із завданнями. У тому випадку, якщо вона не справлялась із певним завданням або допускала помилки, їй надавалася певна допомога на невербальному і вербальному рівнях. Допомога експериментатора була дозована і включала два або три етапи – кожний наступний етап включав все більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту показав, що дошкільники із ЗНМ III рівня знаходяться на нижчій сходинці розвитку

образного мовлення, ніж однолітки з нормально розвинутим мовленням. За матеріалами дослідження виявлено декілька рівнів сформованості образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Кількісний аналіз результатів подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Кількісні показники рівнів розвитку образного мовлення
констатувального експерименту в дітей старшого дошкільного
віку**

Категорія дітей	Рівень та кількісні показники			
	Високий %	Достатній %	Середній %	Низький %
ЗНМ III рівня	—	6,67	74,28	19,05
Типовий мовленнєвий розвиток	43,33	50	6,67	—

Якісний аналіз одержаних результатів констатувального етапу дослідження дозволив виявити у дітей із ЗНМ певні особливості їхнього мовленнєвого розвитку: виражені відхилення у формуванні передусім семантичної ланки лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності: узагальненого лексичного значення слова, різних типів лексичного значення, семантичної структури речення. Причинами таких особливостей за матеріалами дослідження є порушення мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, довготривалої й оперативної пам'яті, уваги, уяви. Це свідчить про відхилення в загальнофункціональних механізмах, які забезпечують засвоєння всіх семантичних одиниць мови (категоріального, конотативного значень слова, синтаксичних значень відношень тощо).

Недостатній рівень розуміння мовлення, неправильний відбір мовних знаків відповідно до їхнього значення обумовлюють відповідні дефекти у функціонуванні мовленнєвого компонента. З іншого боку, порушення розуміння мовлення, несформованість парадигматичної і синтагматичної організації мовлення є наслідком первинних сенсорних і моторних дефектів. Це свідчить про патологію специфічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують, по-перше, сприймання мовленнєвих сигналів у їх акустичній, фізичній модальності, їхню внутрішню переробку, результатом якої є перекодування цих акустичних одиниць у мовні знаки (фонемі), по-друге, зворотний процес – перешифрування смислового змісту майбутнього вислову в систему мовних знаків і їхню моторну реалізацію.

У той же час можна виділити симптоми, які свідчать про порушення обох груп механізмів, що забезпечують формування і функціонування мовленнєвої діяльності. Це низький обсяг слухомовленнєвої пам'яті та швидке згасання слухових слідів; змішування, несформованість семантичних полів, особливо їхньої периферії; стереотипність семантичних уявлень; збіднілий словниковий запас, зокрема словник антонімів і синонімів, труднощі розуміння слів за рамками знайомих ситуацій; недостатній обсяг знань про навколишнє середовище; невпевненість у правильності власних відповідей, яка є наслідком усвідомлення власного мовленнєвого дефекту.

Інтерпретація матеріалів обстеження з погляду встановлення фактів, що лежать в основі виявлених особливостей розуміння та використання засобів образності, дозволяє зробити певні припущення.

Помилкові відповіді асоціативного характеру свідчать про обмеженість асоціативних семантичних зв'язків слів, спрямованість на актуалізацію випадкових, фонетичних, дериваційних відношень лексичних одиниць, низький рівень категоризації лексичного запасу, недиференційованість периферії семантичних полів, несформованість зв'язків між словом і образом, обмеження можливостей ідентифікації об'єктів і ситуації, конкретність і однозначність розуміння та використання образних виразів, фразеологізмів.

Труднощі інтерпретації фразеологізмів обумовлені низкою факторів: фразеологічні одиниці називають те або інше явище, яке вже має лексичне найменування; ступінь правильності розуміння дитиною значення фразеологізмів у контексті залежить від прозорості внутрішньої форми, що обумовлює лексичне значення фразеологічної одиниці; дошкільникам не вистачає життєвого досвіду, щоб оцінити специфіку метафоричного досвіду. В усвідомленні фразеологічних зворотів діти проходять шлях від актуалізації значень частин фразеологізму до цілісного сприйняття його значення (тому у відповідях дітей переважає орієнтація на пряме значення компонентів фразеологізмів). Діти не усвідомлюють цілісності фразеологічного звороту через обмеженість семантичного простору їхньої мови, яке перешкоджає розумінню виразів із прихованим смислом.

Дослідження свідчить про порушення центральних операцій, які забезпечують засвоєння мови, а саме процесів метафоризації, інференції, генералізації мовних явищ, смислових заміन.

Висновок. Образне мовлення дітей III рівня ЗНМ може слугувати засобом спілкування лише в певних умовах, які вимагають постійної допомоги і спонукання у формі додаткових запитань, підказок, оцінних

і заохочувальних суджень із боку логопеда, вихователя, батьків. Отже, виявлені порушення відображають специфіку недорозвитку лексичної сторони мовлення в дітей цієї категорії та мають бути врахованими під час розроблення відповідних змістових ліній корекційного навчання з розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Слово. 2010. 787 с.
2. Соботович Е.Ф., Тищенко В.В. Засвоєння дошкільниками граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. *Дефектологія*. 1998. № 3. С. 2-5.
3. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2019. 356с.
4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ: „Актуальна освіта”, 2007. 120 с.

Стаття подана до друку 20.10. 2023 р.

Авторський внесок: М. Радомська – 50%, О. Ткач – 50%.

УДК 376-056.313-053.5

О. РИБАК

sol2m22z.rybak@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-0479-885X>

І. РУДЗЕВИЧ

rudzevich.ira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості розвитку писемного мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Визначено завдання та зміст логопедичної корекції порушень письма у цієї категорії дітей.

Ключові слова: дисграфія, молодші школярі, логопедична корекція, порушення письма, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article examines the peculiarities of the development of written speech in younger school children with intellectual disabilities. The task and content of logopedic correction of writing disorders in this category of children is determined.

Keywords: dysgraphia, younger school children, speech therapy correction, writing disorders, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Писемне мовлення з мети початкового навчання перетворюється в засіб подальшого отримання знань і є базою для всього навчального процесу. Недоліки розвитку письма викликають значні труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями, що негативно впливає на засвоєння шкільної програми і несприятливо позначається на розвитку дитини в цілому. У більшості учнів з порушеннями інтелекту спостерігається недостатня сформованість передумов оволодіння письмом, що призводить до труднощів у навчанні протягом усього його часу. Тому актуальною і важливою є проблема пошуку методів ефективної корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток багатьох питань порушень писемного мовлення внесли такі вчені, як: Т. Ахутіна, А. Винокур, Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, О. Лурія, І. Марченко, А. Малярчук, Т. Пічугіна, І. Садовникова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. [1; 2; 3; 4; 5].

У контексті нашої роботи заслуговують на увагу дослідження О. Гопіченко, яка вивчала природу порушень письма в учнів з порушенням інтелектуального розвитку і виявила зв'язок фонетичних помилок зі своєрідною організацією психічної діяльності зазначеної категорії дітей. Є. Данілавічюте розробила комплексний підхід до аналізу порушень письма з урахуванням багатоланкової структури цього виду мовленнєвої діяльності. Н. Чередніченко розкрила особливості формування навичок грамотного письма у дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах корекційного навчання [1; 5].

Таким чином бачимо, що дослідження, присвячені проблемі порушень письмово-мовленнєвої діяльності, і сьогодні залишаються актуальними й привертають до себе увагу вчених. Аналіз літературних джерел показав, що маловивченою, але актуальною є проблема логопедичної корекції порушень письма у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті: теоретично обґрунтувати завдання та зміст логопедичної роботи з подолання порушень письма у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У спеціальній психолого-педагогічній літературі для позначення порушень писемного мовлення використовують поняття «дисграфія», що тлумачиться як часткове специфічне порушення процесу письма. Письмо є складною формою мовленнєвої діяльності, багаторівневим процесом, у якому беруть участь різні взаємопов'язані та взаємозумовлені аналізатори: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий та загальноруховий. Письмо є вторинним процесом і забезпечується достатнім рівнем сформованості мовленнєвих й немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, усного мовлення. Несформованість будь-якої із зазначених функцій викликає порушення процесу оволодіння письмом.

Як усне, так і писемне мовлення являє собою систему тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але на відміну від усного, писемне формується лише умовах цілеспрямованого навчання, тобто, його механізми складаються в період навчання грамоті та удосконалюються в процесі всього подальшого навчального процесу [4; 5].

Необхідною навичкою для письма є аналіз звукового складу слова: визначення послідовності звуків у слові; уточнення звуків, тобто. перетворення звукових варіантів на чіткі узагальнені мовленнєві звуки – фонemi; акустичний аналіз та синтез, що відбувається за участі артикуляції (промовляння, що допомагає уточнити звуковий склад слова); переклад фонем в графеми, тобто, зорові схеми графічних знаків з урахуванням просторового розташування їх елементів; «перешифрування» зорових схем букв у кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для запису (графемі переводяться в кінемі) [4; 5].

Зауважимо, що прямого зв'язку між інтелектом і ступенем порушення письма немає, але статистично підтверджено, що у дітей з порушеннями інтелекту частіше зустрічаються дисграфії. Під час навчання грамоти учнів цієї категорії педагог стикається з труднощами, що пов'язані з: глибиною та сутністю дефекту, локалізацією ураження; кількістю та яскравістю вторинних і третинних відхилень; наявністю комплексних порушень; низьким рівнем пізнавальних інтересів, допитливості; різним ступенем підготовки до школи; бідністю

соціального досвіду; негативним станом здоров'я; недорозвитком вольових якостей і регуляції емоцій; недорозвитком ключових процесів для опанування грамотою (недорозвитком фонематичного слуху, зорового гнозису, вадами звуковимови; недостатньою розвиненістю м'язів кисті руки, слабкою рухливістю і недосконалою регуляцією окремих рухів та їх слабкою диференціацією, низькою витривалістю до навантажень, зниженою здатністю до автоматизації рухів, розкоординованістю процесів зорового та рухового аналізаторів, відсутністю перспективного бачення; недостатнім розвитком окоміру); педагогічною занедбаністю; труднощами адаптації дітей до умов закладу спеціальної освіти (класу); бідністю словника та недорозвитком мовлення; відмовою від спілкування, взаємодії.

Однією з характерних рис, що відрізняють учнів з інтелектуальними порушеннями, є низька пізнавальна активність, яка призводить до відхилень у педагогічному процесі. Для таких учнів характерним є зниження здатності до прийому і переробки перцептивної інформації, що також проявляється і у процесі формування графомоторних навичок. В учнів з порушеннями інтелекту у молодшому шкільному віці спостерігається недостатність міжаналізаторної взаємодії, що призводить до несформованості зорово-рухових образів буквених знаків, відсутності або низької якості письма. Так як процес переробки сенсорної інформації уповільнений – це уповільнює його темп [1; 5].

Симптоматика дисграфії у дітей з порушеннями інтелекту проявляється у стійких і повторюваних помилках у процесі письма: спотворення та заміни букв, спотворення звукоскладової структури слова; порушення злитності написання окремих слів у реченні; аграматизми та численними орфографічними помилками на письмі [1; 4].

Отже, відставання розвитку зорового сприйняття, просторової орієнтування та зорово – моторної координації веде до труднощів відтворення та запам'ятовування графічного образу літери та цифри, порушення розрізнення фігур. Несформованість цих навичок часто призводить до порушень письма і читання і як наслідок загальну неуспішність з шкільних предметів.

На цій основі визначаються напрями, зміст та завдання роботи з розвитку та корекції писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. На нашу думку завданнями

методики корекції порушень писемного мовлення дітей цієї категорії є: 1) розвиток навичок звукового аналізу та синтезу, фонематичної диференціації звуків, зорової диференціації літер, уваги, пам'яті, мислення; 2) збагачення та активізація словника; 3) розвиток дрібної моторики; 4) розвиток вміння орієнтуватися у просторі [1; 4; 5].

Виходячи з цього робота з корекції писемного мовлення у цієї категорії дітей має включати завдання спрямовані на розвиток: зорової диференціації букв; дрібної моторики; логічного мислення; орієнтування у просторі та на аркуші зошита; та збагачення словникового запасу; уваги; інтелектуальних процесів [2; 5].

У письмових роботах молодших школярів з інтелектуальними порушеннями переважають помилки аграматичного та оптичного характеру. Це визначає основні види письмових робіт, які сприятимуть формуванню навичок повноцінного писемного мовлення у цієї категорії дітей. А саме: 1) списування: а) з рукописного тексту; б) з друкованого тексту. Найпростіший вид завдань – списування, яке більш доступне учням, оскільки є можливість узгодити темп читання записуваного, його промовляння та записи з індивідуальними можливостями дітей; 2) слуховий диктант. Цей вид диктанту з зоровим самоконтролем відповідає принципу взаємодії аналізаторів, що беруть участь у акті письма. Після того, як діти написали текст на слух, відкривається такий же текст на дошці і дітям пропонується завдання на пошук та виправлення помилок. Подібні завдання поступово привчають дітей до перечитування, перевірки того, що вони пишуть; 3) графічний диктант, який дозволяє тренувати учнів у розрізненні змішуваних звуків на таких складних за звуковим складом слів, які не можуть бути включені до текстових диктантів. В процесі написання графічних диктантів поступово вдосконалюється, навичка точного та швидкого аналізу слів за звуковою складовою з опорою на артикуляцію; 4) «квест-ігри» у роботі з корекції порушення письма. Цей вид роботи дозволяє ефективно в ігровій формі засвоїти та закріпити певні теми. Оскільки ігрова діяльність – це захоплююча форма роботи, то учні з цікавістю вникають і починають брати в них участь. Тематика квест-ігор може бути різноманітна, діти навчаються, проходячи різні етапи, шукають підказки, дізнаються багато нового та цікавого, вчаться працювати у команді, допомагати один одному, розуміти та досягати загальної мети. У грі можна використовувати різні завдання, на вивчений раніше матеріал, який необхідно закріпити або повторити. Застосування таких

квест-ігор дозволяє дітям стати самостійними, вчить пристосовуватися до життєвих ситуацій, сприяє розвитку пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційній простір; розвитку критичного мислення, навичок інформаційну діяльність.

Включення в освітній процес квест-ігор сприяє: розвитку навичок інформаційної діяльності; формуванню позитивного ставлення до пізнавальної діяльності, підвищенню мотивації навчання, якості засвоєння знань; розвитку творчого потенціалу школярів [2; 3].

Висновки. Теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав необхідність корекції порушень письма у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Результати дослідження засвідчили, що найбільш поширеними у цієї категорії дітей є помилки на рівні букви та складу, зумовлені порушеннями фонематичних процесів, оптичного гнозису та кінестетичного праксису. Отже, методика корекції порушень письма у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має бути спрямована на розвиток слуховимовної диференціації фонем, оптико-просторових уявлень, артикуляційної та дрібної моторики пальців рук, зорової диференціації великих літер; логічного мислення; уваги; інтелектуальних процесів тощо.

Список використаних джерел

1. Блеч Г. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. *Дефектологія*. 2010. №5. С. 24-29.
2. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку. Київ: Слово, 2014. Ч.1. 384 с. 24.
3. Дяченко К.Г. Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2010. 320 с.
4. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 150 с.
5. Чередніченко Н.В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення у школярів із тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 25-30.

Подано до друку: 20.10.2023 р.

Авторський внесок : О. Рибак – 50%, І. Рудзевич – 50%.

УДК 376.1-056

К. РИБАЧУК

kate.baasarab@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5295-4371>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗВУКОВИМОВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИСЛАЛІЄЮ

У статті висвітлено окремі аспекти організації логопедичної роботи з розвитку звуковимови у дошкільників з дислалією. За результатами аналізу наукових праць запропоновано поетапність корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з дизартрією.

Ключові слова: дошкільники, мовлення, звуковимова, логопедична робота.

The article highlights certain aspects of the organization of speech therapy work on the development of sound language in preschoolers with dyslalia. Based on the results of the analysis of scientific works, a phased approach to corrective work with preschool children with dysarthria is proposed.

Key words: preschoolers, speech, sound language, speech therapy work.

Постановка проблеми. Мовленнєва функція являється однією із найважливіших психічних функцій людини. У процесі мовленнєвого розвитку відбувається формування вищих форм пізнавальної діяльності, можливість понятійного мислення. Мовленнєві порушення негативно впливають на загальний психічний розвиток дошкільника; порушують емоційно-вольову сферу, затримують формування особистості дитини, викликають розвиток негативних рис характеру. Важливо усвідомлювати, що мовленнєві порушення можуть бути причиною важких ускладнень, і бути підґрунтям для порушення як усного, так і писемного мовлення дошкільника [3; 4]. Надзвичайно важливо провести корекційну роботу до того часу, поки це порушення не перетвориться у складніше.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням порушень звуковимови займалися багато дослідників, зокрема вони звертали увагу на: 1) клініко-нейро-психологічного вивчення даного

порушення, напрямками якого є механізми та сутність оволодіння мовленням (В. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); 2) логопедичні дослідження, які розкривають питання сутності та змісту порушень мовленнєвого розвитку дітей (Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.); 3) логопедичну корекцію дислалій у дошкільників (Н. Гаврилова, І. Мартиненко, О. Мілевська, Ю. Рібцун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.).

Мета статті: висвітлити окремі аспекти організації логопедичної роботи з розвитку звуковимови у дошкільників з дислалією.

Виклад основного матеріалу. Методика розвитку звуковимови у дошкільників із дислалією представлена у дослідженнях ряду науковців (Н. Гаврилової, І. Мартиненко, О. Мілевської, Ю. Рібцун, М. Савченко, В. Тищенко, О. Ткач та ін.) [2; 4].

Організуючи процес корекції звуковими у дошкільників із дислалією, за результатами аналізу праць з даної проблеми, ми сформуваємо етапи логопедичної роботи з корекції звуковимови у дошкільників із дислалією. При цьому логопедичний вплив здійснюється поетапно, а саме на кожному з етапів ми пропонуємо вирішувати певне педагогічне завдання, яке підпорядковане спільній меті корекційного впливу. Виходячи з мети і завдань логопедичного впливу з подолання звуковимови у дошкільників із дислалією, ми виділили наступні етапи роботи:

1 етап. Підготовчий етап. Основна мета його – включити дитину у цілеспрямований логопедичний процес. У завдання підготовчого етапу входить розвиток довільної уваги, пам'яті, розумових операцій, особливо аналітичних операцій, операцій аналізу та синтезу. До спеціальних логопедичних завдань відносимо: вміння впізнавати і розрізняти фонемі, формувати артикуляторні уміння та навички.

Робота над формуванням сприймання звуків мовлення будується з урахуванням характеру порушення. В одних випадках робота спрямовується на формування фонематичного сприймання і на розвиток слухового контролю. В інших – у її завдання входить розвиток фонематичного сприймання і операцій звукового аналізу. По-третє – обмежується формуванням слухового контролю як усвідомленої дії.

Процес формування артикуляційних рухів здійснюється довільно і усвідомлено, а саме: дитина вчиться виробляти їх і контролювати правильність виконання. Необхідні рухи спочатку формуються за зоровим наслідуванням, а саме: логопед перед дзеркалом повинен

показувати дитині правильну артикуляцію звуку, пояснювати, які рухи слід провести, пропонувати дитині повторити. У результаті декількох спроб, які супроводжуються зоровим контролем, дитина здійснює необхідну позу. При труднощах логопед допомагає дитині шпателем або зондом. На наступних заняттях можливо запропонувати виконати рухи за усною інструкцією без опори на зоровий зразок. Правильність виконання дитина надалі перевіряє на основі кінестетичних відчуттів. Артикуляція вважається засвоєною, якщо вона виконується безпомилково і не має потреби у зоровому контролі. При роботі з формування правильного мовлення необхідно уникати тих звуків, над якими проводиться робота [2].

Логопед у ході виконання завдання дитиною перевіряє, чи правильно вона дібрала позу для вимови потрібного звуку. Для цього він просить дитину зробити видих (“сильно подути”), не змінюючи пози. При сильному видиху виникає інтенсивний шум. Якщо шум буде відповідати акустичному ефекту потрібного глухого приголосного, це значить, що поза прийнята правильно. Якщо ні, тоді логопед просить дитину дещо змінити позу органів артикуляції (трохи підняти, опустити, просунути язика) і знову подути. Пошуки найбільш вдалої пози проводяться до тих пір, поки не буде отриманий позитивний результат [5].

2 етап. Формування первинних умінь і навичок правильної вимови. Мета даного етапу полягає у тому, щоб сформувалися у дитини первинні вміння правильної вимови звуків на спеціально підібраному мовленнєвому матеріалі. Конкретними завданнями є: постановка звуків, формування навичок правильного їх використання у мовленні (автоматизація вмінь), а також умінь підбирати звуки, не змішуючи їх між собою (диференціювати). Необхідність вирішення зазначених завдань у процесі логопедичної роботи впливає із закономірностей онтогенетичного оволодіння звуковимовою.

Постановка звуку досягається застосуванням технічних прийомів трьома способами: за наслідуванням (імітативний), з механічною допомогою і змішаний. При постановці звуку в якості його вихідної основи слід звертатися не до ізольованого зберігання звуку, а до звуку в складовому поєднанні, тому що склад – це природна для звуку форма його реалізації у мовленні. Це положення є дуже важливим у зв'язку з тим, що при постановці ізольованого звуку перехід до складу нерідко являється ускладненим. Необхідно передбачати можливі динамічні перебудови артикуляції однієї і тієї ж фонемі у різному звуковому оточенні. Це досягається без особливих зусиль, так як схеми (програми)

сполучень звуків у дитини з дислалією не порушені. У міру того як звук виявляється поставленим в одній із складових позицій, проводиться робота з його включення у мовлення, або з автоматизації. Процес автоматизації звука полягає в тренувальних вправах зі спеціально підібраними словами, простими за фонетичним складом і які не містять неправильних звуків [4].

Робота над диференціацією звуків сприяє нормалізації операції їх відбору. При роботі над диференціацією звуків одночасно підключаються не більше пари звуків, якщо для роботи необхідна велика кількість звуків однієї артикуляційної групи, їх все одно об'єднують попарно.

3 етап. Формування комунікативних умінь і навичок. Мета його – сформуванню у дитини уміння і навички безпомилкового використання звуків у мовленні. На заняттях широко застосовуються тексти, а не окремі слова, використовуються різні форми і види мовлення, використовуються творчі вправи, підбирається матеріал, насичений тими чи іншими звуками. Подібний матеріал більше підходить для занять з автоматизації звуків. Але якщо на даному етапі дитина буде працювати тільки на спеціально підбраному матеріалі, то вона не опанує операцією відбору, так як частотність цього звуку в спеціальних текстах перевищує нормотиповий їх розподіл у природному мовленні. А дитина повинна навчитися оперувати ними.

Висновки. Змістом логопедичної роботи з усунення порушень звуковимови у дошкільників із дислалією є: педагогічний процес, у якому реалізуються завдання коригуючого навчання і корекційно-виховного характеру; основною метою логопедичного впливу при дислалії є формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мовлення; здійснення слухового контролю за власною вимовою і оцінювати якість відтворених у власній вимові звуків; сприймання необхідних артикуляційних позицій, що забезпечують нормований акустичний ефект звуку; безпомилкового використання звуків у всіх видах мовлення.

Передумовою успіху при логопедичній дії також є створення сприятливих умов для подолання недоліків вимови: емоційного контакту логопеда з дитиною; цікавої форми організації занять, відповідної провідної діяльності, спонукальної пізнавальної активності дитини; поєднання прийомів роботи, що дозволяють уникнути її стомлення. Логопед повинен знайти найбільш економний і ефективний шлях навчання дитини вимові. При правильній організації логопедичної роботи позитивний ефект можливо досягати при усіх видах дислалії.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. *Порушення фонологічного боку мовлення у дітей. Монографія.* Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 2011. 224 с
2. Гаврилова Н.С. *Методика корекції вад вимови фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наук. праць. № 12. 2011. С. 123-129.*
3. *Диференційна діагностика мовленнєвих порушень / уклад.: Голуб Н.М., Потамошнєва О.М., Хребтова Н.П. Харків: ХНПУ, 2007. 66 с.*
4. Рібцун Ю.В. *Сходінками правильного мовлення.* Тернопіль. Мандрівець, 2017. 240 с.
5. Федорович Л.О. *Постановка звуків у вимові дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.* Запоріжжя. ЛПКС, 2016. 124 с.
6. Щурук М., Майструк Р. *Використання ІКТ. Корекційна робота з дітьми-логопатами. Дефектолог. № 1. 2015. С. 24-32.*

Стаття подана до друку 17.10 2023 р.

Авторський внесок: К. Бесараб – 50%, Л. Лісова – 50%.

УДК: 376-056.264

А. РОМАНЮК

alinaromanujk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1403-0388>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В ЗМІШАНІЙ КОРЕКЦІЙНО-КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ФОРМІ

У статті висвітлено провідні ідеї щодо надання логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) III рівня у корекційно-консультаційній формі. Охарактеризовано різні форми консультативної роботи: індивідуальну, групову, очну, заочну (телефонну та дистанційну), медичну, діагностичну, психологічну, соціальну, педагогічну та логопедичну.

Представлено корекційно-консультативну програму надання логопедичної допомоги дітям із ЗНМ III рівня.

Ключові слова: діти із ЗНМ III рівня, логопедична консультація, логопедична допомога.

The article highlights key concepts related to providing speech therapy assistance to preschool children with severe language impairment (further referred to as SLI) of level III in a corrective and advisory form. Various forms of advisory work are characterized, including individual, group, face-to-face, remote (telephone and distance), medical, diagnostic, psychological, social, educational, and speech therapy. A corrective and advisory program for providing speech therapy assistance to children with SLI of level III is presented.

Keywords: children with SLI of level III, speech therapy consultation, speech therapy assistance.

Постановка проблеми. Нині розвиток спеціальної освіти характеризується збільшенням уваги до проблеми раннього діагностики, профілактики та подолання порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Особливе значення для успішності подолання мовленнєвих порушень та їх профілактики є співпраця логопеда, педагогів і батьків. У зв'язку із цим поруч із освітньо-корекційною формою надання допомоги дітям з порушеннями мовлення актуальним є і надання консультативної форми допомоги, яка додатково передбачає залучення команди психолого-педагогічного супроводу для організації ефективного логопедичного впливу.

Консультативна форма допомоги різним категоріям осіб більше розглянута в психології (І. Булах, І. Бушай, В. Кузьменко, Е. Помиткін, ін.) [4], соціальній педагогіці та соціальній роботі (С. Пальчевський, О. Пожидаєва, ін.) [5, 6]. Де визначено її сутність, зміст та форми. В логопедії особливості проведення консультативної допомоги розглянуті недостатньо повно. Поруч із цим ця форма допомоги займає вагомим місце у забезпеченні логопедичного процесу, що і визначає актуальність та значущість проблеми дослідження.

Аналіз науково-теоретичних джерел (С. Васьківська, Пальчевський, О. Пожидаєва) [2, 5, 6] показав, що консультативна діяльність – це процес, що передбачає проведення системи занять, логічно поєднаних між собою за змістом і взаємодоповнюючих один одного по суті.

Визначено, що наявний комплекс моделей консультування: медичне, діагностичне, психологічне та педагогічне.

Медичне консультування - спрямоване на виявлення відхилень у стані соматичного (фізичного) і нервово-психічного здоров'я, ін.. Воно включає в себе планування оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів для кожної конкретної дитини.

Діагностичне консультування – буде включати накопичення фактичного матеріалу про захворювання дитини, що потребує узагальнення і пояснення; спостереження за дитиною; перевірку і доказ правильності припущень. Метою такого консультування є подолання дефіциту знань батьків про проблеми і можливості дитини, а також надання їм допомоги у вигляді заключення, яке становить основу для прийняття подальших організаційних рішень.

Психологічне консультування – спрямоване на глибоке вивчення проблемної ситуації клієнта і його ставлення до неї, що допомагає надати дієву допомогу у вигляді простих, коротких і зрозумілих рекомендацій, які можна практично використовувати в реальних умовах життя.

Соціальне консультування – спрямоване на знайомство сім'ї з існуючими видами допомоги і роботою соціальних служб. Крім того, вона спрямована на вивчення соціального простору, в якому знаходиться дитина та її сім'я, факторів соціального ризику, матеріальних можливостей сім'ї.

Педагогічне консультування – спрямоване на обговорення питань навчання і виховання дітей; знайомство з етапами розвитку дитини, тощо. В процесі його проведення можливе формування загальної обізнаності батьків, родини, узгодження з ними змісту корекційно-педагогічної роботи і термінів навчання з наступним контролем за темпом і динамікою розвитку. В процесі можлива допомога у формуванні розвиваючого середовища в сім'ї, що врахує особливості дитини.

В. Кисличенко стверджує, що логопедичне консультування як вид діяльності, відноситься саме до педагогічного консультування [3].

Консультативна робота може проводитись як в індивідуальній формі так і у вигляді підгрупової або групової роботи. Вибір форми залежить від виду консультування, його мети, завдань, етапу та окреслених шляхів реалізації.

Індивідуальне консультування використовується у разі необхідності ведення особистісно-довірливої бесіди. Психологи

(С. Васьківська, ін.) [2] та соціальні працівники (С. Пальчевський, О. Пожидаєва, ін.) [5, 6] стверджують, що саме така форма організації консультування є найбільш поширеною та важливою. Її перевагами є конфіденційність, відчуття безпеки, індивідуальна увага до проблем клієнта пов'язаних його життєдіяльністю, емоційного стану, внутрішнього світу, наявних проблем тощо. Зміст консультування у цьому разі націлений, перш за все, на індивідуальну проблему, що турбує клієнта.

Групове консультування передбачає залучення до консультативного процесу декількох учасників, зацікавлених у вирішенні однієї або схожої проблеми. У цьому разі увага консультанта фокусується не стільки на кожному члені групи, скільки на змісті самої проблеми. Для кращого осмислення змісту проблеми в процесі групового консультування спонукають членів групи до конструктивної взаємодії один з одним; спільного пошуку рішень, що спираються на власний досвід та знання; виконання практичних задач тощо. До переваг даної форми організації консультаційного процесу можна віднести: 1) взаємний вплив учасників один на одного; 2) обмін досвідом; 3) порівняння власного бачення із поглядом інших.

Також на сучасному етапі використовують очну та заочну форми надання консультативної допомоги.

Очне консультування відбувається у безпосередньому контакті з клієнтом. Воно має ряд переваг: консультант може виявляти та аналізувати не лише те про що клієнт говорить, але і його поведінку, мімічні, експресивно-динамічні прояви тощо. У цьому випадку точніше вибудовується план або корекційно-розвивальна програма роботи із проблемою, яка турбує. Клієнта легше залучити до співпраці, викликати довіру та переконати у тому, щоб він працював у напрямку розв'язання проблеми. При цьому, є і певні мінуси, які можуть виникати при безпосередньому спілкуванні: існують питання, про які клієнт не хоче розповідати нікому; можливі обмеження в часі, якого не вистачає через надмірну зайнятість; віддаленість від місця проведення консультування, замкненість самого клієнта тощо.

У таких випадках консультування може проводитися *заочно*: за допомогою технічних засобів (телефону, електронної пошти, інтернету тощо). Таке консультування забезпечує анонімність клієнта, відсутність фінансових або будь-яких інших зобов'язань, екстреність допомоги, доступність консультанта в будь-який час та в будь-якому місці знаходження людини, яка потребує допомоги. Саме тому заочне

консультування набуває усе більшої популярності на сучасному етапі розвитку суспільства.

Н. Афанасьєва [1] стверджує, що на сучасному етапі розвитку технічних засобів комунікацій перспективним підходом до психологічного консультування стає дистанційна форма, інтернет-консультування, яке витісняє – телефонне консультування.

Дистанційне консультування для певної категорії осіб може бути єдиним доступом до взаємодії з психологом, соціальним працівником, ін. До клієнтів, які вибирають цю форму консультування належать ті, що бояться розголосу; мають ознаки, які визначаються самою людиною як негативні, неприйнятні, неприємні; відчують побоювання і тривогу, пов'язані з втратою або можливістю втрати контролю над власним станом; мають страхи соціального походження; не мають можливості зустрітися очно в силу об'єктивних обставин.

І. Ясточкіна [7] вказує, що телефонне консультування – поширена форма допомоги, що виникла через потреби людей, які потребують співрозмовника для вирішення особистісної проблеми, але з різних причин не мають можливості зустрітися з консультантом очно. На цій підставі було сформовано спеціальну службу «Телефон довіри».

Ця форма консультування має ряд специфічних особливостей: доступність фахівця в будь-який час для надання компетентної допомоги та емоційної підтримки; анонімність звернення; відсутність фінансових і будь-яких інших зобов'язань; конфіденційність і екстреність надання консультативної допомоги; анонімність консультанта [7].

Для консультантів, які працюють в телефонних службах довіри, здійснення професійної діяльності також пов'язано з деякою специфікою: необхідність вести бесіду, спираючись тільки на слухове сприймання інформації; неможливість підготуватися до ситуації про яку говорить клієнт; неможливість повноцінно контролювати тривалість спілкування; відсутність можливості обирати клієнта.

В логопедії потенційні можливості кожної із описаних форм консультування вивчені недостатньо повно. Зокрема, В. Кисличенко [3] вказує на недостатність вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, несформованість вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків про самі порушення мовлення та їх причини. Вона стверджує, що в системі надання логопедичної допомоги дітям з ПМР вагому роль відіграє логопедичний супровід сім'ї, родини. В ньому автор виділяє

логоконсультування. як одну із найважливіших форм надання допомоги дітям з ПМР через задіювання родини як учасників логокорекційного процесу. У процесі консультування відбувається і логоінформування, як форма надання батькам інформації щодо закономірностей типового та нетипового мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень та його проявів. Логоінформування відбувається у процесі консультування.

Метою нашого дослідження визначено вивчення ефективності надання логопедичної допомоги дітям старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення із застосуванням змішаного підходу, що включає навчально-корекційну та консультаційну форми логопедичної роботи.

Виклад основного матеріалу.

У дослідженні було передбачено застосування диференційованих форм консультування на різних етапах забезпечення логопедичного процесу при роботі з дітьми з ПМР дошкільного віку. На цій підставі було сформовано програму корекційно-консультативного впливу для дітей з ПМР та їх батьків (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Програма корекційно-консультативного впливу

Корекційна робота з дітьми з ПМР дошкільного віку	Консультативна робота з батьками
1 завдання: підвищення мовної активності дітей. Корекційні засоби: дидактичні ігри “Швидка допомога”, “Небилиці”, “Чарівний мішечок”.	Діагностичні індивідуальні консультації: «Чи достатньо уваги ви приділяєте розвитку мовлення дитини» Групові психологічні консультації: «Емоційна підтримка дитини в сім’ї»
2 завдання: удосконалення фонематичного слуху. Корекційні засоби: дидактичні ігри “Помилка”, “Відгадай і покажи”, “Що у тебе загубилось”.	Групові корекційно-педагогічні консультації: « Чи корисно навчити дитину вимовляти скоромовки і чистомовки » Групові соціально-педагогічні консультації: «Що таке фонематичний слух і яке його значення для розвитку мовлення дитини?»
3 завдання: розвиток операцій граматичного структурування.	Групові корекційно-педагогічні консультації: «Як підтримувати мовленнєву активність дітей»

Корекційні засоби: дидактичні ігри “Чарівна паличка”, “Знайко”, “Так таки- так”, “Вгадай хто чи що”.	
4 завдання: розвиток вміння ставити запитання. Корекційні засоби: дидактичні ігри “Вгадайте, який предмет я задумала?”, “Козаки”, “Замовлення таксі по телефону”, “Дзвінок у поліклініку”, “Дзвінок у перукарню”, “Дзвінок на роботу мамі”, “Питання - відповідь”.	Групові корекційно-педагогічні консультації: «Як і навіщо ставити запитання»
5 завдання: розвиток досвіду складання діалогу. Корекційні засоби: дидактичні ігри “Поліклініка”, “Медичний центр”, “Що у тебе є”, “Залізна дорога”, “Чому? А тому”.	Групові корекційно-педагогічні консультації: «Складання й розігрування діалогів відповідно до запропонованої ситуації»
6 завдання: формування вміння продовжувати і підтримувати діалог. Корекційні засоби: дидактичні ігри “Зайчикова хата”, “Інтерв'ю”, “Космічна подорож на планету Небилищу”, “Хто кого заплутає”, “Хто кого скоріше з’їсть”, “Ресторан”.	Групові корекційно-педагогічні консультації: «Як вести діалог» Діагностичні індивідуальні консультації: «Що сприяє тому, щоб дитина розкрилась і почала розмовляти з батьками»

Отже, корекційна діяльність здійснювалася в ході сюжетно-рольових ігор, також використовувалися дидактичні ігри. Паралельно було передбачено проведення консультативної роботи з батьками, яка вдало доповнювала корекційний процес, допомагала батькам усвідомити зміст того, що проводилося на самому логопедичному занятті.

Формувальний етап дослідження проводився на базі Комунальної установи “Інклюзивно-ресурсного центру” Білогірської селищної ради (Хмельницька область, Шепетівський район) протягом двох місяців (з 1 березня по 28 травня 2023 року). У дослідженні взяли участь 14 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та батьки 7-ох дітей.

Експериментальна робота з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, що супроводжувалася консультативним супроводом дала можливість виявити її ефективність. Проведення консультацій, які супроводжували на усіх етапах корекційну роботу з

розвитку мовлення у дітей із ЗНМ сприяли інтенсифікації розвитку у них мовлення.

З метою з'ясування ефективності розробленої програми логопедичної корекційно-консультативної роботи з розвитку мовлення у дошкільників із ЗНМ III рівня було проведено обстеження стану розвитку фонематичного слуху, граматичного та діалогічного боків мовлення до і після експериментального навчання. Консультаційна робота проводилася лише з частиною батьків дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня, тими, які погодилися співпрацювати (у загальній кількості 7). Їхні діти і увійшли у склад експериментальної групи (надалі ЕГ). Інші діти із ЗНМ дошкільного віку (у загальній кількості 7) увійшли у склад контрольної групи (надалі КГ). Загалом в експерименті взяли участь 14 дітей і батьки 7-ми дошкільників із ЗНМ.

За результатами аналізу матеріалів дослідження було визначено вищий показник стану розвитку основних компонентів мовлення в дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня ЕГ в середньому на 14,3% по відношенню до тих показників, які спостерігалися в дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня КГ.

Висновки. Таким чином, визначено вагому роль батьків у процесі надання корекційної допомоги дітям із ЗНМ III рівня. Їх вдалося активізувати та надати відповідні логопедичні знання, що стосувалися індивідуальної проблеми кожного шляхом застосування індивідуальних та групових консультацій. Плануємо розширити роботу у цьому напрямку шляхом залучення до співпраці педагогів та вихователів, що навчають дітей з порушеннями розвитку мовлення. Вагомим для цього буде визначення тематики та змісту консультацій, які можуть бути корисними для цієї категорії осіб.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва, Н. Є. Моделі і способи Інтернет-консультування фахівців екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. праць. Вип. 13. 2013. С. 13-21.

2. Васьківська С. В. Підвищення професійної компетентності психолога-консультанта програми ССМ Громадська приймальня. Київ, 1999. С. 3-9.

3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. Київ, 2011. 20 с.

4. Консультативна психологія / кол. авторів: І. Булах, І. Бушай, В. Кузьменко, Е. Помиткін та ін. URL: https://pidru4niki.com/78013/psihologiya/konsultativna_psihologiya

5. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка. Київ: Кондор, 2005. 560 с.

6. Пожидаєва О.В. Сутність та види консультування в соціальнопедагогічній діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. №1(17). С. 22-25.

7. Ясточкіна І.А. Ефективні форми консультування в соціальнопедагогічній діяльності. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32557/YASTOCHKINA.pdf?sequence=1>

Подано до друку: 20.10.2023 р.

Авторський внесок : А. Романюк – 50%, Н. Гаврилова – 50%.

УДК 376.091.33-056.264

О. РОМАНЮК

romanuko83@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6391-9282>

О. КОНСТАНТІВ

konstantyniv15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито програму формування мовлення у дітей раннього віку з затримкою мовленнєвого розвитку засобами LEGO-технологій. Програма містить особистісно орієнтований підхід (звернення до досвіду дитини, надання дітям широкої самостійності, заохочення їхньої ініціативи), природовідповідність (облік вікових та індивідуальних особливостей дітей), співпрацю, доступність та наочність, послідовність та систематичність навчання та виховання, «від простого - до складного» (одна тема подається зі зростанням ступеня складності).

Ключові слова: затримка мовленнєвого розвитку, ранній вік, LEGO-технології.

The article describes a speech formation program for young children with delayed speech development using LEGO technologies. The program includes a person-oriented approach (addressing the child's experience, giving children a wide independence, encouraging their initiative), naturalness (taking into account the age and individual characteristics of children), cooperation, accessibility and clarity, consistency and systematicity of education and upbringing, "from simple to complex » (one topic is presented with an increasing degree of complexity).

Key words: delayed speech development, early age, LEGO technologies.

Актуальність дослідження. Проблема розвитку активного мовлення дітей на сьогоднішній день є актуальною з низки причин: сензитивність дітей від 1 року до розвитку мовлення; ранній вік - це період швидшого, інтенсивного розвитку всіх психічних функцій. Основним новоутворенням цього періоду є оволодіння мовою, яка стає основою для подальшого розвитку дитини; мовлення поступово стає найважливішим засобом передачі дитині суспільного досвіду, управління її діяльністю з боку дорослих; зростає кількість дітей, які мають порушення мовлення, пов'язані як з неврологічними так і соціальними факторами впливу на розвиток дітей раннього віку.

Тому важливо з раннього віку розпочинати роботу з розвитку мовленнєвої активності дітей та попередження мовленнєвих порушень, вчасно помітити та скоригувати відставання у формуванні мовленнєвої функції, стимулювати її розвиток, сприяючи повноцінному розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Завданнями перших років життя є, по-перше, розширення розуміння мовлення дорослих та, по-друге, формування активного словника дитини. Виходячи із завдань з розвитку мовлення, підбираємо методи та прийоми, спрямовані на розвиток мовленнєвої активності дітей раннього дошкільного віку. Найефективнішими, з погляду, є практичний метод організації дітей раннього дошкільного віку. До групи практичних методів належить ігровий в даному випадку ігри з конструктором LEGO. Він передбачає використання різноманітних компонентів ігрової діяльності разом із іншими прийомами: питаннями, вказівками, поясненнями, поясненнями, показом тощо. Гра, а саме ігри з LEGO забезпечують динамічність навчання, максимально задовольняють потребу маленької дитини в самостійності: мовної та поведінкової.

Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми раннього віку сприяє: тренуванні дрібної моторики, що дуже важливо для розвитку мовлення, тому що її розвиток допоможе надалі підготувати руку дитини до письма; розширення словникового запасу; розвитку комунікативних навичок.

Крім того LEGO-технології та конструювання виступають чудовим засобом у розвитку мовлення, оскільки: є чудовим засобом для розвитку дошкільнят, які забезпечують інтеграцію освітніх потреб (пізнавальний розвиток, мовленнєвий розвиток, соціально-комунікативний розвиток, художньо-естетичний розвиток, фізичний розвиток); дозволяють поєднувати освіту, виховання та розвиток мовлення у режимі гри (вчитися та навчатися у грі); формують пізнавальну активність, сприяє вихованню соціально-активної особистості, формує навички спілкування та співтворчості; поєднують предметно-маніпулятивну гру з дослідницькою та експериментальною діяльністю, надають дитині можливість експериментувати та творити свій власний світ, де немає кордонів.

Таким чином було розроблено додаткову програму розвитку мовлення «Дивовижний світ LEGO». Підібрано ігри, цикл занять, картки-схеми складання моделей. Для розробки програми використовувався офіційний сайт розробника, методичний посібник «Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «БЕЗМЕЖНИЙ СВІТ ГРИ З LEGO" (<https://www.calameo.com/read/005600008f5ebdcce88ba>).

Програма розвитку мовлення

Педагогічна доцільність. Педагогічна доцільність програми зумовлена розвитком мовленнєвих здібностей дітей через практичну майстерність. Цілий ряд спеціальних завдань на спостереження, порівняння, домислення, фантазування служать для досягнення цього.

Основні засади організації діяльності: особистісно орієнтований підхід (звернення до досвіду дитини, надання дітям широкої самостійності, заохочення їхньої ініціативи), природовідповідність (облік вікових та індивідуальних особливостей дітей), співпраця, доступність та наочність, послідовність та систематичність навчання та виховання, «від простого - до складного» (одна тема подається зі зростанням ступеня складності).

Мета роботи полягала в наступному: створення сприятливих умов розвитку мовлення у дітей з ЗМР шляхом предметно-маніпулятивної діяльності, творчих здібностей у вигляді впровадження у освітній процес LEGO– технологій.

Для розвитку творчості та систематизації знань дітей поставлені такі завдання: розвивати у дошкільнят інтерес до моделювання та конструювання, стимулювати мовленнєву діяльність; формувати просторове мислення, вміння аналізувати предмет, виділяти його характерні особливості, основні функціональні частини, встановлювати зв'язок між їх призначенням та будовою; розвивати вміння конструювати за зразком, кресленням, заданою схемою, за задумом; розвивати пізнавальну активність дітей, уяву, фантазію та творчу ініціативу; формувати передумови навчальної діяльності: вміння та бажання працювати, виконувати завдання відповідно до інструкції та поставленої мети, доводити розпочату справу до кінця, планувати майбутню роботу; удосконалювати комунікативні навички дітей під час роботи у парі, колективі, розподілі обов'язків; розвивати дрібну моторику рук, стимулюючи у загальній мовленнєвій розвитку та інтелектуальні здібності; виховання особистості, здатної самостійно ставити собі завдання і шукати оригінальні методи вирішення.

Роботу з LEGO -конструювання було організовано у безпосередній та спільній освітній діяльності з дітьми. Тематика освітньої діяльності розроблена відповідно до календарно-тематичним планом групи. Заняття з додаткової корекції проводяться із підгрупою дітей до 2-3 особи, 2 рази на тиждень.

Освоєння леґо-конструктора ведеться послідовно від найпростішого до складного.

Перший етап роботи:

- спочатку була проведена робота з дослідження деталей конструктора: розмір, форма, колір, з чого зроблені, на цьому етапі допомогли ігри: «Чарівний мішечок», «Знайди таку ж деталь, як на картці», «Вгадай, де така деталь», «Розклади деталі за кольором (розміром), формою» тощо. Кожна дія супроводжувалась мовленням, а саме називання кольору, форми, величини, коментуванням дій (відьми, поклади, дай, знайди і т.д);

- перевірили експериментальним шляхом на міцність та плавучість;

- визначили з дітьми назву кожної форми (кубик, цегла, чобіток, дзьобик, пластина, спідничка, голова), та розробили LEGO -словник. На цьому етапі можна запропонувати ігри: «На що схоже?», «Назви детальки»;

- познайомилися зі способами з'єднання кубиків (з'єднання стовпчиком, навхрест, сходинки).

Другий етап: Будування (конструювання) за допомогою наочної моделі з великого конструктора з невеликої кількості деталей (3-5) з подальшим збільшенням деталей, де вчилися аналізувати зразок та співвідносити з ним свої дії (наприклад: «Ворота», «Паркан», «Будиночок») тощ.).

Третій етап: Конструювання за схемами. Використовувався зразок/схема, яка є у наборах конструктора «Побудуй історію». Діти робили аналіз зразка, зображеного на картці, підбирали необхідні деталі та відтворювали будівництво.

На наступному етапі ускладнювала види запропонованих будівель за допомогою збільшення деталей та складання схем з використанням різних видів конструктора.

На заняттях використовую основні види конструювання, такі як:

1. Конструювання за зразком - коли є готова модель того, що потрібно збудувати (наприклад, зображення або схема будинку). Конструювання за зразком, основу якого наслідувальна діяльність – важливий навчальний етап, де можна вирішувати завдання, які забезпечують перехід дітей до самостійної пошукової діяльності творчого характеру.

2. Конструювання за моделлю – як зразок пропонують модель, у якій контури окремих її елементів приховано від дитини. Цю модель діти повинні відтворити з конструктора. Таким чином, дитині пропонують певне завдання, але не дають способу її вирішення. Конструювання за моделлю – ускладнений різновид конструювання за зразком.

3. Конструювання за умовою – зразка, малюнка/схеми немає, задаються лише умови, якою споруда повинна бути (наприклад, будиночок для собачки має бути маленьким, а для коня – великим, побудувати міст для пішоходів та автомобілів тощо) .

4. Конструювання за найпростішими кресленнями та наочними схемами. З деталей конструктора відтворюються зовнішні та окремі функціональні особливості реальних об'єктів. Створюються умови розвитку внутрішніх форм наочного моделювання.

5. Конструювання за задумом передбачає, що дитина сама, без будь-яких зовнішніх обмежень, створить образ майбутньої споруди і втілить їх у матеріалі, який є у її розпорядженні. Цей тип конструювання краще за інших розвиває творчі здібності малюка.

Організуючи заняття LEGO-конструюванням, дотримувались наступного алгоритму виконання моделі:

1. Вітання. Створення проблемної ситуації – створення ігрової ситуації, з використанням нашого LEGO – друга «Легоші».
2. Демонстрація та розгляд картин із зображенням об'єкта для конструювання.
3. Спостереження натуральних об'єктів.
4. Сенсорне обстеження деталей для знайомства з формою, кольором та визначення просторових співвідношень між деталями, або презентації, в яких представлені завдання інтелектуального плану (Ігри Четвертий зайвий).
5. Демонстрація варіативних з'єднань деталей.
6. Пояснення послідовності виконання або перегляд презентацій, відеоматеріалів із сюжетами на тему, в яких показані моменти складання конструкції.
7. Вивчення за необхідності схем та креслень.
8. Відповідно до задуму та теми виконання виробу з деталей.
9. Аналіз та оцінка.
10. Обігравання - використання будівель для організації ігор у спільній та самостійній діяльності

Перед виконанням моделі обов'язково проводиться пальчикова гімнастика, а також фізкультхвилинка, які підбираються з урахуванням теми спільної діяльності. Конструктори LEGO використовуються в іграх різноманітної спрямованості:

– діагностика (вільна конструктивно-ігрова діяльність дозволяє не лише швидше встановити контакт між педагогом та дітьми, а й повніше розкрити деякі особливості дитини з погляду сформованості емоційно-вольової та рухової сфер, виявити мовленнєві можливості дитини, встановити рівень комунікативності);

- дидактичні ігри (використання їх для проведення вправ з метою розвитку та корекції мовлення та психічних процесів у дітей, розвитку інтересу до навчання, формування комунікативної функції);

- у ході театралізованої гри у дитини з'являється можливість створити власного героя і наділити свій персонаж тими якостями, якими вона хоче. Ігри створюють умови для розвитку мовлення, творчості та сприятливо впливають на емоційну сферу. За допомогою героїв казки, виконаних своїми руками, дитині легко розкрити свої індивідуальні особливості.

При використанні ЛЕГО-технологій, можемо відзначити деякі переваги перед іншими, інноваційними конструктивно-ігровими прийомами, що використовуються для корекції мовленнєвого дошкільнят з затримкою мовленнєвого розвитку:

1. з виробами з конструктора LEGO дитина може грати, обмацувати їх, не ризикуючи зіпсувати. Конструктор безпечний: немає ризику порізатись, проковтнути отруйний хімічний склад, наприклад, клей. У дитини руки залишаються чистими, а прибрати вироби можна легко та швидко.

2. При використанні конструктора LEGO у дитини виходять барвисті та привабливі конструкції незалежно від наявних у неї навичок. Вона відчуває стан успіху.

3. Конструктор LEGO не викликає у дитини негативного відношення і вся корекційно-розвиваюча робота сприймається нею як гра.

4. Оскільки конструктор можна розташувати не тільки на столі, а й на підлозі, на килимі, і навіть на стіні, дитині під час заняття немає необхідності зберігати статичну позу, що особливо важливо для соматично ослаблених дітей.

5. При роботі з LEGO добре відпрацьовувати граматичні конструкції: узгодження числівників із іменниками (скільки у твоєму будиночку віконець? скільки ягідок на кущику?).

6. При створенні будівель за певною сюжетною лінією діти вчаться правильно співвідносити «право», «ліво», «ззаду», «спереду», «під», «над», розрізняти поняття «між тим і тим» тощо, цим формується розуміння просторових відносин між предметами.

7. Робота за лексичними темами за допомогою LEGO-конструктора має широкий асортимент наборів, дає можливість дітям із ЗМР запам'ятовувати нові слова, використовуючи тактильний та зоровий аналізатори. Найкраще у таких дітей накопичення словника відбувається через побачене та усвідомлене.

8. Конструювання фігур тварин допомагає дітям навчитися виділяти частини цілого та відпрацювання відмінкових закінчень (кошеня без чого? - Без хвоста). Складання частин різних тварин допомагає розвивати розуміння утворення складних слів (гра «Чарівний зоопарк» де з'єднується голова крокодила та тулуб тигра і виходить крокотиг).

9. Переказ оповідання не за сюжетною картинкою, а за об'ємним образом декорацій з конструктора, допомагає дитині краще усвідомити сюжет, що робить переказ більш розгорнутим і логічним. При цьому робота над зв'язним мовленням ведеться у порядку зростаючої складності, з поступовим зменшенням наочності.

10. Конструктори LEGO дозволяють враховувати гендерні особливості дітей. Завдяки цьому в ході гри та йде засвоєння змісту жіночої та чоловічої моделі особистості, формування системи потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій та певних способів поведінки характерних для тієї чи іншої статі.

11. Оскільки корекційна робота проводиться не лише над «зовнішнім» мовленням, а й над формуванням її комунікативних навичок, а також над зміною особистісних особливостей, одним із найефективніших методів відновлення комунікації у процесі діалогу є LEGO-гра (ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри).

Спостерігаючи за результатами роботи з розвитку мовлення, використання LEGO-технологій робить корекційно-розвивальний процес більш результативним. Діти сприймають заняття як гру, яка не викликає у них негативізму, а привчає до уважності, посидючості, точного виконання інструкцій. Це допомагає кращому засвоєнню необхідного матеріалу. LEGO - конструктор використовується під час виховних так і під час корекційних занять з метою закріплення та розвитку навичок прямого та зворотного рахунку, порівняння чисел, геометричних фігур; вміння орієнтуватися на площині, вміння класифікувати за ознаками («Знайди фігуру», «Чого не вистачає?», «Башта», «Різнокольорові доріжки», «Продовж числовий ряд», «Де більше?» і т.д.); можна використовувати як умовну міру при порівнянні предметів за довжиною, шириною, масою.

Крім того конструктор LEGO використовувався в експериментальній діяльності як матеріал, а саме дослідження з яких частин побудовано («З чого зроблено?», «Знайди такий самий», «Чим схожі і чим відрізняються?», «Розкажи про властивості предмета» тощо).

За допомогою LEGO діти демонструють, при складанні конструктора, отримані знання та враження від занять, екскурсій, спостережень та прогулянок. Отримані конструкції об'єднують у тематичну споруду «Пташине подвір'я», «Зоопарк», «Транспорт», «Чудеса у лісі», «Моє місто», «Тварини Африки» тощо. У подальшому

споруди використовуються не тільки в освітній діяльності, але й у самотійно-ігровій діяльності дітей та сприяють розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, застосування конструктора LEGO сприяє: розвитку дрібної моторики; розвитку та вдосконаленню вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, вміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати); вміння фантазувати, творчо мислити; корекції порушень мовленнєвого розвитку; розвитку сенсорних уявлень (про рахунок, пропорцію, форму, симетрію, міцність і стійкість конструкції); формуванню навички створення різних конструкцій за малюнком, схемою, умовами, за словесною інструкцією; згуртуванню дитячого колективу, формуванню почуття симпатії один до одного, вмінню спілкуватися, влаштовувати спільні ігри, поважати свою та чужу працю.

Спостереження за діяльністю дітей дозволяють відзначити, що використання LEGO-технології є ефективним і результативним. На даний момент можна констатувати: діти показують високу працездатність протягом всього заняття, із задоволенням працюють як у міні-групах, так і індивідуально, беруть ініціативу у свої руки, виявляють креативність у прийнятті рішень (так наприклад, якщо немає деталі кольору, що підходить, або форми, замінюють її на іншу), не бояться робити помилки при виконанні завдань.

Висновок. Таким чином, LEGO-технологія сприяє забезпеченню всіх цільових орієнтирів, а саме: дитина виявляє ініціативу та самостійність у різних видах діяльності: грі, спілкуванні, конструюванні та ін; здатна обирати собі вид занять, учасників спільної діяльності; дитина демонструє позитивне ставлення до світу, активно взаємодіє з однолітками та дорослими, бере участь у спільних іграх; дитина має розвинену уяву, яка реалізується в різних видах діяльності і насамперед у грі; засвоює різні формами та види ігор, розрізняє умовну та реальну ситуації; дитина вчиться використовувати усне мовлення, може використовувати мовлення для вираження своїх думок, почуттів та бажань, побудови висловлювання у ситуації спілкування; у дитини розвивається дрібна моторика; дитина формує вольові зусилля, може дотримуватися соціальних норм поведінки та правил у різних видах діяльності, у взаєминах з дорослими та однолітками; дитина виявляє допитливість; здатний до прийняття власних рішень, спираючись на свої знання та вміння у різних видах діяльності.

Список використаних джерел

1. Інтеграція Lego-технологій в освітньо-виховний процес в ДНЗ. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2018. №2. С.87-90.
2. Рома О.Ю., Близнюк В.Ю., Борук О.П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з Lego». the LEGO Foundation, 2016. 140с.
3. Максименко Д.С. Мовленнєвий і психічний розвиток дітей раннього віку. Київ. Центр навчальної літератури, 2020. 192 с.
4. Рібцун Ю.В. Вихователь й малюки конструюють залюбки: методичний посібник для роботи з дітьми 3-6 років / Ю. Рібцун, О. Рібцун. Київ. Генеза, 2017. 192 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Романюк – 50%, О. Константи́нів – 50%.

УДК 376.35:159.942.22.

Т. САПОГОВА

sapogova.tanya7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6625-7497>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ОСОБЛИВОСТІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті досліджуються особливості сюжетно-рольової ігрової діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Проаналізовано вплив затримки психічного розвитку на процес формування сюжетно-рольової гри у цієї категорії дітей. Дослідження показує, що затримка психічного розвитку може супроводжуватися обмеженим розвитком вищих почуттів, таких як совість і відповідальність, та сприяти формуванню різних особистісних рис, таких як дратівливість чи байдужість. Розкрито процес розвитку ігрової діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку та вказано на можливості корекції та підтримки їхньої психосоціальної адаптації.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, старший дошкільний вік, ігрова діяльність, сюжетно-рольова гра, мотиваційно-цільовий компонент.

The article explores the peculiarities of narrative-role play activities of older preschool children with delayed psychological development. The influence of developmental delays on the process of forming narrative-role play in this category of children is analyzed. The research shows that delayed psychological development can be accompanied by limited development of higher emotions such as conscience and responsibility, and contribute to the formation of various personality traits, such as irritability or indifference. The process of play development in older preschool children with delayed psychological development is revealed, and possibilities for correction and support of their psychosocial adaptation are indicated.

Key words: psychological development delay refers, senior preschool age, game activity, narrative-role play, motivational and goal component.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей формування сюжетно-рольової гри дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку полягає у забезпеченні більш глибокого розуміння впливу затримки розвитку на формування сюжетно-рольової гри цієї категорії дітей, розробці більш ефективних методів корекції та підтримки старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, що допоможе їм у психосоціалній адаптації та подоланні можливих труднощів у розвитку. Розуміння ігрової діяльності в цьому контексті важливе для забезпечення індивідуалізованого підходу до навчання та розвитку цієї категорії дітей.

Проблема затримки психічного розвитку стала предметом вивчення багатьох дослідників В. Бондарчук, Т. Ілляшенко, О. Мамічевої, Т. Сак, О. Хохліна та інших. Діти зі затримкою психічного розвитку проявляють свої особливості найчіткіше під час ігрової діяльності. У них може бути обмежений інтерес до гри та іграшок, і їм може бути важко надихатися на ігровий процес. Часто їхні ігри мають тенденцію ставати стереотипними, обмежуючи сюжети гри переважно побутовими темами. Це означає, що діти з цими особливостями можуть мати виклики у розвиненні творчості та уяви в іграх, та їм може потрібна додаткова підтримка і стимуляція для розширення їхнього ігрового досвіду і розвитку творчих здібностей.

Дослідження І. Марченко демонструють, що діти дошкільного віку з затримкою психічного розвитку мають незрілу структуру у всіх

аспектах сюжетно-рольової гри. Зокрема, вони проявляють наступні ознаки: сюжети ігор дітей із затримкою психічного розвитку обмежені побутовими ситуаціями, і вони мають обмежений спектр ідей та можливостей для втілення різноманітних ігрових історій; ролі, які діти відтворюють у грі, відзначаються бідністю та обмеженістю, а ігрові персонажі майже не розвиваються, відсутня виразність у їхній характеристиці; діти із затримкою психічного розвитку використовують обмежений набір способів спілкування у межах гри, і це обмеження впливає на їхню здатність виражати думки та почуття під час гри; вони не завжди дотримуються ігрових правил і можуть порушувати їх несвідомо чи через неправильне розуміння; сюжетно-рольові ігри у дітей із затримкою психічного розвитку часто короткочасні і можуть перериватися або не завершуватися через обмежену здатність зосереджуватися на грі. Ці ознаки вказують на наявність відмінностей у розвитку сюжетно-рольової гри у цієї групи дітей порівняно з їхніми ровесниками без затримки психічного розвитку [8].

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей сюжетно-рольової ігрової діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Затримка психічного розвитку, це концепція, яка не вказує на стійкий та неповернений психічний недорозвиток, але свідчить про сповільнення темпу цього розвитку. Ця затримка проявляється в обмеженості набутого загального знання, недостатньому уявленні, незрілості розумових процесів, обмеженій інтелектуальній спрямованості, великій кількості ігрової активності та швидкому переході від одного виду діяльності до іншого. Ігрова активність дітей зі затримкою психічного розвитку значно відстає від ігрової активності здорових дітей того ж віку [7].

Формування ігрової активності в дітей із відставанням у психічному розвитку, в цілому, підпорядковується тим же загальним закономірностям, як і у дітей з нормальним психічним розвитком. Проте процес становлення ігрової активності у цій групі дітей протікає повільніше і має свої унікальні особливості. Необхідно враховувати такі аспекти:

- кожна дитина із затримкою у розвитку має свій власний темп інтелектуального та соціального зростання. Значно повільніше, ніж їх ровесники, вони розвиваються в різних аспектах, включаючи ігрову активність;

- діти із затримкою розвитку можуть зустрічати особливі труднощі, такі як обмеженість у фізичних навичках, мовних чи сприйняттєвих здібностях. Ці труднощі можуть впливати на їх можливості для ігрової активності;

- ігрова активність дітей із затримкою розвитку може потребувати більше уваги та підтримки від дорослих та спеціалістів. Вони можуть відчувати більшу потребу в структурованих ситуаціях гри та взаємодії з іншими дітьми;

- важливо враховувати потреби кожної конкретної дитини з урахуванням її особливостей і затруднень у розвитку. Ігрова активність повинна бути адаптована до їх можливостей і надавати можливість розвивати навички.

Отже, хоча процес становлення ігрової активності в дітей із затримкою розвитку подібний до того, який спостерігається у дітей з нормальним розвитком, він вимагає більше часу, уваги та індивідуального підходу для досягнення успішного розвитку в цій сфері.

Якщо у дітей, які нормально розвиваються, сюжетно-рольова гра до шести років досягає свого вищого рівня розвитку, то у дітей із затримкою психічного розвитку вона залишається на значно більш ранніх стадіях, які зазвичай характерні для передшкільного та молодшого дошкільного віку. У всіх дітей із затримкою психічного розвитку різного ступеня вираженості спостерігається зниження активності в грі та ігровій поведінці.

Для гри старших дошкільників із затримкою психічного розвитку характерний предметно дієвий спосіб її побудов. Найчастіше гри в дітей із затримкою психічного розвитку різного ступеня вираженості носять немовний характер, дуже рідко використовуються предмети-заступники. Ігрове поведінка в дітей із затримкою психічного розвитку часто носить недостатньо емоційний характер, діти відчують труднощі у побудові міжособистісного взаємодії процесі ігрових процесів, частіше уникаючи взаємодії з однолітками.

Окремі факти на роботах Л. Савчук свідчать про те, що ігрова діяльність дітей із затримкою психічного розвитку відрізняється від гри їх здорових однолітків [14].

Пахомова Н., Кононова М. провели аналіз гри дошкільників з порушеннями розвитку мовлення та виявила важливі факти, які характеризують сюжетну гру дітей даної категорії. Серед цих фактів можна відзначити відсутність чіткої сюжетної лінії, недостатню координацію гральних дій дітей, а також неясне дотримання та

розділення правил гри. Автор дослідження припускає, що рівень розвитку гри у дітей з порушеннями розвитку мовлення на момент початку навчання в школі такий, що не забезпечує їх природного переходу до навчання в загальноосвітній школі [11].

Як зазначають Логвінова І., Кучеренко Ю. діти дошкільного віку, у яких спостерігається затримка психічного розвитку, відрізняються від своїх ровесників за численними психомоторними характеристиками. Ці відмінності охоплюють широкий спектр аспектів, починаючи від загальної моторної неспроможності та порушень координації рухів, і закінчуючи дискоординацією, недостатньою точністю та слабкістю більшості рухів [6].

Ця ситуація призводить до того, що діти з затримкою психічного розвитку мають труднощі в точному копіюванні дій з предметами під час гри, порушують послідовність гральних дій та пропускають основні їхні складові. Ураховуючи також нестійкість уваги, низький рівень вербальної пам'яті та обмежену здатність запам'ятовування та відставання в розвитку абстрактного логічного мислення, самостійна гральна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку стає проблематичною або навіть неможливою.

Діти із затримкою психічного розвитку часто проявляють такі риси, як одноманітність, відсутність творчості, бідність уяви та недостатня емоційність. Вони зазвичай не мають улюблених іграшок, і в їхньому грі виділяється один із двох типів поведінки. Або це несформоване дійсність заміщення, коли вони не виявляють ініціативу та грають непередбачувано, або сталий фіксований вибір певного предмета заступника.

Ускладнення правил гри зазвичай призводить до її фактичного розпаду. Вони найчастіше віддають перевагу грі на самоті. Діти із затримкою психічного розвитку рідко самостійно проявляють бажання брати участь у спільних іграх з іншими дітьми.

К. Лебединська вказує, що діти старшого дошкільного віку із затримкою розвитку здатні виконувати різні дії та завдання, але при цьому, у більшості випадків, вони не демонструють справжньої гри. Це означає, що до завершення дошкільного віку у цієї категорії дітей ігрова активність не розвивається без спеціального цілеспрямованого навчання. Важливою є той факт, що вони залишаються спрямованими на об'єкти та предмети, а не на власну ігрову діяльність [6].

Як зазначає Л. Савчук, в дітей із затримкою психічного розвитку не відзначається виражених уподобань до будь-кого, емоційних переваг

когось із однолітків, тобто. немає друзів, міжособистісні стосунки нестійкі. Взаємодія має нестійкий характер. Діти воліють спілкування з дорослими або дітьми старшими за себе, але і в цих випадках не проявляють активності [13].

Л. Калмикова стверджує, що затримка психічного розвитку суттєво ускладнює можливість вільного спілкування дітей дошкільного віку під час гри. Дітям цієї категорії часто властиві такі ознаки: уникнення контактів з іншими, пасивність, схильність до самоізоляції, страх перед негативним ставленням з боку інших, підвищена дратівливість, збудливість, схильність до відчуженості, стани депресії, негативізм, загальмованість, апатія, почуття неповноцінності тощо [4]. А це значною мірою ускладнює не тільки мовленнєвий, а й емоційний контакт з однолітками в процесі сюжетно-рольової гри, призводить до виникнення конфліктів або, навпаки, до відмови від спільної діяльності. На думку автора, відображення соціально забарвлених сюжетів, формування колективних ігрових відносин у дошкільнят із затримкою психічного розвитку не відбувається.

У навчальному посібнику «Логопсихологія» вчені зазначають, що у дітей із затримкою психічного розвитку може спостерігатися особлива рольова поведінка, яка відрізняється імпульсивністю. Наприклад, дитина може вирішити зіграти в гру "лікарня", і з захопленням надягти білий халат, взяти валізку з "інструментами" та почати гру. Однак, замість того, щоб приєднатися до інших дітей в грі, дитина може раптово переключити увагу і піти... в магазин, оскільки яскраві атрибути в ігровому куточку та дії інших дітей відволікають його від первинної мети. В цьому випадку можна вважати, що гра не сформувалася в уніфіковану або спільну діяльність. Діти можуть мало взаємодіяти між собою під час гри, і групові ігри можуть бути нестійкими. Часто виникають конфлікти, і колективна гра не складається в згуртовану та спільну діяльність [5].

Згідно з В. Бондарчук, діти із затримкою психічного розвитку мають особливості, які ускладнюють їхню участь у колективних іграх. Ці особливості включають ослаблену умовно-рефлекторну діяльність, повільне формування диференціацій та нестійку пам'ять. Це означає, що діти мають проблеми зі швидким перемиканням між різними видами діяльності, оскільки це вимагає зміни динамічних стереотипів. У результаті таких труднощів, діти швидко втомлюються та можуть припинити гру [1].

Дослідження, проведені психологами, показують, що у грі дітей з затримкою психічного розвитку спостерігаються значні труднощі у формуванні мотиваційно-цільового компонента гри. Вони мають обмежений задум гри, інколи проявляють недостатність ініціативи та відсутність потреби в удосконаленні своєї ігрової діяльності.

Часто в іграх діти з затримкою психічного розвитку виявляються занадто спрямованими на виконання конкретних ігрових дій і зазвичай не розглядають різних альтернатив або різних способів виконання завдань гри. Однак, коли вони вже засвоюють конкретну роль в грі, вони здатні виконувати її досить послідовно та стабільно.

Крім того, існують особливості в операційному аспекті ігрової діяльності дітей з затримкою психічного розвитку. До них належить нахил до використання конкретних предметів чи символів для певних дій у грі, а також нечасте використання замісних об'єктів. Наприклад, дитина може закріпити один певний предмет за конкретною роллю і використовувати його завжди, не розглядаючи альтернативні можливості.

В. Войтко зауважує, що процес формування ігрової активності у дітей із затримкою психічного розвитку відбувається відповідно до тих самих закономірностей, що й у дітей з нормальним розвитком. Однак він відбувається значно повільніше і має свої специфічні особливості:

- у дітей із затримкою психічного розвитку сюжетно-рольова гра на ранніх етапах розвитку може бути на рівні молодших дошкільнят, тобто на ранньому стадії;

- ігри дошкільнят із затримкою психічного розвитку часто мають характер побудови на предметно-образному рівні і рідко включають в себе роль предметів-замінників;

- ігрова активність цих дітей не завжди виражена в емоціях. Вони можуть моделювати світ відносин у грі на досить поверхневому, простому рівні, іноді навіть неправильно [2].

Таким чином, більшість вчених вказують на важливість систематичного формування ігрової діяльності серед дітей дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку. Вони звертають увагу на те, що гра може відігравати значущу роль у процесі корекції і розвитку цих дітей.

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури, що вивчає проблему затримки психічного розвитку та особливостей дітей, які страждають на цю патологію, можна зробити кілька висновків щодо

особливостей ігрової діяльності дошкільнят із затримкою психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку, викликана різними факторами, такими як соматичні захворювання чи ураження центральної нервової системи, характеризується зниженням рівня розумової активності, відставанням у пізнавальному розвитку, нестійкістю уваги, обмеженим обсягом пам'яті та іншими особливостями. Ця затримка розвитку є тимчасовою та піддається корекції завдяки спеціальному навчанню з використанням різноманітних ігрових методів та інструментів.

У дошкільнят із затримкою психічного розвитку пізніше і з великими труднощами формуються вищі почуття, такі як совість, почуття обов'язку, відповідальність тощо.

Переважаючі емоції дитини поступово фіксуються та формують різні риси її характеру, такі як похмурість, дратівливість, байдужість, життєрадісність, легковажність тощо. Однак ці риси можна успішно коригувати шляхом моделювання життєвих ситуацій через ігрову взаємодію, побудовану на доброзичливих стосунках та спільній діяльності.

Також відзначається проблема у формуванні мотиваційно-цільового компонента гри, обмеженість планування та виконання завдань, а також тонка варіативність у пошуку шляхів для їх реалізації.

Список використаних джерел

5. Бондарчук В.Н., (2006). Затримка психічного розвитку. *Психолог.* № 2/3. С. 38-41.

6. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

7. Ілляшенко Т.Д. Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ. Початкова школа. 2003. 126 с.

8. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ. НМЦВО, 2003. 300 с.

9. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання. 2010. 263 с.

10. Логвінова І.П., Кучеренко Ю.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку: корекція розвитку. Київ. Знання, 2016. 140 с.

11. Мамічева О. Корекція пізнавальних психічних процесів у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія.* №2. 2008. С. 23-27.

12. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Автореф... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2001. 20 с.

13. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

14. Приходько О.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Київ. «Каравела». 2012. 328 с.

15. Савчук Л.О. Змістовий аспект формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей шестирічного віку. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. №6. 2003. С.183-187.

16. Савчук Л.О. Особливості підготовки до шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку. *Нова педагогічна думка*. № 1. 2005. С. 117-122.

17. Сак Т.Д. Формування причинно-наслідкового мислення дітей із ЗПР. *Дефектологія*. № 2. 1996. С. 28-32.

18. Хохліна О.П. Забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів із затримкою психічного розвитку. Київ. ІСДОУ, 1995. 56 с.

Стаття подана до друку 19.10.2023 р.

Авторський внесок: Т. Сапогова – 50%, О. Опалюк – 50%

УДК 376-056.264:303.446.4

Ю. СЕРЕДА

kor11b18z.sereda@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0004-8378-699X>

В. ТИЩЕНКО

v.tyshchenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>

ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ НА ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА

У статті проведено аналіз наукових праць щодо порушень письма. Проблема корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів закладу загальної середньої освіти, які відчувають труднощі вже на початковому етапі навчання грамоти. Виправлення порушення та позитивний результат

багато в чому залежить від своєчасності та якості початку корекційної логопедичної роботи.

Ключові слова: дисграфія, молодший шкільний вік, особливі освітні потреби, порушення письма.

The article analyzes scientific works on writing disorders. The problem of correction and formation of written communication skills is caused by a significant increase in the number of students of the general secondary education institution, who experience difficulties already at the initial stage of literacy education. Correction of the violation and a positive result largely depends on the timeliness and quality of the beginning of corrective speech therapy work.

Key words: dysgraphia, primary school age, special educational needs, writing disorders.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти, впровадження у загальноосвітнє середовище інклюзивного навчання вимагає створення для дітей із особливими освітніми потребами (надалі ООП) ефективних форм організації навчання. Формування у молодших школярів із порушеннями усного та писемного мовлення мовної та мовленнєвої компетенції займає провідне місце у чинних програмах з усіх навчальних предметів [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Н. Гаврилової, Н. Голуб, Е. Данілавичюте, О. Мілевської, Т. Пічугіної, В. Тарасун, Л. Тенцер, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Чередніченко та ін. вказується на те, що проблема корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів закладу загальної середньої освіти (надалі ЗЗСО), які відчують труднощі вже на початковому етапі навчання грамоти [1; 2; 3; 4; 5; 9; 10; 12].

За аналізом останніх досліджень проблема вивчення порушень писемного мовлення у дітей, зокрема письма, знайшла широке відображення у корекційно-педагогічному досвіді. У наукових розробках Н. Голуб, Е. Данілавичюте, Ю. Коломієць, Т. Пічугіної, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. порушено проблему діагностики та корекції писемного мовлення, виявлено загальні та специфічні особливості цього процесу [2, 3, 4, 5, 9, 10, 12].

Мета статті – провести аналіз наукових праць щодо порушень письма.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення та

термінологія за період вивчення проблеми дисграфії змінювалось неодноразово. Зазначине питання розглядається у працях ряду науковців: Н. Гаврилової, Ю. Коломієць, С. Коноплястої, О. Мілевської, Т. Пічугіної, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін. [1; 4; 9; 12].

Зокрема, Н. Гаврилова у своїх працях розглядає дисграфію як часткове специфічне порушення письма, яке характеризується наявністю у дітей системних помилок, що обумовлені недорозвитком у них базових для засвоєння письма психічних процесів і функцій, порушення у діяльності яких виникає при локальних ураженнях кори головного мозку, чи може бути викликаним локальною функціональною дисфункцією цих відділів [1].

У працях Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Ю. Коломієць, Т. Пічугіної, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко дисграфія розглядається, насамперед, як специфічне мовленнєве порушення. Більшість авторів вважає, що труднощі в оволодінні письмом та читанням обумовлені вираженими порушеннями усного мовлення, а саме: несформованістю вимовних навичок, фонематичних процесів, морфологічних і синтаксичних узагальнень [2; 3; 4; 5; 10].

Зокрема, Н. Голуб, Т. Пічугіна та ін., спочатку розглядали дисграфію як пряме відображення недоліків звуковимови. Наявність же порушень у писемному мовленні дітей, звуковимова яких вже виправлена, вони пояснювали стійкістю зорових стереотипів, що співвідносилися з певним звуком, що раніше вимовлявся неправильно.

Е. Данілавічюте вбачає однією із причин порушень письма несформованість фонематичної системи. Вона довела, що у мовній свідомості дитини із дисграфією відсутній чіткий звуко-буквений образ слова [3].

Т. Пічугіна констатувала, що у дітей із дисграфією часто трапляються найрізноманітніші порушення усного мовлення. Наслідком цього на різних етапах оволодіння навичкою письма вони допускають значну кількість специфічних помилок. Проте, вона наголошувала, що не завжди порушення усного мовлення призводять до появи специфічних стійких помилок на письмі, вказуючи на значно глибші механізми, що лежать в основі порушень писемного мовлення [4].

Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін. у своїх працях зазначають, що високий рівень розвитку усного мовлення – не єдина передумова для успішного оволодіння письмом і читання. Існують методи навчання письма та читання глухих, сліпоглухих і немовленнєвих дітей раннього віку, у яких опанування писемного

мовлення, навпаки, стає базою для оволодіння усним [3, 7, 11]

У працях В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін. звертається увага на те, що в етіології дисграфії виявляється складне переплетення причин, умов і передумов, що визначає комплексність симптоматики, складну і варіативну структуру порушення. При цьому біологічні фактори відіграють важливу роль в перші роки життя дитини, в той час як до шкільного навчання зростає роль соціально-психологічних факторів. Особливого значення надається сімейному вихованню, оскільки сімейний та внутрішньосімейний впливи опосередковують віддалений прояв на інтелектуальний розвиток дитини. Вивчення взаємодії соціально-психологічних і біологічних чинників та їх впливу на виникнення порушень писемного мовлення у дітей потребує подальшого розгорнутого міждисциплінарного дослідження [5; 10].

Праці Є. Соботович, В. Тарасун та ін. спрямовані на науково-методичне забезпечення навчального процесу з учнями з порушеннями мовлення та з труднощами письма і читання, зокрема: концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі (Є. Соботович), Державний стандарт освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку (В. Тарасун); методика діагностики та критерії оцінювання навички читання у дітей з шестирічного віку (В. Тарасун); навчання писемного мовлення шляхом глобального та напівглобального методів (Т. Тарасун); програми з української мови (Е. Данілавічюте, Л. Трофименко та ін.); буквар (М. Савченко, М. Вашуленко, А. Колупаєва та ін.) [3; 7; 8; 11].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Попри велику кількість наукових розробок, присвячених проблемі дисграфії, питання, пов'язане із комплексним дослідженням психомовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку із дисграфією, що навчаються у ЗЗСО, залишається на сьогодні одним із найскладніших, до кінця не вичерпаних. При цьому з багатьох питань порушень письма існують неоднозначні, інколи суперечливі точки зору.

За результатами аналізу наукових праць ми бачимо, що виділені види дисграфії в чистому вигляді зустрічаються у дітей рідко, частіше вони поєднуються. Найчастіше поєднуються з фонематичною дисграфією і з дисграфією «аналізу – синтезу». Диспраксічна дисграфія являє собою відносно рідкісний розлад. Виправлення порушення та позитивний результат багато в чому залежить від своєчасності початку корекційної логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Класифікація порушень мовлення. *Збірник*

наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна: Вип. ІХХ, у 2 ч. 2012. Ч. 2. С. 202-209.

2. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку. Ч.1. Київ. Слово, 2014. 384 с.

3. Данілавичюте Е.А. Порухення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Київ. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 1997. 230 с.

4. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2010. 665 с.

5. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією. *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6-12.

6. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ. МП Леся, 2007. 151 с.

7. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання – з першого погляду. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.

8. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: письмо – з одного розчерку. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 2-8.

9. Тенцер Л.В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. 2015. Вип. 29. С. 102-112.

10. Тищенко В.В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 30. С. 93-108.

11. Чередніченко Н.В. Історичний аспект та сучасний стан проблеми порушень писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Вип. 12. 2009. С. 78-85.

12. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 94-102.

Стаття подана до друку 09.10 2023 р.

Авторський внесок: Ю. Серєда – 50%, В. Тищенко – 50%.

УДК 376-056.264-053.4

Г. СЕРПУТЬКО

hannaserpytko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2003-5370>

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРИЄЮ

У статті проведено вивчення особливостей готовності дітей до освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти з таким порушеннями мовлення, як дизартрія. Зазначається, що може бути ефективним у разі дотримання комплексу організаційно-педагогічних, дидактичних і технологічних вимог у процесі організації з цими дітьми освітнього простору.

Ключові слова: готовність до освітнього процесу, заклад загальної середньої освіти. Діти з порушеннями мовлення, дизартрія, дошкільний період.

The article studies the peculiarities of children's readiness for the educational process in a general secondary education institution with such speech disorders as dysarthria. It is noted that it can be effective in case of compliance with a set of organisational, pedagogical, didactic and technological requirements in the process of organising an educational space for these children.

Keywords: readiness for the educational process, general secondary education institution. Children with speech disorders, dysarthria, preschool period.

Постановка проблеми. У сучасних умовах особливого значення набуває пошук новітніх методик підготовки дітей із дизартрією до школи, що допомогло б реалізувати напрями, які були зафіксовані в «Концепції державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку» та «Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку».

Деякі вимоги до мовленнєвого розвитку дитини як остаточного результату у цій віковій категорії ми можемо знайти у змісті основного компонента дошкільної освіти, яка має на увазі вміння адекватно і коректно, практично використовувати мову у різних ситуаціях, і саме для цього використовуються як мовні, так і інші засоби мовлення, наприклад, рухи, жести, міміка тощо.

Всебічний розвиток дітей з порушеннями мовлення є важливим надбанням дошкільного періоду життя, а сам процес підготовки до школи має забезпечити успішну соціальну інтеграцію дошкільника у шкільне життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами підготовки дитини до школи займалися такі науковці, як А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Лавренєва, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищепа, Г. Суворова, А. Середницька та ін. Проблема наступності в навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного віку досліджувалась такими педагогами і психологами, як Л. Артемова, В. Кузь, Г. Люблянська, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова та ін. Проблемами дизартрії в логопедії займалися: О. Боряк, Л. Дідкова, Л. Лопатіна, С. Конопляста, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інші.

Мета статті – зробити аналіз особливостей готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовністю до школи дослідники називають сформованість у дитини: усного мовлення, розвиток навичок користуватись одиницями мови для мислення і комунікації, розуміння знакової системи мови, спеціальні навички у сфері читання, писемності, аналітики мовних явищ [1, 2, 8].

Успішна підготовка до школи може здійснюватися на основі певного рівня дошкільної готовності, який передбачає формування у дітей фізичних, розумових, моральних якостей, загальну психологічну і спеціальну підготовку.

Готовність чи неготовність дитини до шкільного навчання вимірюється рівнем її мовленнєвої підготовки. Це пов'язано із тим, що за допомогою усної і письмової мови, дитині доведеться засвоїти всю систему знань.

Досліджуючи цю проблему, вчені зазначають, що підготовка до навчання дітей з важкими вадами мовлення, такими як дизартрія, включає корекцію і розвиток фонетико-фонематичної системи; збагачення словника дитини; удосконалення граматичної конструкції мовлення; розвиток комунікаційних навичок тощо [8].

Порушення звуковимови при дизартрії виражаються по-різному і залежать від характеру і тяжкості враження нервової системи. Зазвичай, для характеристики мовлення дитини із дизартрією використовують вираз: «як каша у роті», тому що вона неясна, змазана.

Дитина із порушенням звуковимови, опираючись на свою вимову, фіксує її також на письмі. Причина цього – при внутрішньому проговорюванні у дитини не відбувається опори на правильну артикуляцію звуків. У залежності від ступеню порушення спостерігаються ускладнення і у звуковому аналізі. У більшості дітей із дизартрією рівень опанування звуковим аналізом виявляється недостатнім для засвоєння грамоти.

У дітей з порушеннями артикуляції спостерігаються складності вимови, які можуть призвести до недостатньо точного сприйняття мови на слух. Більшість дітей має відхилення у словниковому запасі, вони не знають звичайних слів, часто змішують різні слова, орієнтуються на схожість за звуковим складом, ситуацію. Багато слів такі діти використовують неточно, замість потрібної назви використовують ту, яка означає схожий предмет [7].

Від ступеню засвоєння лексики залежить не лише складність порушень вимови, але й інтелектуальні можливості дітей, соціальний досвід, середовище, в якій вони виховуються. Для дітей із дизартрією властиве недостатнє володіння граматичними засобами мовлення.

У процесі розвитку у дітей поступово формується фонематичний слух. Здатність розрізняти на слух всі звуки мови дитина набуває до трьох років. Розвиток і удосконалення фонематичного слуху продовжується і у дошкільному віці. Важливим фактором його удосконалення є розвиток мови в процесі спілкування з оточуючими. Опанування фонематичним слухом передує іншим формам мовленнєвої діяльності – усному мовленню, письму, читанню. Фонематичний слух тому і є основою всієї складною мовленнєвої системи [5].

Формування готовності дітей до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією може бути ефективним у разі дотримання комплексу організаційно-педагогічних, дидактичних і технологічних вимог. Зокрема, це має бути і проведення педагогічної й логопедичної діагностики; формування їхньої мотивації до комунікативно-мовленнєвої діяльності; застосування цілісного підходу до розвитку мовлення та вивчення мови; створення доцільно організованого навчально-корекційного та комунікативно-мовленнєвого оточення дитини.

Готовність дитини до школи повинна відповідати висунутим вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини.

Ця готовність передбачає, зокрема, фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії

із навколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, що є важливими для дітей дошкільного віку та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу учня [3].

Готовність включає в себе такі напрями, як звукова культура мовлення, фонетична компетенція, словникова робота, лексична компетенція, граматична правильність мовлення, граматична компетенція, зв'язне мовлення та діалогічне мовлення, монологічне мовлення, монологічна, мовленнєва і комунікативна компетенції. Засвоєння цієї освітньої лінії визначає мовленнєву готовність дитини до навчання у школі згідно вимог шкільної освіти. Вона не передбачає формування у дитини психологічних процесів та саморегуляції, які є підґрунтям для розвитку мовленнєвої готовності.

Потрібно визначити певні передумови формування мовленнєвої готовності у дітей з дизартрією у період старшого дошкільного віку, зокрема особливості організації корекційно-попереджувального навчання у загальному процесі дошкільної підготовки.

Зокрема, потрібно відзначити різні способи засвоєння дитиною дошкільного віку своєї рідної мови: уміння правильно вимовляти звуки, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; розуміння лексики та граматичного значення різного ступеня узагальнення; відчуття виразності інтонаційних засобів мовлення; чуття мови, і, відповідно, засвоєння норм літературної мови; високий рівень розвитку координації між усним і писемним мовленням, достатні мовленнєві навички.

Мовлення у дитини формується завдяки її здатності чітко артикулювати і вимовляти звуки, склади, цілі слова, а також розуміти та сприймати на слух. Так як при дизартрії розлад розбірливого мовлення зумовлено недостатністю іннервації мовленнєвого апарату, то першим кроком мовленнєвої підготовки дитини до школи є саме робота над її мовно-руховими здібностями.

Саме для досягнення цієї мети необхідна регулярна розмовна практика та тренування мовленнєвих органів дитини. На базі попередньо набутих навичок та вмінь, дитина може навчитись розрізняти різні звуки мовлення на слух, вимовляти їх відповідно до правил сучасної української літературної мови, чітко артикулювати кожен звук [4].

Також важливим є засвоєння одиниць мови, у першу чергу лексичних і граматичних. Дітям із дизартрією потрібна особлива увага

при вивченні лексичної частини мовлення. Вивчення дітьми із дизартрією лексичного значення різних слів відбувається від прямого, конкретного основного до узагальненого і переносного значення, повне значення якого вони часто не можуть зрозуміти («золоте серце», «солов'їна мова»).

Дитині з дизартрією потрібно вивчати й граматичне значення слів, різноманітні зв'язки між словами мови у реченні. Розуміння дитиною лексичних і граматичних значень базується на тому, що мова є унікальним кодом і кожна лексема, граматична словоформа або одиниця синтаксису має свій певний відповідник.

Тож, формування готовності до школи дітей старшого дошкільного віку із дизартрією значною мірою залежить від її вміння і навичок розуміти різні лексичні та граматично-семантичні значення мовних одиниць, яке забезпечується виключно в умовах організованого, насиченого мовленнєвого середовища, постійних занять і практики [8].

Існує достатньо багато фонетичних засобів для вираження експресивних почуттів. Це, наприклад, і сила та тембр голосу, і висота тону, паузи тощо. Функціонально-стилістичні синоніми у лексиці розрізняються за їхнім вживанням у різних стилях мовлення. В морфології для вираження експресивно-емоційних відтінків мови навіть є спеціальна частина мови, яка називається часткою. Синтаксис також має багато різних стилістичних фігур, які виражають експресії, почуття, оцінки, відношення, прикрашають інформацію досконалою синтаксичною побудовою.

Вивчаючи лексичні та граматичні значення різних слів, діти старшого дошкільного віку отримують розуміння того, яким чином моделюється за допомогою мови навколишній світ. Під час засвоєння засобів виразності мовлення, вони інтуїтивно відчують, що саме за допомогою мови розкривається багатий внутрішній світ людини – її відчуття, настрої, цілі.

Для засвоєння дітьми старшого дошкільного віку із дизартрією сприйнятливості і чутливості до експресивно-стилістичного забарвлення слів, емоційно-експресивного аспекту мови, потрібно організовувати ранню корекцію мовлення.

Ще однією закономірністю формування готовності до школи дітей старшого дошкільного віку із дизартрією є поява у дитини «відчуття мови». Відомо, що мова виконує функцію засобу спілкування у вигляді мовлення. Система мови має різні фонетико-фонологічні, морфологічні,

орфографічно-пунктуаційні, експресивно-стилістичні, граматично-синтаксичні та інші норми [6].

Отже, мовленнєва підготовка буде ефективною саме тоді, коли дитина зможе запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у загальному мовленнєвому потоці, в дискурсі, у тексті. А відповідно – засвоїть норми цілісного мовлення, розвинене «мовного чуття», набуде мовленнєвої компетенції.

Це підтверджується власним практичним досвідом навчання мовлення. Воно має таку послідовність: здатність зрозуміти, здібність до виразності та інтонування. Це головні вимоги до вже сформованого мовлення, які можуть характеризуватись наступними ознаками: правильністю, чистотою мовлення, точністю, доречністю, виразністю, логічністю, розмаїттям використання синонімічних засобів мови, інтелектуальних і виразних, стилістичних і жанрових можливостей.

Отже, «відчуття мови» – це сума різних відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки, характерні для мови як системи засобів комунікації людей; це вміння користуватись засобами мови відповідно до певної ситуації без звернення до теоретичних знань про мову.

Писемне мовлення дитини зумовлено вдалим засвоєнням усного. Воно починає розвиватись набагато пізніше ніж усне. Усне мовлення є системою знаків, яка кодує реальність, а писемне – є кодом вже, відповідно, усного мовлення. Ця закономірність засвоєння писемного мовлення полягає в тому, що дитина в процесі написання може порівнювати (зіставляти) написане з тим, що вона вимовляє (артикулює) [6].

При знайомстві дитини з писемним мовленням та з правилами орфографії вона на підсвідомому рівні порівнює нове для неї написання з уже попередньо вивченим. Грамотність мовлення дитини залежить від рівня сформованості та закріплення вмінь.

Взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення та його механізми в онтогенезі і філогенезі сприяють дотриманню певної послідовності у формуванні готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією [8].

Швидкість покращення мовлення дитини зростає зі збагаченням її мовленнєво-творчої системи. І якщо вищезгадані способи формування мовлення є обов'язковими у комплексному процесі розвитку мовлення

нормотипових дітей, то їх рекомендується застосовувати і під час підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Наявність цих особливостей під час підготовки дітей з дизартрією до навчання в школі вимагає певних умов, таких як: регулярна мовленнєва практика тренування органів артикуляційного апарату; стимулювання вживання лексичних і граматичних конструкцій; створення емоційно позитивно насиченої атмосфери для розвитку «відчуття мови»; організація доречного комунікативно-мовленнєвого середовища, логопедичної допомоги і підтримки викладачів у корекції.

Якщо для дитини старшого дошкільного віку із дизартрією створюються такі умови, то можна з великою вірогідністю передбачити позитивний результат у підготовці її до школи. Якісним проявом цього є набуття мовленнєвої компетентності різних складових мовлення (фонетичної, лексико-граматичної, семантичної), які забезпечують як успішне оволодіння писемним мовленням, так і особистісно-орієнтоване формування особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Боговарова О.І. Психологічна готовність дитини до навчання в школі: діагностика, корекція та розвиток. Чернігів. Ворскла. 2002. 76 с.
2. Ватаманюк Г.П. Розвивальний аспект міжпредметних зв'язків у підготовці руки до письма дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 61-68.
3. Дідкова Л.М. Особливості фонетичних і просодичних порушень у дітей зі стертою дизартрією. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 29-32.
4. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1972. № 4. С. 37– 42.
5. Лепетченко М.В. Логопедія. Дизартрія. Донецьк. Свічадо, 2015. 36 с.
6. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 672 с.
7. Момот Т.Л. Корекція дисграфій. Тернопіль: Богдан, 2014. 16 с.
8. Пахомова Н.Г. Закономірності та умови формування мовленнєвої готовності до навчання дітей дошкільного віку з дизартрією. *Дефектологія*. 2005. №1. С. 27-34.

Стаття подана до друку 16.10. 2023 р.

УДК 376-056.264

О. СИМЧИК

simcikoleksandra@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4300-4573>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ВПЛИВ УМІННЯ РОЗСЛАБЛЯТИСЯ НА РІВЕНЬ ПРОЯВУ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ

У статті подано результати теоретичного та емпіричного дослідження: характеристику заїкання як порушення мовлення, обґрунтування та характеристику методики дослідження рівня і особливостей мовлення та уміння розслаблятися у дітей дошкільного віку; кількісну та якісну характеристику стану розвитку мовлення та уміння розслаблятися дітьми з типовим розвитком, із заїканням та іншими порушеннями мовлення (фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення і загальним недорозвиненням мовлення III рівня); висвітлені залежності між станом розвитку мовлення та умінням розслаблятися.

Ключові слова: заїкання, рівень порушення мовлення, рівень порушення уміння розслаблятися.

The article presents the results of theoretical and empirical research: characterization of stuttering as a speech disorder, substantiation and characterization of the methodology for studying the level and features of speech and the ability to relax in preschool children; quantitative and qualitative characterization of the state of development of speech and the ability to relax in children with typical development, stuttering and other speech disorders (phonetic-phonemic underdevelopment of speech and general underdevelopment of speech of the third level); the dependencies between the state of development of speech and the ability to relax are highlighted.

Key words: stuttering, level of speech impairment, level of relaxation ability impairment.

Постановка проблеми. Заїкання є одним з найскладніших порушень темпо-ритмічної організації мовлення, яке залишає негативний відбиток на мовленнєвому та психофізичному розвитку

дитини. Вивчаючи феномен заїкання, науковці (І. Сікорський, В. Кондратенко, В. Ломоносов, О. Літовченко, Ю. Рібцун, А. Кравченко та ін.) підходять комплексно, досліджуючи клінічну та психолого-педагогічну характеристику осіб, що мають заїкання. У пошуку ефективної методики корекції заїкання вчені (О. Кривцова, І. Сікорський, В. Кондратенко, В. Ломоносов, Ю. Рібцун та ін.) виділили та вдосконалили методики розвитку мовлення, мовленнєвого дихання та інших компонентів мовлення, у дітей із заїканням. Загалом методи корекції розділились на традиційні та нетрадиційні. Одним із таких нетрадиційних напрямків у роботі з дітьми та дорослими із заїканням було визначено релаксацію. Попри те, що ці методи активно використовуються у логопедичній практиці достатньо давно, саме уміння розслаблятися у осіб із заїканням було вивчене недостатньо повно. З огляду на це він залишається актуальним і цікавим для подальшого вивчення.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Заїкання є порушенням темпу, ритму та плавності усного мовлення, спричиненим судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. Науковці (А. Кравченко І. Сікорський, А. Адлер та ін.) вказували, що причини виникнення заїкання можуть бути органічного (пов'язані з ураженням кори головного мозку) або функціонального характеру (спадковість, соціально-психологічні чинники, невроз і т. д.). М. Зеєман описував механізм виникнення заїкання наступним чином, що він полягає у порушенні процесів збудження та гальмування, що викликає неузгодження діяльності між корою головного мозку та підкірковими структурами [3, 5].

Дослідники (Ю. Рібцун, І. Сікорський Е. Данілавічюте, та ін), вказували, що головним симптомом заїкання є судома м'язів мовленнєвого апарату, яку можна поділити на два типи: клонічна (мимовільні, разові, ритмічні скорочення м'язів мовленнєвого апарату) і тонічна (мимовільні, багаторазові скорочення м'язів з підвищеним тонусом). Залежно від типу судоми, їхньої локалізації (в артикуляційному, голосовому або дихальному апараті) та часу виникнення виділяють дві форми заїкання: неврозоподібну і невротичну.

Л. Бегас, Ю. Рібцун та ін. описували, що заїкання впливає не тільки на розвиток мовлення, але й на загальний психофізичний розвиток дитини. У деяких дітей може виникнути загальмованість, страх перед мовленням і поведінкові розлади, тоді як інші можуть проявляти

розгальмованість з елементами агресивної поведінки. Виникнення заїкання може бути пов'язане з різним поєднанням психологічних особливостей дітей [1, 6].

Аналізуючи дослідження деяких авторів (О. Кривцова, Л. Бегас, В. Кондратенко, В. Ломоносов та ін.), можна виділити деякі особливості мовлення дітей із заїканням:

- у дітей із заїканням може порушуватися не тільки темп та ритм мовлення, але також і інші складові просодичної структури мовлення – інтонація, мелодика, акцентуація тощо;
- у цієї категорії осіб мовленнєве дихання завжди специфічно порушене, що ускладнює мовлення загалом;
- заїкання може супроводжуватися системним порушенням мовлення, що включає порушення вимови фонем, фонематичних процесів, лексики, граматики та зв'язних компонентів мовлення. Традиційно, рівень порушення незначний – III чи IV.

У спілкуванні з оточуючими діти із заїканням проявляють наступні особливості: для них може бути притаманна підвищена критичність і занижена самооцінка. В процесі мовлення присутнє чекання того, що зараз буде запинка заминка, яка не дасть можливість висловитися. Підвищена напруженість і невміння розслаблятися навіть поза ситуацією мовлення.

Отже, відповідно до аналізу науково-теоретичних джерел та основної мети нашого дослідження визначено, що для виявлення подальших напрямків проведення корекційної роботи шляхом застосування нетрадиційних методів необхідно всебічно обстежити мовлення у дітей із заїканням та уміння їх розслаблятися.

Метою нашого дослідження є використовуючи спеціально розроблену методику, виявити та охарактеризувати стан розвитку мовленнєвих (темпо-ритмічних, інтонаційно-мелодичних, лексико-граматичних, зв'язного мовлення) та супутніх (дихання, супровідних в мовленні рухів) компонентів у дітей з нормотиповми розвитком при заїканні та у дітей з іншими порушеннями мовлення (ФФНМ та ЗНМ III рівня) та уміння розслаблятися.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу науково-теоретичних та методичних джерел (методики, описані В. Кондратенко, В. Ломоносов, С. Конопляста, М. Шеремет, В. Тарасун та ін) [2, 4] було визначено методику дослідження мовлення у дітей. Методика дослідження включила поетапне вивчення різних за складністю форм

мовлення: автоматизованого, повторного і самостійного мовлення, до кожного етапу були підібрані спеціальні завдання.

Оцінка якості виконання завдань здійснювалася за наступними параметрами: судоми та частота їх виникнення при мовленні; особливості дихання; наявність супровідних рухів і їх характер; наявність порушень у вимові фонем; просодичні компоненти; загальний рівень мовленнєвого розвитку (зв'язне мовлення, лексична та граматична сторона мовлення). За виконання завдань нараховувались бали (від 0 до 3), де 0 – це норма, 3 бали – це сильно виражене порушення функції.

А також розроблено критерії оцінювання якості виконання завдань дітьми та протоколи дослідження. Критерії оцінювання розроблені з урахуванням ступеня складності порушення та характеру мовленнєвих і немовленнєвих помилок, що спостерігаються в дітей із заїканням. Аналізуючи результати дослідження, бали додавали й визначали максимальну оцінку, яка вказувала на наявний рівень порушення мовлення у дитини.

Згідно з вимогами класифікації (Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я) було виділено декілька рівнів порушення мовлення – відсутні порушення (0-4 бали), легкий рівень порушення (5-9 балів), помірний (10-13 балів), тяжкий (14-16 балів) та відсутність навички (17-18 балів). Була описана кількісна оцінка у % та у балах та якісна характеристика кожного рівня.

Аналогічний підхід ми використали для формування методики дослідження вміння розслаблятися проходило в декілька етапів: релаксація в тиші, релаксація з тихою музикою, розслаблення під супровідне мовлення й під звуки метронома впродовж 1 хв.. Нами було розроблено критерії оцінювання якості виконання завдань дітьми та протокол дослідження, в основу якого було покладено показник часу і можливість знаходитися у статичній позиції певний проміжок часу. За виконання завдань нараховувались бали (від 0 до 3), де 0 – це норма, 3 бали – це сильно виражене порушення функції.

Бали підсумовувались і показували рівень порушення вміння розслаблятися, які були узагальнені відповідно до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Було виділено декілька рівнів порушення вміння розслаблятися – відсутні порушення здатності розслаблятися (0 балів), легкий рівень порушення (1 бал), помірний (2 бали), тяжкий або відсутність навички

(3 бали). Була описана кількісна оцінка у % та у балах та якісна характеристика кожного рівня.

Для досягнення мети було проведено дослідження на базі дошкільного навчального закладу № 23 «Лелека» м. Кам'янця-Подільського, Хмельницької області, центру раннього розвитку «Мудрик» м. Кам'янця-Подільського, Хмельницької області й дошкільного навчального закладу № 2 м. Мукачєво, Закарпатської області.

Дослідженням було охоплено 20 дітей старшого дошкільного віку (від 5-ти до 6-ти років), з них: діти з типовим психофізичним розвитком – 5, 10 – діти із заїканням і 5 – діти з іншими порушеннями мовлення (ЗНМ III рівня при складній дислалії; ЛГНМ при дисграфії; ФФНМ при дислалії; ФФНМ при стертій дизартрії).

Аналіз результатів дослідження. Результати дослідження ми описали за допомогою якісної та кількісної характеристики. Вивчення стану розвитку мовлення у дітей показало:

- у 25% дітей, охоплених нашим дослідженням, відсутні мовленнєві порушення, у 20% виявлено легкий рівень порушення мовлення, помірний ступінь порушення мовлення мають 45% дітей, а у 10% дітей спостерігалось тяжке порушення мовлення;

- серед дітей з порушенням мовлення виявлено у 66,7% заїкання, а у решти (33,3%) інші мовленнєві порушення (ЗНМ III рівня при складній дислалії; ЛГНМ при дисграфії; ФФНМ при дислалії; ФФНМ при стертій дизартрії);

у 26,7% дітей спостерігався легкий ступінь порушення мовлення, водночас у 20% були легкі порушення у розвитку просодичної організації мовлення; 60% дітей мали помірний рівень порушення мовлення багатокomпонентний за якісною характеристикою, а у 66,7% дітей виявлено помірний ступінь порушення темпо-ритмічної сторони мовлення; і тільки 13,3% дітей мали порушення мовлення тяжкого ступеня при якому виявлено порушення усіх компонентів мовлення;

у дітей із заїканням (100%) спостерігався легкий (у 20%), помірний (у 60%) і тяжкий (у 20%) рівень порушення мовлення.

На підставі порівняльного аналізу у досліджуваних дітей визначено пряму залежність між рівнем та якістю мовлення, наявністю заїкання та умінням розслаблятися (див. табл.1)

Таблиця 1

Порівняльна таблиця рівня порушення мовлення та рівня порушення здатності розслаблятися

Категорія дітей	Рівень порушення мовлення	Кількість дітей (у %)	Рівень порушення здатності розслаблятися	Кількість дітей (у %)
Діти з нормотиповим розвитком	Відсутність мовленнєвих порушень	100%	Легке порушення процесу розслаблення	20%
			Помірне порушення вміння розслаблятися	80%
Діти з іншими мовленнєвими порушеннями	Легке порушення мовлення	40%	Помірне порушення вміння розслаблятися	60%
	Помірне порушення мовлення	60%	Тяжке порушення вміння розслаблятися або нездатність розслаблятися	40%
Діти із заїканням	Легке порушення мовлення	20%	Легке порушення процесу розслаблення	20%
	Помірне порушення мовлення	60%	Помірне порушення вміння розслаблятися	20%
	Тяжке порушення мовлення	20%	Тяжке порушення вміння розслаблятися або нездатність розслаблятися	60%

Диференційовані труднощі з розслабленням було виявлено у всіх дітей із заїканням.

Висновки. Отже, порівняння результатів дослідження показало, що є чітка залежність між наявністю порушення мовлення та здатністю розслаблятися, внутрішньо зосереджуватися на особистісному. Труднощі розслаблення можуть спостерігатися як у дітей із заїканням, так і з іншими порушеннями мовлення і при нормотиповому розвитку. При цьому діти продемонстрували диференційований рівень складності цієї проблеми розвитку.

З огляду на це нами було визначено актуальність подальшого формування у дітей цієї якості, що дозволить їм вільніше і впевненіше почувати себе, навчить знімати зайве напруження. Робота у цьому напрямку сприятиме кращій концентрації уваги на змісті виконання навчальних завдань. У дітей із заїканням дозволить зменшити кількість судом в мовленні.

Список використаних джерел

1. Бегас Л.Д. Історія вивчення та пошуку нових методів подолання заїкання [Електронний ресурс] / Л.Д. Бегас. – Режим доступу: <https://eprints.cdu.edu.ua/1193/1/126-18-22.pdf>
2. Кондратенко В.О., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: Посібник для вищих навчальних закладів. – К., 2006. – 70 с.
3. Кравченко А. І. З історії питання клініко-фізіологічної характеристики заїкання [Електронний ресурс] / А. І. Кравченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2014. - № 9. - С. 255-264. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_9_34
4. Логопедія. Підручник, друге видання / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
5. Лопатинська Н.А. Неврологічні основи логопедії. Курс лекцій: навчальний посібник для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» / Н.А. Лопатинська. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 152 с.
6. Рібцун Ю. В. ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПОРТРЕТ ДИТИНИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ URL: https://lib.iitta.gov.ua/734603/1/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%B2_2023_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Симчич – 50%, Н. Гаврилова – 50%.

УДК 376.035-056.264:[316.362:81'246.2

І. СКАЖЕНЮК

<https://orcid.org/0009-0005-0732-271X>

nikulairina@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті описано лінгвістичну природу білінгвізму. Розглянуто психолінгвістичні погляди на індивідуальну одномовність у ранньому дитинстві. Досліджено особливості категоризації дитячого білінгвізму відносно світових практик. Розкривається специфіка формування

українського дитячого білінгвізму через призму зміни пріоритету первинного та вторинного соціумів щодо дитини.

Ключові слова: мовна ситуація, мовна політика, діти-білінгви, близько споріднений білінгвізм.

The article describes the linguistic nature of bilingualism. Psycholinguistic views on individual monolingualism in early childhood are considered. The peculiarities of categorization of children's bilingualism in relation to world practices are investigated. The specificity of the formation of Ukrainian children's bilingualism is revealed through the prism of changing the priority of primary and secondary societies in relation to the child.

Key words: language situation, language policy, bilingual children, close bilingualism.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мовлення – це особлива форма діяльності дитини, особливий результат її зусиль у освоєнні життєвого простору. Опановуючи мовлення, вивчаючи мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки, «освоює науку і мистецтво жити серед інших»[2].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні формування вербальної комунікації дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці встановлено, що міжособистісні стосунки народжуються та розвиваються найбільш інтенсивно в дитинстві (Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Лісіна, Є. Смірнова та ін.). З народження дитина живе серед людей і вчиться поводитися з ними в спілкуванні. Оволодіваючи мовою в процесі спілкування з дорослими, дитина отримує не тільки засіб ефективного спілкування з іншими, а й засіб успішного управління власною поведінкою. На думку відомих вчених, дитина дошкільного віку активно засвоює мовлення, оскільки цей процес визначає її потребу вчитися, розповідати, впливати на себе та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. Описуючи вербальну комунікацію, ми отримуємо наступне визначення: Вербальна або розмовна комунікація - це форма спілкування, яка пов'язана з використанням мови. Іншими словами, усне спілкування - це усний акт спілкування. За допомогою мови, мови, інформації та емоцій передача знань полегшується. Діалог і монолог є найважливішими характеристиками вербальних методів спілкування, зокрема мовлення. Монологічне мовлення - це коли людина говорить сама, а решта спостерігають, сприймають його повідомлення. Мовлення кількох

мовців, які переходять у різні ролі, називається діалогічним [2, с. 129-133].

Мова функціонує як сполучна ланка між біологічною та культурною складовими існування. Малиновський розглядав сім основних біологічних вимог людського життя: обмін речовин, комфорт тіла, безпека, ріст, розмноження, рух і здоров'я. Люди реагуватимуть на ці біологічні вимоги, створюватимуть і підтримуватимуть соціальні структури та інститути, які задовольняють ці вимоги.

Мова служить суспільству, забезпечуючи найважливіший засіб спілкування між членами соціальної групи, коли вони створюють і підтримують інститути, призначені для задоволення їхніх біологічних потреб. Очевидно, що комунікація — це більше, ніж просто розмова чи письмо, вона також використовується усно. Він включає загальну кількість повідомлень, надісланих у соціальному контексті: організаційні повідомлення, позиційні та реляційні повідомлення, а також усні та письмові повідомлення.

Процес вербальної комунікації – це двостороння розмова, яка передбачає говоріння та слухання. Здатність говорити – це тема, яку вивчали століттями. Риторичі присвячена спеціальна галузь дослідження, яка називається риторикою. Це особлива сфера навчання, яка включає ораторське мистецтво. Однак у сучасній літературі про комунікацію вміння слухати є найважливішим.

Відповідно до принципу оцінки наочності мовлення він збагатив мовлення старших дошкільників образними виразами, епітетами, словосполученнями: «слово надихає», тобто розвивається в почуттях дитини, коли людина «як якщо пробуджує приспані розумові сили» [1, с. 547]. Враховуючи рекомендації Л. Калмикової, діти «виявили всі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоційної виразності, стилістичну цілеспрямованість використання мовних одиниць у мовленні» [4, с. 287], що водночас вплинула на розвиток емоційної сфери та вольової психіки дітей старшого дошкільного віку.

Принцип «чуття мови» вимагав свідомого оволодіння дітьми старшого дошкільного віку різноманітними мовними засобами та поступового переходу на рівень несвідомого (автоматичного) оволодіння рідною мовою, що призвело до розвитку «чуття мови». На думку Л. Федоренко, «чуття мови набувається шляхом наслідування мовцям, запам'ятовування мовлення, яке звучить у навколишньому середовищі» [5, с. 16].

На думку вченого, середовище – це світ текстів, які ми чуємо, слухаємо, вимовляємо; створити атмосферу, в якій дитина живе, дихає і

розвивається: «Мовлення засвоюється лише тоді, коли вміння запам'ятовувати традиції поєднання мовних одиниць у ході мовлення, у дискурсі та тексті. Це означає – пізнання норми правильного мовлення, розвиток «мовного чуття» [3, с. 24].

Відповідно до цього принципу в дослідженні використано максимум різноманітних жанрів літературного дискурсу. Принцип комунікативності «включає вивчення мови з початкового етапу навчання природним шляхом для цілей і функцій спілкування або якомога ближче до них. Це... підпорядковує всі сторони навчання – співвідношення між знаннями та вміннями та навичками, вибір методів навчання...» [2, с. 10-11]. У той же час на практиці принцип комунікативності в навчальному процесі не втратив своєї актуальності. Застереження Леонтьєва про можливість «спрощеного розуміння комунікативного навчання», що полягає в «зведенні проблеми комунікативності до організації природного спілкування». «. в класі та задоволення потреб особистості в спілкуванні» [1, с. 319].

Цей принцип передбачав дотримання в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик та умов процесу природного спілкування: мотивації мовлення, конкретної адресності, ситуативності, емоційного забарвлення тощо. За рекомендацією Ю. Караулова, реалізація цього принципу забезпечила, по-перше, перехід від рольового спілкування з дітьми до особистісного спілкування; по-друге, використання трьох методів спілкування (інтерактивного, перцептивного, інформаційного); по-третє, забезпечення комунікативних потреб дитини у спілкуванні [4, С. 40-41]. Цей принцип забезпечив досягнення кінцевої мети вивчення рідної мови – розвиток комунікативної компетентності та розвиток мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

Під лінгвістичним терміном «білінгвізм» ми розуміємо подвійне використання двох мов. Однак деякі вчені, зокрема Л. Щерба, А. Герд, Г. Вільямс, використовують цей термін для опису здатності окремих членів суспільства спілкуватися двома мовами, незважаючи на ситуацію чи обставини. Необхідність детального аналізу компонентів мовних систем як на сегментному, так і на надсегментному рівнях, що викликає труднощі під час одночасного оволодіння двома мовами, а також виявлення мов, які відхиляються від спільних стандартів кожної мови, є першочерговим. питання двомовності [5, с. 22].

У результаті взаємодії культур у біетнічних родинах відбувається гібридизація контактуючих мовних рівнів. Як наслідок, результатом такого типу контакту є двомовна інтерференція дитини. Особливості

передачі явищ рідної мови іноземною, а також спільні спрощення мовних висловлювань задокументовано в усіх подібних двомовних мовленнях дітей. Перші етапи історії двомовності склалися переважно з даних, зібраних у біетнічних родин. Загальновідомо, що дитячий білінгвізм найефективніше розвивається в біетнічних або змішаних сім'ях, тому існує більше досліджень, присвячених цьому типу білінгвізму, ніж досліджень, які зосереджуються на особливостях моноетнічної двомовності.

Очевидно, що в моноетнічних сім'ях батьки говорять однією мовою і є представниками як етнічного, так і культурного походження. Крім того, сім'ї, в яких усі члени мають етнічне чи національне походження, вважаються моноетнічними, а двомовність у дітей, яка виникає за таких умов, вважається моноетнічною.

Сьогодні, коли ринок праці є глобальним, люди потрібні працівники, які розмовляють кількома мовами. Очевидно, що діти, які виховуються в двомовному та етнічному середовищі, мають більше шансів знайти роботу та краще розуміти світову спільноту, ніж ті, хто виховується в одномовному середовищі. Проте сучасна наука має також обговорювалися негативні наслідки білінгвізму для розвитку дітей, внаслідок чого деякі вчені відстоюють шкідливість двомовності в будь-якому віці, а також для розумового розвитку дитини.

З точки зору психолінгвістики, дуже важливо визнати, що рідна мова також важлива для успішного вивчення інших мов як для дітей, так і для дорослих. Вважається, що в процесі оволодіння першою мовою розвивається значна кількість когнітивних можливостей, що сприяє успішному вивченню другої мови. У випадку двомовних дітей немає невпевненості щодо засвоєння рідної мови: якщо це перервати занадто рано, засвоєння другої мови не зможе відбутися на міцній основі, це призведе до відсутності успіху у засвоєнні другої мови.

Результати дослідження, проведеного вченим Дж. Каммінсом, узагальнюють ці концепції в «гіпотезі взаємозалежності розвитку», яка стверджує, що недостатній розвиток першої мови (зокрема, якщо діти не вчаться читати й писати рідною мовою) призведе до негативного середовища для розвитку білінгвізму [5, с. 73]. Можна з упевненістю сказати, що для ефективного володіння обома мовами (рідною та іноземною) недостатньо спілкуватися другою мовою, натомість необхідно вдосконалювати навички володіння рідною мовою.

Висновки. Як і очікувалося, двомовні діти, чиї батьки беруть участь у їхньому розвитку та навчанні з самого раннього дитинства, вивчили дві мови рівно стільки ж, скільки одномовні діти вивчили одну.

Тобто мовленнєвий розвиток дитини, її мовні здібності, ставлення до мов, виховання і розвиток – усе залежить від сім'ї, від ставлення батьків до дитини, від її мовних здібностей, від ставлення до мов.

Однак для того, щоб полегшити батькам організацію таких умов, за яких двомовне оволодіння дитиною буде найбільш повним і без негативного впливу на будь-яку з мов, необхідно більш широке і складне дослідження причин мовного розвитку дітей-білінгвів.

Список використаних джерел

1. Armon-Lotem S., De Jong J., Meir N. (2015). Assessing Multilingual Children Disentangling Bilingualism from Language Impairment. British Library. P. 376.
2. Lambert W.E. Language, psychology, and culture. Palo Alto, CA, US: Stanford U. Press, 1972.
3. Language policies and early bilingual education in Sweden. Centre for Research on Bilingualism, Department of Swedish Language and Multilingualism. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726839/FULLTEXT01.pdf> (дата звернення: 19.10.2023).
4. Evrin M., Osgood C. Second language learning and bilingualism, Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement to XLIX, 1954.

Стаття подана до друку: 25.10. 2023 р.

УДК 376.091.33-056.2/.3:75

А. СНИГУРСЬКА

nastyaokunevska@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9547-3327>

В. ТИЩЕНКО

v.tyshchenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ІЗ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто ефективність використання образотворчої діяльності для корекції та розвитку дрібної моторики у дітей із стертою дизартрією. Стерта дизартрія є однією з форм мовного розладу, яка супроводжується порушенням артикуляції звуків, просодії, голосу, мовленнєвого дихання. Водночас у дітей спостерігаються серйозні

порушення дрібної моторики рук, яка відіграє ключову роль у розвитку артикуляційних навичок, особливо для дітей із мовленнєвими порушеннями.

Моторика рук тісно пов'язана з розвитком мовлення. Вивченням цього зв'язку активно займалися такі вчені Л. Антакова-Фоміна, М. Кольцова, та О. Ісеніна, які виявили що приблизно третина всієї площі передньої та задньої центральних звивин кори головного мозку зайнята проекцією кистей рук, яка знаходиться поруч із зонами мовлення. З цієї причини у процесі корекції дизартрії доцільно займатися не тільки розвитком артикуляційного апарату дитини, але і розвивати дрібну моторику пальців рук. Досить доречним для цього використовувати засоби образотворчої діяльності.

Ключові слова: дрібна моторика, стерта дизартрія, образотворча діяльність.

This article considers the effectiveness of the use of pictorial activity for the correction and development of fine motor skills in children with erased dysarthria. Erased dysarthria is a form of speech disorder, which is accompanied by a violation of the articulation of the sounds of prosody, voice, speech breathing. At the same time, children have serious disorders of fine motor skills, which plays a key role in the development of articulation skills, especially for children with speech disorders.

Motor skills of hands are closely related to the development of speech. The study of this connection was actively engaged in such scientists L. Antakova-Fomina, M. Koltsova, and A. Isenina, who found that about a third of the entire area of the anterior and posterior central convolutions of the cerebral cortex is occupied by the projection of the hands, which is located next to the speech zones. For this reason, in the process of correcting dysarthria, it is advisable to engage not only in the development of the child's articulation apparatus, but also to develop fine motor skills of the fingers. It is quite appropriate for this to use the means of pictorial activity.

Key words: fine motor skills, erased dysarthria, visual activity.

Постановка проблеми. Мовлення - складна і спеціально організована форма психічної діяльності. Воно бере участь у розумових процесах і є регулятором людської поведінки. Оволодіння рідною мовою, як засобом і способом спілкування і пізнання є одним з найважливіших придбань дитини в дошкільному віці. Саме дошкільне дитинство особливо сензитивне до засвоєння мови. Якщо певний рівень оволодіння рідною мовою не досягнуть до 5-6 років, то цей шлях, як

правило, не може бути успішно пройдений на більш пізніх вікових етапах [5].

Включення мовлення в пізнавальні процеси (сприйняття, уявлення, уяву), без яких не може розвиватися жодна діяльність, робить позитивний вплив на формування особистості дошкільника. Мовлення організовує і активізує мислення дітей, допомагаючи їм встановлювати смислові зв'язки між частинами сприйманого матеріалу і визначати порядок необхідних дій. Разом з тим, воно служить засобом подолання тенденції до утворення стереотипних, шаблонних навичок [6].

Проблема корекції та розвитку дрібної моторики дітей із стертою дизартрією через засоби образотворчої діяльності є актуальною та важливою завданням у сфері спеціальної педагогіки та психології. Дизартрія, яка супроводжується порушеннями артикуляції звуків та ритму мовлення, є серйозною перешкодою у повноцінному мовленнєвому розвитку дітей. Стерта дизартрія, зокрема, відзначається низьким рівнем виразності та інтонаційної забарвленості, що може негативно вплинути на соціальну та академічну інтеграцію дітей [5].

Важливість дрібної моторики для формування артикуляційних навичок та зв'язків між мозковими структурами важко переоцінити. Таким чином, порушення моторної координації та незвичних рухів рук можуть опосередковано впливають на якість мовлення дитини. Оскільки стан дрібної моторики рук впливає на контроль над рухами, які використовуються при артикуляції, недоліки у цій області можуть ускладнити процес корекції дизартрії [7].

Також важливо відзначити, що дрібна моторика має велике значення для розвитку уваги до деталей, сприйнятливості до візуальних нюансів та загальної когнітивної функції. Ці аспекти є необхідними для вдалого мовленнєвого розвитку, оскільки дитина повинна не лише правильно артикулювати звуки, але й сприймати, розрізняти та відтворювати їх відповідно до контексту [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше комплексне нейролінгвістичне вивчення дизартрії при ураженнях мозку було проведено О. Винарською. В наш час проблема дизартрії дитячого віку інтенсивно розробляється в клінічному, нейролінгвістичному, психолого - педагогічному напрямках. Найбільш докладно вона описана у дітей з церебральним паралічем [4].

Продуктивна образотворча діяльність сприятлива для розвитку мовлення, передусім тим, що дитина сама безпосередньо діє з

предметом. Величезний вплив цього фактора для розвитку мовлення дитини відзначено М.М. Кольцовою. В описаних нею дослідах діти раннього віку майже в два рази швидше починали реагувати на слово, що позначає предмет, якщо мали можливість цим предметом маніпулювати [6].

Сьогодні питання про дитячий художній творчості вирішується з точки зору надзвичайною педагогічної цінності. Як справедливо зауважив Л. С. Виготський: «Дитяча творчість навчає дитину оволодівати системою своїх переживань, перемагати і долати їх і вчить психіку сходженню», - тим самим надаючи корекційний вплив на відстаючі сторони особистості. Так, В. В. Давидов у післямові до книги Л.С.Виготського «Уява і творчість у дитячому віці» вказує на те, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку [3].

Оскільки вченими (А. Антакова-Фоміною, Є. Ісеніною, М. Кольцовою та ін.) визначено велику роль розвитку дрібної моторики в розвитку психічних процесів дітей, які впливають на розвиток особистості в цілому. М.М. Кольцова відзначала, що рухи руки завжди були тісно пов'язані з мовленням і сприяли його розвитку [7, 9, 8].

Мета статті – розкрити особливості корекції дрібної моторики у дітей зі стертою дизартрією засобами образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Своєчасна корекція порушень мовленнєвого розвитку є необхідною умовою психологічної готовності дітей до навчання у школі, яка створює передумови для ранньої соціальної адаптації дошкільнят з порушеннями мовлення. Від встановлення правильної кваліфікації порушення залежить вибір правильних напрямів корекційно-логопедичного впливу на дитину зі стертою дизартрією і ефективність цього впливу [2].

Нами проведено діагностичне обстеження 10 дітей, у яких встановлено міжзубний стигматизм.

Дослідження проводилися на базі закладу дошкільної освіти №4 «Сонечко» Славутської міської ради, Хмельницької області.

Для розвитку дрібної моторики рук використовують пальчикові ігри і вправи забезпечують хороше тренування пальців, сприяють виробленню ізольованих рухів, розвитку точності рухів пальців.

Як основа для змісту експерименту стали методичні рекомендації Архіпової О. [1], які розраховані на дітей дошкільного віку із дизартрією. Так як координація рухів рук визначає можливості

формування навиків моторики, обслідування включало: загальну моторику і дрібну моторику:

1. Загальна моторика:

- Дослідження розвитку кінетичної основи рухів руки.
- Дослідження зорово-моторної координації рухів (графічні зразки).
- Дослідження швидкості руху (креслення вертикальних ліній).

2. Дрібна моторика:

- Вивчення оптико - кінестетичної організації рухів («праксіс пози»).
- Дослідження розвитку кінестетичної основи рухів рук.

Кількісні дані про особливості розвитку дрібної моторики дошкільнят зі стертою дизартрією представлені в таблиці 1. У таблиці нижче показано, що діти набрали від 1,2 бала до 2,9 бала. Середній показник групи - 2,4. Виходячи з цього, вони можуть бути поділені на 2 групи за ступенем сформованості.

Таблиця 1

Кількісні дані щодо формування дрібної моторики у дошкільнят при стертій дизартрії (вхідна діагностика)

№	Ім'я дитини	Загальна моторика				Дрібна моторика		Ступінь сформованості
		Кінетична основа руху руки	Зорово-моторна координація	Швидкість рухів	Виявлення синкінезі	Оптико-кінестетична організація руху	Кінестетична основа рухів руки	
1.	Андрій У.	1	1	1	2	1	1	1,2
2.	Настя Д.	2	1	1	2	2	2	1,7
3.	Сергій Г.	3	2	2	4	3	3	2,8
4.	Ярослав С.	1	2	2	4	2	1	2,0
5.	Вікторія К.	2	2	2	4	3	3	2,7
6.	Рома В.	3	3	2	4	3	3	2,9
7.	Дмитро Л.	1	3	2	4	2	3	2,5
8.	Данило Г.	3	3	1	3	2	1	2,2
9.	Олег Ш.	4	3	2	3	3	3	2,9
10.	Іванка М.	3	2	2	4	3	2	2,7
Рівень сформованості		2,3	2,2	1,7	3,4	2,3	2,2	2,4

Примітка: шкала оцінки результатів дослідження дрібної моторики за ступенем сформованості:

- 4 бали (високий рівень)
- 3,0 - 3,9 бали (вище середнього)
- 2,0 - 2,9 бали (середній рівень)
- 1,0 – 1,9 бали (нижче середнього)
- 0 – 0,9 (низький рівень)

У більшості дітей було виявлено середній рівень розвитку дрібної моторики. Це 8 досліджуваних дітей. Вони набрали від 2,0 до 2,9 балів.

Рівень нижче середнього був виявлений у двох дітей, вони набрали 1-1,9 бали.

При обстеженні всіх дітей із стертою дизартрією були виявлені типові помилки при виконанні завдань.

Загальна моторика:

- Неточності, труднощі при відтворенні поз рук і пальців, особливо при виконанні змінних рухів;

- Труднощі, а у деяких дітей і неможливість виконання послідовної серії рухів;

- Діти не тримають лінію, нерівна тремтяча лінія, «вихід за межі доріжки» при виконанні графічних зразків.

Дрібна моторика:

- Складнощі у частини дітей і неможливість виконання при відтворенні заданої пози на візуальному і кінестетичному зразку.

Було виявлено специфічні помилки: більшість дітей відчували труднощі при накресленні вертикальних ліній, вони допускали численні порушення меж вертикальних ліній, у них спостерігалися значні зміни швидкості рухів. В них відмічалась нерівна, тремтяча лінія. Це свідчить про несформовані графічні навички у цих дітей.

Таким чином, нами було проведено дослідження стану моторних функцій у дошкільнят зі стертою дизартрією, яке показало, що у більшості випадків діти зі стертою дизартрією мають рівень нижчий за середній і середній рівень розвитку дрібної та артикуляційної моторики. Також варто відзначити, що рівень дрібної моторики та рівень артикуляційної моторики відповідає один одному.

На заняттях образотворчої діяльності дітей можна познайомити з новими словами, вчити розуміти, розрізняти і вживати слова, що позначають зовнішні ознаки предметів, ознаки дій. Різноманітний наочний матеріал сприяє кращому розумінню назв предметів, дій і їхніх

характеристик. Діти набувають навичок слухати короткі фрази дорослих та поступово розширювати свій словник новими словами, розуміючи їх лексичні, граматичні та фонетичні відмінності.

Продуктивна (образотворча) діяльність сприяє розвитку сприймання та продукування мовлення у дітей. Це пов'язано з тим, що мовлення стає практично важливим для виконання обраної діяльності. Різні види продуктивної діяльності сприяють розвитку мовлення та дають можливість створювати ситуації, що підтримують мовленнєву активність дітей. Проблемні ситуації сприяють формуванню комунікативного спрямування мовлення [7].

Образотворча діяльність має значення з пізнавальної, виховної та корекційної точки зору завдяки своїй наочності. Матеріал, що використовується під час занять, може бути адаптованим для досягнення різних цілей та враховувати рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини. Використання фраз та слів у різних мовних контекстах допомагає збагачувати словник та розуміння структури слів. Такий підхід дозволяє дітям більш повно розглядати слова, розширювати їхню лексичну базу та використовувати їх у різноманітних формах. Такий процес сприяє кращому засвоєнню мовних навичок та покращенню рівня мовленнєвого розвитку [8].

Діти краще вивчають мовний матеріал, коли вони мають можливість поступово та незалежно від усього процесу працювати з завданнями, які надають їм вихователь і логопед, як під час, так і після занять. Діти взагалі можна сказати, "граються" з матеріалами, проводячи з ними різні дії.

Продуктивна образотворча діяльність важлива для розвитку мовлення, особливо тому, що дитина особисто взаємодіє з предметами. М.М. Кольцова відзначила величезний вплив цього фактора на розвиток мовлення дітей [9].

Словесні визначення сприяють розпізнаванню ознак у предметах для дітей. Це допомагає їм зрозуміти процес зображення. Образотворча діяльність на заняттях успішно сприяє розвитку комунікативних навичок. Розвиток мовленнєвого спілкування передбачає поступову підготовку більш складних моделей для їхнього навчання та активного вживання з часом. Відповіді на запитання, раніше обмежені одним словом чи фразою, розширюються до створення різних типів речень, включаючи прості та складнопідрядні. Це залежить від контексту та

мети спілкування: можуть бути спонукальні, оповідні, запитальні чи окличні речення [2].

Таким чином, образотворча діяльність є важливою складовою розвитку мовлення в дошкільників. На заняттях з образотворчою діяльністю вирішуються спеціальні корекційні завдання з мовленнєвого розвитку дітей, розширюється словник, зв'язне усне мовлення тощо. Різні види образотворчої діяльності допомагають розвивати зорово-моторну координацію, точність рухів та їхню спрямованість у дітей.

Список використаних джерел

1. Архипова О.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Москва. АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти Харків. Ранок. 2011. 176 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя. 3-е изд. Москва. Просвещение, 1991. 93 с.
4. Винарская Е.Н. Дизартрия. Москва. АСТ: Астрель, 2005. 143.
5. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 27. С. 57-62.
6. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
7. Лопатина Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена*. 2006. № 14. С. 219-230.
8. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2012. Вип. 21. С. 227-232.
9. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2014. 672 с.

Стаття подана до друку 11.10. 2023 р.

Авторський внесок: А. Снігурська – 50%, В. Тищенко – 50%.

УДК 159.922.76-056.313-053.4:159.955

В. СТОЙКО

vkktoriagamal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6235-850X>

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовано особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, соціальних змін в нашій українській державі, актуалізується потреба у переосмисленні ставлення суспільства до проблем дитинства. Дитиноцентризм – пріоритетний напрямок та принцип української освітньої політики, бо саме повага до потреб дитини, визнання цінності та значущості дошкільного дитинства може забезпечити нашій країні входження до європейського освітянського товариства, ефективно вплинувши на євроінтеграційні процеси.

Ключові слова: інклюзивна освіта, мислення дітей, корекційне навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями,

The article analyzes the peculiarities of thinking of older preschool children with intellectual disabilities. At the current stage of the development of psychological and pedagogical science, social changes in our Ukrainian state, the need to rethink society's attitude to childhood problems is becoming urgent. Child-centrism is a priority direction and principle of Ukrainian education policy, because it is respect for the needs of the child, recognition of the value and significance of preschool childhood that can ensure our country's entry into the European educational society, effectively influencing European integration processes.

Key words: inclusive education, children's thinking, remedial education and upbringing of children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Рання діагностика відхилень у інтелектуальному розвитку в період дошкільного дитинства розкриває багато потенційних можливостей для попередження інтелектуальних порушень та організації комплексної корекційної психолого-медико-

педагогічної реабілітаційної роботи, що сприятиме найбільш адекватній соціальній адаптації та інтеграції таких дітей в соціум. На сьогоднішній день в Україні робиться спроба переосмислити та змінити ставлення до дітей з особливими потребами. Доказом цього процесу є низка прийнятих законів України «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Діти України»; внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг; Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 530 «Про внесення змін до «Положення про дошкільний навчальний заклад»; наказ МОН України від 01 жовтня 2010 року «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» тощо). Не зважаючи на цей великий доробок захищеність дитинства, дошкільників з особливими освітніми потребами в Україні має більше декларативний характер.

Про це свідчать дослідження сучасних українських науковців: І. Беха, А. Богущ, Н. Гавриш, В. Липи, С. Миронової, Т. Поніманської, В. Синьова. Інклюзивна освіта повинна ефективно сприяти реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами на людську гідність і рівноправність в отриманні освіти. Умови масового закладу дошкільної освіти, розширюють коло і спрямованість спілкування дитини з інтелектуальними порушеннями, сприяють соціальній адаптації та інтеграції в суспільство.

В. Липа наводить такий приклад: «Позитивний вплив умов масової школи доводять «... багаторічні спостереження педагогів–практиків за дітьми з розумовою відсталістю. Рівень успішності дітей, які потрапили в спеціальну школу після 1-2 років навчання в масовій, розвиток інтегрованої освіти незрівнянно вище, ніж у школярів, які відразу опинилися в спеціальному навчальному закладі». У цьому ракурсі доцільно згадати слова Л. Виготського, який наполягав на інтегрованому навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями: «...глибоко антипедагогічним є правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції у розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталої дитини колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за нього, посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка зумовлює недорозвинення його вищих функцій» [3].

Отже, корекційне навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно розпочинати з перебудови поглядів на

дошкільне дитинство, на інтегровану освіту, яка ще зустрічає опір в суспільства та серед сучасного батьківства.

Об'єктивним є той факт, що «... Дитяче співтовариство сприймається лише як сукупність людей, яких повинно виховувати, навчати й впливати за допомогою соціально значущих засобів. Очевидним є серйозний дефіцит уваги, поваги до дитини. Гідність дитини не береться до уваги; їй відмовлено у праві бути особистістю; цінність сьогоденного дня дитини є незначною...» – вважають вчені [3].

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У Великому енциклопедичному словнику аналізована дефініція представлено як найвищий ступінь людського пізнання. Мислення дозволяє отримувати знання про такі об'єкти, властивості та відносини реального світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвій щаблі пізнання. Форми і закони мислення вивчаються логікою, механізми його протікання – психологією та нейрофізіологією.

Завдання мислення – розкриття зав'язків між предметами, виявлення зав'язків та виокремлення їх від випадкових збігів. Мислення оперує поняттями та приймає на себе функції узагальнення та планування.

Отже, мислення – пізнавальний процес, розвиток творчих здібностей людини, що формуються та розвиваються в процесі трудової діяльності. Мислення розгортається як процес вирішення завдань різної складності, в яких є умови та вимоги, де важливу роль відіграють мотиви та емоції. У сучасній психолого-педагогічній науці мислення вивчається в контексті міжособистісних відносин людей, їхнього виховання та навчання. Основними критеріями мислення науковці вважають наступне: проблемність (здатність знаходити труднощі та шляхи їхнього вирішення); системність (вміння враховувати причини, що впливають на результат); випередження (здатність передбачувати наслідки своїх рішень); професіоналізм (вміння активно використовувати свої фахові знання); гнучкість (здатність використовувати протилежну точку зору); аналітичність (вміння відрізнити думки від фактів); безінерційність (вміння приймати рішення незалежно від досвіду та знань); оперативність (вміння швидко реагувати на зміну обставин); методичність (вміння послідовно, не відволікаючись від мети, усвідомлювати ситуацію).

Розвиток мислення дитини дошкільного віку відбувається поступово, під час її предметної діяльності та спілкування, засвоєння суспільного досвіду. Наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне мислення – послідовні сходинки інтелектуального розвитку дитини. Як вважає Л. Столяренко, загально вироблені засоби використання предметів і є ті перші знання (узагальнення), які дитини засвоює за допомогою дорослого та суспільного досвіду [1].

Наочно-дієве мислення – вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами. Наочне-образне мислення – вид мислення, що характеризується опорою на уявлення та образи; функції наочно-образного мислення пов'язані з конкретною ситуацією та змінами в ній, що людина бажає отримати у результаті своєї діяльності. Великий вплив на розвиток мислення має мовлення. Наочно-дієве мислення – це найбільш рання форма мислення, що виникає в дитини вже на першому-другому році життя, ще до розвитку мовлення малюка. Дитина вступає у предметно-практичне спілкування з іншими людьми, насамперед зі своїми близькими. На етапі наочно-образного мислення відбувається вже перше елементарне узагальнення.

Ці узагальнення здійснюються дитиною на основі емоційно яскравих частковостей, що є домінантною уваги дитини. До узагальнень такого типу долучаються асоціації. Наочно-образне мислення яскраво виявляється у дошкільнят 4-6 років, а наочно-дієве мислення зберігається, але вже не є вирішальним, зв'язок мислення та практичних дій не є таким тісним прямим та безпосереднім як це було раніше.

Отже, старший дошкільник з типовим інтелектуальним розвитком мислить лише наочними образами та ще не володіє поняттями. Вчені розрізняють дві стадії мислення: допонятійне та понятійне. У дошкільника мислення відрізняється від мислення дорослої людини та знаходиться на допонятійній стадії. Судження дитини одиничні та стосуються лише конкретного предмету. Більшість суджень, як підкреслюють вчені (Л. Столяренко), це судження за схожістю, або судження за аналогією, тому що головну роль на цьому етапі відіграє пам'ять. Специфічною особливістю мислення дитини дошкільного віку є егоцентризм. Дитина до п'яти років не може подивитися на себе боку, не може правильно зрозуміти ситуації, що не співпадає з її точкою зору. Особливостями дитячої логіки, відповідно до егоцентризму, є наступне: нечутливість до протиріч; синкретизм (тенденція пов'язувати все зі всім); трансдукція (перехід від часткового до часткового, обминаючи загальне); відсутність уявлень про збереження кількості. При умові

типового інтелектуального розвитку відбувається закономірність – йде заміна допонятійного мислення (конкретні образи) понятійним (абстрактним) мисленням (компоненти – поняття, формальні операції).

Отже, мислення дитини розвивається від конкретних образів до досконалих понять, що позначаються словом. Що стосується мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, то ми дотримуємося точки зору прихильників якісного наукового напрямку в галузі вивчення розумової відсталості. Заслуговують на увагу наукові дослідження вченого Г. Трошина (1915), який займався вивченням особливостей нормальних та розумово відсталих дітей та підлітків.

У результаті багаточисленних спостережень та експериментів Г. Трошин прийшов до висновків щодо загального процесу розвитку (закономірності та особливості) як нормальних так і аномальних дітей:

- розвиток нормальних та аномальних дітей відбувається однаково;
- у розвитку нормальних та аномальних дітей є суттєва різниця;
- ця різниця полягає в строках та засобах розвитку: нормальні діти у порівняно короткий строк проходять усі стадії розвитку філогенетичного розвитку;

- революція ненормальних дітей проходить дуже повільно, вони проходять не усі стадії, а тільки низькі, не доходячи до вищих;

- у залежності від стадії, на якій зупинився розвиток, можна розрізнити декілька ступенів патологічного недорозвитку [5].

Закономірності та принципи розвитку є основою нашого подальшого аналізу особливостей психічного та розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Для неупередженого аналізу мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями спочатку треба розібратися з мисленням старших дошкільників з типовим інтелектуальним розвитком. Отже, мислення має свої сходинки: від наочно-дієвого та наочно-образного до словесно-логічного. С. Рубінштейн описуючи особливості мислення дошкільників в нормі вважає, що основними його ознаками є узагальнення та опосередковане мислення [1].

Вчений вважає, що усі операції порівняння, узагальнення, множення, ділення дитина у більшості випадків створює сама. Головне в цьому процесі – допомога дорослого. Тобто дорослий організовує для дитини серію вправ, які виконує дитина, орієнтується в них. На наступному етапі дошкільник повинен сформулювати ці завдання вербально. Отже, поступово дитина підходить до того етапу, коли вона може здійснювати ці завдання, складні дії «у розумі». Таким чином, головною сходинкою такого переходу практичної дії до дії «у розумі» є

виконання цієї дії у словесному плані. А для цього дитина повинна володіти усіма видами мовлення.

Проаналізуємо мислення дитини з інтелектуальними порушеннями. У такої дитини можемо спостерігати дуже низький рівень розвитку мислення, що пояснюється нерозвиненістю мовлення. Така дитина погано сприймає мову дорослих, зміст казок, оповідань, не може повноцінно брати участь у різноманітних іграх. Коли має яскраво виражений дефект сприймання, дуже збіднілу скарбничку уявлень про навколишній світ. Наприклад, В. Синьов, описуючи бідність, фрагментарність, скудність, знебарвленість уявлень дітей з порушенням інтелектуального розвитку, акцентує увагу на тому, як різноманітні об'єкти втрачають у свідомості таких дітей оригінальність, індивідуальність, стають схожими [4].

На думку Я. Шевцевої, яка досліджувала особливості порушень психомоторного розвитку дітей «...основними характерними «ядерними» ознаками вищої нервової діяльності дітей з порушенням інтелекту є наступні:

- слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикальної функції кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, тобто є причиною повільного темпу навчання дитини з інтелектуальними порушеннями; слабкість активного внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання умовно-рефлекторних зв'язків;

- часте виникнення, охоронного гальмування («фазові» стани – за І. Павловим);

- інертність нервових процесів;

- порушення взаємодії першої й другої сигнальних систем [2].

Таким чином, проблеми мислення у таких дітей перш за все обумовлені властивостями їхньої як нервової системи, так і характером причин, що викликали недорозвиток інтелектуальної сфери. Слабкість функцій кори головного мозку обумовлює уповільнений темп формування та слабкість нових нейронних зв'язків. Як результат – проблеми процесу мислення.

На думку сучасних науковців для мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характерні наступні ознаки:

- порушення усіх розумових операцій (в більшій мірі абстрагування, узагальнення);

- зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі ;

- недорозвиток мовлення;
- формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання;
- обмеженість практичної діяльності;
- найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий;
- неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань;
- некритичність мислення;
- слабка регулююча роль мислення;
- низька мотивація розумової діяльності;
- значне відставання у темпі розвитку;
- погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними;
- конкретність та ситуативність мислення;
- слабкість узагальнень;
- відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [1].

Грунтовну характеристику мислення дає академік В. Синьов. Він вважає, що сповільненість та інертність перебігу нервових процесів детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [5].

Висновки. Отже, проаналізувавши спеціальну літературу, можна зробити висновок, що дитина з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюється від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль, і навпаки протягом тривалого часу може виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Знайти раціональний шлях вирішення проблеми така дитина часто не в змозі, тому що її мислення характеризується застиглістю. Конкретність та ситуативність мислення виявляється у тому, що дитина може виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчути. Занижена критичність мислення призводить до того, що вона не помічає допущених помилок. Пізнавальні інтереси не сформовані, для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні психічна пасивність, що відображається в рідкому зверненні до дорослих із запитаннями.

Як відомо, операційний аспект мислення представлений наступними операціями: аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, абстрагуванням. Схарактеризуємо ці операції у дитини з інтелектуальними порушеннями. Аналіз як операція мислення – виокремлення складових, ознак та властивостей предметів, що у розумово відсталих дітей характеризується бідністю, непослідовністю, коли істотні ознаки плутаються з другорядними.

Список використаних джерел

6. Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ. Редакція загальнопедагогічних газет, 2012. 126 с.

7. Платаш Л.Б. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти. Регіон Емілія-Романья. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.

8. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини. Київ. Знання, 2008. 359 с.

9. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

10. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина II. Навчання і виховання дітей. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

Стаття подана до друку 12.10 2023 р.

Авторський внесок: В. Стойко – 50%, О. Опалюк – 50%.

УДК 159.922.76-056.264

І. СТОЛЯР,

<https://orcid.org/0000-0001-7997-3021>

І. ФЕДОРЕНКО

<https://orcid.org/0009-0004-3609-2530>

ОГЛЯД МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено важливість психологічних досліджень дітей із порушеннями мовлення, а також проведений аналіз їхньої психолого-педагогічної характеристики. В роботі проаналізовано методи та прийоми психологічного вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення, і підтверджено актуальність цього дослідження. Аналіз також охопив роботи українських вчених, що досліджують дану тему, і теоретичне значення психологічного аналізу дітей із порушеннями мовлення, враховуючи психолого-педагогічну літературу. Дане

дослідження дозволило розкрити методи і прийоми психологічного вивчення дітей із порушеннями мовлення.

Ключові слова: порушення мовлення, загальне недорозвинення мовлення, метод, прийом, психологічне вивчення, дошкільний вік.

The article highlights the importance of psychological studies of children with speech disorders, as well as an analysis of their psychological and pedagogical characteristics. The work analyzed the methods and techniques of psychological study of children with speech disorders, and confirmed the relevance of this research. The analysis also covered the works of Ukrainian scientists researching this topic, and the theoretical significance of psychological analysis of children with speech disorders, taking into account the psychological and pedagogical literature. This study made it possible to reveal the methods and techniques of psychological study of children with speech disorders.

Key words: speech disorder, general underdevelopment of speech, method, reception, psychological study, preschool age.

Постановка проблеми. В сучасному українському суспільстві зафіксовано зростання народжуваності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Мовленнєві порушення негативно впливають на різні аспекти розвитку дітей та вимагають уваги фахівців, таких як психологи, вчителі-логопеди, корекційні педагоги та інші. Діти із загальним недорозвиненням мовлення представляють особливу групу, для якої важлива організована корекційна робота для покращення їхнього мовлення та розвитку. Потреба у дослідженні методів та прийомів психологічного обстеження цих дітей обумовлює актуальність вивчення цієї теми. Результати таких досліджень доповнюють дані інших областей, дозволяючи проводити ефективну корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які мають інші мовленнєві порушення.

Метою нашої статті є здійснення теоретичного аналізу методів та прийомів психологічного дослідження дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення психологічних понять мислення та мовлення здійснювалося видатними психологами, такими як Л. Виготський, О. Лурія та інші. Вони визначили, що мовленнєва діяльність є перетворюючою, сприяючи обробці інформації та її використанню в мовленні. Принципи обстеження дітей із порушеннями мовлення описані в роботах таких вітчизняних учених, як Б. Андрейко, Т. Ілляшенко, С. Конопляста, Н. Манько, І. Мартиненко та інших. Психологічне вивчення таких дітей важливо для діагностики порушень

розвитку мовлення, прогнозування корекційних заходів і планування освітньо-корекційного процесу. Роботи інших науковців, таких як Б. Андрейко, А. Душко, І. Брушневська та інших спрямовані на дослідження когнітивних та емоційних аспектів розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. Цими вченими зроблений значний внесок у розвиток теорії психологічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Діти дошкільного віку виявляють природну мотивацію до навчання мовлення, що визначається їхніми пізнавальними, комунікативними та самореалізаційними потребами. Мовлення сприяє формуванню інтелектуального потенціалу, активізує пізнавальну активність та розширює комунікативні навички.

Однак сучасний моніторинг демографічних показників українських дітей вказує на несприятливі тенденції, такі як зростання частоти вроджених та спадкових захворювань, збільшення питомої ваги дітей з вродженими порушеннями та інші. З цього приводу вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи та практичні лікарі регулярно фіксують вікові відхилення та зміни в перебігу мовленнєвих порушень. Мовленнєві порушення в дітей можуть обмежувати їхнє сприйняття навколишнього світу, утруднювати спілкування та вираження думок, що негативно впливає на їхній емоційний та інтелектуальний розвиток. З цього приводу важливо проводити ранню діагностику та корекцію мовленнєвих порушень, оскільки пластичність мозку в ранньому віці відкриває можливості для успішної корекційної роботи. Загалом, психологічні дослідження дітей з мовленнєвими порушеннями стають все більш важливими, враховуючи їхні важливі соціальні та психологічні аспекти.

Комплексна діагностика розвитку та причин порушень мовлення у дітей є важливою для визначення ефективних методів навчання та надання цілеспрямованої психолого-медико-педагогічної допомоги. Психологічне обстеження передбачає цілісний підхід, включаючи психоневрологічні, фізіологічні та психофізіологічні аспекти.

Основні принципи психологічного обстеження дітей з порушенням мовлення включають цілісне вивчення, особистісний та діяльнісний підхід, динамічне вивчення, принцип причинності, поєднання індивідуальних та колегіальних форм обстеження, принцип порівняння і якісно-кількісний підхід у аналізі даних.

Мовленнєва функція – ключова для соціального розвитку дітей, вона впливає на їхнє сприйняття світу та поведінку. Наразі в Україні спостерігається негативна динаміка демографічних показників здоров'я дітей, зокрема зростання кількості дітей зі спеціальними освітніми

потребами та порушеннями мовлення. Мовленнєві порушення можуть обмежувати сприйняття навколишнього, участь у соціальних взаємодіях та впливати на емоційно-вольову сферу. Врахування індивідуальних особливостей дітей із порушеннями мовлення дозволяє створювати ефективні підходи до їхнього розвитку та адаптації в соціумі.

Діти дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями відстають у розвитку мовлення та логічного мислення. Без спеціального навчання вони мають труднощі в оволодінні навичками аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення. Їхнє наочно-образне мислення потребує постійних маніпуляцій з предметами, і вони мають труднощі в узагальненні понять. Їм також характерні нестійка увага, погана концентрація, труднощі у плануванні дій та виконанні завдань. У порівнянні з нормотиповими дітьми, обсяг усіх видів пам'яті у цих дітей знижений, особливо слухова пам'ять. Мимовільна пам'ять також недорозвинена, що впливає на їхні когнітивні здібності. Діти мають труднощі в запам'ятовуванні інструкцій та складних завдань. Узагальнено специфічні особливості мислення у дітей з мовленнєвими порушеннями вимагають індивідуального та спеціалізованого підходу у вихованні та навчанні. Мовленнєве середовище визначає розвиток мовлення у дітей. Недостатній мовленнєвий контакт та відсутність читання книжок батьками можуть викликати проблеми у розвитку мовлення. Спілкування та взаємодія з оточенням сприяють формуванню правильної вимови та розширенню словникового запасу дітей.

Загальне недорозвинення мовлення (надалі – ЗНМ) у дітей виявляється у відсутності чітких порушень нервово-психічної діяльності. ЗНМ може проявлятися різними ступенями важкості, від повної відсутності мовлення до часткових порушень звукової сторони та граматичної будови. Діти з сенсорною гіперчутливістю можуть мати проблеми з концентрацією, мають виражені реакції на зовнішні подразники та можуть проявляти імпульсивність або загальмованість. Діти, які заїкаються, часто демонструють імпульсивність або загальмованість, а також можуть відчувати стрес та невпевненість у собі, що впливає на їхню поведінку та взаємодію з оточуючими.

Другий рівень мовленнєвого розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення визначається як "початки загальноновживаного мовлення". Діти на цьому рівні володіють двох-, трьох-, іноді чотирьохсловними фразами. Вони можуть вживати прості прийменники та їх лепетні варіанти, але можуть допускати помилки в граматиці та словотворчих операціях. Таке мовлення може бути малозрозумілим через грубі порушення звуковимови та структури слів.

Дитина з ЗНМ третього рівня має здатність розуміти та утворювати нові слова, але допускає помилки в словотворчості, використовуючи неадекватні афіксальні елементи. Також виявляється неповне розуміння та використання узагальнюючих понять та слів з абстрактним і конкретним значенням, а також слів з переносним значенням. Помітне поліпшення звуковимови супроводжується недостатньою диференціацією звуків на слух. Діти не виконують завдань на виділення перших і останніх звуків у слові та мають труднощі в розпізнаванні звуків. Ці аспекти вказують на порушення у фонематичному боці мовлення, що може впливати на навчання читання та письма. Важливим є раннє виявлення та діагностика порушень мовленнєвого розвитку у дітей для своєчасного надання медико-педагогічної допомоги. Особлива увага повинна бути приділена дітям з несприятливим анамнезом та ризикованими факторами, які можуть вплинути на мозкову діяльність.

Значна кількість учених-фахівців, включаючи психологів, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів та інших, розробляють методи та прийоми психологічного вивчення дітей з порушенням мовлення. Вони розкривають причини та механізми цих порушень, розробляють методи діагностики та інтервенції. Українські учені, зокрема в галузі психології, лінгвістики, логопедії та педагогіки, займаються цими дослідженнями. Різні аспекти порушень мовлення вивчаються різними фахівцями, і методи психологічного вивчення включають різні підходи та інструменти для комплексного аналізу психічного та мовленнєвого розвитку дитини. Психологічне вивчення дітей із ЗНМ включає такі методи:

Клінічне інтерв'ю - метод психологічної діагностики, що забезпечує систематичну розмову з батьками або особами, що взаємодіють з дитиною, для збору інформації про мовленнєвий розвиток та емоційний стан дитини. Цей підхід дозволяє детально дослідити історію розвитку, виявити труднощі та фактори, впливаючі на мовленнєвий розвиток. Метод використовується поетапно, включаючи підготовку, вступні та детальні питання, а також завершується можливістю обговорення та додатковими питаннями.

Спостереження - важливий метод для об'єктивного вивчення мовленнєвого розвитку дитини із ЗНМ. Психолог спостерігає за нею в різних соціальних та навчальних контекстах, вивчає комунікативні навички, реакції на нові ситуації. Метод дозволяє отримати конкретні дані про мовленнєвий розвиток в природному середовищі. Важливо враховувати емоційні реакції та соціальну взаємодію дитини. Спостереження фіксує труднощі з артикуляцією, лексикою,

граматикою, різні аспекти поведінки та реакції в різних ситуаціях. Такий метод надає конкретну інформацію для подальшого вивчення та планування інтервенцій.

Бесіда – метод, широко використовуваний в психологічних дослідженнях дітей із ЗНМ. Забезпечує цілеспрямоване, систематизоване та об'єктивне вивчення мовленнєвого розвитку. Основна мета - встановлення довірливих взаємин між психологом і дитиною, а також детальне вивчення комунікативних особливостей та особистісного розвитку дитини. Важливо, щоб психолог розумів механізми мовленнєвих порушень та враховував їх у ході бесіди. Тривалість бесіди обмежується 10-15 хвилинами з фіксацією відповідей у схематичному вигляді для дальшої обробки та аналізу результатів.

Тестування є ключовим методом психологічної діагностики дітей із ЗНМ, надаючи кількісну та якісну інформацію про їхні когнітивні та мовленнєві здібності. Різноманітні тести оцінюють інтелект, мовленнєві навички, читання, письмо, математику, візуально-просторову обробку, соціально-емоційний розвиток та інше. Враховуючи їхні обмеження, тестування має використовуватися в поєднанні з іншими методами та з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дитини. Комфортне середовище та кваліфікований фахівець грають важливу роль у забезпеченні точних результатів.

Медичний аналіз є важливою складовою психологічного вивчення дітей із ЗНМ. Психолог оцінює медичні аспекти, координує роботу з лікарями та використовує різні методи, такі як аналіз медичних карток та консультації спеціалізованих лікарів для виключення медичних причин, які можуть впливати на мовленнєвий розвиток дитини. Мета - визначити можливі нейророзвиткові розлади, анатомічні або фізіологічні проблеми та інші медичні чинники, щоб урахувати їх у плані психологічної підтримки та інтервенції. Координація з лікарем є ключовою для оптимального підходу до розвитку мовлення та встановлення необхідних заходів.

Спеціальні тести мовлення є ключовим елементом вивчення дітей із ЗНМ. Вони дозволяють детально оцінити фонематичну свідомість, лексичний запас, граматику, синтаксис, розуміння тексту та інші аспекти мовленнєвого розвитку. Тести включають завдання на розрізнення звуків, розширення словникового запасу, оцінювання граматичних навичок, синтаксичних структур та розуміння тексту. Ці тести допомагають виявити труднощі та формують основу для індивідуальних програм терапії чи навчання.

Анкети для батьків - метод збору інформації про розвиток дитини із ЗНМ. Батьки відповідають на питання про лексичний запас, граматичні навички, вимову тощо, надаючи цінні враження та спостереження. Ці анкети охоплюють різні періоди розвитку та дозволяють визначити динаміку мовленнєвого розвитку з часом. Психолог розробляє анкету, враховуючи конкретні аспекти мовленнєвого розвитку та можливі труднощі.

Ігрові методи в психологічному вивченні дітей із ЗНМ є ефективним та захоплюючим способом вивчення. Вони дозволяють оцінити розвиток мовлення, використовуючи різноманітні ігри та завдання, що сприяють активній участі та позитивному ставленню дитини до процесу діагностики. Ігри включають рольові ігри, завдання для розвитку конкретних мовленнєвих навичок, творчі та рухливі активності, створюючи неформальну та динамічну обстановку для отримання цінних відповідей та спостережень психолога.

Діагностичні шкали в психологічному вивченні дітей із ЗНМ є інструментом для систематизації та кількісної оцінки розвитку. Вони використовують стандартизовані методики та нормативи для порівняння рівня розвитку з віковими групами. Діагностичні шкали можуть включати різні аспекти, такі як мовленнєві навички, когнітивні функції та інші психологічні аспекти. Щоб бути ефективними, вони повинні бути стандартизованими та базуватися на чітких критеріях. Спеціалізовані шкали можуть визначати рівень розвитку мовлення, оцінюючи словниковий запас, граматичні навички, мовлення та розуміння. Результати виражаються у числових показниках чи відгуках, дозволяючи об'єктивно оцінити розвиток та моніторити прогрес дитини. Діагностичні шкали допомагають індивідуалізувати психологічні підходи та визначити потреби в інтервенціях, а також служать для моніторингу та аналізу прогресу у часі.

Співпраця з іншими спеціалістами в психологічному вивченні дітей із ЗНМ є ключовою для комплексного підходу. Вчителі-логопеди проводять тести та розробляють корекційні програми. Педіатри виключають медичні причини. Психіатри та психотерапевти працюють над емоційними аспектами. Педагоги оцінюють вплив на навчання. Соціальні працівники сприяють соціальній адаптації, а реабілітаційні спеціалісти допомагають у розвитку рухових навичок. Залучення сім'ї є важливим, а спільна робота спеціалістів створює інтегрований підхід до розвитку дитини.

Стандартним прийомом зацікавлення дітей із ЗНМ у психологічному обстеженні є використання казок. Аналіз казок та їх

ситуацій дозволяє отримати цінну інформацію про світогляд, емпатію та соціально-психологічний розвиток дітей. У діагностичній та корекційній роботі з дітьми з ЗНМ використовують ігри та ігрові прийоми, сприяючи всебічному розвитку та вивченню. Вони стимулюють ініціативу, кмітливість, товариськість та самостійність, сприяючи критичному мисленню та оцінюванню результатів діяльності. Вибір ігор для психологічних досліджень враховує період розвитку мовлення та сприяє діагностиці порушень у мовленні, визначенню потреб у корекції. Чіткість визначення мовленнєвих можливостей дитини є ключовою вимогою при виборі ігор для психологічного вивчення, забезпечуючи ефективну діагностику та корекцію порушень.

Висновок дослідження. В результаті психологічного вивчення розвитку дітей із ЗНМ формуються їх психологічні характеристики. При складанні цих характеристик психолог користується класифікацією різних аспектів розвитку дитини, що враховується в дитячій психології. Взаємодія фахівців, що забезпечують корекційну та розвивальну допомогу дітям із ЗНМ, є ключовою в психологічному вивченні. Робота психолога з родиною, яка виховує дитину з порушенням мовлення, має на меті надання кваліфікованої підтримки батькам, створення комфортного сімейного середовища для повноцінного розвитку дитини, активізацію участі батьків у вихованні і навчанні, формування адекватних взаємин між дорослими і дітьми. Єдність розвиваючого й корекційного навчання та виховання дітей із ЗНМ, використання науково обґрунтованих методів та прийомів психолого-педагогічного обстеження, що враховує особливості їхнього психічного та мовленнєвого розвитку, дозволяє побудувати якісну корекційну роботу та забезпечити успішне оволодіння необхідними пізнавальними та інтелектуальними навичками.

Важливим є також створення довірливого спілкування між психологом та дитиною із ЗНМ, використання експрес-методик і не тривалих експериментів і бесід, а також проведення спостережень. Серед прийомів психологічного обстеження особливо відзначено доцільність ігрової форми дослідження з діагностичною та розвивальною метою.

Список використаних джерел

1. Андрейко Б.В., Дмитрів Ю.М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Психологічний журнал*. 2019. № 2 (22). С. 213-226.

2. Андрусина Л.Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія». Київ, 2012. 20 с.

3. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення: *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70-75.

4. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання 2012. 293 с.

5. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2006. 17 с.

6. Мартиненко І.В. Логопсихологія. Київ. ДІА, 2016. 116 с.

7. Шеремет М.К. Логопедія. Київ. Слово. 2010. 672 с.

8. Яценко Т.В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку: Методичний посібник. Кременчук, 2018. 95 с.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: І. Столяр – 50%, І. Федоренко – 50%.

УДК 159-942-053.5-056.264

Ю. СТОРОЖУК

<https://orcid.org/0009-0003-3711-4861>

juliasevern431@gmail.com

О. ГЛОБА

<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

alexglobal1961@gmail.com

АКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу науково-теоретичної літератури, що розкриває різні наукові погляди щодо розвитку мотиваційної готовності у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та порушеннями мовлення. Досліджено актуальний розвиток мотиваційної готовності старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти, навчальна мотивація, тяжкі порушеннями мовлення, старші дошкільні.

The article is devoted to the analysis of scientific and theoretical literature, which reveals different scientific views on the development of motivational readiness in children with normotypical psychophysical development and speech disorders. The current development of the motivational readiness of older preschoolers with severe speech disorders to study in general secondary education institutions was studied.

Key words: readiness to study in institutions of general secondary education, educational motivation, severe speech disorders, older preschoolers.

Постановка проблеми: Мотиваційний компонент складає ключову основу в механізмі мовленнєвої готовності. Мотивація спонукає досягати поставленої мети, під час якої формується внутрішня установка, зацікавленість, до діяльності. Дошкільник, що має сформовану мотивацію до навчання, відрізняється успішним оволодінням навчальним матеріалом. Це дозволяє йому бути впевненим у власних силах, реалізувати право на самовизначення, підвищувати рівень самооцінки. Позитивний результат від діяльності впливає на гарне самопочуття, спонукає дитину на досягнення нових цілей.

Аналіз останніх досліджень. Проблема мотиваційної сфери широко розглядалася у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком раннього а дошкільного віку (С. Latorre, М. Adam, G. Affandi, L. Mariyati); вплив мотивації на особистісні якості дітей (К. 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).

Метою статті є вивчення науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження мотиваційної готовності старших дошкільників із тяжкими

порушеннями мовлення до навчання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – це бажання діяти на користь мети. Це вирішальний елемент у постановці та досягненні наших цілей. Мотивація є однією з рушійних сил людської поведінки, створює конкуренцію та соціальні зв'язки. Її відсутність призводить до таких психічних захворювань, як депресія. Мотивація охоплює бажання підтримувати сенс життя, ставити мету, прораховувати шлях задля її досягнення. Люди часто мають кілька мотивів для будь-якої однієї поведінки. Мотивація може бути зовнішньою, коли людину надихають **зовнішні сили** – інші люди чи винагорода. Мотивація також може бути внутрішньою, коли натхнення приходить зсередини – бажання вдосконалюватися в певній діяльності. **Внутрішня мотивація** спонукає людей сильніше, а досягнення приносять більше задоволення. Зокрема, внутрішня мотивація – це спонукання, яке походить виключно зсередини; це не пов'язано з очікуваною винагородою, кінцевим терміном чи зовнішнім тиском. Наприклад, люди, які мають внутрішню мотивацію бігати, роблять це тому, що їм подобається само відчуття бігу, і це важлива частина їхньої особистості. Зовнішня мотивація може посилити мотивацію в короткостроковій перспективі, але з часом вона може зношуватися або навіть дати зворотний ефект. Навпаки, внутрішня мотивація є потужною, оскільки вона інтегрована в ідентичність і служить постійним джерелом мотивації.

Процес мотивації складається з трьох етапів:

- Відчутна потреба чи бажання.
- Стимул, у якому потрібно пробудити потреби.
- Коли потреби задоволені, або досягнена ціль.

Таким чином, ми можемо сказати, що мотивація – це психологічний феномен, який означає, що потреби та бажання людей повинні вирішуватися шляхом розробки плану стимулювання.

Концепції мотивації були в основному розроблені приблизно в 1950-х роках. У цей період було створено три основні теорії: теорія ієрархії потреб А. Maslow; двофакторна теорія Герцберга; теорія Х і теорія Y.

Мотиваційна готовність розвивається на основі пізнавальної спрямованості дитини дошкільного віку, яка розвивається на основі допитливості, набуваючи пізнавальних інтересів. Мотиваційна готовність припускає наявність у дітей бажання не просто йти до школи, а вчитися, досягати успіхів у навчанні, виконувати нові для дитини обов'язки з позиції школяра. Сформованість цієї внутрішньої позиції –

одна з основних складових мотиваційної готовності до школи. Без мотиваційної готовності до навчання не зможе добре вчитись, навіть маючи вже певні навички читання та письма, оскільки обстановка і правила поведінки в школі будуть для неї важкими. Тому мотиваційна готовність має таке ж важливе значення, як і інтелектуальна готовність, вони стоять на одному щаблі у формуванні готовності дитини дошкільного віку до навчання у школі.

Мотиваційна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі передбачає потребу дитини у отриманні нових знань, умінь та навичок, які притаманні молодшим школярам. Вона є передумовою успішної адаптації дитини до школи, прийняття нею «позиції школяра».

Мотиваційна готовність до школи передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися в школі. Це своєрідна сформованість «внутрішньої установки» (перехід від ігрової позиції до навчальної), якісне перевлаштування психічної сфери: засвоєння системи чинних шкільних правил; розуміння оцінювання; сформованість потреби, щоб досягати успіху (не боятись невдач); адекватний рівень самооцінки (усвідомлення своїх можливостей) та домагань (розвиненні вольові зусилля).

Кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Визначний вплив на діяльність та поведінку людини мають мотиви, а не потреби, які здебільш є неусвідомлені. Мотив – визначає в свідомості мету на яку спрямовані дії та поведінка. Схематизація цього процесу виглядає має вигляд: **потреба** (чогоось не вистачає) **мотивація** (усвідомлення цієї потреби) **мотив** (окреслення напрямку для досягнення мети)[1; 2].

Проблема мотиваційної готовності до школи дітей із важкими порушеннями мовлення досліджена і висвітлена значно менше ніж з нормотиповим психофізичним розвитком. Проблемою готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями мовлення, а також питаннями мотиваційної готовності дітей із важкими порушеннями займалися такі дослідники, як А. Golovsic, О. Becker [6], J. Baumbusch, J. Lloyd [5], та інші. У працях вищезазначених авторів готовність до школи розглядалася не ізольовано, а в контексті інших проблем. Зокрема, А. Golovsic [6] у своїх дослідженнях пише, що у дітей цієї категорії на перший план виходять проблеми мовленнєвого розвитку. Мотиви є первинним структурним елементом діяльності.

Вони виявляють свій вплив на всіх етапах і в усіх структурних підрозділах діяльності. Від характеру мотивів залежить вибір засобів

досягнення результатів діяльності, характер дій, операції контролю й оцінки отриманого результату діяльності. У старшому дошкільному віці особливе місце серед інших мотивів посідає мотив пізнавальний. При цьому пізнавальна активність не є наслідком віку. Слід також враховувати, що для дітей із системними порушеннями мовлення пізнавальні мотиви часто є більш важливими у зв'язку з потребою таких дітей в отриманні нових знань.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наукові праці В. Тарасун, А. Golovsic, J. Vaumbusch, [3; 5; 6] розглядаючи особистісні якості дошкільника з недорозвиненням мовлення і характеризуються специфічними рисами (низька самооцінка, комунікативні розлади, різні за вираженістю проявів тривожності та агресивності).

Для вивчення мотиваційної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення було обрано методіку спрямовану на дослідження мотиваційної спрямованості [1; 2].

Результати вивчення мотиваційної спрямованості за модифікованою методикою «Навчально-ігровий майданчик» показали основний вибір дітей старшого дошкільного віку, що вказувало на їх пізнавально-активну, соціально-адаптовану або внутрішньо-позиційну спрямованість (рис. 1).

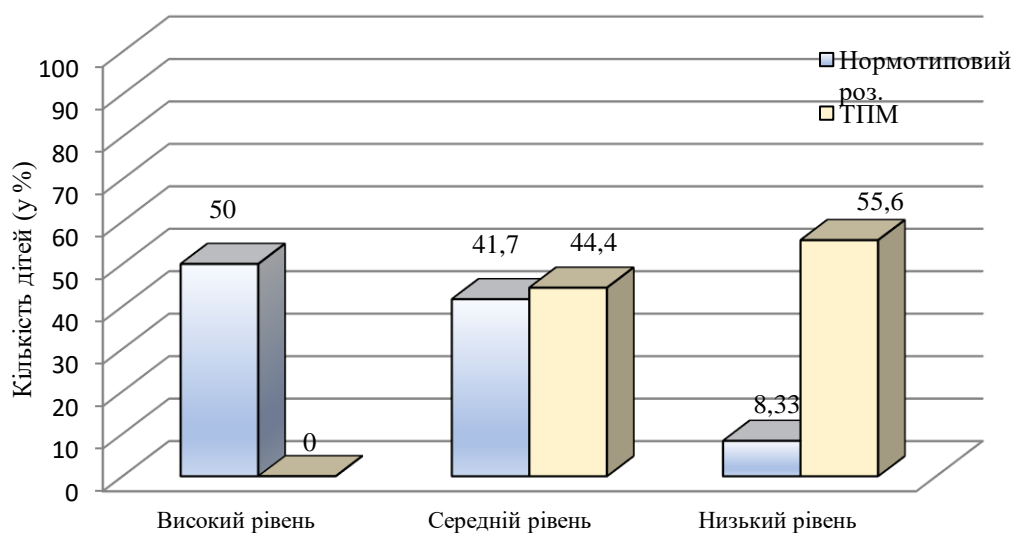


Рис. 1. Рівень мотиваційної спрямованості старших дошкільників

Зокрема, пізнавально-активна спрямованість належала 50,0% (n=6) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком в осіб з тяжкими порушеннями мовлення цього рівня виявлено не було. Зроблений вибір малюнкового персонажу вказував на їх самостійність, відповідальність, ініціативність у прийнятті рішень, спрямованість на досягнення успіхів

у навчально-пізнавальній діяльності; усвідомлене ставлення до розумової діяльності, вмотивованість, морально-вольову, інтелектуальну сформованість до навчання в школі; готовність долати перешкоди, відкритість у взаємостосунках; сприйняття навчання, як суспільно зумовленого та необхідного.

Соціально-адаптована спрямованість була виявлена в 44,4% (n=4) дітей з тяжкими порушеннями мовлення і 41,7% (n=5) з нормотиповим розвитком. Отримані показники дослідження показують, що під час спілкування (мотивація до мовлення) не всі діти реалізовували свій мовленнєвий потенціал, але під час вибору зображувального персонажу (за методикою «Навчально-ігровий майданчик») на підсвідомому рівні мали бажання спілкуватись зі своїми однолітками. Тому, прагнення до дружніх стосунків домінувало над пізнавальною активністю та внутрішніми переживаннями. Внутрішньо-позиційну спрямованість спостерігаємо в більшого відсотка дітей з тяжкими порушеннями мовлення в (55,6%, n=5) і лише 8,3% (n=1) з нормотиповим психофізичним розвитком. Обраний персонаж вказував, що для дітей навчальна діяльність та соціальні відносини є менш пріоритетними; значна увага приділяється особистісним бажанням, почуттям та проблемам; переважає ігрова діяльність. Під час вибору персонажа дошкільники постійно потребували роз'яснювальної допомоги педагога, не проявляли активності та бажання виконувати завдання.

Статистичний аналіз показав, що діти з тяжкими порушеннями мовлення ($M \pm SD = 5,2 \pm 0,6$; $SEM = 0,05$) в порівнянні з однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 3,1 \pm 0,77$; $SEM = 0,07$) виявляли низьку пізнавально-активну спрямованість, найбільше спостерігаємо соціальну адаптованість та внутрішню позиційність. В них виявлено різне мотиваційне спрямування: більшість дітей хотіли гратися, трохи менше – вчитися, і найбільше дошкільників були зацікавлені в соціальній взаємодії. Хоча на практиці не проявляли мовленнєвої активності (через низьку самооцінку, невпевненість, страх перед мовленням), але підсвідомо прагнули до комунікативних дій із своїми однолітками. Пізнавальна та внутрішня мотивація в цьому випадку відходила на другорядні позиції.

Висновок. Аналіз науково-теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми вивчення мотивації до навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення дозволяє зробити наступні висновки.

1. Розкрито, що під впливом пізнавальних та соціальних мотивів у дошкільників формуються внутрішні мотиви, які впливають

на навчальний процес; мотивація до навчання сприяє академічній успішності; позитивні результати у навчальній діяльності визначають соціальний, пізнавальний та навчальний мотиви.

2. Виявлено, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають різне мотиваційне спрямування більшість з них хочуть гратися, менше – вчитися, і найбільше дітей були зацікавлені в соціальній взаємодії. Пізнавальна та внутрішня мотивація відходила на другорядні позиції.

Перспектива дослідження. Перспективою є обґрунтування діагностичного матеріалу, вивчення мотиваційно-вольової сфери у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та проведення формувального експерименту щодо формування у них мотиваційно-вольової готовності до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Белова О.Б. Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. 51, 2022. С. 419-423.

2. Белова О.Б. Мотиваційна складова мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. 57, Т.1. 2022. С. 236-243.

3. Тарасун В.В. *Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання (нейропсихологічний супровід)*. Київ. Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 299 с.

4. Фізична терапія. Електроний ресурс: <https://axis-pain.com.ua/reabilitatsiia-dlia-ditey/fizychna-terapiia/>

5. Vaumbusch J., Lloyd J. E. V., Using Research Priority Setting to Investigate Special Education in British Columbia. *Paediatrics & Child Health*, 2020, 39, DOI:10.1093/pch/pxaa068.093

6. Golovcic L. A., Becker O. V., To the problem of the formation of professional competences of student sin the process of preparing to work with children with complex violations, *Defectology*, 2015,2, P. 80-87.

7. Gray K. Academic readiness: definition assessment. 2016. <https://study.com/academy/lesson/academic-readiness-definition-assessment.html>.

Стаття подана до друку: 26.10. 2023 р.

Авторський внесок: Ю. Сторожук – 50%, О. Глоба – 50%.

УДК: 376-056.264-053.5 (476)

В. СУШАНИН

koro2b17z.sushanyn@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0008-2621-7327>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ У ПРОЦЕСІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

Стаття містить результати теоретичного і практичного вивчення стану мовлення та комунікативних навичок у дошкільників із заїканням та обґрунтування використання методики корекційної логопедичної роботи з формування навичок спілкування у дошкільників із заїканням.

Ключові слова: діти дошкільного віку, мовлення, спілкування, корекція, розвиток.

The article contains the results of a theoretical and practical study of the state of speech and communication skills of preschoolers with stuttering and the rationale for the use of corrective speech therapy methods for the formation of communication skills in preschoolers with stuttering.

Key words: children of preschool age, speech, communication, correction, development.

Постановка проблеми. Заїкання є одним з поширених, складних і тривалих порушень мовленнєвого розвитку. Воно характеризується складним симптомокомплексом та, у ряді випадків, невисокою ефективністю корекції. Виникаючи, найчастіше, у період найактивнішого формування мовлення (2-6 років), заїкання обмежує комунікативні можливості дитини, ускладнює соціальну адаптацію [2].

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розроблялися та висвітлювалися різні аспекти розвитку навичок спілкування. Механізми онтогенетичного формування комунікативних вмінь та навичок вивчалися А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною. Вивчення процесів спілкування у дітей з різними порушеннями мовленнєвого розвитку дошкільного віку розглядалася: Н. Гавриловою, С. Коноплястою, О. Ткач, І. Марченко, О. Мілевською, Ю. Рібцун, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати модель логопедичної роботи з формування навичок спілкування у дошкільників із заїканням.

Виклад основного матеріалу. У ході експерименту було обстежено четверо дітей 6-річного віку із заїканням.

При зборі анамнестичних даних слід зазначити, що у більшості дітей не відзначалася наявність мовленнєвих, нервово-психічних порушень у батьків та родичів. В анамнезі дошкільників із заїканням, зазначені особливості перебігу вагітності та пологів. Розвиток заїкання протікало так: у 50% (2 дитини) заїкання з'явилося у віці чотирьох років, у половини дітей – у віці п'яти років. Домінуючою причиною заїкання став переляк.

На момент вступу дітей до закладу дошкільної освіти (за висновком ІКЦ) та обстеження мовлення були відмічені судоми клонічної форми у 75% (3 дітей). У 25% дітей (1 дитина) виявлено судоми тонічної форми. Звертаючи увагу на форму судом, необхідно звернути увагу і на ступінь їх виразності.

У 75% (3 дітей) судоми виникають у голосовому відділі мовленнєвого апарату; у 25% дітей (1 дитина) у ділянці дихального апарату.

Лицьові судоми виникають у 75% (3 дітей), губні – у 25% дітей (1 дитина). Як показало медичне обстеження, у 1 дитини виявилися ознаки органічного ураження мозку, що свідчить про органічний характер порушення. Слід зазначити, що у 75% (3 дітей) визначене функціональне заїкання.

У період безпосереднього спілкування з дітьми було відмічено, що 75% (3 дітей) вдаються до використання захисних прийомів. Деякі діти намагаються застосовувати у мовленні якомога простіші слова, використовують непотрібні слова. Діти в момент спілкування терли ніс або вуха, виконували різні супутні рухи пальцями рук, притопували ногами.

Загальний розвиток у 75% (3 дітей) відповідає віковій нормі. Ці діти володіють відомостями про себе, розуміють родинні зв'язки, але мають недостатній рівень уявлень про навколишню реальність. У 25% дітей (1 дитина) загальний розвиток не відповідає віковій нормі, не достатній рівень уявлень про себе та уявлень про навколишню дійсність. Так, 75% (3 дітей) здатні організувати гру, адекватно використовують іграшки, можуть довго грати з однією іграшкою, супроводжують гру мовленням, 25%

(1 дитина) грає мовчки. Всі діти гостро реагують на зауваження (плачуть, засмучуються). У стані психічних функцій виявлено такі особливості: 75% дітей (3 дитини) мають середній рівень сприйняття кольору, форми, просторових відносин, 25% (1 дитина) – низький рівень.

У 75% (3 дітей) переважає недостатня стійкість уваги, слабе переключення, розсіяність, мають середній рівень розвитку пам'яті, не мають достатньої швидкості запам'ятовування і точності відтворення, недостатній рівень розвитку мислення.

У стані загальної моторики та тонких рухів пальців рук, мимічної та артикуляційної моторики виявлено такі особливості: у 75% (3 дітей) точне та одночасне виконання проб із напруженістю, скутістю рухів; в однієї дитини порушення темпу виконання рухів, не знання провідної руки; невпевненість виконання. При дослідженні статичної координації 75% (3 дитини) були здатні утримати задану позу, але роблять це з напруженням; сильно розгойдувалися з боку в бік, балансували тулубом, а 1 дитині було важко утримувати пози (різко виражене балансування), сходять з місця або робить наїляється в сторону.

У 25% дітей (1 дитина) рухи напружені та невідповідні. Є порушення координації рухів рук та ніг, тонкої моторики рук, артикуляційної моторики. Найбільш виражені порушення відзначаються в мимічній, артикуляційній та тонкій моториці рук, особливо страждає динамічний праксис.

Так, 75% дітей (3 дитини) мають досить виразну миміку при виконанні проб, одна дитина має недостатньо виразну миміку; мимічна картина нечітка; рух не вдається.

Далі було обстежено різні види мовлення: синхронне, відображене, ритмічне, шепітне. В результаті були отримані дані, що у всіх дітей порушене самостійне мовлення, у 75% (3 дітей) незначно – відображене, у 25% дітей (1 дитина) – синхронне.

За підсумками обстеження було встановлено, що 75% дошкільників (3 дітей) мають невротичну форму заїкання; 25% дітей (1 дитина) має неврозоподібну форму заїкання.

Аналіз результатів обстеження показав необхідність розробки спеціальної корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоритмічної сторони мовлення дошкільників на основі використання засобів логоритміки.

Мета програми: корекція заїкання з допомогою поєднання слова та руху. Основні завдання програми: активізувати вищу психічну діяльність

через розвиток зорової та слухової уваги та сприймання; розвивати та збільшувати обсяг зорової пам'яті; розвивати та вдосконалювати артикуляційну, дрібну та загальну моторику; формувати чіткі координовані рухи у взаємозв'язку з мовленням; розвивати мелодико-інтонаційні та просодичні компоненти мовлення, творчу фантазію та уяву.

Програма включала такі види вправ:

Ходьба та орієнтування у просторі. Динамічні вправи на регуляцію м'язового тону розвивають уміння розслабляти та напружувати групи м'язів.

Артикуляційні вправи готують апарат артикуляції дитини до постановки звуків. Робота над артикуляцією дозволяє уточнити правильну звуковимову, розвиває рухливість язика, щелеп, губ, зміцнює м'язи глотки. Дихальна гімнастика коригує порушення мовленнєвого дихання, допомагає виробити діафрагмальне дихання, а також тривалість, силу та правильний розподіл видиху.

Фонопедичні та оздоровчі вправи для горла розвивають основні якості голосу – силу та висоту, зміцнюють голосовий апарат.

Вправи на розвиток уваги та пам'яті розвивають усі види пам'яті: зорову, слухову, моторну. Активізується увага дітей.

Чистомовки допомагають автоматизувати звуки, тренують виконувати правильні рухи, відпрацьовується чітка, ритмічна вимова фонем і складів.

Мовленнєві ігри можуть бути представлені у різних видах: ритмічні декламації без музичного супроводу, ігри зі звуком, ігри з грою на дитячих музичних інструментах, театральні етюди, ігри-діалоги.

Ритмічні ігри розвивають відчуття ритму, темпу (акцентуації акцентованої частини такту), що дозволяє дитині краще орієнтуватися у ритмічній основі слів, фраз.

Спів пісень та вокалізації розвивають пам'ять, увагу, мислення, емоційну чуттєвість та музичний слух; зміцнюється голосовий апарат дитини, автоматизуються голосні звуки.

Пальчикові ігри та казки. Розвиток рухливості пальців безпосередньо пов'язаний з мовленнєвим розвитком, тому, розвиваючи дрібну моторику пальців рук, ми сприяємо швидкому розвитку мовлення. Елементарна гра на дитячих музичних інструментах розвиває дрібну моторику, відчуття ритму, темпу, покращує увагу, пам'ять, інші психічні процеси.

Театральні етюди. Мімічні та пантомімічні етюди розвивають мімічну та артикуляційну моторику (рухливість губ та щік), пластичність та виразність рухів дітей, їх творчу фантазію та уяву. Це зміцнює у дошкільників почуття впевненості у собі, можливість точніше керувати своїм тілом, виразно передавати у русі настрій і образ.

Комунікативні ігри формують у дітей вміння побачити в іншій людині її переваги; сприяють поглибленню усвідомлення сфери спілкування; долучають до співпраці.

Рухливі ігри, хороводи, фізхвилинки тренують дітей у координації слова та руху, розвивають увагу, пам'ять, швидкість реакції на зміну рухів. На основі програми було розроблено систему занять для дошкільників із заїканням.

Висновки. На заняттях використовувався різноманітний матеріал: ігри зі словами та співом, комунікативні ігри, а також різні вправи для формування основних рухів, орієнтування у просторі, для розвитку почуття темпу та ритму, чіткого перемикавання рухів, на розвиток мовленнєвого та немовленнєвого дихання, голосу та артикуляції.

Логопедична робота побудована на основі логопедичного обстеження та диференціальної діагностики зі складанням індивідуального корекційно-розвивального маршруту. Робота ведеться із зростанням рівня складності мовленнєвих вправ залежно від різного ступеня загального мовленнєвого розвитку дітей. Звідси і рекомендована послідовність: відображене мовлення; завчання фраз; розповідь за картинкою; відповіді на запитання; спонтанне мовлення.

Список використаних джерел

1. Довідник вчителя-логопеда / [авт.-упор. С.М. Лупінович]. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 112 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 776 с.
3. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Київ. КНТ, 2008. 256 с.
4. Психотерапія в логопедичній практиці / Укладач Н.М. Ушанська. Київ. РУМК, 1992. 24 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Мандрівець. 2011. 160 с.

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: В. Сушанин – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376-056.264

М. СХАБ

marianaskhab@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4625-3869>

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З УРАХУВАННЯМ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ У НИХ РІЗНИХ ПІДВИДІВ ПАМ'ЯТІ

У статті представлені результати науково теоретичного та практичного дослідження трьох підвидів пам'яті (слухо-мовленнєвої, зорово-предметної, просторово-моторної) у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. На цій підставі модельовано два шляхи формування у них зв'язних компонентів мовлення із задіюванням засобів мнемотехніки.

Ключові слова: зв'язне мовлення, пам'ять, діти молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.

The article presents the results of a scientific, theoretical, and practical study of three types of memory (auditory-verbal, visual-object, spatial-motor) in elementary school-aged children with general underdevelopment of language at Level III. Based on these findings, two pathways for the development of coherent speech components in these children are modeled, involving the use of mnemonic techniques.

Key words: coherent speech, memory, elementary school-aged children with language disorders.

Вступ. Формування зв'язного мовлення у молодших школярів є однією із актуальних проблем сучасної освіти, оскільки воно є важливою передумовою становлення особистості та її всебічного розвитку. Добре розвинуте зв'язне мовлення дозволяє ефективно комунікувати з оточуючими, сприяє розвитку логічного та критичного мислення, вміння висловлювати чітко та ґрунтовно власні думки. Важливою умовою якісного оволодіння зв'язним мовленням є повноцінно розвинута пам'ять. Вона є необхідною для втримування інформації та використання її у процесі формування думок та власних висловлювань [2].

У сучасному освітньому процесі все більшої популярності набуває впровадження інноваційних технологій для покращення навчальної діяльності, однією з таких є мнемотехніка. Вона націлена на вдосконалення, полегшення навчання, розвиток пам'яті й запам'ятовування, що в свою чергу має вагомий вплив на становлення зв'язного мовлення [8].

Аналіз науково-теоретичних джерел. На підставі науково-теоретичного аналізу було визначено, що розвиток зв'язного мовлення є важливим напрямком роботи із дітьми молодшого шкільного віку. Воно лежить в основі навички спілкування, допомагає дітям висловлювати свої погляди, описувати почуття. Є ваговою складовою, що визначає успішність формування читання та письма. Здатність висловлюватись чітко, логічно та зрозуміло є важливим для успішного вивчення різних навчальних дисциплін [4].

Виявлено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті. У цей період довільне запам'ятовування активно витісняє мимовільне. При цьому активно використовуються в процесі засвоєння інформації обидва види пам'яті. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять [5].

У дітей молодшого шкільного віку пам'ять та мислення відіграють важливу роль у формуванні зв'язного мовлення. На сучасному етапі до цього процесу залучають мнемотехніки. Цей напрямок розглядають як систему методів і прийомів, що забезпечують ефективно запам'ятовування. Тому застосування цієї техніки може сприяти ефективному запам'ятовуванню оповідання, казки, ін., вибудовуванню послідовності розповіді і, загалом, розвитку мовлення.

Г. Чепурний [7] вказує, що мнемотехніка дає можливість самостійно вибрати спосіб засвоєння нової інформації. Це дозволяє підійти до процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Досвід застосування ейдетичних засобів у навчанні дітей показує, що за нормотипового розвитку не буває поганої пам'яті, є тільки не вміння нею користуватися [1]. Інша ситуація при наявності у дітей будь-яких порушень мовлення, коли пам'ять відстає у своєму розвитку чи максимально буває ураженою.

У дітей із ЗНМ спостерігаються парціальні порушення різних психічних процесів, у тому числі і різних видів пам'яті. Також у дітей з порушеннями мовлення було виявлено диференційовані труднощі при переказі текстів у вигляді недостатньої точності, невмінні

концентруватися на дрібних деталях, або у вигляді труднощів визначення та втримування послідовності при формуванні розповідей/переказів. Отож, можна стверджувати, що пам'ять і зв'язне мовлення мають тісну взаємозалежність. (Н. Гаврилова, В. Тарасун, ін.) [3, 6]. При цьому на скільки можна використати у цієї категорії дітей потенційні можливості пам'яті для розвитку у них зв'язних компонентів мовлення вивчено не було.

Метою нашого дослідження було виявити можливості застосування різних видів пам'яті для формування у дітей із ЗНМ молодшого шкільного віку навичок зв'язного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Основним напрямком нашого дослідження було вивчення стану розвитку різних видів пам'яті (слухомовленнєвої, зорово-предметної, просторово-моторної) у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком та при загальному недорозвиненні мовлення III рівня

Для дослідження пам'яті у молодших школярів було використано методики О.Р. Лурія [8], адаптовану з урахуванням мети, яка була поставлена перед дослідженням.

У кожному з підвидів пам'яті (слухомовленнєвій, зорово-предметній та просторово-моторній) вивчали три компоненти, а саме: обсяг короткочасного втримування, швидкість та міцність запам'ятовування.

Особливістю методики є те, що за результатами виконання завдань вимірювали рівень недорозвитку пам'яті, а не рівень розвитку як пропонує більшість науковців. Виставлення балів здійснювалося не за результатами виконання тестів у цілому, а в міру допускання дитиною помилок в процесі виконання завдань та кількості наданої допомоги, яку використовував експериментатор у роботі.

Вимірювання та фіксація результатів дослідження пам'яті відбувалася за 9-ма шкалами. Зокрема, кожен підвид пам'яті (слухомовленнєвої, зорово-предметної, просторово-моторної) оцінювався за 3-ма шкалами. Кожна шкала мала чітке кількісне вираження і визначала рівень недорозвитку визначеної властивості пам'яті: обсягу, швидкості та міцності запам'ятовування.

Також з урахуванням аналізу науково-теоретичних джерел та за результатами апробації методики було визначено кількісну оцінку (в балах), що вказувала на нормотиповий розвиток пам'яті у дітей молодшого шкільного віку ефективний для успішного засвоєння ними навчального матеріалу визначеного програмою закладу загальної

середньої освіти. Відповідно до них визначено рівні недорозвинення пам'яті і їх кількісне вираження в балах (див табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники рівня недорозвинення пам'яті (в балах)

Рівень недорозвитку пам'яті	Кількісна характеристика в балах
Достатній	24-28
Легке недорозвинення пам'яті	29-33
Значне недорозвинення пам'яті	34-37
Дуже значне недорозвинення пам'яті	38-44

Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільського ліцею № 3 й охопило 24 дитини молодшого шкільного віку. Зокрема, у 12 із них спостерігався нормотиповий розвиток, а у 12 виявлено ЗНМ III рівня при ЗПР.

Аналіз результатів дослідження.

На підставі аналізу результатів дослідження нами було визначено профіль пам'яті молодших школярів із нормотиповим розвитком (див. рис. 1).

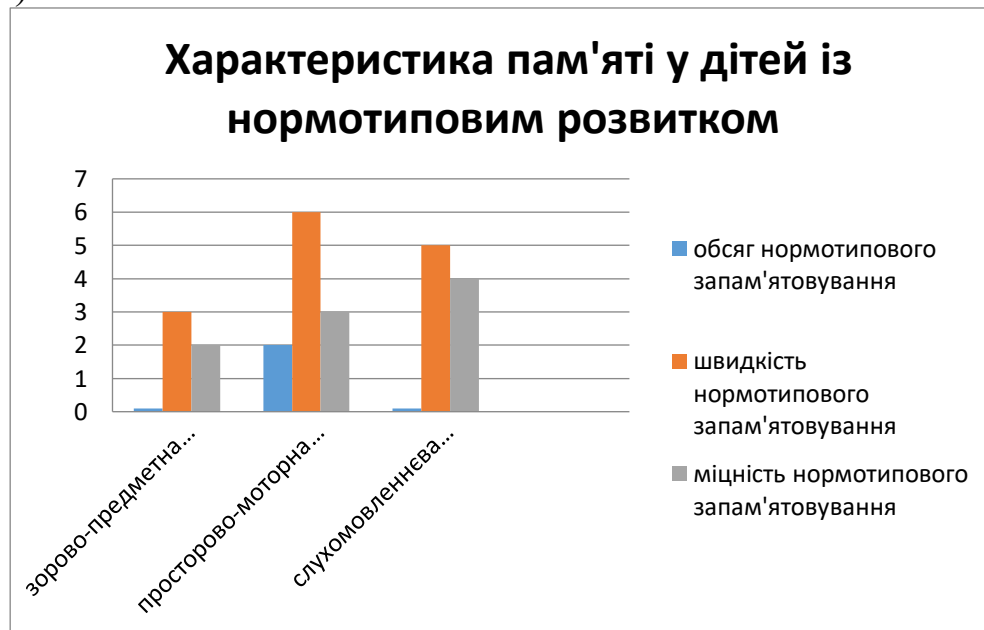


Рис. 1. Профіль пам'яті у дітей з нормотиповим розвитком

Аналіз виконання експериментальних завдань дослідження показав, що найкраще у них сформована зорово-предметна пам'ять (кількісна оцінка в балах коливалася від 5 до 7). На другому місці рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті (кількісна оцінка в балах коливалася від 8 до 9). На третьому місці – рівень розвитку просторової пам'яті (кількісна оцінка в балах коливалася 10 до 11).

Виявлено, що обсяг короткочасного запам'ятовування зорово-предметної пам'яті коливався в межах 7-8 елементів, слухо-мовленнєві сліди діти втримували в обсязі 6-7 елементів, тоді, коли геометричні форми ці діти відтворювали після першої демонстрації зразка в обсязі 4-5.

Дослідження швидкості запам'ятовування показало, що після 3 повторень школярі запам'ятовували увесь продемонстрований їм слуховим (слова) та зоровим (образи предметів) шляхом стимульній матеріал. Тоді коли для запам'ятовування усіх 11 –ти геометричних форм потрібно було продемонструвати стимульній матеріал 5-ть разів.

Дослідження міцності запам'ятовування показало, що через 15 хвилин втрата засвоєної попередньо інформації 2-3 елементи не залежно від шляху її засвоєння (слухового, зорового чи графо-моторного), що відповідало нормотиповості.

Серед досліджуваних школярів із ЗНМ III рівня було виділено 2 підгрупи дітей. У першу групу увійшли ті, в яких був приблизно однаковий розвиток просторово-моторної та зорово-предметної пам'яті, тоді коли запам'ятовування слухо-мовленнєвих слідів було незначно, але більше порушеним. У другу групу увійшли школярі у яких найкраще була сформована зорово-предметна пам'ять, тоді коли слухомовленнєва і простово-моторна були порушені значніше.

Наведемо приклад профілю пам'яті характерний для дітей із ЗНМ першої підгрупи (див. рис. 2).



Рис. 2. Профіль пам'яті у дітей ЗНМ I підгрупи

Аналіз виконання завдань для дослідження пам'яті показав, що у дітей із ЗНМ I підгрупи практично на однаковому рівні сформована просторово-моторна (кількісна оцінка в балах коливалася від 13 до 14)

та зорово-предметна пам'ять від 11 до 14 балів. Тоді коли слухомовленнєва пам'ять у них порушена більш виражено (кількісна оцінка в балах коливалася від 14 до 16).

Виявлено, що обсяг короточасного запам'ятовування просторово-моторної та зорово просторової пам'яті 4 елементи, тоді, коли слухомовленнєві стимули ці діти відтворювали в обсязі 3.

Дослідження швидкості запам'ятовування показало, що після 5 повторень школярі запам'ятовували не увесь продемонстрований їм матеріал. Після 5 повторень діти змогли повторити 3 слова, 4 геометричні форми й 4 предмети.

Дослідження міцності запам'ятовування показало, що через 15 хвилин втрата засвоєної попередньо інформації 1-2 елементи не залежно від шляху її засвоєння (слухового, зорового чи графо-моторного).

У дітей даної підгрупи виникали труднощі під час дослідження усіх видів пам'яті. Після 5 повторень кількість запам'ятовуваного матеріалу не збільшувалася, а залишалася стало на низькому рівні. На одному рівні було запам'ятовування як геометричних фігур так і предметів, тоді коли слова засвоювали діти із ЗНМ III рівня I підгрупи ще у меншій кількості.

Наведемо приклад профілю пам'яті характерний для дітей із ЗНМ II підгрупи (див. рис. 3).



Рис. 3. Профіль пам'яті у дітей ЗНМ II підгрупи

Аналіз виконання експериментальних завдань дослідження показав, що найкраще у дітей із ЗНМ II підгрупи сформована слухомовленнєва (кількісна оцінка в балах коливалася від 11 до 13) та зорово-предметна пам'ять (кількісна оцінка в балах коливалася від 9 до 12). Тоді коли просторово-моторна пам'ять була порушена значніше (кількісна оцінка в балах коливалася від 15 до 16).

Діти після першої демонстрації слухо-мовленневих стимулів відтворювали цю інформацію в обсязі 4 елементи, обсяг короточасного втримування зорово-предметних слідів коливався в межах 5-6 елементів тоді, коли геометричні форми ці діти відтворювали після першої демонстрації зразка в обсязі 3.

Дослідження швидкості запам'ятовування показало, що після 5 повторень школярі запам'ятовували не увесь продемонстрований їм матеріал. Після 5 повторень діти змогли повторити 4 слова, 4 геометричні форми, й 5-6 предметних малюнків.

Дослідження міцності запам'ятовування показало, що через 15 хвилин втрата засвоєної попередньо інформації 1-2 елементи не залежно від шляху її засвоєння (слухового, зорового чи графо-моторного).

Висновки. Це дослідження показало, що шлях формування зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ III рівня може бути різним. Він має враховувати стан розвитку у цієї категорії дітей різних видів пам'яті. В навчанні дітей ми опираємося, у першу чергу на те, що у них найкраще сформоване, задіюючи обхідний шлях. З огляду на це, для формування у зазначеної категорії учнів I-ї підгрупи уміння переказу та розповіді доцільно використовувати мнемотехнічні засоби з використанням як геометричних форм, символічних позначень, так і предметних зображень. Для дітей із ЗНМ II-ї підгрупи доцільніше застосовувати предметні зображення, які можуть давати для них сильніший асоціативний зв'язок.

Наше дослідження буде продовжене з метою формування методики складання переказу та розповіді з використанням мнемотехнічних прийомів та методів. Також передбачається проведення роботи з перевірки ефективності застосування цієї методики на практиці.

Список використаних джерел

1. Антошук Є.В. Знайомтеся, ваша пам'ять! Київ: Шкільний світ, 2010. 192 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
3. Гаврилова Н. (2019). Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (2).
4. Зажарська Г.П. Основні напрямки з розвитку мовлення молодших школярів відповідно до засад нової української школи / Г.П. Зажарська // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2019. №1 (324) березень. Ч. 2. С.

235-241

5. Коцюбинська Н.І. Діагностика та розвиток пам'яті у дітей: методичні рекомендації /укладач. /Департамент освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр. 2014. 60с

6. Тарасун В. Логодидактика. Київ: Видавництво НПУім. М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

7. Чепурний Г. А. Ч-44 Освітня мнемотехніка : навчально-методичний посібник / Г. А. Чепурний. 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

8. Luria A.R. Higher cortical functions in man. Second Edition, Revised and Expanded (Basic Books, 1977).

Подано до друку 15.11.2023 р.

Авторський внесок: М. Схаб – 50%, Н. Гаврилова – 50%.

УДК 376-056.34

Т. ТЕТЕР

tanya.teterr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4776-8443>

ХАРАКТЕРИСТИКА СКРІНІГОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті описана характеристика скрінінгових інструментів дослідження дітей раннього віку, зокрема скрінінговий інструмент для оцінювання загального розвитку дитини «ASQ-3», CASD, ADI-R опитування.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, скрінінг, діти раннього віку.

The article describes the characteristics of screening tools for the study of young children, in particular, the screening tool for assessing the general development of a child "ASQ-3", CASD, ADI-R survey.

Key words: autism spectrum disorders, screening, young children.

Актуальність дослідження. Ранні ознаки розладів аутистичного спектру (надалі – РАС) можуть виявлятися в перші роки життя дитини, але часто й у значно пізнішому віці через варіабельності проявів. Для

РАС характерна тріада порушень: стереотипні дії, проблеми зі спілкуванням і нездатність взаємодіяти з соціумом. За даними статистики, одна дитина зі 160 страждає на розлади аутистичного спектру. Клінічні прояви та варіативність різних симптомів залежать від різновиду порушення та ступеня його тяжкості. Своєчасне виявлення порушень розвитку та якнайшвидший початок корекції забезпечать успішні показники соціалізації та адаптації дитини. За допомогою сучасних методів тестування на початковому етапі можна виявляти такі порушення, пов'язані з РАС, як синдром Аспергера, синдром Каннера, атипичний аутизм, високофункціональний аутизм, аутистична психопатія, дитячий дезінтегративний розлад і шизоїдні розлади дитячого віку.

Збір інформації про рівень розвитку комунікативних навичок дитини з аутизмом має відбуватися в кілька етапів: інтерв'ювання батьків, спостереження за поведінкою дитини в комунікативному середовищі, стандартизована процедура оцінювання комунікативно-мовленневих навичок.

Виклад основного матеріалу. Скринінговий інструмент для оцінювання загального розвитку дитини «ASQ-3» (J. Squires, D. Bricker) Дана діагностика проводиться в віці від 1 місяця до 38 місяців і 30 днів.

ASQ-3 скринінговий інструмент для оцінювання загального розвитку дитини. Тест складається з набір анкет орієнтованих для опитування батьків щодо розвитку їх дітей. Скринінг містить питання які стосуються таких сфер та навичок: спілкування; дрібна моторика; загальна моторика; соціальні навички; навички вирішення проблем

ASQ-3 допомагає визначити сильні сторони дитини а також будь-які сфери, де дитина може потребувати підтримки. Батько є найкращим джерелом інформації про свого малюка. Для заповнення батьками, знадобиться всього 15-20 хвилин.

Процедура проведення ASQ-3: батьки відповідають на кожне запитання «так», «іноді» або «ще ні», залежно від реальної можливості дитини, відповіді допомагають показати сильні сторони вашої дитини та сфери, де вона може потрібна практика; щоб відповісти на кожне запитання, батьки можуть спробувати з дитиною виконати веселі та прості завдання, або мама вже знає, як дитина виконує таку вправу; після того як батьки заповните анкету та підрахують усі бали, фахівець пояснює їм результатами.

За результатами оцінювання відповідей батьків визначаються: **біла зона** означає, що все добре і розвиток дитини в межах норми; **сіра зона** означає, є певні труднощі в розвитку і батькам потрібно звернути на ці

труднощі увагу і підтримати дитину; **чорна зона** - фахівці не говорять про це (щось дуже погане) а натомість підтримуючі батьків, говорять «зони підвищеного моніторингу» щоб батьки звернули на них свою увагу і приклали максимальних зусиль і підтримали дитину, а фахівці РВ підтримають батьків, і допоможуть.

Якщо результати змішані то фахівці розповідають про кожен зону окремо, говорячи про сильні сторони дитини і про сторони підтримки та зони посиленого моніторингу, на що потрібно звернути та проявити підтримку.

Опитувальник надає можливості для подальшого розвитку дитини з РАС, батьки та фахівці вже знають, які кроки потрібно робити для розвитку навичок дитини. Заповнюючи анкети ASQ-3, періодичністю, раз в декілька місяців, батьки можуть спостерігати розвиток та покращення результатів дитини. Скринінг «ASQ-3» роблять самі батьки в присутності фахівців. Батьки по-різному справляються з поставленою задачею, дехто не знає можливості своєї дитини, а в більшості випадків все проходить добре.

Сильною стороною скринінга є те, що батьки можуть пройти його самі за декілька хвилин, не докладаючи великих зусиль. Натомість слабкою стороною є те, що батьки можуть свідомо завищувати або знижувати можливості дитини.

Скринінгова шкала розладів спектру аутизму **CASD** – це швидкий та ефективний метод, який дозволяє виявити або спростувати розлади аутистичного спектра та аутизму з високою достовірністю, серед дітей різного віку, не враховуючи ступінь прояву ознак захворювання та рівень розумового розвитку. Система охоплює шість груп ознак і складається з 30 основних симптомів аутизму.

CASD є однією з методик для швидкого і точного виявлення РАС. Його принцип базується на довготривалих спостереженнях і систематизації отриманих даних у пацієнтів з аутизмом. Також до нього включені відстежені та систематизовані лікарями спостереження батьків і педагогів.

У тесті CASD всі симптоми систематизуються. Він може проводитися неврологами, психологами або логопедами, які мають досвід роботи з такими дітьми. Тест відносять до скринінгових методик, що застосовуються для оцінки ризику аутизму серед дітей. CASD допомагає виявити ймовірність РАС, які нерідко ставляться під сумнів, а його результати стають приводом для подальшого проведення диференційної психолого-педагогічної діагностики.

До його системи включено 15 функціональних груп і дається 4

варіанти відповіді: ставлення дитини до людей; імітація; емоційна реакція; вміння володіти тілом; застосування предметів; вміння пристосовуватися до змін; застосування зору; ставлення дитини до людей; імітація; емоційна реакція; вміння володіти тілом; застосування предметів; вміння пристосовуватися до змін; застосування зору; вестибулярні, пропріоцептивні порушення.

Результати скринінгової шкали розладів аутистичного спектру дають можливість з'ясувати присутність важкого, легкого або середнього аутизму, або ж його відсутність.

Тест на аутизм CASD охоплює 30 основних і супутніх симптомів РАС, які поділені на шість груп: проблеми з соціальною взаємодією; персеверації; соматосенсорні порушення; атипове спілкування і розвиток; настрої і його порушення; проблеми з увагою і безпекою. Для експрес-діагностики CASD необхідно близько 30 хвилин. Батькам належить відповісти на 79 питань у форматі «так» або «ні». Після оцінки всіх результатів, програма сама обчислює висновки автоматично, про ймовірність присутності РАС і фахівці дають рекомендації та стратегію подальшого спостереження або обстеження дитини.

Точність скринінгової шкали розладів аутистичного спектру CASD становить **99,5 %**.

Тест «CASD» - сам тест досить простий, питання відповіді «так», «ні» і система сама все опрацьовує, фахівець допомагає зрозуміти результати тесту та дає певні рекомендації батькам. Але є так, що одні батьки без проблем проходять тест, а є такі що заперечують, бо розуміють які є симптоми РАС і просто не приймають своїх дітей. Це досить тяжко коли фахівець не може одразу допомогти, бо батьки заперечують не приймають усієї правди. В такому випадку даємо час на роздуми і підтримуємо родину (інформаційно та емоційно).

Сильною стороною скринінга є те, що батьки можуть пройти його самі або за допомогою фахівців не витрачаючи занадто багато часу і програма сама обраховує результат дуже швидко, не потрібно чикати декілька годин чи днів. Натомість слабкою стороною є те, що батьки свідомо завищують або знижують можливості дитини. Цей тест можна пройти онлайн.

ADI-R опитування. Розроблений американськими психологічними службами «ADI-R» являє собою докладне опитування, призначене для отримання всього обсягу інформації, необхідної для встановлення діагнозу аутизму та оцінки близьких до нього психічних порушень, названих розладами аутистичного спектру.

Застосування ADI-R передбачає участь досвідченого клінічного

інтерв'юера, а також інформатора (батьків/опікунів), добре знайомого з історією розвитку та з актуальною поведінкою дитини, учня або пацієнта. Оцінюваний індивід, присутній під час інтерв'ю, може належати до будь-якої соціальної та вікової групи, якщо за рівнем розумового розвитку він відповідає віку принаймні 2 років. Для проведення інтерв'ю та оцінки його результатів зазвичай потрібно від 1,5 до 2,5 години. ADI-R (Інтерв'ю при Діагностиці Аутизму — Перегляньте) призначене для паралельного використання з таким інструментом як ADOS-2

Для застосування ADI -R слід використовувати «Протокол інтерв'ю для діагностики аутизму» — буклет обсягом 85 сторінок, в якому представлені 93 пункти за темами цього діагностичного інструменту. Інтерв'юер також використовує протокол інтерв'ю для запису та шифрування відповідей інформатора. Потім проводиться підрахунок загальної кількості балів з використанням Бланка-алгоритму ADI-R.

Алгоритми ADI-R розміщені на одному бланку, в який вносять оцінки за 42 основними пунктами інтерв'ю. Ці оцінки систематично комбінують для отримання формальних, доступних інтерпретації результатів. Якщо метою є встановлення формального діагнозу з урахуванням всієї історії розвитку індивіда, то застосовують один з двох діагностичних алгоритмів: «Діагностичний алгоритм для віку від 2 років 0 місяців до 3 років 11 місяців» або «Діагностичний алгоритм для віку від 4 років 0 місяців і старше». Якщо ж ціль дослідження полягає в призначенні лікування або плануванні програми навчання і в центрі уваги знаходиться поведінка обстежувана в даний час, то використовують один з трьох Алгоритмів поведінки в даний час : «Алгоритм поведінки в даний час для віку з 3 років 11 місяців і молодше», «Алгоритм поведінки в даний час для віку від 4 років 0 місяців до 9 років 11 місяців» або «Алгоритм поведінки в даний час для віку 10 років 0 місяців і старше» . У тих випадках, коли результати проведеного інтерв'ю будуть використовуватися як для діагностики, так і для актуального втручання, можна заповнити як Діагностичний алгоритм, так і Алгоритм поведінки в даний час.

Інтерв'ю сфокусовано на трьох сферах функціонування: мові/спілкуванні, соціальній взаємодії, обмежених, повторюваних і стереотипних формах поведінки та інтересах, які зазначені як важливі для діагностики в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10, 1992) і в Діагностичному і статистичному (DSM-IV, 1994) Американської Психіатричної Асоціації. Процедури використання інтерв'ю є високо

стандартизованими для отримання від інформатора систематизованих і детальних описів поведінки оцінюваного індивіда.

«Алгоритми» застосовують для основної інтерпретації результатів проведення ADI-R., причому їх можна використовувати двома способами. При першому варіанті застосування він використовується як Діагностичний і фокусується на розгляді повної історії розвитку особи з метою встановлення діагнозу за ADI – R .

Якщо ж в алгоритмі оцінки засновані на поведінці, що спостерігався у обстежуваного протягом найближчих місяців життя, то в цьому випадку він називається Алгоритм поведінки в даний час, і хоча даний підхід є менш формальним, його можна використовувати для оцінки різних областей функціонування обстежуваного та отримання порівняльного підстави для планування лікування та оцінки його результатів.

Важливо відзначити розходження між підсумковим результатом застосування Алгоритму ADI-R і остаточним клінічним діагнозом. Клінічний діагноз ставиться психіатром або клінічним психологом на підставі багатьох джерел інформації, що включають безпосереднє спостереження. Діагноз за ADI-R являє собою просто «механічний» результат комбінування зашифрованої інформації, отриманої при опитуванні. Разом з тим, ADI-R охоплює широкий спектр відомостей, і шифровка його результатів за всіма 93 пунктами часто служить основою для спеціаліста при встановленні клінічного діагнозу. Крім того, діагноз за ADI-R – це хороший спосіб перевірки клінічного діагнозу, так як він являє собою набір важливою і надійної клінічної інформації.

ADI-R являє собою скоріше інтерв'ю, ніж тест, в ньому увага приділяється формам поведінки, рідкісним для осіб, які не страждають подібними розладами. З цієї причини інструмент не передбачає ні шкал (тобто вимірювань, які відображають континуум окремих навичок, рис або здібностей, що зустрічаються у багатьох людей), ні нормативів (середніх цифрових показників, заснованих на поведінку людей в цілому.) Результати швидше є в площині категорій, їх точність досліджують у клінічних популяціях і оцінюють з допомогою наукових і статистичних методів, що застосовуються в класифікаційному аналізі (наприклад, капаіндекси збіжності результатів, отриманих різними інтерв'юерами; оцінка результатів за їх чутливості, специфічності, коефіцієнтам влучень, позитивної і негативної точності передбачення тощо.

Інтерв'ю призначене для діагностичної оцінки будь кого у віковому діапазоні від раннього дитинства до зрілості, якщо його розумовий вік перевищує 2 роки 0 місяців. В клінічній ситуації

інструмент застосовується у всіх випадках, коли на дослідження спрямований дитина, підліток або дорослий з попереднім діагнозом РАС

Висновки. Кожен з етапів має свої сильні й слабкі сторони. Проте, тільки використання різних методів збору інформації надасть можливість отримати повну картину особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС.

Список використаних джерел

1. ADI-r Інтерв'ю при діагностиці аутизму. URL: <https://www.autism.ua/about-autism/18-diagnostyka/39-adi-r-opituvannya>
2. CASD Скринінгова шкала розладів аутистичного спектра. URL: [.https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zHuPRnozRKsJ:https://giuntipsy.com.ua/clinical/casd/&hl=uk&gl=ua](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zHuPRnozRKsJ:https://giuntipsy.com.ua/clinical/casd/&hl=uk&gl=ua)
3. Squires J, Bricker D. Age and completed child monitoring system. URL: <https://www.michaeltaymormd.com/storage/app/media/forms/master-set-asq.pdf>

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

УДК: 159.946.4-053.4

Н. ТИМОЧКО

sol2m22z.dyk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0000-8043-1297>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

РОЗВИТОК ВМІНЬ ЗІ СЛОВОТВОРУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІІІ РІВНЕМ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються результати вивчення словотворчих вмінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ІІІ рівня) та розробка рекомендацій із вдосконалення логопедичної роботи з розвитку словотворчих процесів у дітей цієї категорії.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, словотвір, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of word-formation skills in preschoolers with general underdevelopment of speech (level III) and the development of recommendations for improving speech therapy work on the development of word-formation processes in children of this category.

Key words: children of preschool age, general underdevelopment of speech, word formation, correction, development.

Постановка проблеми. З позиції класичної лінгвістики словотвір існує у двох аспектах. З одного боку, трактується як процес чи результат утворення слів, що називають похідними, зазвичай з однокореневих слів за існуючими у мові зразками і моделями. З іншого боку – як розділ мовознавства, що вивчає аспекти утворення, функціонування, будови та класифікації похідних слів, тобто, як особливий розділ науки про те «як утворюються слова». Предметом безпосереднього вивчення, при цьому, є похідне слово, його склад, структура та способи утворення як одиниці, що діють у мові [3]. Останніми роками проводиться вивчення процесів становлення словотвору в дітей із недорозвитком мовлення, виявлення специфічних труднощів у перебігу цих процесів. Проте, досліджень у цьому напрямку недостатньо.

Аналіз досліджень та публікацій. Великий внесок у вивчення основних закономірностей, послідовності та етапів становлення словотвору в онтогенезі, зробили: А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Гавриш, Т. Котик. Науковий інтерес вивчення та корекції мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася: Н. Гавриловою, С. Коноплястою, І. Марченко, О. Мілевською, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження: вивчення словотворчих вмій у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ІІІ рівня) та розробка рекомендацій із вдосконалення логопедичної роботи з розвитку словотворчих процесів у дітей цієї категорії.

Виклад основного матеріалу. В експерименті взяли участь 10 дітей від 5 до 6 років із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня за психолого-педагогічною класифікацією, які увійшли у експериментальну групу (ЕГ) та 10 дітей від 5 до 6 років з нормотиповим розвитком мовлення які склали контрольну групу (КГ).

Після проведення констатувального експерименту, було виявлено, що рівень словотворчих умінь у КГ (середній відсоток) значно вищий (72,72%), ніж у ЕГ (40,3%). У дітей ЕГ переважали помилки: в утворенні іменників із зменшувально-пестливими суфіксами («заєчок», «качеляша», «дімчик» тощо); в умінні використовувати найменування предметів посуду («хлібниця – кошик», «хлібна ваза», «хлібник», «цукроня»); у розуміння та використанні словотворчих форм іменників зі значенням професійної віднесеності («читач працює в бібліотеці» тощо); у розумінні

та використанні префіксальних дієслів з протилежним значенням («налив – не налив», «увійшов – прийшов» тощо); в утворенні відносних прикметників від іменників («скловий», «цеглиновий», «який він? – красивий» тощо); в умінні дітей утворювати присвійні прикметники («ведмедина лапа», «вовчин хвіст», «чий роги? – роги оленя»).

У ході проведення констатувальної і формувальної частин дослідження, вдалося з'ясувати, що дошкільники мають знижену здатність, як сприймати відмінності у фізичних характеристиках елементів мови, так і розрізняти значення, закладені у лексико-граматичних характеристиках одиниць мови, що, у свою чергу, обмежує їх комбінаторні здібності, необхідні для творчого використання конструктивних елементів при побудові висловлювання. Це говорить про істотне зниження можливостей дошкільників із недорозвитком мовлення у засвоєнні словотворчих морфем як мовних знаків та у оволодінні операціями з ними.

Найбільше труднощів виникло у тих випадках, коли необхідно було не просто додати відповідний афікс до кореневої основи, а ще й змінити його складову структуру, наголос, при утворенні дієслів від прикметників, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком мовлення значних труднощів при словотворенні виявлено не було.

Після дослідження утворення дієслів у дітей із ЗНМ з'ясували, що диференціація словотворчих форм дієслів їм дається важко. Це пов'язано з тим, що дієслово має більш абстрактну семантику, ніж іменники конкретного значення, а семантична відмінність словотворчих форм дієслова є більш тонкою і складною: вона не спирається на конкретні образи предметів, на відміну від іменників, які засвоюються дитиною у дошкільному віці. У зв'язку з цим, у процесі логопедичної роботи з дошкільниками із ЗНМ, необхідно проводити переважно закріплення простих за семантикою словотворчих моделей з використанням спочатку найбільш продуктивних афіксів.

Експеримент показав, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня словотворчі вміння сформовані на недостатньому рівні, що потребує цілеспрямованої диференційованої, залежно від виявленого рівня, логопедичної корекційно-розвивальної роботи.

За результатами констатувального експерименту, було розроблено програму формування словотворчих вмінь у дітей із ЗНМ. Напрямок експериментального навчання:

- Розвиток фонематичного сприймання.
- Активізація імпресивного та експресивного словника.
- Навчання розуміти значення словотворчих афіксів.

- Розвиток вмінь словотвору іменників, прикметників, дієслів.

Програма формування словотворчих вмінь складалася з трьох етапів:

I етап – підготовчий; II етап – основний; III етап – заключний.

На підготовчому етапі проводилася робота з розвитку у дітей мовленнєвого слуху. Робота з дітьми проводилася у ігровій формі. Вправи були спрямовані на:

- активізацію слухового сприймання та слухових відчуттів;
- навчання розрізняти назви дорослих і маленьких тварин, зіставляти назву тварини з назвами її дитинчат, утворювати форми іменників;
- формування вміння використовувати зменшувально-пестливі та зневажливо-збільшувальні суфікси;
- формування вміння утворювати складні слова.

Використовували: предметні картинки для розвитку візуально-предметного сприймання, зашумлені та розрізні картинки. Наочний матеріал пред'являли від простого до складного. При знайомстві з темою, дітям спочатку пропонували назвати зображений предмет для уточнення його зорового образу і встановити зв'язок зі словом. Далі пропонувалися ігри, у яких діти підбирали до контурів і тіней відповідні предмети. У процесі гри вирішувалися граматичні завдання: назви предмети у ласкавій формі; назви предмети у значенні маленький - великий тощо.

На основному етапі роботи дітей знайомили з основними правилами словотвору, а також зусилля були спрямовані на формування навичок утворення похідних слів. На цьому етапі:

- вчили дітей орієнтуватися у структурі слова за довжиною складового контуру та звукової подібності. І тому використовували прийом парного зіставлення вихідного і похідного слова, порівнювали обидва слова за значенням (гриб – грибник) тощо;
- вчили дітей знаходити однокореневі слова в тексті (на слух і з допомогою) та виділяти у них спільну частину.
- виділяти у словах словотворчі афікси;
- звертали увагу дитини на зміни, що сталися із реальними предметами, явищами;
- формували вміння визначати позицію словотворчого афікса у слові;

На заключному етапі йшло закріплення навичок свідомого утворення похідних слів. На цьому етапі:

- закріплювали вміння підбору похідних слів за знайомими словотворчими моделями;

- формували розуміння спільності основи для кількох похідних слів;

- закріплювали знання словотворчих правил.

Для досягнення найкращих результатів, використовували інтерактивні завдання, на тактильне, візуальне та слухове сприймання та пам'ять, повторення пройдених тем на матеріалі дидактичних ігор.

Можемо визначити такі напрями логопедичної роботи з формування та розвитку словотвору дітей із ЗНМ:

- розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлень про навколишню дійсність, формування пізнавальної діяльності (мислення, сприйняття, пам'яті, уваги та ін.);

- уточнення значень слів;

- формування семантичної структури слова у єдності основних його компонентів;

- активізація словника, вдосконалення процесів пошуку слова, відповідних афіксів, переведення слів з пасивного словника в активний [4].

Висновки. На основі уточненого рівня сформованості словотвору в імпресивному мовленні необхідно знайомити дітей з різними способами словотвору. Спочатку пропонуються вправи аналітичного характеру, що сприяють формуванню орієнтування у морфологічному складі слова: вибрати споріднені слова, зіставити їх за довжиною і змістом, виділити елементи слів, що однаково і по-різному звучать. Поступово, з урахуванням предметно-графічних схем відбувається знайомство зі способами словотвору. У дітей розвиваються навички складання слова з двох частин, одна з яких дорівнює кореню, а інша афіксу [4].

У процесі формування словотвору у дітей із загальним недорозвитком мовлення необхідно приділяти основну увагу організації системи продуктивних словотворчих моделей. Для формування та закріплення цих моделей насамперед уточнюється зв'язок між значенням морфеми та її знаковою формою (звучанням). Закріплення цього зв'язку здійснюється на основі порівняння слів з однаковою морфемою, визначення загального, подібного значення слів із загальною морфемою, виділення цієї морфеми, уточнення її значення. Заключним етапом роботи є закріплення словотворчих моделей у процесі спеціально дібраних вправ.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
2. Спеціальна педагогіка: [понятійно-термінологічний словник] / За ред. акад. В.І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
3. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ. Видавництво Національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

4. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії). Київ. Голос. 2009. 244 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Тимочко – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 372.21+371.927

О. ТИТКО

<https://orcid.org/0009-0001-9856-9814>

koro2b17z.tytko@kpnu.edu.ua

О. ТКАЧ

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

tkach_oxana@kpnu.edu.ua

КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ СТЕРТОЇ ФОРМИ ДИЗАРТРИЇ

У статті розглянуто стан мовленнєвих функцій у старших дошкільників зі стертою формою дизартрії. Запропоновано комплекс корекційної логопедичної роботи, який направлено на подолання порушень мовленнєвих та не мовленнєвих психічних функцій. Представлено результати експериментального дослідження, щодо профілактики порушень мовленнєвого розвитку та перцептивно-когнітивних функцій у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

Ключові слова: мовлення, дизартрія, перцептивно-когнітивні функції.

The article analyzes the status of language functions in older preschoolers with erased form of dysarthria. A set of remedial speech therapy work aimed at overcoming the disturbances of speech and non-verbal mental functions. The results of experimental studies aimed at preventing violations of speech development, and perceptual-cognitive functions in children under school age with the abortive form of dysarthria.

Keywords: speech, dysarthria, perceptive and cognitive functions.

Постановка проблеми. Обстеження дітей у масових дошкільних навчальних закладах засвідчило, що в старшій й підготовчій до школи групах від 40 до 60% дітей мають відхилення в розвитку мовлення. Серед найпоширеніших порушень: дислалія, ринофонія, фонетико-

фонематичне недорозвинення, стерта дизартрія. Дизартрія – це порушення звуковимови, голосоутворення й просодики, зумовлене недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого апарату: дихального, голосового, артикуляційного. При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структуру дефекту при дизартрії становить порушення всієї вимовної сторони мовлення й позамовних процесів: загальної й дрібної моторики, просторових уявлень та ін.

Аналіз останніх досліджень. У роботах Н. Гаврилової, Г. Гутцмана, Р. Марченко, Л. Мелехової, Н. Пахомової, О. Ткач та ін. розглядаються питання симптоматики дизартричних розладів мовлення, при яких спостерігається "розмитість", "стертість" артикуляції. Автори відзначають, що стерта дизартрія за своїми проявами дуже схожа на складну дислалію. У працях Л. Лопатіної, Н. Мороз, Е. Сізової, Е. Макарової і Е. Соботовіч порушуються питання діагностики, диференціації навчання й логопедичної роботи в групах дошкільників зі стертою дизартрією. Проблеми диференціальної діагностики стертої дизартрії, організації логопедичної допомоги цим дітям залишаються актуальними, якщо враховувати поширеність цього дефекту.

Метою статті стала оцінка комплексу корекційно-розвивальної роботи в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії (СФД).

Основними завданнями роботи стали: розробка комплексу корекційно-розвивальних заходів у старших дошкільників з порушеннями розвитку мовлення, а саме стертої форми дизартрії та визначення нейропсихологічного статусу дітей старшого дошкільного віку до й після застосування корекційно-розвивального комплексу, опис успішності за окремими компонентами мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. При розробці програми корекційно-розвивального навчання дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії ми спиралися на принцип комплексності корекційних заходів. Запропоновані нами прийоми проведення логопедичної роботи не виключали традиційних підходів, а доповнювали їх. Систематично здійснювався аналіз результатів навчання й вносилися необхідні корективи в проведення логопедичної роботи.

Експериментальне навчання проводилося на фронтальних, підгрупових, індивідуальних логопедичних заняттях.

Корекційно-профілактична робота була спрямована на подолання порушень мовленнєвих і немовних психічних функцій з урахуванням

специфіки порушень у кожній з вищевказаних підгруп дошкільників. Проведення корекційних заходів, зміст занять і тривалість кожного етапу логопедичної роботи варіювалися для кожної підгрупи з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей. Корекційно-розвивальна програма для дітей експериментальної групи включала запропонований комплекс методик логопедичної роботи для всіх трьох підгруп дітей.

Запропонований комплекс корекційно-логопедичної роботи був зорієнтований на розвиток основних психофізіологічних компонентів, які беруть участь у розвитку мовлення, а саме:

1. Розвиток зв'язного монологічного мовлення складалося з таких завдань: переказ відомої казки (наприклад "Ріпка"); дидактичної гри "Знайди героїв казки ("Ріпка"); дидактичної вправи "Розкажи казку по ланцюжку"; дидактичної гри "Виправ помилку".

2. Розвиток словникового запасу включав: ознайомлення дитини зі звучущим словом; ігри "Дитячий світ", "Угадай за звуком", "Підкажи слівце", "Зоопарк", "Знайди слово-друга", "Знайди смачні слова".

3. Розвиток словотвору складався з таких завдань: скласти, пропозиція за картинкою, за питанням, описати дію, яку демонструють дитині, доповнити речення, ужити слово в потрібному відмінку; ігри "Один – багато", "Навпаки", "Знайди свою маму", "Угадай, чий будиночок".

4. Розвиток граматичної сторони мовлення включало такі ігри й вправи: "Що зайве?", "Порахуй", "Спільні слова", "Великий – маленький", "Чий? Чия? Чиє?".

5. Розвиток звуковимови складався з таких завдань: вправа в написанні букв, наприклад "Н"; вчитися писати й читати склади, слова, речення з цією буквою; учити проводити звуко буквенний, фонематичний аналіз; визначати позицію звуку в словах; учити працювати зі схемою слова, ділити слово на склади; розвивати графічні навички.

6. Розвиток фонетичного сприйняття: гри "Послухай, про що говорить вулиця", "Про що говорить будинок?", "Жмурки із брязкальцем", "Довідайся, де звучить", "Дзвіночок", "Сонце або дощик", "Угадай, що звучить?"; для розвитку слухомоторних координацій: гра "Топ – топ – топ". Для розрізнення висоти, сили й тембру голосу: ігри "Хто як кричить?", "У лісі" та ін.

7. Розвиток мовленнєвого аналізу одиниць мови включав: вимову чистомовок; аналіз речень; вимову останнього слова у вірші, з визначенням першого звуку в названому слові; дидактичну гру "Чому

так називаються?"; закріплення звуку в реченні на прикладі читання казки.

8. Розвиток фонематичного синтезу слів: гра "Жуки"; "Знайди картинку з пісенькою жука "ж-ж"; "Вибери слова"; промовляння чистомовок.

9. Розвиток вимови слів складного складу: дидактична гра "Назви ласкаво"; "Великий і ще більше"; "Склади слова".

10. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті включало: ігри й вправи на запам'ятовування з опорою на картинки, поступово збільшуючи складність завдання; гра "Назви істивні предмети"; "Наряди ляльку"; завдання "Назви предмети з першого (2, 3 ряду)"; ігри на класифікацію; гра "Назви недомальовані предмети"; гра "Слова".

11. Розвиток зорового гнозиса: завдання "Підбери предмети за кольорами"; формування диференційованого сприйняття й понять "великий-маленький", "довгий-короткий", "широкий-вузький", "високий-низький"; завдання "Підбери предмети за формою"; гра "Лото"; гра "Мозаїка".

12. Розвиток просторових уявлень включало: завдання на розвиток сприйняття власного тіла; орієнтацію в просторі ("Чарівний мішечок", ігри з м'ячем, гра "Колодязь", катання м'яча по похилій площині долонею, ігри "Не впусти кулю", "Попади у ворота", "Роби так"); розвиток просторових уявлень в мовленні дитини (накидання кілець на штир із проказуванням, ігри "Знайди іграшку").

13. Розвиток зорово-моторної координації складався з таких ігор і вправ: "Відгадай-но", "Пори року", "Послідовні картинки", "Збери картинку".

14. Розвиток профілю латеральної організації: гра "Роби як я", "Дзеркало", "Подорож лабіринтом".

15. Розвиток мислення: гра "Виключи 4-те зайве", вправа "Впізнай букви за фрагментами", "Добери слово".

16. З метою розвитку уваги використовувалися наступні види робіт: запам'ятати протягом 20 секунд невербальні символи й намалювати їх у зошити, відтворення по пам'яті розташування фішок, запам'ятати й також розкласти 8 предметних картинок, запам'ятати 8 кольорових карток, довільно згрупованих із предметними картинками попарно.

Ефективність запропонованої логопедичної роботи оцінювалася шляхом порівняння даних, отриманих у результаті порівняльного аналізу стану різних сторін усного мовлення, психічних функцій і процесів.

У цілому дослідження зв'язного монологічного мовлення виявило позитивні динамічні зміни в дітей експериментальної групи. В 1-ій підгрупі дошкільників в 44,4% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість зв'язного монологічного мовлення. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 33,2% вдалося сформуванати зв'язне монологічне мовлення, а в 3-ій підгрупі дошкільників з високим ступенем поліпшення зв'язного монологічного мовлення досягнуто в 23,4% дітей.

Основні недоліки, виявлені при обстеженні мовленнєвого розвитку дошкільників експериментальної й контрольної групи виражалися в обмеженні обсягу словникового запасу й неточному вживанні слів.

Дослідження словникового запасу після проведення запропонованого комплексу корекційно-розвивальних методик засвідчило, що 40,5% дошкільників експериментальної групи впоралися з усіма запропонованими завданнями (виконали їх правильно й без помилок), водночас у дошкільників контрольної групи відзначалися більш численні й різноманітні недоліки в порівнянні з дітьми експериментальної групи.

Обстеження навичок словотворення після проведення формувального експерименту свідчило про досягнення високого рівня їхнього розвитку в дошкільників 1-ої підгрупи в 54% випадків. В 2-ій підгрупі 33,9% дітей мали поліпшення сформованості зазначеного компонента усного мовлення. В 3-ій групі рівень розвитку навичок словотворення в 12,1% дошкільників був низьким.

Аналіз результатів дослідження граматичного ладу також дозволив виявити позитивні динамічні зміни в дітей експериментальної групи. Дані показники були значно вищі, ніж у контрольній групі, а саме: в 1-ій підгрупі рівень сформованості граматичного ладу мовлення становив – 42,3%, в 2-ій підгрупі – 36,6% і в 3-ій підгрупі – 21,1%.

Аналіз результатів дослідження звуковимови дозволив виявити особливості формування даного компонента усного мовлення в кожній з підгруп дошкільників. При повторному обстеженні в дітей експериментальної групи виявлено значно менше порушень, порівняно з контрольною групою. В 1-ій підгрупі дошкільників з низьким ступенем в 55% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість звуковимови. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей – 25% удалося сформуванати звуковимову, а в 3-ій підгрупі

дошкільників з високим ступенем дизартрії поліпшення звуковимови досягнуто в 20% дітей.

При виявленні стану фонематичних процесів у дітей експериментальної групи відзначалися прогресивні зміни в порівнянні з контрольною. Аналіз даних вивчення фонематичного сприйняття свідчив про те, що в більшості дітей 1-ої підгрупи 50,6% рівень його розвитку був високим. Водночас у значної частини дошкільників 2-ої підгрупи 26,7% і у всіх 22,7% дітей 3-ої підгрупи стан фонематичних процесів було недостатньо сформовано.

Вивчення результатів, отриманих у ході обстеження в дітей різних видів мовленнєвого аналізу, дозволив виявити особливості формування кожного з них у всіх групах обстежуваних дошкільників. У цілому результати обстеження навичок аналізу різних мовленнєвих одиниць свідчили про високий рівень його розвитку в 43,9% дошкільників 1-ої підгрупи. В 2-ій підгрупі поліпшення різних видів мовленнєвого аналізу спостерігалось в 37,8% дошкільників. В 18,3% дошкільників 3-ої підгрупи було виявлено недостатній ступінь сформованості навичок аналізу різних мовних одиниць.

Аналіз результатів дослідження фонематичного синтезу слів показав, що в дітей експериментальної групи відзначалися прогресивні зміни в порівнянні з контрольною. В 1-ій підгрупі дошкільників з низьким ступенем розвитку дизартрії в 53,8% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання була досягнута достатня сформованість фонематичного синтезу слів. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 32,2% удалося сформуванню фонематичний синтез слів, а в 3-ій підгрупі дошкільників з високим ступенем покращення сформованості фонематичного синтезу слів досягнуто в 14% дітей.

Аналіз даних дослідження вимови слів складного складового складу у фразовому мовленні дозволив виявити особливості формування даної навички в різних підгрупах дошкільників. Дослідження складової структури слів виявило позитивні результати в дошкільників 1-ої підгрупи – 48,3%, в 2-ій підгрупі – 27,8% і в 3-ій підгрупі – 23,9%. Сполучення різних типів помилок, а також найважчі порушення структури слова, пов'язані із пропуском, додаванням, перестановкою складів, найчастіше зустрічалися теж у дошкільників 2-ої і 3-ої підгруп.

Аналіз результатів дослідження слухомовленнєвої пам'яті виявив, що показники в дошкільників експериментальної групи були значно

вищі, ніж у дітей контрольної групи. Тільки в 22,3% дошкільників був виявлений низький рівень розвитку даної вищої психічної функції.

При дослідженні зорового гнозиса відзначалися прогресивні зміни в дітей експериментальної групи. Дані показники зросли в дошкільників 1-ої підгрупи з 23% до 55%, у дошкільників 2-ої з 36,5% до 22,3% і в дошкільників 3-ої підгрупи з 33,3% до 22,7%.

При дослідженні просторових уявлень відзначалися прогресивні зміни в дітей експериментальної групи. Необхідно підкреслити, що в більшості випробовуваних 1-ої підгрупи (51,1%) відзначався достатній рівень розвитку всіх видів просторових уявлень. В 2-ій підгрупі дошкільників тільки в частини дітей 33,4% удалося сформувати просторові уявлення, а в 3-ій підгрупі дошкільників поліпшення стану просторових уявлень було досягнуто лише в 15,5% дітей.

Щодо стану зорово-моторної координації слід зазначити, що в дошкільників експериментальної групи координація покращилася. В 1-ій підгрупі дошкільників в 45,1% дітей у результаті проведення комплексного корекційно-розвивального навчання було досягнуто достатнього ступеня сформованості зорово-моторної координації. В 2-ій підгрупі дошкільників в 34,4% було сформовано зорово-моторну координацію, а в 3-ій підгрупі дошкільників поліпшення стану зорово-моторної координації було досягнуто тільки в 20,5% дітей.

Аналіз результатів дослідження профілю латеральної організації виявив, що в кожній підгрупі дітей були встановлені різні типи профілів латеральної організації. У дошкільників 1-ої підгрупи 56,1% профіль латеральної організації був повністю сформований. Для дошкільників 2-ої – 26,1% і 3-ої підгруп – 17,8% була більш характерна наявність змішаного профілю латеральної організації, тобто різноманітні сполучення ознак праворукості й ліворукості.

Вивчення результатів щодо стану перцептивно-когнітивної сфери довело, що показники в старших дошкільників експериментальної групи стали значно вищі, ніж у дітей контрольної групи: 58% дітей самостійно зробили всі завдання з діагностики ступеня сформованості уваги, з сформованості мислення 43% дошкільників мали позитивний результат, тоді як у дітей контрольної групи лише в 28% дошкільників були позитивні результати за обома методиками.

Висновки. Представлені результати експериментального навчання є доказом ефективності комплексної диференційованої роботи з дітьми. Вони можуть бути досягнуті за умов реалізації диференційованого підходу до дітей з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвих і немовленнєвих психічних функцій і

процесів. При такому підході можливо забезпечити високий ступінь готовності дітей до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т.В., Бербєга О.І. Спосіб комплексної нейропсихологічної діагностики передвісників розвитку дизартрій у дітей: Патент на корисну модель. № 53741 (11.10. 2010). Бюлетень № 19. 2010.

2. Лопатіна Л.В. Вивчення та корекція поршень психомоторики у дітей з мінімальними дизартричними розладами. *Дефектологія*. 2003. №4. С. 12-18.

3. Ткач О.М. Корекція стертої форми дизартрії в умовах дошкільного навчального закладу. Кам'янець-Подільський: 2015. 114 с.

4. Шеремет М. Хрестоматія з логопедії. Київ: КНТ. 2009. 398 с.

Стаття подана до друку 25.10. 2023 р.

Авторський внесок: Ткач О. – 50 %, Титко О. – 50 %

УДК 376-056.2/.3-053.4:81

А. ТОКАРІЮК

avroratokariuk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2372-1447>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ

У статті описано результати аналізу наукових праць з проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання. Результати опрацьованих наукових праць дають змогу виокремити напрями дослідження мовленнєвої готовності у дітей з порушеннями мовлення та з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: дошкільний вік, мовленнєва готовність, навчання, порушення мовлення.

The article describes the results of the analysis of scientific works on the problem of speech readiness of older preschool children with special

educational needs for learning. The results of the developed scientific works make it possible to distinguish the directions of research of speech readiness in children with speech disorders and with psychophysical development disorders.

Key words: preschool age, speech readiness, learning, speech disorder.

Постановка проблеми. Прийнята в Україні система освіти, яка передбачає навчання дітей з шестирічного віку, зумовлює необхідність забезпечення їх готовності до школи. Готовність дітей до навчання в школі є інтегративним результатом соціально-психологічної, соматичної зрілості дітей та підсумком виховання, навчання їх у дошкільному закладі освіти та в сім'ї. Готовність дитини до навчання у школі визначається значною мірою її мовленнєвою готовністю, яка є багатокомпонентним, складно організованим новоутворенням.

Аналіз досліджень і публікацій. Кількість дітей, які мають труднощі у навчанні в школі, збільшується, згідно даних В Тищенка, М. Шеремет та ін., частково це пов'язано зі станом їх мовленнєвої готовності до навчання в школі. В Україні зростає і кількість дітей з мовленнєвими порушеннями, структура яких набуває все більш складного характеру, що викликає в подальшому вторинні і навіть третинні порушення в розвитку дитини (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [1; 3; 5; 7; 8; 9].

Водночас, це знижує можливості дитини до успішного засвоєння навчальної програми в освітніх закладах і, як наслідок, призводить до шкільної дезадаптації.

Мета статті – розкрити результати аналізу наукових праць з проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва готовність дітей з особливими освітніми потребами як феномен у спеціальній педагогіці, логопедії та психології досліджувалась багатьма вітчизняними науковцями (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Аналіз зазначених наукових праць дає змогу виокремити напрями дослідження мовленнєвої готовності у дітей із порушенням психофізичного та інтелектуального розвитку [1; 3; 5; 7; 9].

Напрямок психолого-педагогічного вивчення дітей із порушеннями слуху, відбір у спеціальні заклади та підготовка до інтеграції у

середовище *слабочуючих дітей* був предметом досліджень провідних вчених (Л. Фомічової, М. Шеремет та ін.). В аспекті цього напрямку розглядалася і мовленнєва готовність дитини до навчання у школі як невід'ємна частина підготовки цієї категорії дітей до інтеграції в соціум. При вивченні мовленнєвої готовності до навчання у слабочуючих дітей вище зазначені автори акцентували увагу на дослідженні таких напрямів: слухове та зорове сприймання мовлення, стан лексичної сторони мовлення, зв'язне мовлення, оволодіння навичками читання та письма. Так, М. Шеремет у своїх дослідженнях виділяє чотири рівні та групи слабочуючих дітей за ступенем готовності до шкільного навчання: визначальним показником є рівень мовленнєвого розвитку (обсяг словникового запасу, навички зв'язного мовлення, засвоєння звуко-буквенного складу слова). Ще одним важливим напрямом мовленнєвого розвитку слабочуючих дітей у контексті готовності до шкільного навчання вважають сформованість навичок спілкування з дорослими і дітьми [9].

Напрямок дошкільного виховання при розвитку та корекції психологічних передумов підготовки *дітей із порушеннями зору до навчання у школі* вивчали Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Є. Синьова, Т. Семенишина, С. Федоренко та ін., втім проблема мовленнєвої готовності таких дітей до навчання у школі не досліджувалася. Вище згадані автори перевагу надавали вивченню психологічної готовності, зокрема таким її компонентам, як: сприймання (зорове, слухове, тактильне), орієнтування у просторі, моторика (дрібна, загальна, підготовка руки до письма), соціальним зв'язкам цих дітей. Багато уваги відводилося дослідженню проблеми засвоєння елементарних математичних навичок. Найменше досліджувався стан мовлення саме як складової частини психологічної готовності. У мовленнєвій готовності дитини до школи акцентувалося на загальному мовленнєвому її розвитку (звуковимовна та чіткість). Окремо науковці досліджували мовлення дітей із порушенням зору, а саме: звуковимову, словниковий запас, граматику, але не в контексті готовності до навчання у школі [6].

Напрямок особливості психологічної та педагогічної готовності *дітей із затримкою психічного розвитку* до навчання у школах та класах інтенсивної педагогічної корекції досліджували Т. Ілляшенко, О. Мілевська, В. Тарасун та ін.). В межах даного напрямку дослідження мовленнєва готовність до навчання у школі обмежувалися станом сформованості комунікативних умінь дітей із затримкою психічного розвитку, фонетичних та фонематичних порушень, особливостей

словника. Найбільшою проблемою у цих дітей, на думку вчених, є порушення комунікативної діяльності, що водночас зумовлює недостатню довільність навчальної діяльності [2; 4; 7].

Напрямок вивчення різних аспектів процесу навчання, виховання та підготовки *дітей з порушеннями інтелекту* до школи (змістових, мотиваційних та дійових), їх готовності до самостійного життя в побуті, та в інших видах діяльності були предметом дослідження С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). За даними наукових досліджень у розумово відсталих дітей на період вступу до школи практика спілкування займає менший відрізок часу (всього три-чотири роки), тоді як у дитини із нормотиповим мовленнєвим розвитком – п'ять з половиною років. Це до певної міри пояснює чому у дітей з порушеннями інтелекту знижена мовленнєва активність, недостатньо розвинуте монологічне та діалогічне мовлення. Отже, особливу увагу вчені у мовленнєвій готовності цих дітей до навчання у школі приділили насамперед розвитку мовленнєвої активності та вивченню лексико-граматичної та фонетико-фонематичної сторін мовлення. У процесі лексико-граматичного розвитку таких дітей основні акценти зроблені на семантиці, багатозначності слів, словотворенні та побудові речень. Крім того, науковці акцентували увагу на проблемі оволодіння навичками читання та письма, недорозвинення яких зумовлювалося порушенням когнітивних процесів. Проте слід наголосити, що усі вище окреслені проблеми не об'єднувалися під одним терміном «мовленнєва готовність до школи» [3; 8].

Напрямок формування психолого-педагогічних передумов навчальної діяльності у *дошкільників із дитячим церебральним паралічем* (далі ДЦП) вивчали Н. Пахомова, Л. Ханзерук та ін.; та *дітей із розладами спектру аутизму* вивчали Н. Базима, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Основну увагу при наданні корекційної допомоги дітям з ДЦП науковці приділяють таким напрямкам: формування пізнавальних процесів, підготовки руки до письма та формування сенсорних навичок. Мовлення розглядають як складову частину пізнавальних процесів. Дослідники виділяють ще один, не менш важливий напрямок у вивченні мовлення дитини з ДЦП – спілкування матері та дитини. Серед мовленнєвих порушень у цих дітей найчастіше діагностують дизартрію, тому і корекція мовленнєвого розвитку є відповідною до порушення. Особливостями мовленнєвої готовності дитини з ДЦП до навчання у школі, окрім розвитку лексики, граматики та фонетико-фонематичної сторін мовлення, є підготовка

руки до письма, розвиток дрібної моторики. Щодо дітей із розладами спектру аутизму порушеннями вище вказані науковці приділяють увагу мовленнєвій активності, регуляції власних дій; найголовнішим у мовленнєвому розвитку є навчити дітей із аутизмом навичкам використання мовлення. Мовленнєва готовність до навчання у школі зазначеної групи дітей, як самостійну проблему, науковці не виокремлюють [5; 7; 9].

Напрямок дослідження мовленнєвої готовності у дітей із порушеннями мовлення детально досліджували Н. Гаврилова, В. Кисличенко, С. Конопляста та ін. Мовленнєву діяльність дітей з порушеннями мовлення вивчали у дітей із дизартрією, ринолалією, ФФНМ (а саме дислалією), ЗНМ первинного генезу, розумовою відсталістю (Є. Соботович, С. Конопляста, В. Тищенко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Згідно з «Концепцією стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (Є. Соботович), одним із основних завдань корекційно-профілактичного навчання дітей старшого дошкільного віку є корекція провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовка їх до навчання у школі. У дітей із порушеннями мовлення при дослідженні мовленнєвої готовності до навчання у школі основна увага приділялась вивченню лексичної та граматичної сторін мовлення, звуковимови та фонематичних процесів. У дітей із дизартрією додатково виділяють: дослідження мовленнєвого дихання та голосу, ритмічної сторони мовлення та зв'язного мовлення. До напрямків мовленнєвої готовності до навчання у школі у зазначеної вище групи дітей науковці виокремлюють стан комунікативної та діалогічної готовності. Зазначені напрями є складовими її, але не базовими. Щодо групи дітей із ЗНМ (первинного генезу), науковці виокремлюють такі напрями дослідження мовленнєвої готовності до навчання у школі, які збігаються з системністю порушення мовлення зазначеної групи. Так, основну увагу приділяють вивченню лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторін мовлення та зв'язного мовлення. Проблемам мовленнєвого розвитку дітей із ринолалією присвячені дослідження С. Коноплястої, яка вперше дослідила стан психомовленнєвого розвитку у дітей із ринолалією через ФСММ, розробила та впровадила багатопрофільну систему комплексної психолого-педагогічної корекції психомовленнєвого розвитку цих дітей від народження до 18 років, але вивчення мовленнєвої готовності до навчання у школі у цих дітей залишалася поза уваги цих дослідників [1; 3; 5; 7; 8; 9].

Аналіз та систематизація досліджень науковців з проблеми мовленнєвої готовності до навчання у школі та вивчення мовлення у дітей з особливими освітніми потребами та дітей із порушенням мовлення засвідчив, що лише у дітей із порушеннями мовлення почали використовувати термін «мовленнєва готовність до школи». Для усіх зазначених вище категорій дітей розроблені корекційні програми для спеціальних закладів дошкільної/шкільної освіти, які сьогодні передбачають інклюзивну освіту.

Висновки. Отже, за результатами аналізу наукових праць та корекційних програм встановлено, що дослідження компонентів мовленнєвої готовності до навчання у школі різних категорій дітей та виокремлення її як окремого розділу залишається недостатньо вивченим, не враховуються сензитивні періоди розвитку мовлення. Крім того, для успішної підготовки та готовності дітей із порушеннями психофізичного та/або розумового розвитку, а також дітей з порушеннями мовлення, слід досліджувати окремо як складну логопедичну та психологічну проблему.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей. *Монографія*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 2011. 224 с.
2. Ілляшенко Т.Д. Про готовність дітей до шкільного навчання. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 69-71.
3. Конопляста С.Ю. Психологи-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей із ринолалією: дис. докт. пед. наук: 13.00.03. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2010. 468 с.
4. Мілевська О.П., Бомбик В.М. Фонологічна компетентність дошкільника у контексті логопедичної діагностики. The 12 th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development"(May 18-20, 2022) BoScience Publisher, Chicago, USA. 2022. 930 p.
5. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Полтава: АСМІ, 2008. 84 с.
6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Київ. Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 213 с.
7. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: МП Леся, 2007. 151 с.

8. Тищенко В.В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: методичні рекомендації. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 10. Корекційна педагогіка та соціальна психологія*: зб. наук. праць. . Вип. 25. 2011. С. 22-30.

9. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із важкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 10. Корекційна педагогіка та соціальна психологія*: зб. наук. праць. 2016. № 23. С. 240-247.

Стаття подана до друку 17.10 2023 р.

Авторський внесок: А. Токарюк – 50%, Л. Лісова – 50%.

УДК: 376-056.264-053.5 (476)

Н. ТРОФАНЮК

sol4m22z.trofaniuk@kpmu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0007-9596-103X>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyuv@kpmu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Стаття висвітлює результати вивчення стану розвитку мовленнєвого дихання та опис методичних рекомендацій щодо проведення логопедичної роботи спрямованої на розвиток мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням.

Ключові слова: діти дошкільного віку, заїкання, дихання, мовленнєве дихання, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of speech breathing development and a description of methodological recommendations for conducting speech therapy work aimed at the development of speech breathing in preschool children with stuttering.

Key words: children of preschool age, stuttering, breathing, speech breathing, correction, development.

Постановка проблеми. Під мовленнєвим диханням мається на увазі здатність людини у процесі висловлювання своєчасно робити короткий, глибокий вдих і раціонально витратити повітря під час видиху. Правильне мовленнєве дихання дає можливість при меншій витраті м'язової енергії мовленнєвого апарату досягати максимуму звучності та довжини висловлювання. Мовленнєве дихання є високо координованим актом, під час якого дихання і артикуляція співвідносяться у процесі висловлювання. За нормотипового розвитку, у дитини одночасно з розвитком мовлення формується правильне мовленнєве дихання. Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовленнєвому програмуванню: семантичному, лексико-граматичному та інтонаційному наповненню висловлювання [1].

Порушення мовленнєвого дихання – одна з ознак заїкання. Заїкання визначається як порушення темпу, ритму і плавності мовлення, обумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату.

Мета дослідження полягає у розробці практичних методичних рекомендацій щодо проведення логопедичної роботи спрямованої на розвиток мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 15 дітей старшого дошкільного віку (5,5-6,5 років) (5 дітей із заїканням; 5 дітей з іншими порушеннями мовлення (2 дітей з поліморфною дислалією, 2 дітей із стертою дизартрією, 1 дитина з функціональною закритою ринолалією); 5 дітей з нормотиповим розвитком мовлення).

Завдання дослідження полягали у наступному: 1) встановити тривалість і силу видиху в дітей дошкільного віку із заїканням, з іншими порушеннями мовлення та з нормотиповим розвитком мовлення; 2) виявити вміння раціонально витратити повітря при вимові голосних звуків; 3) визначити, скільки слів (складів) діти здатні вимовити на одному видиху.

У 80% дітей із заїканням і у 40% дітей з іншими порушеннями мовлення, що набрали по 2 бали, тривалість мовленнєвого видиху сягала від 4 до 6 секунд, в них переважає грудний тип дихання з рисами ключичного (плечі та ключиці при вдиху піднімалися, а груди трохи розширювалися). Відзначаються порушення голосу (непостійний за силою, уривчастий, тремтячий), темпом та динамічною організацією мовлення, а також спостерігався змазаний відтінок мовлення. У 20% дітей із заїканням, у 60% дітей з іншими порушеннями мовлення та у 80% дітей з нормотиповим розвитком мовлення, які набрали 3 бали, переважає

змішаний тип дихання (грудочеревне або діафрагмальне), тривалість мовленнєвого видиху від 6 до 8 секунд.

Однак у дітей з різними видами порушень мовлення відзначалися порушення голосу (хрипкий, грубий, монотонний, рідше назалізований, нестійкий за висотою та тембром), темпової організації мови (прискорене або уповільнене). Серед дітей із нормотиповим розвитком мовлення 20% набрали 4 бали, що говорить про наявність діафрагмального або змішаного типу дихання із тривалістю мовленнєвого видиху понад 8 секунд. У всіх дітей цієї групи рідко відзначалися порушення темпової організації мовлення. Тембр голосу, динамічна організація мовлення не порушена.

В результаті дослідження переконалися, що позамовленнєвий видих, як правило, у дітей дошкільного віку із заїканням коротше видиху, який відбувається у процесі вимови голосних звуків. У процесі фонації витрачається повітря раціональніше, ніж при вільному видиху: звук «а» відтворюється трохи коротше звуків «у», «і». Діти із заїканням відтворюють менше слів на одному видиху, ніж діти з іншими порушеннями мовлення і без них. Не завжди перед початком мовлення роблять вдих, нерідко починають говорити на основі залишків видиху.

Беручи до уваги виявлені особливості мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням, було розроблено серію рекомендацій, спрямованих на розвиток мовленнєвого дихання у досліджуваної категорії дітей для реалізації наступних завдань: 1) розширювати фізіологічні можливості дихального апарату (постановка діафрагмально-реберного дихання); 2) формувати спокійний і короткий вдих і плавний і тривалий видих; 3) розвивати фонаційний (озвучений) видих; 4) розвивати мовленнєве дихання у процесі вимови складів, слів, фраз, текстів.

Були виділені такі види логопедичної роботи з розвитку мовленнєвого дихання: дихальні п'ятихвилинки перед сніданком та після денного сну; дихальні, звукові та дихальні ігри включені у освітню діяльність дитини; звукомовленнєві ігри як елемент освітньої діяльності; звуко рухові і дихальні ігри як фрагмент прогулянки; голосові вправи та виконання пісень у процесі музичної діяльності; дихальні ігри у процесі самостійної діяльності дітей.

При виконанні дихальних ігор та вправ необхідно дотримуватися вимог: не займатися у пильному, непровітреному, або сирому приміщенні; температура повітря має бути 18-20°C; одяг не має обмежувати рухи; не займатися відразу після їжі; не займатися з дитиною, якщо у неї захворювання органів дихання на гострій стадії;

вправи можуть виконуватися у вихідному положенні лежачи, сидячи, стоячи, а також у поєднанні з рухами та мовленням; постійно контролювати та спостерігати за ходом виконання вправ; необхідний постійний повтор вправ для закріплення навичок правильного фізіологічного та мовленнєвого дихання; не перевтомлювати дитину; стежити, щоб дитина не напружувала плечі, шию, не приймала патологічних поз; усі дихальні рухи мають проводитися плавно, під рахунок чи під музику.

Комплексний вплив на дихальну систему дитини має здійснюватися у двох аспектах: участь у процесі корекції різних фахівців: логопеда, музичного керівника, інструктора з лікувальної фізкультури та вихователя;) використання дихальних вправ протягом дня у різних режимних моментах (у тому числі і у домашніх умовах): у процесі освітньої діяльності, у спільній діяльності дорослого (педагога, батьків) та дитини на прогулянках.

Обладнання для розвитку дихання є частиною предметно-розвивального середовища логопедичних кабінетів, музичного та спортивного залів, групових кімнат.

Логопедичну роботу з розвитку мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням рекомендовано розділити на п'ять етапів, які мають відбуватися послідовно:

1. Підготовка до розвитку діафрагмального типу дихання за традиційною методикою.

2. Розвиток діафрагмального типу дихання з використанням елементів дихальної гімнастики.

3. Розвиток фонаційного видиху.

4. Розвиток мовленнєвого дихання.

5. Розвиток мовленнєвого дихання у процесі вимови тексту.

Висновки. Розроблені практичні рекомендації, щодо застосування методичних прийомів з розвитку дихальної функції, зокрема і формування мовленнєвого дихання в дітей дошкільного віку із заїканням, можуть сприяти розвитку плавності мовлення та підвищення результативності логопедичної роботи в цілому. При спеціальному впливові оволодіння правильним мовленнєвим диханням у дошкільників із заїканням може йти швидше, раніше відбувається подовження та посилення позамовленнєвого видиху, подовження видиху у процесі вимови звуків, що дає можливість вимовляти більше слів на одному видиху, а також створюються умови для правильного використання видиху у процесі усного висловлювання.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100. «Корекційна освіта». Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
2. Канарська М. В. Психотерапія в логопедичній практиці / М.В. Канарська // Логопед. 2013. № 5. С. 19-21.
3. Пінчук Ю.В. Мовленнєві вправи для виховання у дітей правильної вимови звуків Р, Р', Л, Л' / Ю.В. Пінчук, Л.Л. Циба. К.: КНТ, 2007. 215 с.
4. Савченко М.А., Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: Навчальний посібник. Тернопіль: Мандрівець. 2011. 160 с.
5. Хрестоматія з логопедії / За ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 361 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Трофанюк – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 159.922.76-053.5-056.313:159.955

Л. ТУКАЛО

ORCID ID 0009-0003-8258-7166

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

ORCID ID 0000-0001-9342-0896

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянутий теоретико-практичний аналіз проблеми розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: молодші школярі, психічні пізнавальні процеси, мислення, словесно-логічного мислення, освітній процес.

The article deals with the theoretical and practical analysis of the problem of the development of verbal and logical thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: youngers schoolchildren, mental cognitive processes, thinking, verbal and logical thinking, educational process.

Постановка проблеми. Інтенсивний та постійно змінний розвиток суспільства потребує вдосконалення усіх ланок освіти молодших школярів. Суттєвим, при цьому, виступає всебічний розвиток психічних та пізнавальних процесів, усіх ланок особистості дитини. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Концепції «Нова українська школа» прописано, що на початковій ланці освіти провідним видом освітньої діяльності виступає навчальна, а це потребує відповідного рівня розвитку мисленнєвих та мовленнєвих процесів, які у сукупності об'єднуються та проявляються в складових словесно-логічного мислення. Словесно-логічне мислення необхідно учням при вирішенні усіх ситуацій, що потребують висловлення власної думки, міркування за допомогою вербалізації.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічне вивчення питання розвитку словесно-логічного мислення у дітей з нормотиповим розвитком показало, що дослідники його розкривають за такими напрямками, зокрема: змістове наповнення, характеристика та відмежування понять «мислення», «наочно-образне мислення» та «словесно-логічне мислення» (М. Варій, Т. Дуткевич, Г. Костюк, І. Пасічник); взаємозалежність мислення і мовлення у розвитку дитини (В. Волошина, Т. Довгалюк, Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапшина); аналіз і взаємозв'язок структурних категорій мисленнєвого процесу, різних видів мислення, зокрема складових словесно-логічного мислення (О. Іванюта, Н. Латиш, Н. Листопад); вплив словесно-логічного мислення на розвиток навчальної діяльності, як провідного виду діяльності молодших школярів (Г. Балл, Л. Коняєва, Г. Костюк); взаємозв'язок становлення у дітей психічних пізнавальних процесів, зокрема мисленнєвих і мовленнєвих, з регулюванням у них різних видів діяльності (Н. Волянчук, Г. Ложкін); взаємозв'язок розвитку психічних, пізнавальних процесів із словесно-логічним мисленням (Л. Коняєва, С. Котловий, Н. Романько, Т. Сидорчук); вплив словесно-логічного мислення на розвиток особистості молодших школярів, їхню подальшу соціалізацію (І. Бех, В. Зливкова, Г. Коберник, С. Кузікова, С. Максименко); характеристика різних напрямків і методик вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів (А. Бондар, Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, В. Мілінчук, А. Обухівська, Н. Стадненко, Т. Третяк); розвиток словесно-логічного мислення в освітньому (навчально-розвитковому та виховному) процесі (А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, Т. Яновська); психолого-педагогічне забезпечення розвитку словесно-логічного мислення у

молодших школярів (І. Любченко, В. Малахова, Н. Свєрдлик, Н. Фалько).

Теоретико-практичний аналіз розвитку словесно-логічного мислення у дітей з порушеннями інтелекту дозволив нам виокремити такі напрями його вивчення, зокрема: особливості розвитку структурних компонентів мисленнєвої діяльності, різних видів мислення, складових словесно-логічного мислення у дітей з порушеннями інтелекту (Х. Іванова, І. Розіна); вплив і взаємозв'язок у розвитку мовлення та мислення дітей з порушеннями інтелекту (Г. Блєч, О. Вєржиховська, Е. Данільченко, В. Левицький); своєрідність взаємозв'язку у розвитку психічних пізнавальних процесів і регуляції різних видів діяльності у дітей з порушеннями інтелекту (М. Матвєєва, Л. Рибченко, С. Трикоз, О.Хохліна); особливості, динаміка, взаємозалежність і наступність у розвитку психічних пізнавальних процесів і словесно-логічного мисленням у дітей з порушеннями інтелекту (Ю. Ковальчук, О. Мазяр, М. Матвєєва, Г. Обухівська, Н. Стадненко); вплив словесно-логічного мислення на становлення особистісної та емоційно-вольової сфери учнів з порушеннями інтелекту початкової ланки освіти, їхню подальшу інтеграцію, адаптацію та соціалізацію (І. Бєх, А. Бондар, В. Бондар, О. Вєржиховська, О. Гаврилов, В. Синьов, В. Тарасова); особливості вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту (Л. Борщєвська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко); своєрідність впливу словесно-логічного мислення на розвиток навчальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту (О. Гаврилов, І. Єременко, С. Миронова, М. Матвєєва, М. Ярмаченко); особливості впливу навчальної діяльності на розвиток, формування та корекцію словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту (Т. Докучина, Л. Прядко, О. Фурман); розвиток, формування та корекція словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту в освітньому (навчально-розвитковому та виховному) процесі (А. Висоцька, В. Кобильченко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О.Хохліна); психолого-педагогічне забезпечення розвитку, формування та корекції словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту (І. Войтюк, В. Бондарь, І. Брусєнська, Т. Жук, В. Засєнко, Н. Макарчук, С. Миронова, О. Чеботарьова).

Розвиток словесно-логічного мислення в учнів з порушеннями інтелекту проходить аналогічні етапи становлення, що і у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком, але цей процес ускладнений

порушеннями пізнавальної діяльності та активності у них, зокрема особливостями їхнього психофізичного розвитку. Саме тому, діти початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту виказують не повну та обмежену сформованість усіх складових цього процесу, що негативно впливає на рівень отримання ними знань і практичне використання в різних видах діяльності та позначається на їхній подальшій адаптації та соціалізації.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Мислення розглядається як психічний пізнавальний процес, який допомагає розвивати у молодших школярів такі уміння та навички: правильно проводити аналіз і синтез інформації; узагальнення, осмислення, порівняння, абстрагування, систематизації та класифікації уявлень і понять; усвідомленої оцінки наявної життєвої ситуації[2; 6]. Словесно-логічне мислення є найвищим рівнем розвитку мисленнєвої діяльності, воно починає розвиватися на початковій ланці шкільної освіти під час навчання, яке виступає провідним видом діяльності молодших школярів. Мисленнєві операції проходять у формі осмисленого міркування, що супроводжується мовленням [3].

У молодших школярів з порушеннями інтелекту наявні значні порушення у пізнавальній активності й діяльності, інтелектуальній та особистісній сферах, які впливають на затримку та порушення у становленні структурних компонентів усіх видів їхньої практичної та творчої діяльності, зокрема мисленнєвої, тому розвиток словесно-логічного мислення повинен проходити з урахуванням їхніх вікових, психофізіологічних і психофізичних особливостей[4; 8]. На низький рівень розвитку словесно-логічного мислення у цієї нозології учнів впливають ряд передумов, зокрема: обмеженість, звуженість і порушення у становленні обсягу, темпу, цілісності та предметності сприймання, яке є початковою ланкою у змістовому розвитку дитини; недорозвиток процесу довільного сприймання, що відбивається на формуванні у дітей поверхових відчуттів і недосконалого аналізу предметів довкілля та позначається на загальному зниженні як мовленнєвого, так і мисленнєвого розвитку; не достатньо стійкий, низький рівень обсягу, коливання, зосередження та розподілу уваги, що позначається на вибірковості, цілеспрямованості та динамічності у розвитку всіх психічних і пізнавальних процесів, призводить до

зниження сенсорних, рухових і інтелектуальних впливів, зокрема недорозвитку їхнього словесно-логічного мислення; поверховість, обмеженість і порушення у розвитку мнемічних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення, забування), які призводять до загального недорозвитку мовлення та словесно-логічного мислення та позначаються на зниженні не лише інтелектуального розвитку дитини, але й її подальшій адаптації та соціалізації до запропонованих видів діяльності; взаємозалежність загального недорозвитку мовлення та зниження інтелекту, що викликає труднощі у розвитку словесно-логічне мислення та позначається на затримці у формуванні не лише усіх психічних пізнавальних процесів, але й, передусім, на становленні особистісної сфери дитини, зниженні рівня її адаптації, інтеграції та соціалізації [5; 7; 9].

Розвиток молодших школярів з порушеннями інтелекту ефективно проходить при взаємозв'язку та взаємозалежності усіх компонентів освітнього (навчально-розвитковому та виховному) процесу, тому корекційні педагоги, при включенні дітей в освітній процес сприяють розвитку особистісної сфери, пізнавальних процесів, зокрема словесно-логічного мислення, при цьому враховують їхні психофізіологічні, вікові, індивідуальні та диференційовані особливості та підбирають необхідне психолого-педагогічне забезпечення цього впливу. Правильна організація педагогічної роботи з розвитку психічних функцій та пізнавальної діяльності підвищує знання дітей щодо соціального досвіду, що дозволяє розвинути усі мисленеві операції та сформувати навички осмисленого мовленнєвого супроводу виконуваної діяльності, а це підвищує рівень розвитку словесно-логічного мислення у них [1].

Методика вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту розроблена на базі врахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей учнів 4 класу, зони їхнього найближчого та актуального розвитку. Під час обґрунтування та розроблення методики нами було підібрано й адаптовано вправи з експрес-методики діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку авторів Н. Стадненко, Т. Іляшенко, Л. Борідевської та А. Обухівської [7]. Етапами методики ми виділили: вивчення просторового орієнтування та рівня прояву просторових уявлень (методика «Дошка Сегена»; методика «Побудуй будинок з геометричних фігур» (адаптоване завдання № 2 «Будиночок»); вивчення

рівня прояву узагальнення предмету за спільною ознакою (методика «Знайди зайвий предмет» (адаптоване завдання методики №6 «Четвертий зайвий»); вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення на основі аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприймання зі сторони практичної діяльності (перцептивні дії) (вправа «Додай необхідну фігуру»); вивчення здатності словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях (вправа «Що так, а що ні» (адаптоване завдання методики №10 «Нісенітниця»). На кожному етапі методики було визначено мету, описано зміст, розроблено інструкцію виконання вправ, виокремлено рівні очікуваної для дитини допомоги, описано роздаткові словесні матеріали та взірці, які чітко розкриті у додатках. При обґрунтуванні та описі методики емпіричного вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту та для опису її подальших статистичних показників ми розробили власні узагальнені рівні прояву вище означеного психічного процесу (високий, достатній, середній та низький), які чітко описали згідно до змістового наповнення словесно-логічного мислення та відповідно до змісту вправ, які ми включили в методику.

Порівняльний кількісний і якісний аналіз результатів проведення методики вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення учнів четвертих класів з порушеннями інтелекту та нормотиповим розвитком показаний за усіма 4 етапами. Аналіз статистичних даних щодо узагальнення отриманих результатів дозволяє побачити, що переважна кількість дітей четвертого класу з порушеннями інтелекту показують середній (66,67%) рівень сформованості просторових уявлень просторового орієнтування за методиками «Дошка Сегена» та «Побудуй будинок з геометричних фігур», до низького рівня було віднесено майже одна третя частина учнів, а це 33,33% (з нормотиповим розвитком до високого – 87,50% та достатнього – 12,50%). Достатній (8,33%), середній (75,00%) і низький рівень було виявлено в учнів з порушеннями інтелекту під час аналізу виконання вправи, на сформованість узагальнення предмету за спільною ознакою, «Знайди зайвий предмет». При здійснюванні цієї вправи усі діти з нормотиповим розвитком (100%) показали високий рівень. Аналіз показників за вправою «Додай необхідну фігуру», яка показувала рівень розвитку усіх складових рівень словесно-логічного мислення був такий, зокрема до середнього рівня було віднесено 66,67% учнів 4 класу з порушеннями

інтелекту, а до низького – 33,33% (з нормотиповим розвитком до високого – 83,33% та достатнього – 16,67%). Найскладнішим для дітей з порушеннями інтелекту була вправа «Що так, а що ні», яка дала змогу з'ясувати рівень прояву здібностей наочно виділяти та словесно висвітлювати причинно-наслідкові зв'язки у намальованих ситуаціях з перевернутим змістом, зокрема діти показали середній (58,33%) та низький (41,67%) рівні, хоча у учнів 4 класу з нормотиповим розвитком результати було виявлено значно вищі (високий (91,67%) та достатній (8,33%) рівні), що вказує на нескладність запропонованого завдання. Підводячи підсумки узагального емпіричного вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення в школярів 4 класу з порушеннями інтелекту за чотирьома етапами ми встановили, що дві треті дітей цієї групи (66,67%) показали середній рівень його розвитку (див.рис.1.)

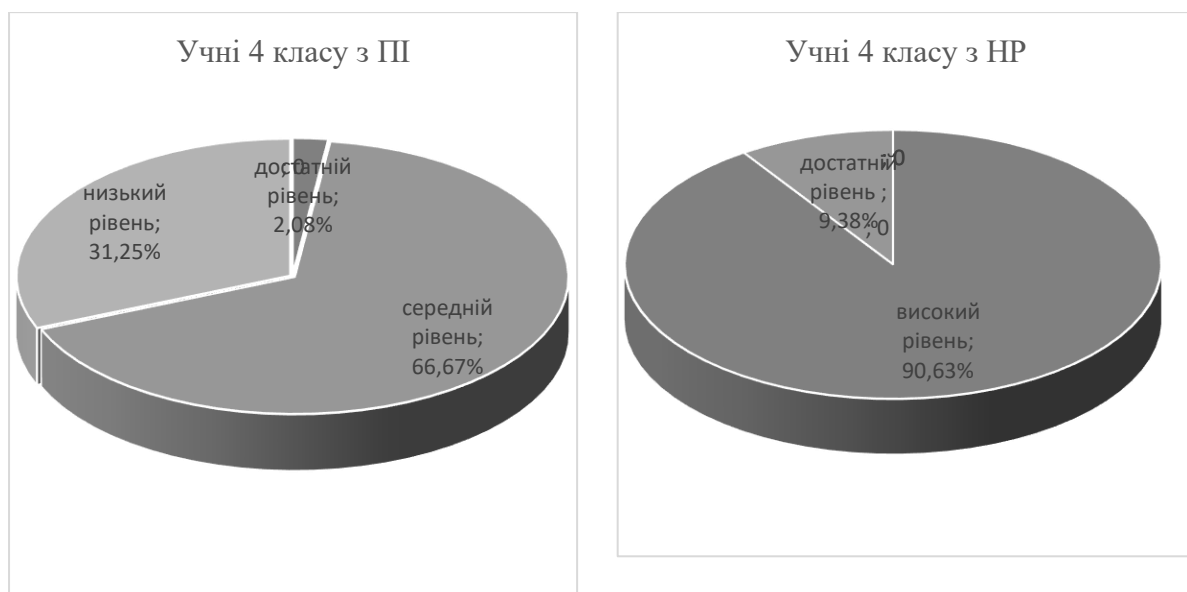


Рис. 1 Узагальнений аналіз рівня сформованості словесно-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР (подано у %)

При якісній характеристиці таких дітей було виокремлено їхні основні характеристики, зокрема: поверхове отримання та перетворення інформації на не сталі знання та структури з обмеженим використанням мовленнєвого супроводу за умови постійної допомоги корекційного педагога. Позитивним було виділено те, що школярі бажають самостійно здійснювати спроби робити нескладний аналіз і

синтез, поверхове узагальнення та порівняння під час вивчення предметів чи об'єктів, їхнє абстрагування та елементарну оцінку. Це вони завжди виконують із вагомими помилками, які самостійно не виявляють і не виправляють. Лише під час спільної діяльності з корекційним педагогом за допомогою наочного та словесного взірця вони можуть, не завжди правильно та багаторазово, виконувати запропоновані вправи та корегувати власні помилки, хоча переважна більшість дітей це робить не усвідомлено та під наполегливою вказівкою дорослого. Про це свідчить переважно середній рівень розвитку у них словесно-логічного мислення (просторового орієнтування та просторових уявлень, узагальнення предмету за спільною ознакою, здатність до словесного пояснення та наочного виокремлення причинно-наслідкових зв'язків у зображених ситуаціях, аналізу та синтезу, узагальнення та порівняння, абстрагування та виведення оцінки). У їхніх однолітків з нормотиповим розвитком рівень сформованості словесно-логічного мислення, переважно, високий за усіма вище перерахованими ознаками.

Дослідження питання своєрідності розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту в освітньому процесі дало нам змогу побачити, що цей процес можливо розвинути на уроках, корекційно-розвиткових та виховних заняттях. При цьому максимальний корекційний вплив досягається за умови правильного використання психолого-педагогічне забезпечення відповідних ланок освітнього впливу. Рівень розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту залежить від формування таких навичок, як: сприймання та трансформація інформації в осмисленні категорії та вербальні структури засобами перцептивного виконання вправ; здійснення початкового аналізу і синтезу, оцінювання та абстрагування, порівняння та узагальнення мисленнєвих вправ засобами обмірковування при поєднанні словесного та зорового взірця; створення наскрізної вдумливої мотивації та позитивних емоцій під час виконання практичних перцептивних вправ в освітній діяльності; усвідомленого порівняння, узагальнення та словесного опису об'єктів чи предметів у процесі діяльності. Етапами розвитку словесно-логічного мислення в освітньому процесі є: розвиток умінь просторово-часового орієнтування, умінь узагальнювати об'єкти та предмети за спільною ознакою, умінь невербальної та вербальної усвідомленої характеристики власної діяльності, формування та корекція усіх структурних одиниць словесно-логічного мислення. Розвиток словесно-

логічного мислення в учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту засобами навчальних та корекційно-розвиткових занять можливий за таких психолого-педагогічних умов: запровадження на уроках і корекційно-розвиткових заняттях перцептивних вправ, що сприятимуть розвитку структурних одиниць словесно-логічного мислення; підбір практичних вправ на розвиток словесно-логічного мислення з врахуванням рівня допустимого виконання їх дітьми; впровадження індивідуального та диференційованого підходу у процесі здійснювання вправ; правильного застосування психолого-педагогічного забезпечення на уроках та під час корекційно-розвиткових занять при врахуванні провідної діяльності молодших школярів, що окреслює напрямок розвитку їхнього словесно-логічного мислення.

Усі напрямки виховання (громадянське, національне, інтелектуальне, моральне, фізичне, трудове, естетичне, екологічне тощо) мають корекційний потенціал щодо розвитку у дітей з порушеннями інтелекту психічних та пізнавальних процесів, зокрема словесно-логічного мислення та ефективно сприяють цьому. Умови розвитку словесно-логічного мислення в учнів з порушеннями інтелекту залежать від правильного обрання корекційно-виховного впливу, який є цілісним, системним і концентричним для формування всіх складових словесно-логічного мислення; чітко спрямований на становлення довільності та усвідомленості психічних пізнавальних процесів; що покращує результативність паралельного та пов'язаного становлення мовленнєвих та мисленнєвих процесів, адаптаційної спрямованості психолого-педагогічного забезпечення виховних заходів і занять, використання структурних складових словесно-логічного мислення відповідно до зони наближеного та актуального розвитку, що розвиває у дітей відповідні уміння та навички; надає взаємозв'язок з усіма видами освітньої (навчальної та корекційно-розвиткової), практичної, творчої та трудової діяльності при засвоєнні учнями знань, умінь і навичок, які формують структурні компоненти словесно-логічного мислення; покращує та активізує пізнавальну діяльність та активність під час розвитку перцептивного продуктивного мислення у процесі виконання діяльності з усвідомленим словесним поясненням, що надає учням засвоїти словесно-логічні категорії; надає учням самостійності при виконанні вправ на розвиток словесно-логічного мислення; сприяє розвиткові емоційно-мотиваційної сфери,

особистісно-вольових якостей, які підвищують рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Висновки. Загалом, розвиток словесно-логічного мислення в учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту є вельми складним, ось чому виокремлені нами умови не достатньо можуть усунути провідний недолік у них, але вони спрямовані на покращення особистісного та психофізичного розвитку дітей. Адже корекційно-виховний вплив надає перспективу щодо пом'якшення та корекції вторинних відхилень в особистісному, психічному та пізнавальному розвитку цієї нозології учнів, що впливає на формування у них константних адаптаційних процесів та відповідного рівня їхньої соціалізації.

Список використаних джерел

1. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психологічно-педагогічній літературі. URI:<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23239/Voitiuk.pdf?sequence=1>

2. Іванюта О.В. Взаємозв'язок різних видів мислення як психологічна проблема. *Психологія: реальність і перспективи*. № 10. 2018. С. 64-71. URI:https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/95

3. Листопад Н.П. Розвиток логічного мислення молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. № 6. 2008. С. 133-135.

4. Любченко І.І. Особливості розвитку логічного мислення у початковій ланці шкільництва. *Теорія та методика навчання та виховання* 2011. (30). 79-86. URI :http://nbuv.gov.ua/UJRN/tmnv_2011_30_16

5. Мазяр О., Ковальчук Ю. Процесуальні відмінності мислення дітей із розумовою відсталістю та нормою інтелектуального розвитку. *Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультет*. 2016. (8), С. 67-69. URI :<http://eprints.zu.edu.ua/21567/>

6. Малахова В.В. Розвиток логічного мислення молодших школярів засобами проблемного навчання в умовах НУШ. URI:<https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/8993>

7. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / авт. кол.: Стадненко

Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. Кам'янець-Подільський. Абетка, 1998. 144 с.

8. Розіна І., Іванова Х. Порівняльний аналіз особливостей розвитку мислення у молодших школярів з нормою та патологією розвитку. 2011. URI :https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/53.pdf

9. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. Київ. Знання, 2008. 359 с.

Стаття подана до друку: 16.10. 2023 р.

Авторський внесок: Л. Тукало – 50%, О. Вержиховська – 50%.

УДК 376-056.313-053.4:159.95

І. УСАЧОВА

irynausatcova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6332-3800>

Ю. БУГЕРА

jyuliajy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0361-0811>

ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

У статті розглядаються особливості розвитку мисленнєвої діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Виділено рівні розвитку наочно-образного мислення. Представлено напрямки та етапи розвитку мисленнєвої діяльності у цієї категорії дітей. Зроблено висновок про те, що найбільш ефективним засобом розвитку мислення є система дидактичних ігор, розроблених відповідно до етапів розвитку мисленнєвої діяльності.

Ключові слова: мислення, наочно-образне мислення, мисленнєва діяльність, дошкільники з інтелектуальними порушеннями, дидактичні ігри.

The article examines the peculiarities of the development of thinking in preschoolers with intellectual disabilities. The levels of development of visual thinking are highlighted. The directions and stages of development of thinking activity of preschoolers with intellectual disabilities are presented. It was concluded that the most effective means of developing thinking is a system of

didactic games developed in accordance with the stages of development of thinking activity.

Keywords: thinking, visual thinking, thinking activity, preschoolers with intellectual disabilities, didactic games

Постановка проблеми. Найважливішою метою корекційного навчання є підготовка дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до самостійної життєдіяльності, інтеграції в сучасну систему суспільних відносин. Рання педагогічна корекція, подолання та попередження відхилень у розвитку є визначальною умовою для досягнення цієї мети.

Для дітей з порушеннями інтелекту проблема розвитку мисленнєвої діяльності є особливо актуальною, адже, спеціально організоване навчання та виховання цієї категорії дітей відіграють важливу роль у їх становленні та створюють передумови їх навчальної діяльності та успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, розвитку їх мисленнєвої діяльності, корекції недоліків мисленнєвої сфери, присвячені дослідження багатьох вчених (І. Бгажнікова, І. Бех, О. Грабов, Г. Дульнєв, Б. Ковальова, О. Лурія, М. Матвєєва, Н. Морозова, М. Певзнер, Б. Пінський, В. Петрова, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін.), які всебічно характеризували особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, навчально-виховний та корекційний процес при наданні їм освітніх послуг. Зокрема, В. Петрова виділила значення практичних розумових дій для самостійного пізнання об'єктів навколишньої дійсності; Н. Стадненко систематизувала умови формування понять і узагальнень учнів з інтелектуальними порушеннями; В. Синьов описав корекційно-виховну спрямованість навчально-виховного процесу з використанням образної наочності, а також корекційну роботу на уроках географії; Г. Дульнєв зазначив особливості формування особистісних якостей в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудового навчання; О. Хохліна, описала усвідомлення мисленнєвої діяльності в навчальному процесі [2; 3; 4].

Проте особливості розвитку мислення дошкільників з інтелектуальними порушеннями свідчать про актуальність теми та необхідність спеціально організованої роботи щодо його розвитку.

Мета статті: з'ясувати сутність та особливості формування мисленнєвої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Мислення є вищим ступенем пізнання людиною навколишнього дійсності, за допомогою якого вона осягає різні зв'язки та відносини, що об'єктивно існують між предметами і явищами.

Психолого-педагогічні дослідження в галузі дошкільної педагогіки доводять, що розвиток мислення – це важлива складова частина змісту розумового виховання дітей, що виступає як єдиний діалектичний процес, де кожен вид мислення є необхідним компонентом розумового процесу [2; 3; 4].

Аналіз літературних джерел дозволив виділити основні особливості розвитку мислення у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту. Зокрема, В. Синьов, Ж. Шиф, В. Петрова та ін. зазначають, що мислення дітей з порушеннями інтелекту формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності [2; 3].

І. Соловйов при аналізі розвитку мисленнєвих процесів та мисленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями встановив їх характерні особливості: конкретність мислення та слабкість його узагальнюючої функції (погане засвоєння загальних понять, правил виконання вправ чи завдання, не розуміння змісту матеріалу, його сутності та практичного використання); неможливість самостійного оволодіння дітьми складними формами узагальнень; недоліки наочного мислення (низький рівень динамічності, повноти та точності аналізу наочних образів); непослідовність мислення, порушення логіки його суджень, схильність застрягати на одних і тих же деталях; слабкість регулюючої функції мислення; неуміння користуватися вже засвоєними розумовими діями; відсутність у мисленні орієнтувального рефлексу; неуміння попередньо уявити спосіб вирішення різних за структурою та змістом завдань; неуміння обмірковувати власні дії та передбачити результат за допомогою властивостей мисленнєвої діяльності [3; 4].

Вирішення розумових завдань дітьми з порушенням інтелекту вже на початковому етапі викликає значні труднощі. Діти цієї категорії часто не усвідомлюють проблемної ситуації; не можуть самостійно перенести дію з предметом, яку вони вже опанували в іншу ситуацію; відсутній пошук рішення завдання, вони часто неадекватно розуміють завдання,

спрощують його або спотворюють. Протягом виконання завдання спостерігається тенденція зісковзування, відходу від поставленої мети, застрягання на фрагменті. Дітям важко оцінювати властивості предмета і відношення між ними, а через труднощі аналізу ситуації, вони не можуть відкидати помилкові варіанти, і повторюють одні й ті ж неефективні дії, оскільки відсутній їх аналіз, а мовлення не виконує організуючу і регулюючу функції [2; 3].

Таким чином, у дітей з порушенням інтелекту спостерігається: недорозвиток всіх видів мислення, що характеризується несформованістю основних розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), зниженням пізнавальної активності, некритичністю, уповільненістю, інертністю, конкретністю, ситуативністю, неусвідомленістю, нездатністю до переносу знань на практику та нові умови, нецілеспрямованістю тощо.

Слід відмітити, що пізнавальна діяльність дитини дошкільного віку пов'язана з практичною діяльністю і орієнтуванням в навколишньому світі, а розвиток мислення – з практичною діяльністю дитини і сприйняттям властивостей і відносин між предметами. Практичний досвід роботи показує, що тільки сформоване наочно-дієве мислення зможе стати передумовою розвитку наочно-образного, а перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення відбувається тоді, коли дитина виконує завдання підключаючи зорове орієнтування і мовлення, промовляючи всі дії.

Відомо, щоб привчити дитину до розумової праці, необхідно зробити її цікавою. Одним із основних методів формування такого інтересу є гра, яка містить в собі великі можливості для розвитку розумової діяльності дітей та самостійності і активності їх мислення. В ігровій формі сам процес мислення протікає швидше, активніше, оскільки, гра є провідним видом діяльності дошкільників, у якій дитина долає труднощі розумової роботи легко, не помічаючи, що її навчають [3; 15]. Таким чином, дидактична гра має дві мети: одна з них навчальна, яку переслідує дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. Важливо, щоб вони доповнювали одна одну і забезпечували засвоєння програмного матеріалу.

Виходячи з вищезазначених особливостей мисленнєвої діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту, ми розробили систему дидактичних ігор, спрямованих на розвиток розумових операцій дітей за наступними напрямками: диференціація предметів за ознаками (за однією ознакою – кольором, формою, величиною, а потім за кількома

ознаками - кольором та формою; кольором та розміром; формою та розміром; формою та кольором тощо; визначення властивостей предметів; визначення та розрізнення родових та функціональних, головних та другорядних ознак предметів; визначення спільного у різному та відмінного у подібному [1; 5].

Виходячи з вищезазначених особливостей та досвіду практичної роботи, формування мисленнєвої діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями відбувається з урахуванням наступних етапів розвитку:

Перший етап – перехід від сприйняття до узагальнення. Цей етап тісно пов'язаний з навчанням дітей вибирати предмети за зразком, що несе в собі елементи узагальнення. На цьому етапі ми пропонуємо використовувати наступні ігри: «Знайди домівку кожній іграшці», «Знайди усі такі», «Колір та форма», «Дай усі такі», «Три ведмеді», «Збудуй будинок», «Зроби ціле» тощо.

Другий етап – розвиток цілісного сприйняття ситуацій. На цьому етапі важливо сформуванню у дітей: уміння сприймати зображену картинку як цілісну і спираючись на свій практичний досвід відтворювати в знайомих ситуаціях уявне оперування образами і уявленнями; уміння встановлювати зв'язок між зображеними предметами, визначати відсутній предмет, за допомогою якого можна змінити ситуацію, відповідно до умов завдання; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами, об'єктами і явищами; розуміння явищ, які пов'язані між собою причинно-наслідковими залежностями; формування послідовності подій (що спочатку, що потім); навчити виявляти зв'язки між персонажами і явищами на зображенні; складати розповідь.

На цьому етапі ми пропонуємо використовувати наступні ігри: «Зроби ціле», «Що забув намалювати художник?», «Вгадай про що я розповідала », Допоможи Оленці», Рибалка», «Домалюй», «Звичайний ранок », «Розбита чашка», На прийомі у лікаря» тощо.

Третій етап розвитку мисленнєвої діяльності спрямований на формування узагальнених уявлень про властивості і якості предметів, оволодіння діями заміщення і моделювання. Ця група завдань спрямована на формування орієнтування в просторі, навчання дітей зоровим способом виділяти і групувати сенсорні еталони з урахуванням основної ознаки. Створювати нові образи предметів і ситуацій і комбінувати їх, вибудовувати цілісні сюжети в словесному і наочному

плані. На цьому етапі ми використовували наступні ігри: «Чарівний мішечок», «Більший-менший» тощо.

Зазначимо, що реалізація такої системи дидактичних ігор і вправ базується на залученні всіх доступних способів засвоєння дітьми сенсорного досвіду: привертання уваги дітей до зовнішніх властивостей предметів, спільні дії педагога і дитини, дії за наслідуванням дій дорослого, дії за зразком, за вербальною інструкцією. Слід враховувати також умови успішного виконання завдання: доступність, повторюваність, поступовість виконання завдань. Використання у роботі зазначених способів уможливорює надання дитині індивідуальної допомоги у освітньому процесі для забезпечення успішного виконання нею завдань на всіх етапах, накопичення чуттєвого сенсорного досвіду зі своєчасним поєднанням зі словом, його усвідомленим застосуванням у практичній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши теоретичні джерела та практичний досвід проблеми розвитку мисленнєвої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями можна зробити висновки, що у цієї категорії дітей спостерігається недорозвиток всіх видів мислення та знижена пізнавальна активність, і до початку шкільного навчання мислення цих дітей характеризується: несформованістю основних розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; конкретністю; некритичністю; уповільненістю; інертністю; ситуативністю; неусвідомленістю; нецілеспрямованістю; нездатністю до переносу знань на практику та у нові умови.

Визначено, що найбільш ефективним засобом розвитку мислення є дидактична гра, яка сприяє розширенню уявлень про навколишній світ, закріпленню і застосуванню знань отриманих на заняттях, а також сприяє досвіду спілкування дітей з дорослими і однолітками. Гра робить процес навчання легким та цікавим, а процес гри викликає інтерес дітей, збуджує їх активність, бажання грати, сприяє розвитку ініціативності. Застосування у освітньому процесі системи дидактичних ігор та вправ, відповідно до етапів розвитку мисленнєвої діяльності та рівня розвитку наочно-образного мислення кожної дитини сприятиме розвитку мисленнєвої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Перспективами дослідження є розробка методичних рекомендації щодо розвитку мисленнєвої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами дидактичних ігор.

Список використаних джерел

1. Новицька О, Янковська Т, Бральчук М. Ігрова скарбничка. Дидактичні ігри для дошкільнят. Київ : Навчальна книга – Богдан, 2021. 44 с.
2. Синьов В.М. Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ. Знання, 2008. 359 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський. Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2001. 142 с.
4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський. Абетка. 2002. 1354 с.
5. Тищенко Л.А. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із помірною розумовою відсталістю у спеціальному дошкільному навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 23. С. 244-246.

Стаття подана до друку 17.10 2023 р.

Авторський внесок: І. Усачова – 50%, Ю. Бугера – 50%.

УДК 376.016-056.264:811.161.2

А. ФЕДОРОВА

magar.2000@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0007-8398-6424>

В.ТИЩЕНКО

v.tyshchenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>

ПРИНЦИПИ ПИСЬМА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА ПОРУШЕННЯ ЇХ ЗАСВОЄННЯ ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Діти, які мають загальне недорозвинення мовлення, є особливою категорією з недостатніми передумовами для успішного навчання грамоти. Хоча дослідження дозволили зрозуміти, як подолати проблеми з фонетико-фонематичними та лексико-граматичними порушеннями у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, проблеми виникають з формуванням комплексної готовності дітей до вивчення граматики.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, українська мова, принципи письма, аналізаторні системи, орфографія.

Children with general underdevelopment of speech are a special category with insufficient prerequisites for successful literacy learning. Although the research made it possible to understand how to overcome problems with phonetic-phonemic and lexical-grammatical disorders in children with general underdevelopment of speech, problems arise with the formation of children's comprehensive readiness to learn grammar.

Key words: general underdevelopment of speech, Ukrainian language, principles of writing, analyzer systems, spelling.

Постановка проблеми. Навичка письма є важливою для успішної комунікації в суспільстві. Це складний процес, у якому беруть участь різні аналізатори - мовленнєво-слуховий, мовленнєво-руховий, зоровий та загальноруховий - які взаємодіють та взаємообумовлюють один одного. Структура процесу залежить від етапу оволодіння навичкою, завдань та характеру письма.

Українська мова має свої принципи та правила, які допомагають забезпечити чіткість та зрозумілість написаного. Однак, для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) засвоєння навички письма та дотримання його принципів може виявитися складним завданням.

Серед принципів письма в українській орфографії виділяють фонетичний, морфологічний та традиційний.

Фонетичний принцип правопису полягає в тому, що відповідно до нього точно фіксується фонетичний склад мови. Слово або його частина за фонетичним принципом пишеться так, як вимовляється в літературній мові. [9] Традиційне розуміння фонетичних написань зводиться до позначення звуків (фонем) буквами на основі прямого зв'язку: фонема – адекватна їй буква. Теорія фонетичного характеру орфографії ґрунтується на тому, що ті самі букви позначають фонему в усіх її видозмінах, як би вона не звучала в тому чи іншому фонетичному положенні. [2]

Морфологічний принцип правопису вимагає однакового позначення на письмі значущих частин слова, незалежно від їх реального звучання. Цей принцип встановлює, так би мовити, єдність між спорідненими словами. Конкретно позначуваною одиницею на письмі за морфологічним принципом є морфема - префікс, корінь, суфікс, закінчення. Написання слів, морфем за морфологічним принципом не відповідають вимові, тому вимова не може служити основою для таких написань. [9]

Успадковані від минулих епох написання, що закріпилися в українській мові традиційно, регулюються історичним, або

традиційним, принципом. Вони не підлягають поясненню ні з погляду фонетичної системи мови, ні морфологічної будови слова. [2] Історичний, або традиційний, принцип полягає в тому, що зберігаються такі написання, які на сучасному етапі втратили свою мотивованість, тобто слова пишуться так, як вони писалися колись, хоч таке написання не відповідає ні звучанню слова, ні його морфемній структурі. [5]

Різні труднощі, які виникають у різних аспектах вивчення української мови, мають різну природу і різний рівень складності. Учні повинні навчитися не тільки загальній системі української орфографії, але й відмінностям між різними групами написання, які мають свою специфіку та правила. Вивчення пунктуації ефективно тоді, коли воно базується на наукових принципах розділу науки про мову. Комплексне вивчення всіх цих складників є необхідним для успішного навчання української мови. [2]

Аналіз науково-теоретичних джерел. У своїх дослідженнях Л. Бартенева, Е. Данілавичюте, О. Корнев, Є. Соботович, Н. Чередніченко та ін. [1; 3; 4; 6; 7; 8; 10] довели, що для оволодіння першокласником процесом письма, побудованим за звуко-буквеним принципом, є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій:

- слухової диференціації звуків,
- правильної їх вимови,
- мовленнєвого аналізу та синтезу,
- сформованості лексикограматичної сторони мовлення,
- зорового аналізу та синтезу,
- просторових уявлень.

Несформованість однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення. [4]

Порушення фонетичного принципу письма часто виявляються у дітей з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення, загальним недорозвиненням мовлення, а також у тих, хто має алалію чи афазію.

Виклад основного матеріалу. Порушення письма по фонетичному принципу це фонетико-акустичні дисграфії, а також з ними будуть пов'язані ті які викликані порушенням звукового аналізу та синтезу так як вони взаємообумовлені. При цьому спостерігаються фонетико-акустичні дисграфії та інші порушення звукового аналізу та синтезу, які пов'язані з недостатнім засвоєнням фонем. Якщо дитина не має достатнього розуміння фонетичних та фонематичних аспектів мовлення, то виникають труднощі з аналізом та синтезом цих одиниць.

Звуковий аналіз та синтез передбачає оперування правильно засвоєними фонемами. [11].

Для засвоєння фонетичного принципу потрібна робота трьох аналізаторів:

1. Мовно-слухового в зв'язку з мовно-руховим аналізатором, що забезпечує фонетичний компонент письма. Мовно-слуховий аналізатор відповідає за сприйняття та розуміння звуків мови, а мовно-руховий аналізатор - за відтворення цих звуків у вигляді мовленнєвих рухів. Для засвоєння фонетичного принципу необхідно вміти розрізняти та правильно вимовляти звуки мови, а також вміти пов'язувати їх з відповідними літерами та символами. Цей компонент письма є дуже важливим, оскільки правильна вимова слів та їх звукова структура є основою для правильного написання слів та розуміння мовлення інших людей. Наприклад, неправильна вимова звуку "ш" може призвести до помилкового написання слів з цим звуком, наприклад, "шапка" замість "чапка". [14]

2. Оптичний компонент письма забезпечує зоровий аналізатор. Порушення в роботі зорового аналізатору може призвести до різних видів дисграфії, включаючи оптичну. Оптична дисграфія є порушенням здатності візуальної системи розпізнавати та засвоювати правильні форми символів та літер. Це може призвести до труднощів у написанні та правильному відображенні слів та речень. [13]

3. Руховий аналізатор, який забезпечує роботу кисті та пальців провідної руки під час письма, мануальний праксис. Від рухового аналізатору залежить акуратність письма, орієнтація та дотримання рядка при письмі. Порушення рухового аналізатору призводить до кінетичної дисграфії.

При порушенні фонетичного принципу можна спостерігати такі види помилок, як заміни або змішування на письмі букв, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками; пропуски, перестановки та додавання в слова зайвих букв, спотворення звуко-складової будови; заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливі звуків один на одного. [11]

Порушення морфологічного принципу письма може призводити до дизорфографії, яка є поширеною проблемою серед дітей з різними мовленнєвими порушеннями, такими як ЗНМ, алалія та афазія. [11]

Дизорфографія зазвичай виникає там, де порушені лексичний та граматичний компоненти мовлення. Це особливо помітно у дітей з недорозвитком мовлення, а також у алаліків та афазиків, які можуть

мати проблеми з орфографією на протязі життя. Недостатня засвоєність морфологічного принципу може стати причиною дизорфографії. [12]

До лексико-граматичних помилок, які свідчать про незасвоєння учнями морфологічного принципу правопису можна віднести:

- морфологічні помилки - аграматизми, помилки у написанні слів з префіксами та прийменниками, заміни префіксів та суфіксів, роздільне написання частин слова, зміщення меж слів;

- синтаксичні помилки – несформованість структури речення; неправильне визначення меж речення, відсутність позначень меж речень (великих букв, крапок); пропуски, перестановки слів та частин речень зі збереженням семантики речення; повне спотворення змісту фрази;

- пунктуаційні помилки – пропуски розділових знаків, неправильне їх вживання [12]

Для успішного виконання правил орфографії необхідно мати глибокі знання про будову слів, морфему, словотвір, словозміну та інші мовленнєві структури, а також вміти оперувати цими знаннями з легкістю. [11]

Орфографічна пильність також є важливою навичкою для досягнення успіху в написанні. Вона включає у себе уважне й детальне опрацювання написаного тексту з метою виявлення та виправлення орфографічних помилок. Ця навичка є важливою для досягнення успіху в написанні, оскільки допомагає уникнути недоречностей та зберегти чіткість та логічність в тексті. Навичка орфографічної пильності залежить від розвитку вміння зосереджуватися та уважно працювати з текстом, а також від знання правил правопису та орфографії. Вона допомагає уникнути багатьох неприємностей, таких як неправильне написання слів, що може призвести до незрозумілості тексту та знизити ефективність комунікації. Тому, розвиток орфографічної пильності є важливою складовою успішного написання. [1].

Висновки. Отже українська мова має свої принципи та правила, які допомагають забезпечити чіткість та зрозумілість написаного. Принципи письма в українській орфографії полягають у фонетичному, морфологічному та традиційному правописі. Для оволодіння навичкою письма у дітей є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій, а порушення однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення. Вивчення пунктуації ефективно тоді, коли воно базується на наукових принципах розділу науки про мову, а комплексне вивчення всіх цих складників є необхідним для успішного навчання української мови.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження теми статті пов'язані зі з'ясуванням ефективних методів та підходів до навчання дітей з ЗНМ та іншими мовленнєвими порушеннями письма, враховуючи специфіку їх мовленнєвого та немовленнєвого розвитку. Також необхідним є вивчення взаємозв'язку між різними принципами письма та їх вплив на розвиток навички письма у дітей. Дослідження можуть також включати розробку нових методів оцінки рівня дітей з ЗНМ та іншими мовленнєвими порушеннями, що дозволяє визначати їх потреби та підходи до їх навчання. Також важливо досліджувати ефективність технологій та програм для покращення навичок письма у дітей з різними мовленнєвими порушеннями. [1;7;10]

Список використаних джерел

1. Бартенєва Л.І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. – Вип. 1. К.: «Актуальна освіта», 2004. С.134
2. Бондаренко Н.В. Властивості українського правопису як основа формування правописної компетентності учнів / Українська мова і література в школі, 2013. №1.
3. Данілавічюте Е. А. Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу / Е. А. Данілавічюте // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2010. - Вип. 1. - С. 82-92. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_16.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие. СПб.: ИД "МиМ", 1997. 286 с.
5. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр "Академія", 2001. 368 с.
6. Лалаєва Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза // Лалаєва Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004. С. 112-129.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.
8. Соботович Е. Ф., Соботович И. Э. Особенности формирования языкового сознания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи / Под ред. Е. Ф.Соботович. – К.,1989. – 121 –126 с.;
9. Українська мова (за професійним спрямуванням)». Навчально-методичний посібник. Автори-укладачі: Л.В. Калініченко, Т.Є. Мельниченко. Кіровоград: ДЛАУ, 2011. 97с.

10. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма / Н.В. Чередніченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2010. - Вип. 16. - С. 222-227.

11. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку / Н. В. Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2014. - Вип. 27. - С. 220-225. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_48.

12. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // Логопедія. - 2012. - № 2. - С. 94-102. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2012_2_25.

13. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с.

14. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 306 с.

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: А. Федорова – 50%, В. Тищенко – 50%.

УДК 376-056.264:316.6

В. ХОЛОДЮК

kholoduikand@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

С. ФЕДОРЕНКО

fedorenkosvit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

СТАН КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГОДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлена методика вивчення комунікативних умінь дітей середнього віку із загальним недорозвитком мовлення, що включала 3 етапи. Проаналізовані роботи учених, які стосуються питань

комунікації та спілкування дітей дошкільного віку. Для визначення рівнів комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку були запропоновані показники, що дозволили розподілити дошкільників за рівнями розвитку комунікативних умінь та виявити їх особливості у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: середній дошкільний вік, спілкування, комунікативні здібності, загальний недорозвиток мовлення.

The article presents the method of studying the communication skills of middle-aged children with general underdevelopment of speech, which includes 3 stages. The works of scientists related to the issues of communication and conversation of preschool children are analyzed. To determine the levels of communicative skills of children of middle preschool age, indicators were proposed that made possible to divide preschoolers according to the level of development of communicative skills and to identify their features in children with general underdevelopment of speech.

Key words: middle preschool age, communication, communicative abilities, general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. Розвиток особистості, становлення її життєдіяльності знаходиться в прямій залежності від соціального оточення, в якому вона живе та розвивається.

Взаємодіючи з іншими людьми, дитина задовольняє одну з найважливіших соціальних потреб – потребу в спілкуванні, яка, на думку психолога Л. Божович, має початкову силу, спонукає психічний розвиток дитини, розвивається разом із нею та є базою для розвитку інших її соціальних потреб.

Актуальність обраної теми дослідження обумовлена, з одного боку, очевидною значущістю спілкування в житті як суспільства в цілому, так і кожного індивіда. З іншого боку, бурхливий розвиток психологічних і педагогічних наук обумовив численні підходи до розуміння суті, значення, механізмів, засобів комунікації, причин комунікативних невдач і способів їх попередження та подолання.

Незважаючи на багаточисленні дослідження, тема вивчення та розвитку комунікативних умінь у дітей із загальним недорозвитком мовлення залишається недостатньо вивченою. Саме тому необхідний її всебічний аналіз і відбір найбільш сучасних, ефективних форм і методів розвитку комунікативних умінь і навичок даної категорії дітей.

Аналіз досліджень. На думку вчених, комунікація – це вміння та навички спілкування з людьми, від яких залежить успішність людей

різного віку, освіти, різного рівня культури і психологічного розвитку, а також ті, які мають різний життєвий досвід і відрізняються один від одного комунікативними здібностями[2, 3, 8].

На думку О. Запорожця, спілкування є основною умовою розвитку дитини, найважливішим чинником формування її особистості, провідним видом діяльності людини, спрямованим на пізнання та оцінку самої себе за допомогою взаємодії з іншими людьми.

Спілкування представлене складною структурною організацією, а саме:

- предметом спілкування;
- комунікативною потребою і мотивами;
- одиницями спілкування;
- засобами та продуктами.

Отже взаємодія людей, що спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату, і є спілкуванням. Воно має мотиви, предмет зміст, засоби та результат.

Т. Піроженко вважає, що комунікативні вміння – це засвоєний людиною спосіб встановлення взаємовідносин між людьми: вміння встановлювати контакт з незнайомою людиною, розуміти її особисті якості та наміри, передбачати результати її поведінки і відповідно до цього будувати свою поведінку [8].

Саме розвиток комунікативних умінь є «найважливішим напрямом соціально-особистісного розвитку дошкільника» [2, 3, 4, 6].

Мета статті полягає в теоретичному та практичному вивченні стану та особливостей розвитку комунікативної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток комунікативних умінь у дітей – актуальна проблема дошкільної педагогіки і логопедії. У дошкільному віці потреба в спілкуванні з однолітками та оточуючими близькими дорослими є центральною.

Оволодіння комунікативними вміннями є необхідною умовою соціалізації дитини, її подальшої соціальної успішності, ефективної самореалізації.

Аналіз наукової літератури показав, що у дітей із ЗНМ спостерігаються серйозні труднощі в організації власної комунікативної поведінки, і це негативно позначається на їхньому спілкуванні з

оточуючими людьми (Н. Базима, І. Мартиненко, І. Марченко, М. Шеремет та ін.).

Учні вважають, що взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь у дітей з порушеннями мовлення призводить до бідності та не повної диференційованості словникового запасу, недостатності дієслівного словника, своєрідності зв'язного спілкування. Визначені особливості завдають перешкоди повноцінному спілкуванню дітей, а в результаті цього значно знижується потреба в спілкуванні, не до кінця виявляються сформованими форми комунікації (діалогічне і монологічне мовлення), виникають особливості в поведінці, незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм тощо.

У дослідженні визначалися особливості комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а саме: визначення емоційно-психологічної комфортності, готовності, ініціативності, виразності та емпатії в спілкування; вміння дітей використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації для здійснення процесу спілкування з оточуючими, переважання емоційного настрою в процесі спілкування.

Для визначення рівня розвитку комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку з ЗНМ нами було розроблено експериментальну методику, яка включала 3 етапи.

I етап передбачав вивчення анамнезу дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ за допомогою медичної та педагогічної документації, а також вивчення умов, які впливають на розвиток комунікативних умінь в сім'ї.

Даний етап передбачав такі пункти:

- вивчення наявної медичної та педагогічної документації із метою отримання інформації щодо форм загального недорозвинення мовлення дітей та їх мовленнєвих можливостей; про стан мовлення та комунікативні можливості обраної категорії дітей;
- діагностика батьків за допомогою анкети для вивчення особливостей спілкування середніх дошкільників з членами родини в повсякденному житті.

Тому для отримання необхідної інформації щодо стану рухової та мовленнєвої активності середніх дошкільників було проведено попереднє ознайомлення з даними "Картки стану здоров'я та розвитку

дитини”, з готовими медичними висновками та результатами логопедичних обстежень. Крім того було проведено анкетування серед батьків вихованців задля вивчення умов, які впливають на формування комунікативних умінь в сім'ях.

Було розроблено анкету для батьків (додаток А), яка містила 16 питань. Питання були підібрані таким чином, щоб стало зрозуміло як дитина проявляє себе у життєво значущих ситуаціях, якими засобами комунікації володіють. Також були присутніми питання, які допомогли з'ясувати, чи приділяється в родині увага розвитку мовлення дитини.

II етап – спостереження за комунікативними вміннями дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ у звичних для них умовах

Метою даного етапу дослідження було вивчення комунікативних умінь та можливостей дошкільників із ЗНМ (ініційовано вступати у взаємодію, використовувати комунікативні засоби) під час повсякденного життя (спілкування з іншими дітьми, педагогами), вивчення виду діяльності – ігровій чи побутовій, коли комунікативна поведінка має більший обсяг сформованості.

Для визначення рівня комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку були виділені такі показники:

- вміння вступати в ігрову взаємодію;
- вміння домовлятися про спільні дії;
- вміння засвоїти способи взаємодії з однолітками під час гри;
- уміння побудувати рольову взаємодію – рольовий діалог;
- доброзичливе ставлення між дітьми під час різних видів діяльності.

який емоційний фон переважає, емоційне забарвлення взаємодії дитини з однолітками: позитивний, нейтрально-діловий, негативний.

Для кожного випробуваного було заведено протокол, в який за певною схемою відзначалася наявність тих чи інших показників та ступінь їх вираження у балах.

Рівні розвитку комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ характеризувалися наступними показниками:

Високий рівень (вікова норма) – дитина охоче та активно спілкується з іншими дітьми, виступає ініціатором ігор. Відноситься до однолітків дружелюбно. Дитина здатна за власною ініціативою проявити співчуття, пожаліти. Переважає позитивний емоційний фон. Чутливість до впливів однолітків висока: дитина з задоволенням

відгукується на ініціативу однолітків, активно підхоплює їх ідеї та дії. Таким дітям притаманна висока ініціативність: дитина активно привертає оточуючих дітей до своїх дій і пропонує різні варіанти взаємодії.

Діти з високим рівнем достатньою мірою володіють засобами невербального спілкування та самостійно можуть вживати різноманітні формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуації. Як правило, мовлення у таких дітей емоційно забарвлене.

Достатній рівень – дитина активна, із задоволенням грає з іншими дітьми, в переважній більшості відповідає позитивно на пропозиції інших дітей та досить часто виявляє ініціативність. Ставиться до однолітків дружельюбно, проте не завжди правильно реагує на яскраво виражені емоційні стани. Переважає емоційно-позитивний настрій. У дітей із достатнім рівнем мовлення інтонаційно виразне, проте міміка та жести розвинені недостатньо.

Середній рівень – дитина спокійно грає поруч з дітьми. Вступає в спілкування з приводу іграшок чи ігрових дій. Але чутливість до впливів однолітка середня: дитина не завжди відповідає на пропозиції інших малюків. Діти із середнім рівнем періодично проявляють ініціативу до взаємодії, проте не наполягають. Емоційний фон переважно нейтрально-діловий. У своєму мовленні дитина вживає елементарні слова з мовленнєвого етикету, такі, як подяка, прощання, вітання тощо. Проте діти не завжди вдало використовують слова під час різноманітних ситуацій спілкування. Вміє слухати співрозмовника, але у неї інколи не вдається контролювати свою поведінку. Мовлення інтонаційно виразне, але міміка та жести розвинені на низькому рівні.

Низький рівень – дитина виявляє недовіру, страх в спілкуванні. Виявляє нестійкість в ігровому спілкуванні: дружнє ставлення змінюється конфліктами, спробами заволодіти іграшками інших дітей. Здебільшого ініціативність до взаємодії відсутня: дитина не проявляє ніякої активності, надає перевагу іграм на самоті або пасивно спостерігає за іншими. Контакти з однолітками мають нетривалий характер. Загальний емоційний стан дитини нестійкий: спокійний стан доволі часто змінюється плаксивістю, негативними проявами по відношенню до оточуючих. Переважає негативний емоційний фон. Чутливість до впливів однолітків відсутня: дитина взагалі не відповідає на пропозиції однолітків. Інтонація мовлення і міміка невиразні, або не розвинені взагалі.

III етап – вивчення умінь дитини вступати у взаємодію, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації під час виконання діагностичних завдань.

Метою третього етапу є визначення уміння активно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації з метою вирішення соціальних проблем у спеціально створених ситуаціях. Під час дослідження були штучно створені комунікативні ситуації, які діти мають вирішити самостійно. Всі завдання було побудовано таким чином, щоб дитині довелося б використати вербальні та невербальні засоби комунікації.

Після проведення якісного кількісного аналізу результатів нашого дослідження ми з'ясували, що більшість дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ має середній рівень розвитку комунікативних навичок (48,3% в порівняльній групі та 47,8% з основної групи). Ці діти надають перевагу спілкуванню лише зі знайомими дітьми. Їх мовленнєва активність значно знижена. Як правило, спільна діяльність незлагоджена, тому спільна мета гри досягається лише частково. Діти не мають достатньо уявлень про правила поведінки в ситуаціях спілкування зі своїми однолітками, помиляються при інтерпретації емоцій інших дітей.

В основній групі 41,2% дітей та 40,7% з порівняльної групи мають низький рівень розвитку комунікативних навичок. Ці діти пасивні, надають перевагу іграм на самоті, не вміють ділитися та наполягають на своїх бажаннях, не враховуючи почуття та емоції партнера по грі. Під час спільної діяльності ця категорія дітей ігнорує поради інших дітей, це призводить до того, що загальна мета їх діяльності не може бути досягнута. Високий рівень комунікативних навичок було виявлено лише у 11% дітей основної групи та 11% з основної групи. Такі діти часто беруть на себе роль організатора, стають ініціаторами ігор, розподіляють ролі та функції між усіма партнерами по грі. Якщо виникають складності та труднощі, то вони прагнуть допомогти і підтримати інших учасників. Діти активно залучаються до вирішення конфліктних ситуацій, мають уявлення щодо моральних норм.

Результати проведеного дослідження показали, що діти середнього дошкільного віку із ЗНМ переважно пасивні в спілкуванні, не говіркі. Вони часто відволікаються, їх увага на низькому рівні. Дітям важко висловлювати свою думку, вони не проявляють активності в іграх з

однолітками. Спостереження показали, що мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ характеризується одноманітністю та бідністю мовленнєвих засобів, часто зустрічаються грубі змістовні помилки та порушення. Діти не ініціюють бесіду, їм важко вдається оцінити норми поведінки інших. Через низький рівень уваги та її нестійкість дошкільникам було складно зосередитися на сприйманні слухової та зорової інформації, вони достатньо часто відволікалися. Вказані труднощі у поєднанні із загальним недорозвитком мовлення призводять до порушення комунікативної сторони мовлення – дитячі висловлювання носять хаотичний характер, часто нелогічні.

Отримані результати підтверджують той факт, що існує великий попит на створення ефективних методів та прийомів, які б допомогли підвищити рівень комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ та сприяли б їх гармонійному розвитку.

На основі результатів констатувального експерименту було розроблено зміст та методичку програми корекційно-розвивальних занять з формування комунікативних умінь у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. В результаті такого підходу у дітей із ЗНМ покращилися показники. Було сформовано вміння комунікувати та співпрацювати з партнерами по грі, вони почали активно залучатися до спільних дій.

Після експериментального навчання зросла кількість дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, які мають високий рівень розвитку комунікативних умінь. Значно знизилася кількість дітей із середнім рівнем.

Якісний аналіз виконання завдань виявив, що діти експериментальної групи виявили свою здатність до прояву ініціативи під час спілкування, вони активно поводити себе під час занять. Дітям було цікаво діяти разом із своїми партнерами по грі, вони домовлялися між собою про розподіл ролей та намагалися допомагати один одному. Діти з основної групи активно проявляли зацікавленість та впевненість під час спілкування. У мовленнєвій діяльності у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення також простежувалася тенденція до розширення та збагачення словникового запасу за рахунок набутих знань з комунікативної поведінки.

Таким чином, аналіз формувального етапу дослідження дав змогу виявити динаміку рівнів розвитку комунікативних умінь та зробити висновок про ефективність використання запропонованої корекційно-

розвивальної програми. Результати формувального етапу свідчать про те, що за умов спеціально організованої, цілеспрямованої та систематичної корекційно-розвивальної роботи у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення підвищується рівень комунікативних умінь.

Висновки дослідження. Проблема комунікативного розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є достатньо актуальною на теперішній час. Це пояснюється значенням комунікативної діяльності в процесі соціалізації дитини та важливим значенням саме дошкільного дитинства для гармонійного розвитку особистості людини. Діти середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають недостатньо сформовану комунікативну поведінку. Причинами цього виступають обмеженість мовленнєво-рухових можливостей, певне порушення мовленнєвої моторики, особливості психічного розвитку, недосконалість соціального виховання, відсутність особово-орієнтованого підходу до навчання. Як наслідок відбувається порушення соціальних контактів такої категорії дітей.

На основі отриманого матеріалу було визначено особливості комунікативної поведінки та рівень сформованості комунікативних умінь у зазначеної категорії дітей. Аналіз отриманих даних виявив, що діти середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають певні особливості комунікативної поведінки: вони надають перевагу іграм на самоті, не вміють спілкуватися з партнерами по грі, домовлятися, допомагати один одному, вступають в спілкування лише за ініціативи дорослого. Отже, організації звичайних умов життєдіяльності дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в дошкільному закладі недостатньо для формування їх комунікативних умінь. Саме тому важливим є визначення педагогічних умов для формування комунікативних умінь у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Базима Н.В., Шеремет М.К. Розвиток мовленнєвої активності дітей с аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Київ. ДІА, 2017. 192 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. Одеса, 2006. 176 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7

років. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.

4. Мартиненко І.В. До проблеми порушень комунікації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2010. № 16. С. 288-290.

5. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 24. С. 321-325.

6. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота). Київ : Слово, 2016. 261 с.

7. Марченко І.С., Пузир Т. Ю. Активізація мовленнєвого спілкування дітей із загальним недорозвиненням мовленням. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 156-160.

8. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія. Київ : ТОВ «Нора-прінт», 2002. 309 с.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: В. Холодюк – 50%, С. Федоренко – 50%.

УДК: 376-056.264-053.4

О. ХОМІЧУК

<https://orcid.org/0009-0001-3811-9774>

olgasulik1234@gmail.com

ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ РАНЬОГО ВІКУ

Мовленнєвий розвиток дитини є важливою складовою її загального розвитку. Діти групи ризику часто мають проблеми з формуванням мовлення, що може негативно позначитися на подальшому навчанні та соціалізації. У статті розглядаються передумови успішного розвитку мовлення у дітей раннього віку з групи ризику. Проаналізовано чинники, що впливають на формування мовлення, зокрема, стан здоров'я дитини, особливості будови мовленнєвого апарату, характер взаємодії з батьками. Обґрунтовано

значення ранньої корекційно-розвивальної роботи з метою попередження порушень мовленнєвого розвитку. Надано рекомендації щодо організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми групи ризику для забезпечення успішного оволодіння мовленням.

Ключові слова: діти раннього віку, розвиток мовлення, група ризику виникнення порушень мовлення

Speech development of a child is an important component of their overall development. Children at risk often have problems with speech formation, which can adversely affect further learning and socialization. The article examines the prerequisites for successful speech development in young children at risk. It analyzes factors influencing speech formation, in particular, the child's health, features of the structure of the speech apparatus, and the nature of interaction with parents. The importance of early correctional and developmental work to prevent speech development disorders is substantiated. Recommendations are provided on organizing correctional and pedagogical work with at-risk children to ensure successful speech acquisition.

Вступ. Мовленнєвий розвиток є одним з провідних показників повноцінного становлення особистості дитини. Своєчасне та правильне оволодіння мовленням має важливе значення для подальшого навчання, соціалізації та життєдіяльності людини.

Проблема порушень мовленнєвого розвитку набуває особливої гостроти, коли йдеться про дітей групи ризику. До цієї категорії належать діти з органічним ураженням центральної нервової системи, хронічними соматичними захворюваннями, вадами мовленнєвого апарату, а також діти з несприятливими соціальними умовами розвитку. У разі відсутності своєчасної корекційно-розвивальної допомоги у таких дітей значно підвищується ймовірність виникнення стійких порушень мовленнєвого розвитку.

Тому дослідження передумов успішного становлення мовленнєвих навичок у дітей раннього віку з групи ризику є актуальним завданням сучасної спеціальної педагогіки та психології.

Теоретичний аналіз чинників, що впливають на мовленнєвий розвиток дитини раннього віку. Проблема мовленнєвого розвитку дитини є предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, вагомий внесок у вивчення цієї проблеми зробили А. Богуш [8], Н. Гавриш [5], Б. Баєв [2], О. Баскакова [6], О. Лурія та інші.

Б. Баєв зосереджується на психологічних аспектах навчання, що можуть включати процеси засвоєння мовлення у дітей. Його підходи можуть бути корисними для розуміння того, як діти вчаться розмовляти, зокрема, як вони переробляють інформацію, яку отримують від дорослих та своєї оточуючої середовища [2].

О. Лурія виділяв такі чинники мовленнєвого розвитку: стан центральної нервової системи та мовленнєвих зон кори головного мозку, розвиток артикуляційного апарату, слухового та зорового аналізаторів. На формування мовлення впливає комплекс чинників: стан здоров'я дитини, особливості будови та функціонування мовленнєвого апарату, характер взаємодії з оточенням. Їх урахування має важливе значення для побудови ефективної системи корекційно-розвивальної роботи.

У низці наукових праць, опублікованих різними авторами, розглядаються різні аспекти розвитку мовлення дітей раннього віку. Н. Антонова [1] акцентує увагу на методах занять, що сприяють мовленнєвому розвитку, в той час як О. Баскакова [3] концентрується на важливості раннього виявлення мовленнєвих порушень. О. Белкіна пропонує конкретний алгоритм для навчання немовленнєвих дітей, а три роботи А. Богуш та її співавторів забезпечують глибокий аналіз та методичні рекомендації щодо різних етапів мовленнєвого розвитку, від народження до раннього дитинства. Ці ресурси разом формують цінний фундамент для батьків, педагогів та дослідників, зацікавлених у розвитку мовлення у дітей та виявленні та запобіганні мовленнєвих порушень на ранніх етапах життя.

Н. Антоновою було охарактеризовано особливості проведення занять з розвитку мовлення дітей раннього віку. Автор розглядає методи та підходи, які можуть бути ефективними у стимулюванні мовленнєвих навичок у найменших [1].

О. Баскакова звертає увагу на раннє виявлення та профілактику мовленнєвих порушень у дітей. Автор наголошує на важливості раннього втручання для запобігання подальшим труднощам у мовленнєвому розвитку [3].

О. Белкіна представила алгоритм навчання немовленнєвої дитини раннього віку. Ця робота містить практичні рекомендації та методичні підходи, які можуть бути використані батьками та педагогами для стимулювання мовленнєвого розвитку [4].

А. Богуш, Н. Гавриш, О. Саприкіна розкривають теорію та методику розвитку мовлення дітей раннього віку. Представлено

комплексний підхід, що охоплює широкий спектр тем, пов'язаних з мовленнєвим розвитком [5].

А. Богуш ґрунтовно дослідила і описала етапи мовленнєвого розвитку та методи його стимулювання. Автором було охарактеризовано процес розвитку активного мовлення немовлят у другому півріччі першого року життя, запропоновано цінні рекомендації для педагогів та батьків. Нею описано специфіку діалогічного мовлення у дітей другого року життя, запропоновано глибокий аналіз та практичні поради щодо стимулювання у них мовлення, що є ключовим для їх соціального розвитку та навчання [6].

Стан здоров'я дитини є важливим чинником, що визначає успішність оволодіння мовленням. Наявність хронічних захворювань, зокрема частих респіраторних інфекцій, може спричинити відставання у мовленнєвому розвитку.

Особливості будови та функціонування мовленнєвого апарату також істотно впливають на процес становлення мовлення. Порушення у будові губ, зубів, язика, піднебіння ускладнюють артикуляцію звуків. Порушення рухливості артикуляційних органів негативно позначаються на звуковимові.

Взаємодія з батьками є одним із ключових чинників, що забезпечує успішне засвоєння мовлення дитиною. Характер спілкування в сім'ї, ставлення батьків до розвитку мовлення дитини значною мірою визначають темпи і якість оволодіння мовою.

Активна комунікативна взаємодія з дорослим стимулює мовленнєву активність дитини, збагачує словниковий запас, сприяє засвоєнню граматичних конструкцій. Достатня кількість мовленнєвих контактів, позитивна емоційна атмосфера спілкування мають особливе значення для формування комунікативних навичок дитини.

Значення ранньої діагностики для виявлення проблем мовленнєвого розвитку. Своєчасне виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку дитини має велике значення для організації корекційно-розвивальної роботи на ранніх етапах. Рання діагностика дозволяє визначити характер порушення, встановити його причини та розробити індивідуальну програму корекції.

Основними методами діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку є спостереження, вивчення медичної та педагогічної документації, аналіз продуктів діяльності дітей, бесіди з батьками. За результатами обстеження складається діагностична карта з висновками та рекомендаціями. Своєчасне і повноцінне логопедичне вивчення надає можливість виявити проблеми мовленнєвого розвитку на ранніх етапах

та скоригувати їх до появи стійких порушень. Це і є запорукою успішної корекційно-розвивальної роботи.

Особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми групи ризику.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми групи ризику має свої особливості, пов'язані зі складністю структури мовленнєвого порушення та наявністю супутніх проблем розвитку.

Основними завданнями логопедичних занять з дітьми групи ризику є:

- розвиток загальної та дрібної моторики;
- формування правильного фізіологічного дихання та голосоутворення;
- розвиток артикуляційної моторики;
- формування фонематичних процесів;
- розширення пасивного та активного словника;
- розвиток граматичної будови мовлення.

Зміст логопедичних занять включає вправи на розвиток дихання, голосу, артикуляційної гімнастики; ігри та вправи, спрямовані на розвиток лексико-граматичних категорій мовлення та зв'язного мовлення. Використовуються елементи пісочної терапії, казкотерапії, ін.

Заняття будуються з урахуванням індивідуальних проблем мовленнєвого розвитку дитини та спрямовані на їх корекцію в ігровій формі.

Консультативна робота з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є невід'ємною та дуже важливою складовою корекційно-розвивального процесу. Адже саме в сім'ї формуються перші навички спілкування дитини, відбувається становлення мовлення. Тому для досягнення ефективних результатів у подоланні мовленнєвих порушень необхідна тісна взаємодія логопеда з батьками.

Консультативна робота може здійснюватися в індивідуальній та груповій формі і охоплює такі основні напрямки:

1) Просвітницька робота, спрямована на підвищення обізнаності батьків щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини, причин, механізмів, симптомів мовленнєвих порушень.

2) Надання практичних рекомендацій батькам з організації правильного мовленнєвого оточення, використання ефективних прийомів стимулювання мовленнєвої активності дитини вдома.

3) Безпосереднє залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи: навчання методам та прийомам проведення занять у домашніх умовах.

4) Консультації лікарів різних спеціальностей (невролога, психіатра, отоларинголога, ортодонта тощо) з метою своєчасного виявлення та усунення медичних причин, що негативно впливають на мовленнєвий розвиток дитини.

5) Психологічна підтримка батьків, формування у них адекватного ставлення до проблеми дитини, мотивації до активної участі в корекційній роботі.

Консультативна робота дозволяє об'єднати зусилля фахівців і батьків для ефективної корекції мовлення дитини групи ризику.

Висновок. Отже, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. На мовленнєвий розвиток дитини впливає комплекс чинників: стан здоров'я, особливості будови мовленнєвого апарату, характер взаємодії з оточенням.

2. Своєчасна діагностика дає змогу виявити проблеми мовленнєвого розвитку на ранніх етапах та спланувати корекційну роботу.

3. Корекційно-розвивальна робота з дітьми групи ризику має бути комплексною, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

4. Важливою є тісна співпраця логопеда з батьками, навчання їх ефективним прийомам розвитку мовлення дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації методик корекційно-розвивальної роботи з дітьми групи ризику з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Антонова Н. Особливості проведення занять з розвитку мовлення дітей раннього віку / Н. Антонова //Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 квітня 2019 р.) / за ред. О.А.Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. Вип. 8. С. 99-101

2. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф. Баєв. – К.: Вища шк, 1966. – 193 с.

3. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2 (1) С. 70-77.

4. Белкіна О. М. Алгоритм навчання немовленнєвої дитини раннього віку. Таврійський вісник освіти. 2017. № 2. С. 43-47.

5. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 408 с.

6. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.

7. Богуш А. М. Розвиток активного мовлення немовлят у другому півріччі першого року життя. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. КД Ушинського. 2011 № 1-2 С. 3-6.

8. Богуш А. М. Розвиток діалогічного мовлення дітей на другому році життя. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14059/1/Bogush.pdf> (дата звернення: 10.09.2023).

Стаття подана до друку 28.10. 2023 р.

УДК 726-053.3/7:061.2

В. ЧАБАН

<https://orcid.org/0009-0006-2795-4826>

В. СПИВАК

spivak@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

ДЕРЖАВНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Стаття присвячена детальному дослідженню та аналізу системи державної підтримки та допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні. Вона включає у себе аналіз поточного стану цієї системи, включаючи його юридичні, соціальні та медичні аспекти, а також розглядає основні виклики та можливі шляхи до їх подолання. У статті розглядаються основні проблем, з якими

зіштовхуються діти з обмеженими можливостями, і простежується як держава може зробити більше для підтримки цієї важливої групи населення.

Ключові слова: державна підтримка, діти з обмеженими функціональними можливостями, соціальний захист, інклюзивна освіта.

This article is devoted to the detailed research and analysis of the state support system and assistance to children with disabilities in Ukraine. It includes an analysis of the current state of this system, including its legal, social and medical aspects, and considers the main challenges and possible ways to overcome them. The article deals with the main issues that children with disabilities face, and can be traced to how the state can make more to support this important population.

Key words: state support, children with disabilities, social protection, inclusive education.

Актуальність проблеми. Обмежені функціональні можливості дітей є значним соціальним та державним викликом, якому слід наділяти належну увагу. У сучасному українському суспільстві є велика кількість дітей, які потребують особливої підтримки з боку держави. Тому державна допомога дітям з обмеженими функціональними можливостями є актуальною для дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню даного питання у сфері соціального захисту та інклюзивної освіти в Україні присвячені роботи Л. Байди і М. Щербатюка, де мова йде про сучасну ситуацію з прав людей з інвалідністю в Україні та державної підтримки цієї категорії громадян [1], В. Ієрусалімова і Д. Марчак – сучасний стан законодавчого забезпечення соціального захисту осіб з інвалідністю, дослідження А. Колупаєвої стосуються реалій та перспектив інклюзивної освіти в Україні [4], В. Криська та О. М. Чайковського висвітлюють особливості негативного ставлення до людей з особливими потребами в Україні [5], О. Тюття та В. Шкуро акцентують увагу на вдосконаленні систем надання соціальних послуг людям з обмеженими можливостями [6].

Не зважаючи на багатовекторність даних досліджень, проте вони не дають можливість всебічного виявлення актуальних проблем і викликів, які стоять перед сферою державної допомоги особам з обмеженими можливостями і виявлення напрямків їх вирішення.

Метою статті є аналіз поточного стану державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні, виявлення

слабких місць, потенціал для покращення, а також визначення перспектив розвитку цього напрямку.

Завдання статті включає детальний огляд існуючих програм допомоги, аналіз їх ефективності, висвітлення проблемних питань та пропозиції щодо можливих шляхів їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. У світі, де все більш гуманно ставляться до прав і добробуту всіх членів суспільства, догляд за дітьми з обмеженими функціональними здібностями та їх інтеграція в суспільство є надзвичайно важливою темою. В Україні такі діти складають значну кількість населення. Як потенційні учасники економічного, соціального та культурного розвитку свого суспільства, ці діти мають рівні права та можливості. Визнання та виконання цього права вимагає від українського уряду стратегічного підходу до покращення умов їхнього життя та соціальної інтеграції. Таким чином, розуміння поточного стану допомоги цим дітям в Україні є надзвичайно актуальною та своєчасною темою.

На сьогоднішній день Україна надає комплекс державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями, спрямованими на покращення їх добробуту та інтеграції в суспільство. Сучасна система нарахування пільг включає: пенсії по інвалідності, безкоштовні ліки, медичне обладнання, реабілітаційні послуги та спеціалізовану освіту інклюзивна освіту [3].

Пенсії для осіб з інвалідністю забезпечують фінансову підтримку сімей з метою покриття додаткових витрат при вихованні дитини з обмеженими функціональними можливостями і мають за мету надання допомоги для забезпечення їх благополуччя. Проте, ума пенсій для осіб з інвалідністю не завжди може бути достатньою для покриття повного спектру витрат, пов'язаних зі спеціалізованим доглядом, терапією, освітою та пристосовувальними засобами. Можуть виникати затримки та труднощі в процесі подання заявок та їх схвалення, що створює додатковий стрес і фінансове навантаження для сімей. Деякі сім'ї можуть зіткнутися з труднощами отримання інформації про критерії визначення права на пенсію або проходження бюрократичних процедур, пов'язаних із отриманням пенсій.

Безкоштовні ліки та необхідне медичне обладнання потрібні для того, щоб забезпечити доступ цих дітей до більшості ресурсів охорони здоров'я.

Надання безкоштовних ліків та медичного обладнання має вирішальне значення для дітей з обмеженими функціональними можливостями для доступу до необхідних медичних ресурсів. Це

допомагає полегшити фінансове навантаження на сім'ю, одночасно надаючи дітям відповідне медичне лікування і доступ до необхідного обладнання.

Іноді конкретний лікарський препарат або медичне обладнання, необхідне для дитини, не включені до програми або недоступні через проблеми з постачанням. Доступність та розподіл безкоштовних ліків та медичного обладнання може варіюватися в різних регіонах, і деякі райони можуть мати труднощі із забезпеченням їхньої постійної наявності.

Реабілітаційні послуги розробляються для того, щоб допомогти таким дітям розвинути свій потенціал та включитись у повноцінне життя.

Реабілітаційні послуги відіграють важливу роль у підтримці розвитку та благополуччя дітей з обмеженими функціональними можливостями. Ці послуги можуть включати фізичну терапію, окупаційну терапію, логопедію та інші спеціалізовані втручання, спрямовані на максимізацію їх потенціалу.

Доступ до реабілітаційних послуг може бути обмежений у деяких регіонах, особливо в сільських районах, що призводить до нерівномірності доступності та нерівності в якості наданої допомоги. Можуть бути тривалі терміни очікування для отримання реабілітаційних послуг, що може затримати втручання та вплинути на ефективність лікування. Необхідний більш комплексний та координований підхід для забезпечення інтеграції реабілітаційних послуг в загальний план догляду за кожною дитиною.

Спеціалізована освіта сприяє соціальній інтеграції та наданні дітям з обмеженими функціональними можливостями навичок для самостійного життя.

Спеціалізована та інклюзивна освіта має на меті забезпечити дітям з обмеженими функціональними можливостями рівні можливості для навчання та соціальної інтеграції. Уряд вживає заходів для просування інклюзивної освіти та забезпечення наявності необхідних ресурсів, інфраструктури та кваліфікованого персоналу в школах.

Практична реалізація інклюзивної освіти може бути недостатньою, багато шкіл мають труднощі у наданні необхідних ресурсів, інфраструктури та підготовленого персоналу. Негативні соціальні уявлення та неправильні уявлення про інвалідність можуть створювати перешкоди для повної інклюзії цих дітей, що призводить до стигматизації, дискримінації та обмежених соціальних взаємодій. Необхідне відповідне навчання та підтримка вчителів з метою

ефективного впровадження стратегій інклюзивної освіти та створення інклюзивних навчальних середовищ.

Однак, не дивлячись на доступність цих послуг, виникають проблеми в їх наданні та впливі, що ставить серйозні питання щодо їхньої ефективності та шляхів покращення обслуговування дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Попри зусилля з підвищення освіти та заступництва за права та потреби дітей з обмеженими функціональними можливостями, все ще є відсутність широкого розуміння та прийняття в суспільстві. Негативні стереотипи та неправильні уявлення можуть призвести до соціальної стигми, дискримінації та виключення для цих дітей та їхніх сімей. Підвищення громадської освіченості та популяризація позитивного ставлення до інвалідності є критично важливими кроками у створенні інклюзивного та підтримуючого середовища. Освітні кампанії, представлення в медіа та ініціативи залучення громадськості можуть допомогти викликати стереотипи, підвищити освіченість та сприяти створенню більш інклюзивного суспільства.

Важливою складовою державної допомоги є забезпечення дітей з обмеженими функціональними можливостями **безкоштовним транспортом**.

Це гарантує, що ці діти мають доступ до необхідних медичних оглядів, сеансів терапії та навчальних закладів без додаткового фінансового тягаря для їхніх сімей.

Безкоштовний транспорт сприяє створенню рівних можливостей для дітей з певними обмеженнями, дозволяючи їм брати участь у різноманітних заходах і взаємодіяти зі своїми громадами.

Наявність і доступність безкоштовних транспортних послуг може відрізнятись залежно від регіону.

Відсутність належної транспортної інфраструктури, такої як пандуси чи ліфти в автобусах чи потягах, може перешкоджати мобільності та незалежності дітей з обмеженими можливостями.

У деяких випадках сім'ї можуть зіткнутися з труднощами в доступі до інформації про критерії відповідності та процес користування безкоштовними транспортними послугами.

Інвестиції в покращення транспортної інфраструктури, щоб зробити її більш доступною для дітей з обмеженими можливостями, є надзвичайно важливими.

Чітка та легкодоступна інформація про критерії відповідності та процес подачі заявок на безкоштовний транспорт повинна надаватися сім'ям, щоб полегшити їм доступ до цих послуг.

Усуваючи ці недоліки та впроваджуючи необхідні вдосконалення, система державної допомоги в Україні може краще підтримувати дітей з обмеженими функціональними можливостями, забезпечуючи їм доступ до життєво важливих послуг, сприяючи їхньому соціальному залученню та покращуючи загальну якість життя.

Одним із значних перешкод для отримання державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні є складні **бюрократичні процедури**. Сім'ям часто доводиться перебиратися через складну систему вимог та документації для подачі заявок та отримання допомоги. Ці процеси можуть бути незрозумілими, витратними за час та недоступними для тих, хто не має достатньо ресурсів або грамотності. В результаті деякі сім'ї, які мають право на допомогу, можуть втратити необхідну підтримку через ці бюрократичні перешкоди.

Хоча законодавство України підтримує інклюзивну освіту, у практичному впровадженні є значні прогалини. Багато шкіл досі не мають необхідної інфраструктури, такої як доступні предмети та спеціалізовані навчальні матеріали, для ефективного розміщення дітей з обмеженими функціональними можливостями. Крім того, недостатньо підготовленого персоналу, здатного давати якісну освіту, адаптовану до потреб цих дітей. Ці дефіцити перешкоджають створеній дійсно інклюзивної та справедливої системи освіти.

Соціальне ставлення до інвалідності в Україні часто може бути стигматизованим та виключаючим, що у своїй ситуації може негативно вплинути на ефективність державної допомоги. Дискримінаційні ставлення можуть ізолювати дітей з обмеженими функціональними можливостями, перешкоджати їх повній участі в суспільстві та обмежувати програми, які вони можуть отримати від інклюзивної освіти та інших послуг, наданих державою.

Для **вирішення виявлених недоліків** у поточній системі державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні можна вжити кілька заходів:

- спрощення бюрократичних процедур, зокрема шляхом створення єдиного, зрозумілого та простого процесу подачі заявок та отримання допомоги;
- забезпечення доступної та легкодоступної інформації для батьків щодо процедур, вимог та отримання правил допомоги, наприклад, шляхом створення публічної інформаційної бази або гарячої лінії для консультацій;

- посилення інвалідних пенсій: а) провести комплексні витрати на виховання дитини з інвалідністю, щоб застосувати відповідні суми пенсій, які належним чином покривають витрати; б) спростити процес подачі заявки та затвердження, щоб зменшити бюрократію та забезпечити вільну виплату інвалідних пенсій; в) підвищити обізнаність серед сімей про критерії визначення права на пенсію, порядок подачі заявки та наявні підтримуючі послуги;

- покращення доступу до ліків та медичного обладнання: а) розробити ефективну систему контролю та вирішення питань доступності та розподілу основних лікарських засобів та медичного обладнання; б) співпрацювати з фармацевтичними компаніями, постачальниками медичних засобів та медичними установами, щоб забезпечити постійне постачання деяких ресурсів; в) встановити чіткі керівні принципи для медичних працівників щодо оцінки та визначення відповідних лікарських засобів та обладнання;

- посилення реабілітаційних послуг: а) збільшити фінансування реабілітаційних послуг для покращення їх доступності, особливо у недостатньо обслуговуваних регіонах; б) розробити централізовану систему направлення і скоротити час очікування на доступ до реабілітаційних послуг; в) покращити навчальні програми для фахівців з реабілітації, щоб забезпечити високоякісні втручання та використання доказової практики; г) зміцнити співпрацю між медичними закладами, школами та громадськими організаціями для надання комплексної та координованої допомоги;

- розвиток інклюзивної освіти: а) інвестувати в навчання вчителів та педагогічного персоналу, щоб надати їм знання та навички, необхідні для інклюзивної освіти; б) забезпечити наявність ресурсів та підтримку шкіл для створення інклюзивних середовищ, включаючи фізичну доступність та відповідні навчальні матеріали; в) впровадити політику проти дискримінації та провести кампанії освіти для сприяння позитивному ставленню до інвалідності та розвитку інклюзивної шкільної культури; г) зміцнити співпрацю між звичайними та спеціалізованими школами для забезпечення плавного переходу та інклюзивних освітніх шляхів.

- покращення та рекомендації для безкоштовного транспорту: а) необхідно докласти зусиль для забезпечення постійної та надійної доступності безкоштовних транспортних послуг у всіх регіонах України; б) інвестиції в покращення транспортної інфраструктури, щоб зробити її більш доступною для дітей з обмеженими можливостями, є надзвичайно важливими; в) чітка та легкодоступна інформація про

критерії відповідності та процес подачі заявок на безкоштовний транспорт повинна надаватися сім'ям, щоб полегшити їм доступ до цих послуг [2].

Усуваючи ці недоліки та впроваджуючи необхідні вдосконалення, система державної допомоги в Україні може краще підтримувати дітей з обмеженими функціональними можливостями, забезпечуючи їм доступ до життєво важливих послуг, сприяючи їхньому соціальному залученню та покращуючи загальну якість життя.

Висновки. Вивчаючи особливості надання державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні, було виявлено що, незважаючи на наявність кількох форм допомоги, включаючи пенсії по інвалідності, безкоштовні ліки та медичне обладнання, реабілітаційні послуги та спеціалізовану інклюзивну освіту, існують значні проблеми, які перешкоджають їх ефективності. Ці виклики варіюються від складних бюрократичних процедур до нерівномірної якості послуг через реформи децентралізації, прогалин у впровадженні інклюзивної освіти та стигматизації суспільного ставлення до інвалідності.

Важливість удосконалення системи державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні важко переоцінити. Ці діти є життєво важливою частиною суспільства, і забезпечення їх благополуччя та інтеграції є не лише питанням прав людини, але й важливим для соціального та економічного розвитку країни. Через спрощення бюрократичних процедур, ефективно впровадження реформ, покращення інклюзивної освіти та сприяння позитивному ставленню суспільства можна зробити значні кроки на шляху до більш справедливої та інклюзивної України. Майбутні дослідження мають важливе значення для керівництва цими вдосконаленнями та моніторингу їхнього впливу.

Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо в аналізі впливу поточних реформ, таких як децентралізація служб державної допомоги, що важливим кроком до вдосконалення системи підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями в Україні. Такі дослідження допомогли б оцінити ефективність цих реформ у підвищенні якості та доступності послуг, виявити проблеми в їх реалізації та вивести на перший план успішні практики. Порівняльні дослідження, які оцінюють відмінності в наданні послуг у різних регіонах, можуть дати цінну інформацію про найкращі практики, які можна відтворити.

Важливою є потреба в поглиблених дослідженнях реальних впливів соціального ставлення до дітей з обмеженими функціональними здібностями та їх інклюзії.

Існує також гостра потреба в дослідженні реальних впливів ставлення суспільства на досвід дітей з обмеженими функціональними можливостями в Україні. Це включає вивчення впливу цих установок на їхній навчальний досвід, соціальні взаємодії, психічне здоров'я та загальну якість життя. Крім цього, дослідження мають стосуватися шляхів, якими це ставлення впливає на ефективність послуг державної допомоги. Такі дослідження могли б стати основою для цілеспрямованих втручань з метою виховання позитивного суспільного ставлення до дітей з обмеженими функціональними здібностями та успішного їх залучення до суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Байда Л., Щербатюк М. Права людей з інвалідністю / Нічого для нас без нас : порадник для громадських організацій людей з інвалідністю / Нац. асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2016. 60 с.
2. Ієрусалимов В., Марчак Д. Аналіз ефективності законодавчого регулювання надання соціальної допомоги в Україні для основних цільових груп / Соціальний захист осіб з інвалідністю. 2021. С. 14-23.
3. Незалежний аудитор [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://n-auditor.com.ua/uk/component/na_archive/1156?view=material.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Крисько В.Л., Чайковський М.Є. Особливості негативного ставлення до людей з особливими потребами в Україні / Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». №1(7). 2013. С. 122-125.
6. Тюття О. В., Шкуро В. П. Проблема вдосконалення системи надання соціальних послуг людям з обмеженими можливостями // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. № 6(8). К. : Університет «Україна». 2009. С. 66-76.

Стаття подана до друку: 13.10.2023 р.

Авторський внесок: В. Чабан – 50%, В. Співак – 50%.

УДК 376-056.313:811

І. ЧЕЛЯДА

<https://orcid.org/0009-0006-3792-8023>

ira_chel2000@ukr.net

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

У статті проаналізовано теоретичні психолого-педагогічні дослідження особливостей розвитку вербальної комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня. Відзначаються основні аспекти сформованості комунікативних навичок у контексті наявності словникового запасу, імпресивного та експресивного боку мовлення, рівня сформованості фонематичного слуху, наявності мотиваційного чинника для проведення вербального спілкування..

Ключові слова: інтелектуальні порушення помірною ступеня, комунікативні компетентності, вербальне мовлення, словниковий запас, мотиваційні чинники.

The article analyzes theoretical, psychological, and pedagogical studies of the peculiarities of the development of verbal communication in children with moderate intellectual disabilities. The main aspects of forming communicative skills in the context of vocabulary, the impressive and expressive side of speech, the level of phonemic awareness, and the presence of a motivational factor for verbal communication are noted.

Key words: moderate intellectual disabilities, communicative competencies, verbal speech, vocabulary, motivational factors.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття в Україні відбуваються позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Навіть незважаючи на теперішню воєнну агресію росії в Україні дотримуються міжнародних стандартів організації допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями, які проголошені у Всесвітній декларації прав людини, Конвенції про права дитини, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, які кожній такій дитині гарантують право на розвиток, виховання і навчання відповідно до своїх можливостей.

За даними Міністерства охорони здоров'я на початок III тисячоліття порушення інтелектуального розвитку становили 23,1% від усіх психіатричних діагнозів в Україні. На обліку служби охорони здоров'я перебувало 53 176 дітей до 15 років, або 608,7 на 100 000 населення. Із 278 000 осіб з порушеннями інтелектуального розвитку різного віку у 59 127 визначено легкий ступінь інтелектуального відхилення. Отже, з помірним, тяжким та глибоким ступенем нараховується відповідно 218 873 осіб [9]. За даними зарубіжної статистики, у цілому люди з інтелектуальними порушеннями становлять 1% від загальної кількості населення Землі [1].

Вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня проводили такі вітчизняні науковці, як Н. Бастун, О. Гаврилов, Ю. Галецька, К. Журавель, Т. Каменчук, Р. Кравченко, Т. Куценко, О. Мякушко, А. Савицький, А. Тищенко, О. Чобанян та інші. При організації освітнього процесу з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах спеціального закладу освіти логопедична корекційна робота виступає однією з головних наскрізних ліній і її актуальність та ефективність визначає напрямки їхнього розвитку в подальшому. Необхідно відзначити, що логопедичній роботі з формування комунікативних компетенцій у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня були предметом дослідження незначної кількості науковців (О. Гаврилов, О. Мякушко, О. Чобанян), що і обумовило вибір теми статті.

Виклад основного матеріалу. Мовлення – це специфічна людська психічна функція, яка проявляється через користування мовою як в усній, так і в письмовій формі у процесі спілкування і мислення. Мовлення будується на основі певних мовних норм, які в свою чергу лише в мовленні розвиваються, удосконалюються під впливом суспільної практики і мислення.

Виділяють експресивний та імпресивний бік мовлення, які мають різні характеристики. Експресивне, або зовнішнє мовлення – це вербальні висловлювання думок, бажань, прагнень тощо через використання звукового мовленнєвого апарату з допомогою мови, яке містить задум (програму), проходить стадію внутрішнього мовлення і переходить у стадію розгорнутого мовленнєвого висловлювання у вигляді використання усної або письмової мови. Імпресивне або внутрішнє мовлення – це процес розуміння, усвідомлення зверненого мовленнєвого висловлювання в усній або письмовій формі, який

включає в себе сприймання мовленнєвого повідомлення з використанням слухового або зорового аналізаторів, проходить стадію виділення інформаційних моментів і завершується формуванням у внутрішньому мовленні загальної смислової картини повідомлення, включення його у певний змістовий контекст, безпосереднє розуміння.

Розвиток мовлення як специфічної психологічної функції розпочинається у контексті його використання суб'єктом як засобу спілкування, тобто позначення відповідними звуковими сигналами певних предметів, дій, явищ, бажань і поступово набуваючи таких властивостей, за допомогою якого він розмірковує і висловлює свої думки. Як зазначав у своїх дослідженнях ще Л. Виготський "... у слові думка не лише виражається, а й удосконалюється" [2, с. 167].

Зважаючи на цю та інші закономірності становлення мовлення як психічної функціональної системи необхідно сказати, що мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня якісно відрізняється від мовлення дітей з нормотиповим розвитком. Тому необхідно розкрити його особливості розвитку саме у дітей цієї групи для організації ефективного і адекватного корекційного логопедичного впливу.

Як зазначається у багатьох дослідженнях, проведених вітчизняними науковцями (О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, Т. Каменщук, М. Матвеева, О. Мякушко, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інших) діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня значно пізніше починають використовувати звукове оформлення для означення своїх вимог і бажань. Так, перші звуки у вигляді гуління можуть виникати у них у віці 2-3-х років. Перші звукокомплекси як певною мірою усвідомлений акт їхнього використання для передачі елементарної інформації виникають у віці 3-4-х, років, перші слова з'являються у віці 4-6-и років. Саме в цей період вже можна говорити про ці слова як певної мірою усвідомлені. Вони використовуються у контексті показу ставлення або бажання цих дітей у необхідності задоволення їхніх фізіологічних потреб – санітарно-гігієнічних, соціально-побутових, емоційних, поведінкових тощо.

Словниковий запас дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня обмежений і малий. Накопичують вони його надзвичайно повільно. Нові слова вводяться у мовлення і використовуються не часто, потребують тривалого впровадження у побутових, знайомих для них умовах, постійного повторення із концентруванням уваги на них. Слова, якими вони користуються, в

основному містять два-три склади. Складні слова з чотирьох-шести складів ними використовуються надзвичайно рідко. Слова, які позначають узагальнення, абстрактні поняття вживаються дітьми цієї групи лише після тривалого використання і причому на рівні побутового, поведінкового або соціально значущого складників [3].

Словниковий запас дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня у числовому виразі складає приблизно 300-400 слів. В окремих дітей він може бути дещо більший, в інших – менший, але в основної маси він такий. При цьому необхідно відмітити, що цієї кількості активних слів дітям з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку хватає для спілкування на основні побутові теми. Але необхідно відзначити, що навіть цей запас слів, який вже активний, тривалий час залишається неповноцінним, оскільки зміст використовуваних ними термінів не усвідомлюється, вони не набувають відповідного значення, часто співвідносяться неадекватно з їхнім внутрішнім змістом [13].

У дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня пасивний словниковий запас значно перевищує активний, але використання з нього слів у активній лексиці спостерігається надзвичайно рідко. Причому наявність у пасивному словнику того чи іншого терміну ще не означає адекватність розуміння його змісту або суті. Вони можуть використовувати його неадекватно, а інколи і прямо протилежно його значенню. У своєму мовленні діти цієї групи в основному користуються завченими мовленнєвими штампами, використовують ті зразки висловлювань, які їм пропонувались дорослими або іншими однолітками. Таке штаповане мовлення знову ж таки може не відповідати основній лінії комунікації [3].

О. Мякушко у своїх дослідженнях відмічає наявність значної групи серед дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, які часто не використовують вербальне мовлення або використовують лише його елементи у процесі спілкування. Особливо значна частина таких дітей на початку організації з ними освітнього процесу у молодших класах. Серед школярів середньої і старшої вікової групи таких дітей вже практично не спостерігається. Але при цьому навіть у них спостерігається обмежений запас слів, особливо узагальнюючих, абстрактних, багатозначних. Також необхідно відмітити недостатній запас побутових слів, якими користуються їхні однолітки з нормотиповим розвитком. Бувають випадки, коли дитина знає призначення того чи іншого предмета, усвідомлює явище або розуміє

спосіб поведінки, але позначити його за допомогою слів не може. Серед цих дітей старших вікових груп зустрічаються такі, які не знають назв навіть тих предметів, з якими вони постійно мають справу у своєму житті [11].

Характеризуючи вербальну комунікацію дітей з інтелектуальними порушеннями у наукових дослідження ряду авторів (О. Гаврилов, Ю. Галецька, Т. Каменщук та інших) відзначається наявність проблем розуміння зверненого до них мовлення. Значна частину слів оточуючих їм здається незнайомою, незрозумілою і тому у співрозмовників складається враження про наявність у них проблем зі слухом. Але при цьому органічних порушень слухової функції у них може не бути. Вони не можуть оволодіти в достатній мірі навичками слухового аналізу, і це призводить до проблем виділення знайомих звуків у частково змінених словах. Навіть незначні зміни за родом, множиною, відмінковими закінченнями можуть викликати не усвідомлення значення вже добре, здавалось би, засвоєного слова [3, 4, 6, 7, 8].

У дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в області слухового аналізатора диференційовані зв'язки формуються надзвичайно повільно. Через це вони тривалий час не диференціюють звуки мовлення оточуючих, не засвоюють слова і словосполучення. В окремих випадках формується здатність диференціювати лише окремі слова та звукокомплекси. Процес виділення цих слів і словосполучень проходить на зовсім іншому рівні і значно повільніше. Але навіть у тих випадках, коли слова вже виділені і запам'ятовані вони ще тривалий час сприймаються нечітко. Невиразно сприймаються слова, особливо подібні за звучанням фонеми, флексивні закінчення. При цьому такі діти тривалий час не можуть розрізнити відтінки багатьох слів [6].

Причина даного недоліку – все те ж уповільнення формування диференційованих умовних зв'язків в області слухового аналізатора.

Імпресивне мовлення як функція для побудови внутрішнього програмування власного вербального висловлювання у повному розумінні слова для них недоступна. Вони не можуть запрограмувати виклад своєї думки більше, а ніж два-три речення. Далі вони розгублюються, втрачають суть розмови, перескакують на вербалізацію знайомих тем або частіше всього переходять до використання мовленнєвих штампів, добре вже заучених і які не передбачають внутрішнього контролю. Саме тому оточуючим важко контролювати хід розмови з такими дітьми. Якщо вони не розуміють або не знають особливостей комунікативних навичок дітей з інтелектуальними

порушеннями помірного ступеня така розмова спочатку викликає у них здивування, прагнення переключити їх на основну запропоновану тему, а надалі формує роздратованість і внутрішню агресію до такого співрозмовника. Цей стан передається і такій дитині, що в цілому провокує виникнення конфлікту [4].

Експресивне мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня також характеризується своєрідністю. Їхнє вербальне мовлення сповільнене, вони немов би обдумують кожне слово. Як вже зазначалось раніше у мовленні постійно користуються штампами, завченими реченнями, які часто не стосуються суті обговорюваного питання. Часто їхні слова незрозумілі для оточуючих, вони не можуть адекватно висловити свої думки за допомогою слів і тому широко використовують невербальні засоби комунікації – міміку, жести, пантоміміку, паралінгвістику тощо. Причому необхідно відмітити, що невербальна комунікація у них розвинена значно краще порівняно з вербальним мовленням. У деяких дітей цієї групи невербальні засоби спілкування можуть замінювати безпосередньо мовлення [6, 8].

Недостатність фонематичного слуху у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня поглиблюється уповільненим темпом розвитку периферійного артикуляційного апарату. Саме він відповідає за адекватне формування комплексу рухів, необхідних для голосового промовляння слів. У дітей цієї групи спостерігається недостатнє розпізнавання звуків на слух, що перешкоджає їхньому правильному звукоутворенню і призводить до порушення правильності промовляння і труднощів при розпізнаванні звуків на слух [7].

У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня спостерігається значне, яскраво виражене недорозвинення звуковимови. В його основі лежать як відхилення у будові периферійного мовленнєвого апарату через порушення будові його органів артикуляції, так і відхиленнями на органічній основі у функціонуванні відповідних відділів кори головного мозку, які відповідають за сприймання і відтворення звуків мови, а також і проблемами будови і функціонування слухового аналізатора. Правильне розрізнення звуків на слух сприяє формуванню адекватної звуковимови, а це, у свою чергу, сприяє розвитку здатності аналізувати звуки мовлення за допомогою слуху. При порушеннях діяльності на рівні кори головного мозку і уповільненому формуванні міжаналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недолік слухового сприймання гальмує

формування правильної звуковимови, а неправильна звуковимова перешкоджає адекватності і якості слухового сприймання [1].

Спілкуються дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня відбувається лише за умови наявності необхідного мотиву. У більшості випадків до спілкування їх мотивує потреба виконання санітарно-гігієнічних процедур, соціально-побутові проблеми, бажання отримати емоційне задоволення від контактів з дорослими тощо. З однолітками потреба спілкуванні у них виникає досить не часто, лише як нагальна необхідність. Як правило, спілкування відбувається лише на найбільш знайомі для них теми, які вони вже знають і під час комунікації які не викликають внутрішнього напруження. Якщо розмова починає викликати у них підвищене психічне напруження – просто відмовляються від спілкування. На інші теми не переходять. У процесі обміну думками у вигляді діалогу виконують роль другорядного члена. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко. Найбільш типова характеристика вербального мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня у таких ситуація – його “в’язкість і тягучість”. Їм притаманна схильність до повторення одних і тих же слів та зворотів, у розповіді переважають непотрібні подробиці [3, 14].

Не дивлячись на це в них інколи виникає внутрішнє прагнення до спілкування з іншими людьми і до пізнання оточуючого світу. У наукових дослідженнях відмічається, що завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування вони формують цілу систему поведінкових штампів, якими користуються у відповідних, заучених ситуаціях. При цьому зміна, навіть незначна, одного з параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих супровідних подразників тощо) призводить до відмови від спілкування, може провокувати виникнення негативних поведінкових реакцій, афективних спалахів, навіть зовнішньої агресії. По суті вербальне мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що і обумовлює недосконалість його звукової форми [5].

Оскільки процес комунікації, особливо вербальне спілкування, викликає підвищене психічне напруження діти з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня часто прагнуть його уникнути, щоб не отримувати негативні емоційні переживання. Як вже зазначалось, під час спілкуванні широко використовують міміку і жести, іноді окремі звуки, якими виражають своє ставлення до тієї чи іншої події [12, 14].

Характеризуючи наявність мовленнєвих порушень у дітей з інтелектуальними відхилення помірною ступеня з клінічного боку науковці вказують на грубі розлади мовлення у вигляді складних дислалій, дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо. При цьому такі мовленнєві порушення не лише важко піддаються корекції, але й впливають на їхній загальний психічний розвиток, ще більше його затримуючи і викривляючи [1, 3, 12, 14].

У працях вітчизняних науковців вказується, що використання вербального мовлення дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня у якості регулюючого механізму рухових реакцій практично не відбувається. Ці діти не проговорюють свою діяльність, не супроводжують її як внутрішнім, так і зовнішнім промовлянням. Це є свідченням того, що одночасне збудження у корі головного мозку системи, яка відповідає за рухову регуляцію діяльності таких дітей і системи, яка керує його мовленнєвою регуляцією призводить до їхнього взаємного гальмування [3, 4, 11, 12, 15].

Характеризуючи розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня потрібно зупинитись на деяких його парадоксах, які у них зустрічається. Серед дітей цієї групи зустрічаються такі, які "створюють" власне мовлення і воно у них слугує як засіб висловлювання своїх прагнень, побажань, думок, почуттів тощо. У більшості випадків дорослим людям їхнє мовлення незрозуміле і вони лише догадуються за супроводжуючою мімікою та жестикуляцією, про що такий суб'єкт "говорить" [4].

Висновки. Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня характеризується бідним словниковим запасом, небажанням використовувати слова з пасивного словника, неадекватністю використання вербальних знань у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими відхиленнями, які формують його своєрідність. Для них характерною є відсутністю мотивів до спілкування, значний недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей, які виступають основою адаптації суб'єкта до соціального середовища. Все це посилює негативний вплив на формування інтелектуальних компонентів і пізнавальної діяльності в цілому.

Список використаних джерел

1. Бастун Н.А., Журавель К.С. Куценко Т.О. Реабілітація дітей та молоді з помірною, важкою і глибокою інтелектуальною недостатністю: реалії та перспективи. *Актуальні потреби навчання та виховання людей з особливими потребами*. № 5. 2018. С. 474-481.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Москва. Просвещение. 1982. Т. 2. С. 5-361.
3. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський. Аксіома, 2009. 308 с.
4. Гаврилов О.В. Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, відчуття, мислення, мовлення) дітей з помірною розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. Вип. ХІХ, у 2 ч. Кам'янець-Подільський. 2012. Ч. 2. С. 35-47.
5. Галецька Ю.В. Використання системи піктограм в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць. №1. 2010. С.98-106.
6. Галецька Ю.В. До питання використання піктограм у корекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 14. 2017. С.12-16.
7. Каменщук Т.Д. Методика діагностики рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 8. 2016. С.101-113.
8. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // Дис... канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2018. 186 с.
9. Кравченко Р.І. Соціальна реабілітація інвалідів з розумовою відсталістю: соціально-побутовий патронаж. Київ. Слово. 2007. 129 с.
10. Мякушко О.І. Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю. Київ. Педагогічна думка, 2012. 128 с.
11. Мякушко О.І. Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю. Київ. Педагогічна думка, 2012. 128 с.
12. Мякушко О.І. Системи класифікації розумової відсталості та підходи до діагностики дітей з помірною розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 4 (1). С. 146-154.

13. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ. ТОВ-Поліпром. 2006. 156 с.

14. Тищенко Л.А. Розвиток мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю на заняттях з формування навичок самообслуговування. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії* : зб. наук. праць. № 4. 2014. С. 207-210.

15. Чобанян А.В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти* : зб. наук. праць. 2015. Т. 2. № 2. С. 11-

Подано до друку 31.10.2023 р.

Авторський внесок: І. Челяда – 50%, О. Гаврилов – 50%.

УДК: 159.946.4-053.4

Н. ЧЕРЕВАТЕНКО

sol4m22z.cherevatenko@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-5892-8974>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levytskyyv@kpnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПЕРЕКАЗУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлюються результати вивчення стану розвитку переказу у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення та розробки і апробації методики відповідної корекційної логопедичної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, зв'язне мовлення, переказ, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of development of transfer in older preschoolers with general underdevelopment of speech and the development and approval of the methodology of the corresponding corrective speech therapy work.

Key words: children of preschool age, general underdevelopment of speech, coherent speech, retelling, correction, development.

Постановка проблеми. Істотне значення у загальному комплексі корекційних завдань надається навчанню переказу. Навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення переказу передбачає формування умінь планувати власне висловлювання, самостійно вчитися визначати зміст свого висловлювання самостійно орієнтуватися в умовах мовленнєвої ситуації [2].

Мета дослідження: виявити стан сформованості вмінь переказу та обґрунтувати і апробувати методику їх формування у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення у процесі логопедичної роботи.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 20 дітей старшого дошкільного віку (10 дітей із порушеннями мовлення та 10 дітей із нормотиповим розвитком мовлення). Мовленнєвий діагноз у всіх дітей встановлений, як: загальний недорозвиток мовлення III рівня, дизартрія. Аналіз документації показав, що за висновком отоларинголога, окуліста та психоневролога всі діти були із збереженим слухом, зором та інтелектом.

Під час проведення дослідження дотримувалися такі вимоги: вибір завдань, відповідав цілям дослідження; матеріал був доступний і відповідав віку дітей; інструкції пред'являлися чітко та лаконічно; темп пред'явлення завдань був доступний; умови проведення експерименту для всіх були однакові.

За кожним проведеним завданням проводився якісний та кількісний аналіз результатів. Для якісної оцінки завдань було розроблено спеціальні критерії оцінки результатів виконання завдання у балах. Кожне завдання мало власну систему бальної оцінки, розроблену з урахуванням характеру та кількості допущених помилок при відповіді.

При аналізі переказів (з опорою на сюжетні малюнки) дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, слід зазначити, що у більшості дітей виконання цього завдання викликало значні труднощі. Тільки одна дитина із десяти самостійно розклала усі картини серії у правильній послідовності, не потребувала допомоги та відтворила переказ самостійно. Більшість дітей самостійно розташували картини у правильній послідовності, але відтворити переказ з допомогою картинок не змогли, були тривалі паузи, діти довго не переходили від однієї картини до іншої, потребували допомоги у вигляді навідних питань. Деякі діти потребували допомоги у вигляді уточнюючих і допоміжних питань і при розкладанні серії картинок, і при відтворенні переказу. Діти з недорозвитком мовлення не можуть передати всі смислові ланки у правильній послідовності, не можуть зберегти між смисловими ланками тексту причинно-наслідкові зв'язки, у третини дітей перекази зводилися до переліку дій героїв. Можна відзначити поширене використання не виправданих повторів однотипних

елементів. Найчастіше вживане слово дітьми, це прислівник часу «потім». Багато аграматизмів.

Аналізуючи перекази за серією сюжетних малюнків складені дітьми з нормотиповим розвитком, необхідно зазначити, що дев'ять із десяти дітей самостійно впоралися з цим завданням, лише одна дитина потребувала допомоги і тільки при розкладанні сюжетних картинок, переказ ж був складений дитиною самостійно. При аналізі критерію лексико-граматичного оформлення зв'язного висловлювання, варто зауважити, що всі перекази за малюнками складені без аграматизмів, але простежуються поодинокі словесні заміни за близькою семантикою, а також зустрічаються однотипні сполучні елементи.

"Переказ тексту без наочної опори". Аналізуючи виконання цього завдання дітьми з порушеннями мовлення, варто зауважити, що тільки двоє дітей не потребували допомоги і самостійно відтворили переказ без наочної опори. Аналізуючи перекази дітей з недорозвитком мовлення можна побачити, що більшість дітей (60%) зазнають складнощів на початку переказу, їм складно почати розповідь самим, діти губляться, тому їм необхідна допомога у вигляді навідних питань. Ніхто не передав у переказі всі смислові ланки. У більшості дітей (90%) у переказах виявлені аграматизми.

Аналізуючи перекази без наочної опори дітей із нормотиповим розвитком слід зазначити, більшість дітей (80%) взагалі не потребували допомоги при побудові зв'язних висловлювань. Одна дитина у своєму переказі повністю передала всі смислові ланки у потрібній послідовності і зберегла при цьому причинно-наслідкові зв'язки, тому отримала найвищу кількість балів.

Таким чином, аналіз відповідей дітей із загальним недорозвитком мовлення та дітей із нормотиповим розвитком дозволив умовно розділити дітей на три групи за рівнем сформованості вмінь з переказу.

До першої групи (низький рівень) увійшли діти, підсумковий результат яких під час виконання завдань становив до 39% від можливої максимальної кількості балів. Дошкільники цієї групи відчували значні труднощі при виконанні більшості завдань, важко і з помилками встановлювали причинно-наслідкові зв'язки, відчували труднощі у визначенні послідовності подій, мають грубі порушення в послідовності та плануванні дій. Мають низький рівень сформованості слухомовленнєвої пам'яті, низьку здатність утримати словесну інструкцію дорослого. Дітей з нормотиповим розвитком у цій групі не виявилося, а серед дітей з недорозвитком мовлення, до цієї групи було віднесено дві дитини (20%).

До другої групи (середній рівень) увійшли діти з результатами від 40% до 70% від можливої максимальної кількості балів. У цих дітей також є порушення послідовності та планування дій, проявляється це у незнанні або нетвердому знанні часових одиниць (пори року, днів тижня), порушення автоматизації мовленнєвих рядів, низька здатність утримання в пам'яті вербального матеріалу. Цю групу склали шестеро дітей із загальним недорозвитком мовлення (60%), а серед дітей із нормотиповим розвитком таких не виявилось.

До третьої групи (високий рівень) віднесено дітей з найвищими показниками (від 71% до 100% від можливої максимальної кількості балів). Ці діти орієнтуються у часовій послідовності подій, здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Об'єм мовленнєвої пам'яті вищий, ніж у дітей, віднесених до інших груп. Ці діти досить успішно впоралися з усіма запропонованими завданнями. Цю групу склали десять дітей з нормотиповим розвитком (100%) та двоє дітей з порушеннями мовлення (20%).

При розробці змісту методики логопедичного впливу, спрямованої на формування навички переказу, весь дібраний мовленнєвий матеріал та види робіт було систематизовано та поділено на блоки:

I етап. Підготовчий. Ціль: Розвиток суцесивних процесів.

Завдання:

1. Розвиток розуміння причинно-наслідкових відносин.
2. Розвиток вміння визначати часову послідовність подій та вміння складати зв'язну послідовну розповідь за допомогою картинно-графічного плану.
3. Розвиток уміння розуміти підтекст сюжету, зображеного на картинці, виділяти неочевидні, але основні ознаки зображень.
4. Розвиток здатності встановлювати послідовність зміни часу доби, днів тижня, місяців, пори року.
5. Розвиток слухової уваги та слухомовленнєвої пам'яті, формування здатності до утримання в пам'яті плану дій та його реалізації.
6. Розвиток лінійної пам'яті, навичок аналізу.
7. Розвиток здатності встановлювати послідовність фраз у оповіданні (казці), запам'ятовувати їх і відтворювати.

II етап. Основний.

Мета: Формування зв'язного мовлення (на основі переказу).

Завдання: 1. Формування вміння дітей складати переказ із використанням наочної опори та без неї [4].

Висновки. Таким чином, дослідження проблеми формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ дозволило виявити особливості корекційної роботи та розглянути підходи до логопедичної роботи з формування переказу зокрема і зв'язного мовлення в цілому.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Слово. 2008. 440 с.
2. Довідник вчителя-логопеда / [авт.-упор. С.М. Лупінович]. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 112 с.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
4. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
5. Федорович Л.О. Конспекти логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / Л.О. Федорович, Я.О. Пищалка. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС»ЛТД. 2009. 288 с.

Стаття подана до друку 28.10 2023 р.

Авторський внесок: Н. Череватенко – 50%, В. Левицький – 50%.

УДК 376-056.264:616.896

К. ШАХОВА

shahovakaterina55@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4014-6801>

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті висвітлюються особливості проведення логопедичної роботи з дітьми із розладами спектру аутизму. Визначено етапність та методичні особливості логопедичної допомоги та роль логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей із аутизмом.

Ключові слова: розлад спектру аутизму, мовлення, комунікативна діяльність.

The article highlights the peculiarities of speech therapy work with children with autism spectrum disorders. Stages and methodical features of speech therapy assistance and the role of a speech therapist in the

psychological and pedagogical support of children with autism are determined.

Key words: disorders of the autistic spectrum, speech, communicative activity.

Постановка проблеми: відхилення в мовленнєвому розвитку – одна з основних ознак розладу спектра аутизму, яка якісно відрізняє дану патологію від інших варіантів порушення психофізичного розвитку. Мовленнєвий розвиток при аутизмі характеризується досить специфічними рисами і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційне втручання, і з якого віку. Саме тому виникає необхідність у впровадженні ефективних форм корекційно-логопедичного впливу.

Аналіз досліджень та публікацій. Наукові дослідження в організації роботи з дітьми із розладами спектра аутизму були предметом вивчення українських науковців Н. Базима, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, Н. Гаврилової, О. Константинов, О. Літвінової, М. Шеремет, та інших

Мета статті: дослідити особливості логопедичної роботи з дітьми із розладами спектра аутизму.

Виклад основного матеріалу. Аутизм (грец. autos – «сам»; аутизм – «занурення в себе») – це тяжке порушення розвитку, що характеризуються значниминедоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляються в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів. [2]. Наразі більш часто вживаним терміном є «розлади спектра аутизму» (РСА), під яким розуміють спектр психологічних характеристик, що описують широке коло аномальної поведінки і труднощів щодо соціальної взаємодії і комунікації, а також жорстко обмежених інтересів і часто повторюваних поведінкових актів. На сьогоднішній день зрозумілим є те, що РСА набагато складніший, ніж здавалося спочатку. Це не просто психічна аномалія, а багатофункціональне порушення. Основною проблемою аутичних дітей є те, що в них немає потреби спілкуватися, а з іншого – відсутність спілкування (розуміння мови інших і використання її для вираження власних думок і потреб) призводить до затримки розвитку дитини.

Необхідно пам'ятати, що кожна дитина з РСА унікальна, тому і логопедичні заняття різні й залежать від групи аутизму:

1. До представників першої групи відносять дітей, що не розмовляють – діти взагалі не користуються мовою або вимовляють окремі слова чи звуки у стані сильного емоційного афекту. Це дозволяє припустити, що дитина розуміє мову хоча б частково.

2. Діти другої категорії аутизму «спілкуються» ехолаліями, фразами з мультиків або мовою дорослих без усвідомлення значення. У звичних ситуаціях такі малюки використовують найпростіші фрази типу «дати їсти», в яких дієслово ставлять в інфінітив, а до себе звертаються у 3-й особі. Але в більшості випадків самовиражаються криком.

3. Діти третьої групи спокійно цитують книги або розповідають на пам'ять мультфільм без єдиної помилки, однак зовсім не здатні до діалогу. Спілкування з ними схоже на прослуховування лекції в університеті, коли співрозмовник виступає в ролі слухача.

4. У дітей 4-ї групи мова розвинена, але недостатньо. Вони використовують фрази та речення, розуміють звернену мову, але виражаються нечітко, часом використовують ехолалії, не можуть переказати почуту історію. [2].

Основне завдання в роботі з дітьми-аутистами – це встановлення контакту, спонукання до комунікації, робота над власне мовленням. Організуючи роботу з дітьми з РСА, слід розуміти, що ефективність корекційного процесу багато в чому залежатиме від створення особливих умов, в яких реально можна було б поєднувати психолого-педагогічну, медичну та інші види допомоги і відслідковувати динаміку розвитку дитини [3.].

Д. Шульженко пропонує логопедичну корекційну роботу з дітьми з аутизмом здійснювати у певних напрямках. Зокрема:

1) у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів);

2) у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів);

3) на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення за словом);

4) на заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій;

5) під час процесу логопедичної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови і розвиток фонематичних процесів [4.].

Що стосується дітей з більш розвиненою мовою, з високо функціональним аутизмом, то для них потрібні «класичні» логопедичні заняття, проте увага має концентруватися не лише на вимові, а й на спілкуванні загалом, на розвиткові соціальних та мета комунікативних умінь і навичок, на невербальному спілкуванні тощо [3].

Логопедичну роботу з дітьми із аутизмом можна поділити три взаємозалежних етапи навчання. Зміст кожного з них структуровано по розділах і рівнях навчання, взаємозалежним і взаємодоповнюючим один одного.

Організація на кожному етапі припускає паралельність, тобто в процесі навчання недоцільно окремо виділяти заняття з читання, письма, розвитку мовлення: кожне з них включається в єдиний комплекс, націлений на розвиток мовлення, активізацію пізнавальної діяльності, а також на навчання читанню і письму з урахуванням індивідуальних досягнень.

Основним завданням першого етапу є розвиток комунікативних здібностей, пробудження у дитини мовленнєвої активності, інтересу до навколишнього світу, сформувані здатність брати участь у колективній діяльності, жестів вказування, та співвіднесення, активізація розвитку комунікації, активізацію мовленнєвої та пізнавальної діяльності, підготовку до читання, розвиток графічних умінь. Заняття плануються логопедом з урахуванням необхідності багаторазового повторення того або іншого матеріалу, поступового включення нових елементів у контекст вже засвоєних знань, умінь, навичок.

На другому етапі основний акцент робиться на засвоєнні дитиною засобів спілкування для задоволення комунікативної потреби. На цьому етапі підтримується і заохочується мовленнєва активність дітей. Участь у бесіді (відповіді на питання, будування реплік за зразком). Словесні звіти про виконану, або виконувану діяльність. Оформлення прохання, бажання вербально або жестово-мімічними засобами.

На третьому етапі основне завдання полягає в навчанні дітей розповіді. [1.].

Висновки. Деякі діти з аутистичним спектром розвитку добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, проте залишаються мовчазними під час встановлення мовленнєвого контакту. Саме тому, логопедична робота з дітьми із розладами спектру аутизму має передбачати формування таких умінь: висловлювати прохання/вимоги; формування соціальної реакції у відповідь; привертати увагу та задавати

запитання; висловлювати емоції, почуття, повідомляти про них будь-яким доступним способом; демонструвати навички ведення діалогу.

Список використаних джерел

1. Купчак О.М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму. *Дефектологія*. 2022. № 46. С. 46-49.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2017. 776 с.
3. Рождественська М.В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 46-49.
4. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ. Слово, 2009. 381 с.

УДК 376-056.264-053.4

Л. ШЕВЧЕНКО

Lyubasha12sh@gmail.com
orcid.org/0009-0002-6461-6915

О. БЄЛОВА

alena.bielova77@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6162-4106

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВМІНЬ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена аналізу науково-теоретичної літератури, що розкриває різні наукові погляди щодо розвитку вміння дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення складати розповіді. Зауважено, що несформованість самостійного уміння складати розповідь у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення зумовлена труднощами перетворення отриманого досвіду. Відзначено, що діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення демонструють очевидне відставання у формуванні всіх компонентів самостійного складання розповідей.

Ключові слова: старші дошкільники, мовлення, мовленнєвий розвиток, порушення мовлення, складання розповідей.

The article is devoted to the analysis of scientific and theoretical literature, which reveals different scientific views on the development of the ability of older preschool children with speech disorders to compose stories. It was noted that the lack of independent ability to compose a story in older

preschool children with speech disorders is due to difficulties in transforming the experience gained. It was noted that children of older preschool age with speech disorders show an obvious lag in the formation of all components of self-composing stories.

Key words: older preschoolers, speech, speech development, speech disorder, composing stories.

Постановка проблеми. Вміння складати розповіді дітьми дошкільного віку є однією з передумов для успішного засвоєння ними навчальної дошкільної та шкільної програм. Діти з порушеннями мовлення відчувають певні труднощі під час спілкування з близьким оточенням, формулювання власної думки, переказу оповідань, створень розповідей на різні теми.

Аналіз останніх досліджень. Окреслено методику організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах, а також зосереджує свою увагу на розгляді особливостей складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів (А. Богуш); актуалізована проблема розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці (Н. Гавриш); досліджено мовленнєву готовність дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання (О. Белова); визначено стан сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями (Ю. Галецька); висвітлено інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку (В. Донець); розкрито стан мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (Т. Куриленко, К. Зелінської-Любченко); описано закономірності навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми (А. Омеляненко); запропоновано корекційна технологія для розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників (І. Паласевич).

Мета статті: науково-теоретичне обґрунтування вмінь складати розповіді дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Розповідь становить складну в лінгвістичному та психологічному відношенні форму усного мовлення. Для неї характерна наявність більшої розгорнутості, потреба в більшій напрузі стосовно пам'яті, уваги, пов'язаної зі змістом і формою мови. Н. Гавриш відзначає, що розповідь має власним опертям мислення, для якого в логічному плані притаманна більша послідовність, ніж для діалогів. Тут наявна потреба в ретельній попередній підготовці,

значному вольовому зусиллі, логічних та композиційних уміннях [6, с. 21]. Залежно від джерела висловлювання виділяють такі різновиди розповідей: за іграшками і предметами; за картинами; із досвіду; творчі розповіді [4, с. 131].

Творчі розповіді – це розповіді про вигадані події. Під творчою розповіддю мається на увазі «діяльність, результатом якої постає складання мовцями фантастичних оповідань, реалістичних розповідей із самостійно створеними образами, ситуаціями, наділених логічною побудовою та втілених у певній словесній формі» [5].

Реалістична розповідь відображає наявні в природі предмети та явища, незважаючи на те, що в особистому досвіді мовця вони не зустрічалися. Казкові розповіді найчастіше являють собою відтворення художнього досвіду, накопиченого під час сприйняття й переказу інших подібних творів, як народних, так і літературних. Можливе також створення небилиць. Творчими можуть бути розповіді не лише оповідного, але й описового характеру. Залежно від провідного психічного процесу, на який спирається розповідь, А. Богуш виділяє розповіді за сприйняттям, за пам'яттю та за уявою [4].

Розповідь за зоровим, сенсорним або слуховим сприйняттям носить описовий характер та підводить мовця до роздумів. Мовці в ході складання такої розповіді діляться враженнями стосовно тих предметів або явищ, які сприймаються ними в момент мовлення. Зміст текстів-розповідей визначають самі предмети та явища, а наочно сприйняті ознаки та якості полегшують здійснення вибору відповідних мовних засобів. До цього типу розповіді належать описи картин, натуральних предметів, природних явищ. У складанні розповідей на основі сприйняття забезпечується функційна єдність сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку [5, с. 56-69].

Розповіді по пам'яті являють собою відтворення певних знань із покладання на власний досвід, який мовцеві довелося пережити та всотувати в себе протягом попереднього періоду життя. Цей різновид мовленнєвої діяльності є складнішим, ніж розповідь за сприйняттям, адже спирається на вольову пам'ять. Розповіді, продукування яких покладається митцями на уяву, є творчими. Стосовно психології, зазначений тип розповідей засновується на творчій уяві. Послугування новими комбінаціями дозволяє мовцям оперувати уявленнями, задалегідь збереженими в пам'яті й раніше засвоєними знаннями.

Опис постає функційно-смісловим мовленнєвим виявом, якому притаманні ознаки його типізованого різновиду як зразкового, модельного повідомлення монологічного спрямування, представленого

перерахованими одночасними або постійними ознаками, притаманними певному предметові, і який має для цього певну мовну структуру. У межах описового висловлювання розкриваються ознаки і характерні властивості предмета. Для смислової структури, типової для роздумового висловлювання, питомою постає ієрархічність, притаманна різнопорядковим предикаціями. Для того, аби створити дієву композиційну роздумову структуру, необхідно вміло оперувати граматичними зв'язковими засобами. Їхній перелік представлено вставними (модальними) словами, авторською оцінкою, дефініціями, прислівниками, сполучниками, особовими дієслівними формами та займенниками, інверсією тощо. Реалізація категорії зв'язності в роздумових висловлюваннях здійснюється шляхом використання ланцюжкових та паралельних зв'язкових структур або їх мішаного складу в строфах, що є кільцевими. Через облігаторність для доказового думкового розгортання чіткої послідовності у викладі та взаємопов'язаності між усіма думками значно більша поширеність є характерною для ланцюжкового зв'язку. В межах строф, що є кільцевими, досить частотним є поєднання тези, доведення й висновку в межах кільця. Не можна також оминати й важливість для роздумового висловлювання його модальності, що репрезентує ставленнєвий аспект об'єктивного висловлювання автора. На відміну від власної розповіді, в описовій розповіді відсутня динаміка, емоційно-експресивна оцінка. Для опису характерна «перерахувальна структура однорідних компонентів і перечислювальна інтонація, пряма модальність, співвіднесеність видочасових значень» [11, с. 63].

А. Богуш вважає, що у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком мовлення сприйняття картинки значно випереджає їх образотворчі можливості (діти реагують на зміст і зображення – колір, форму, побудову). Вона виділяє у дитячому сприйнятті такі тенденції:

- тяжіння дитини до яскравого кольору;
- бажання бачити на картинці всі суттєві ознаки предмета (невпізнання ракурсних побудов та незадоволеність ними дітей 3-6 років);
- утруднення при сприйнятті світлотіньового малюнка;
- утруднення дітей 3-5 років при сприйнятті малюнка з яскраво вираженою перспективною деформацією предмета;
- позитивне ставлення до ритмічної простоти побудови (композиції) [3, с.45].

Для дітей зазначеної вікової категорії типовими постають складнощі стосовно правильності в побудові та оперуванні складними конструкціями синтаксичного рівня, що містить ризик помилок у словесному поєднанні в межах речення, а також міжреченнєвого зв'язку. Сукупність провідних недоліків у розвитку мовлення, що є зв'язним, представлена невмінням побудови тексту, що є зв'язним, із залученням всіх елементів структурного рівня (початкових, серединних, кінцевих, поєднання частин, що виокремлені у висловлюванні [6, с. 74].

Виникнення значних труднощів у зв'язному висловлюванні в дітей із порушеннями мовлення зумовлені недорозвиненням компонентів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного рівнів. Через те, що діти характеризуються вторинними відхиленнями процесів психічного спрямування, зокрема, сприйняття, увагою, уявою, відбувається виникнення додаткових складнощів монологічного мовлення. В. Єскименко та Л. Стахова вважають будування дошкільниками зв'язні висловлювання розгорнутого характеру, необхідно мобілізувати їхні можливості на мовному й пізнавальному рівнях, паралельно їх удосконалюючи [8, с. 74].

Для оцінки створених дитиною розповідей (або наративів), на думку К. Деменко та К. Зелінської-Любченко, необхідно використовувати як окремі критерії, що характеризують мікроструктуру тексту (лексичні та граматичні помилки), так і критерії, які застосовуються лише до всього тексту (його макроструктури), а саме оцінка зв'язності та цілісності наративу. Для розвитку вміння дошкільників складати розповідь найважливішим методичним інструментом є серії картинок, що зображують певну ситуацію [7, с. 164].

Т. Куриленко відзначає, що діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями характеризуються значним відставанням від однолітків в опануванні монологічного мовлення, зокрема, постають проблеми в плануванні розгорненого висловлювання та його оформлення за мовленнєвим зразком, послідовністю у викладі, смисловій передачі, лексичного змісту, помилок під час реченнєвого конструювання тощо [10, с. 92].

О. Белова вказувала, що дошкільники з низьким рівнем «Розуміння змісту текстів» була притаманна загальна втома, незацікавленість, відволікання на сторонні подразники, що призвело до неухважного слухання оповідання. Деякі з них відмовлялися виконувати завдання. На запитання відповідали однослівно, не могли здійснити аналіз вчинку

персонажа, наслідків. Також виникали труднощі під час обґрунтування висновку до тексту. Діти пропускали основні смислові ланки, або допускали однотипні сполучні повтори. Навіть за додатковою допомогою експериментатора дошкільники не змогли правильно відповісти на запитання [1; 2; 3].

Діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, часто відчують складнощі під час визначення задумано в оповіданні, вони неспроможні виділити основну думку з-поміж другорядних. Їм важко в розповіді відновити причинно-наслідкові зв'язки, через що не визначається сюжетна лінія. Т. Куриленко підкреслює, що ці діти, виконуючи завдання зі складання розповіді на картинковій основі, збиваються під час переказу тексту, їм добре знайомий [10, с. 93].

Очевидну складність представляють завдання на складання розповіді на задану тему. Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення губляться, демонструють неспроможність зрозуміти завдання і намагаються повторювати за педагогом і один за одним логіку подій, частини тексту чи характеристику героїв. К. Забашта відзначає, що найважче дітям старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення дається діалогова форма побудови розповіді [9, с. 76].

Висновок. З'ясовано, що несформованість самостійного уміння складати розповідь у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення зумовлена труднощами перетворення отриманого досвіду. Невміння аналізувати пережитий особисто досвід, почутий від інших чи отриманий із книжок, створює труднощі створення нового явища: нового сюжету, новий вигляду героя, обстановки тощо. Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення демонструють очевидне відставання у формуванні всіх компонентів самостійного складання розповідей.

Перспектива дослідження. Перспективою є обґрунтування діагностичного матеріалу з вивчення сформованості в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення вміння складати розповідь.

Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць* Вип. 19. 2022. С. 5-15. <https://aqce.com.ua/download/publications/673/654.pdf/>

2. Белова О.Б. Об'єктивізація проблеми розвитку граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. 2023. № 86, С.119-126. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/86/21.pdf>

3. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*: зб. наук. праць. 2023, № 1 (355). С. 106-114. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>

4. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ. Слово, 2010. 304 с.

5. Богуш А., Гавриш Н. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів. Київ. МЦФЕР-Україна, 2013. 32 с.

6. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці : монографія. Донецьк. Лебедь, 2001. 218 с.

7. Деменко К.Е., Зелінська-Любченко К.О. Загальне недорозвинення мовлення у дошкільників як головна перешкода становленню повноцінної особистості. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 163-165.

8. Єкименко В.К., Стахова Л.Л. Формування мотивації до мовленнєвого спілкування у дітей від народження до чотирьох років в процесі онтогенетичного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 72-75.

9. Забашта К.В., Зелінська-Любченко К.О. Шляхи корекції мовлення у дітей із ФФНМ засобами шумотерапії. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 75-78.

10. Куриленко Т.Ю., Зелінська-Любченко К.О. Дослідження стану мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної*

науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 90-94.

11. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетних картин. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 60-65.

Стаття подана до друку: 30.10. 2023 р.

Авторський внесок: Л. Шевченко – 50%, О. Бєлова – 50%.

УДК 159.922.76-056.264-053.6

А. ЯКУБЕНКО

ORCID ID 0009-0003-7766-2555

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

ORCID ID 0000-0001-9342-0896

КОРЕКЦІЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми формування самосвідомості підлітків із заїканням.

Ключові слова: підлітковий вік, мовлення, самосвідомість, заїкання.

The article highlights a theoretical and practical approach to the problem of forming self-awareness of teenagers with stuttering.

Key words: adolescence, speech, stuttering, self-awareness.

Постановка проблеми. Самосвідомість є ключовим аспектом психічного розвитку підлітків. Вона неабияк впливає на їхню особистість, стосунки з іншими людьми, на їхні можливості та досягнення. Вплив заїкання на психосоціальний розвиток підлітків стає об'єктом вивчення та уваги багатьох науковців, психологів та педагогів.

Заїкання, як розлад комунікативної функції мови, не тільки впливає на фізіологічні аспекти мовлення, але і має суттєвий вплив на емоційний стан, соціальні відносини та загальне самопочуття підлітків.

Підлітки, у яких виявлене заїкання, мають певні труднощі у становленні адекватної самосвідомості, що в подальшому призведе до важкості у навчальному процесі та загалом у житті. Тому необхідно проводити своєчасну корекційну роботу, яка вплине на формування та розвиток самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність дослідження. Самосвідомість є ключовим аспектом психічного розвитку підлітків. Вона на пряму впливає на їхню особистість, стосунки з іншими людьми, на їхні можливості та досягнення. Вплив заїкання на психосоціальний розвиток підлітків стає об'єктом вивчення та уваги багатьох науковців, психологів та педагогів.

У зв'язку з орієнтацією логопедії на навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення суттєвим є, передусім, оформлення вимовної сторони мовлення. Відомо, що термін заїкання виділяється, як порушення темпо-ритмічної організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет).

Заїкання, як розлад комунікативної функції мови, не тільки впливає на фізіологічні аспекти мовлення, але і має суттєвий вплив на емоційний стан, соціальні відносини та загальне самопочуття підлітків.

Одним з дослідників, хто перший класифікував судомні прояви заїкання у різні вікові періоди був український вчений, професор І.О. Сікорський. Він вніс важливий вклад у розвиток корекційної педагогіки, вивчаючи проблеми дидактики для дітей із порушеннями розвитку. Його дослідження допомогли створити підґрунтя для подальших розвитків в галузі корекційної освіти та спеціальної педагогіки в Україні. У працях науковців (Н. Гаврилова, М. Шеремет, Колишкін О.), даються теоретичні аспекти та механізми прояву заїкання, у другій групі вивчаються особливості корекції з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням (Барна Х., Кашуба Л., Арнаутова Л.).

Аналіз літератури показує, що проблемою формування самосвідомості у підлітків займалися певні дослідники, зокрема за такими напрямками: психологічні механізми розвитку особистості (Боришевський М., Булах І., Карпенко З., Костюк Г., Скрипник Т.); вивчення становлення самосвідомості у підлітковому віці (Кириченко Т., Кобильченко В., Грицишин М., Осьмак Л., Тищенко С., Ткачук Т.), розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка (Булах І., Алексеєва Ю., Орбан Л., Ткачук Т.); розвиток відповідальної поведінки у підлітків (Татомир Л., Кириченко Т., Савчин М.).

Дослідження в галузі самосвідомості підлітків із заїканням проводились за напрямками: особливості розвитку самооцінки у підлітків із заїканням (Заскалько О.); об'єктивація психологічних захистів у підлітків із заїканням у форматі активного соціально-

психологічного пізнання (Кононова М., Степаниця Д.); сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (О. Потапенко, І. Опанасюк, Жук Н.)

Проблема заїкання у літературі залишалася недостатньо вивченою з ряду причин. По-перше, деякі випадки заїкання у дітей вирішуються на ранніх етапах їхнього розвитку, і це може призводити до переконання, що проблему вже вирішено. Однак заїкання може залишатися у підлітковому віці та навіть у дорослому житті, що вказує на необхідність подальших досліджень.

По-друге, заїкання є складним мовленнєвим порушенням, і кожен конкретний випадок може бути унікальним за своєю природою та впливом на особистість дитини. Що робить це дослідження більш складним завданням.

Досить часто випадки мовленнєвих порушень поглиблюють підліткову кризу і можуть сприяти формуванню негативних аспектів у самоідентифікації підлітка. Актуальність і недостатня розробленість вище зазначених положень зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи магістра «Корекція самосвідомості підлітків із заїканням».

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей формування самосвідомості підлітків із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши та узагальнивши теоретичні нароби можна визначити, що підлітковий вік належить до найважливіших етапів у розвитку самосвідомості. Підлітковий вік є ключовим періодом у розвитку "Я-концепції", де когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти взаємодіють і впливають на сприйняття себе та навколишнього світу. У цьому періоді діти починають активно досліджувати і визначати власну ідентичність, уявляти себе в різних соціальних ролях та ставити перед собою цілі та завдання. Вони розвивають здатність аналізувати власні думки та почуття, а також визначати свої цінності та переконання. Цей процес допомагає їм формувати свій унікальний стиль сприйняття себе і оточуючого світу.

Мовлення виступає як важливий інструмент у цьому процесі, відображаючи свідомість та допомагаючи виражати думки і ідеї. Також воно може впливати на саму свідомість, сприяючи аналізу та структуруванню думок. Свідомість відображає реальність, формує ідеї, концепції, думки та переконання людини. Мовлення, у свою чергу, служить інструментом для вираження цих думок та ідей.

Таким чином, свідомість і мовлення утворили єдиний і взаємодоповнюючий процес комунікації та мислення людини.

Письмове мовлення розширило можливості аналізу та контролю

над процесом вираження думок, сприяючи подальшому розвитку самосвідомості.

Важливим елементом людського існування є міжособистісне спілкування. Без нього неможливий розвиток важливих аспектів психіки та формування ключових психічних якостей протягом усього життя. Взаємодія між людьми сприяє розвитку потреб і здатностей адекватно оцінювати себе під час спілкування. Вона допомагає помічати психічні реакції, спрямовані на самого себе зі сторони інших людей. Тож комунікація виступає важливим фактором, що сприяє розвитку особистості та досягненню більших висот у її розвитку.

Розуміння своїх мовленнєвих труднощів та спроби вирішити їх самостійно або приховати можуть викликати певні психологічні наслідки у дітей, які стикаються з заїканням. Серед таких наслідків можуть бути незручність, відчуття боязкості, схильність до ізоляції, страх перед спілкуванням, відчуття пригніченості та постійний стрес через своє мовлення. Іноді, навпаки, це може призвести до ефекту розгальмованості, показної збудливості та різкості в поведінці або реакціях. Діти можуть різними способами сприймати своє власне дефектне мовлення, і цей спосіб сприйняття може варіювати за ступенем повноти, глибини та точності.

Пам'ять, як психологічний процес, має важливе значення в психологічній моделі реакції дітей із заїканням на їхній специфічний мовленнєвий розвиток. Вона сприяє тому, щоб діти розуміли свої недоліки, визначали їх характеристики і розглядали можливі способи виправлення.

Довільна пам'ять має значний вплив на зберігання та відтворення інформації, яка потребує свідомої уваги та активної обробки. Вона стає важливим інструментом для поліпшення мовленнєвих навичок дітей, які стикаються з заїканням.

Важливим чинником для підвищення виразності, повноти, сили, усвідомленості, продуктивності та якості відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, почуттів, вольових зусиль і дій – є увага. Ефективне управління увагою може сприяти покращенню різних аспектів когнітивної функції та емоційного стану.

Надмірна увага до заїкання може призводити до зниження самооцінки, викликати стрес та тривожність, що негативно впливає на психологічний стан підлітків.

У підлітків із заїканням на цьому етапі можуть зустрічатися різні рівні формування самосвідомості за усіма розглянутими характеристиками. Дані ознаки по різному проявляються при

характеристиці різних рівнів самосвідомості і залежать від різноманітних етіологічних та патогенетичних причин.

Дослідження рівнів сформованості самосвідомості у підлітків із заїканням дав нам змогу зробити наступні висновки.

Для діагностики когнітивної складової "Я-концепції" можна використовувати різні методи, які допоможуть отримати інсайти в уявлення особистості про себе. Для вивчення самосвідомості підлітків із заїканням було обрано використання методики "Незакінчені речення" у варіанті, як "Тест Сакса SSCT для дітей" (Saks-Lovinger Sentence Completion Test). Цей тест є доволі відомим методом в психологічних дослідженнях та практиці. Ця методика полягає у тому, щоб представити учасникам незакінчені речення і дозволити їм завершити їх своїми власними думками, словами або фразами. Відповіді, які надавались учасниками, вказували на їхні думки, переживання, ставлення до себе та інших аспектів їхньої особистості.

Такі методики допомагають виявити емоційні стани, мотивацію, вплив подій чи досвіду на особистість та сприяють більш глибокому розумінню психологічних аспектів підлітків. Усі відповіді дитини потрібно записувались дослівно. Тест включав 10 незакінчених речень.

На констатувальному етапі дослідження було виділено рівні (високий, достатній, середні та низький) сформованості самосвідомості у підлітків із заїканням та з нормотиповим розвитком.

Якісний аналіз показників узагальненого емпіричного вивчення рівня сформованості самосвідомості у підлітків із заїканням, що їх переважна більшість (60%) проявляє середній рівень (таблиця 1). При цьому суттєвою ознакою є те, що при нормотиповому розвитку цього рівня не виявлено.

Кількісна характеристика дозволяє побачити, що вони переживають певні сумніви у своїх здібностях, а їх ставлення до себе є нестабільним. Деякі підлітки зазначають, що їхні мовленнєві труднощі дратують їх, але вони намагаються не фокусуватися на них і, можливо, уникати негативних думок. Інші відчують, що мовленнєві труднощі роблять їх менш впевненими в собі, що може впливати на їхню соціальну самооцінку. Ставлення до критики є досить неоднозначим. Одні підлітки намагаються зрозуміти, чому інші висловлюють негативну думку та розглядають критику як можливість для самовдосконалення. Інші ж відчують себе ображеними та намагаються відсторонитись, щоб зберегти свій емоційний комфорт.

Дослідження також показало, що багато підлітків із заїканням є наполегливими, креативними та емпатичними особами, які мають

багато цінних якостей та потенціал для досягнення своїх цілей. Це різноманіття свідчить про важливість індивідуального підходу до кожного підлітка з заїканням. Тому важливо підтримувати їх у їхньому розвитку та допомогти їм відчувати себе впевненими та цінними у суспільстві.

Таблиця 1

Результати емпіричного вивчення рівня сформованості самосвідомості

Обстеження сформованості самосвідомості підлітків за рівнями	Підлітки з нормотиповим розвитком (%)	Підлітки із заїканням (%)
Високий	100	
Достатній		20
Середній		60
Низький		20

Аналіз основних напрямків корекційно-педагогічної роботи з формування самосвідомості у підлітків із заїканням дав змогу стверджувати такі положення.

Формування самосвідомості учнів під час вивчення предметів "Українська мова", "Українська література" та "Зарубіжна література" відіграє важливу роль у їхньому навчанні та розвитку. Ці предмети сприяють розвитку навичок комунікації та аналітики, розширюють світогляд і сприяють формуванню цінностей. Вивчення української мови допомагає удосконалювати виразне висловлення своїх думок, розуміння текстів та аналіз інформації. Уроки літератури, в свою чергу, дозволяють підліткам поділитися своїми враженнями від прочитаних творів, роздумувати над життєвими цінностями та взаємодією персонажів. Це сприяє кращому розумінню власних цінностей та переконань. Через вивчення різних літературних творів, підлітки відкривають для себе різноманітних персонажів та сюжети, які відображають різні життєві ситуації та людські характери. Це допомагає їм краще зрозуміти власне "Я" та свої емоції.

Використання літератури як інструменту для покращення самосприйняття та розвитку особистості є чудовим методом, особливо ефективним серед підлітків. Для кращого розуміння змісту прочитаного та більш глибокого осмислення твору, підвищення інтерактивності читання можна використовувати різні методи: уточнюючі питання, читання в ролях, поділ на частини, дискусія, творчі завдання. Ці методи допомагають учням глибше занурюватися в текст і розглядати його з

різних позицій.

Активно розвивати самосвідомість можна також під час уроків української мови, використовуючи написання творів як один із способів. Підліткам не надається жодних роз'яснень та уточнень щодо змісту. Завданням дитини є самостійно шукати себе, своє "Я", пізнавати і аналізувати. Таким чином, вона буде більше цінувати свою власну особистість, яку вона "пізнала" самостійно.

Розвиток самосвідомості підлітка із заїканням може відбуватись й на позакласних виховних заходах. У такому форматі важливо створювати атмосферу підтримки, довіри та відкритості, де підліток може вільно висловлювати свої думки і почуття. Це може бути організація літературних гуртків або клубів, де підлітки можуть виразити себе через літературу, написавши вірші, оповідання або есе на теми, які їх цікавлять; участь у театральних постановках або драматичних гуртках; дискусії; менторство; творчі проекти. Усе це допоможе їм розвивати виразне мовлення, впевненість в собі, сприяти рефлексії та розумінню власних переконань та цінностей, надавати їм психологічну та практичну підтримку в процесі саморозвитку, відкривати свої таланти.

Позакласні виховні заходи можуть стати важливим інструментом для стимулювання самосприйняття і особистісного розвитку підлітків із заїканням, надаючи їм можливість відчувати себе частиною спільноти, де їхні думки цінуються і підтримуються.

Висновки. Корекція самосвідомості у підлітків із заїканням досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи, а також під час освітнього та виховного процесу. Система навчання і виховання дітей підліткового віку з заїканням включає корекцію мовленнєвого порушення та формування самосвідомості у підлітків шляхом вивчення предметів "Українська мова", "Українська література" та "Зарубіжна література". Використання літератури як інструменту для покращення самосприйняття та розвитку особистості є чудовим методом, особливо ефективним серед підлітків. Активно розвивати самосвідомість можна також під час уроків української мови, використовуючи написання творів як один із способів. Завданням дитини є самостійно шукати себе, своє "Я", пізнавати і аналізувати. Таким чином, підлітки починають цінувати свою власну особистість, яку вони "пізнають" самостійно.

Розвиток самосвідомості підлітка із заїканням може відбуватись й на позакласних виховних заходах. Це можуть бути: організація літературних гуртків або клубів, де підлітки мають змогу проявляти себе через літературу, написавши вірші, оповідання або есе на теми, які їх

цікавлять; участь у театральних постановках або драматичних гуртках; дискусії; менторство; творчі проекти.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 26-33.
2. Булах І.С. До проблеми провідного психологічного новоутворення особистості підліткового віку. Вісник Харків. держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 6. С. 22-36.
3. Вікова та педагогічна психологія. За ред. О.В.Скрипченко, Л.В.Долинської. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
4. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії. Педагогіка і психологія, 1997. №2. С. 19-23
5. Жук Н. В. Психологічний аналіз самооцінки дітей з мовленнєвими порушеннями. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. Суми, 2019. С. 219–220.

Подано до друку 30.10.2023 р.

Авторський внесок: А. Якубенко – 50%, О. Вержиховська – 50%.

УДК 376.2

О. ДУБИЩАК

<https://orcid.org/0009-0001-4824-6080>

Т. КАМЕНЩУК

<https://orcid.org/0000-0002-6231-8749>

ПРОБЛЕМА ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено теоретичні аспекти вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку, а також проаналізовано проблему порушень мовлення дошкільнят.

Ключові слова: ЗНМ, корекція, мовленнєвий розвиток дошкільника, психофізичні порушення, рівні загального недорозвинення мовлення.

The article presents the theoretical aspects of studying the problem of general underdevelopment of speech in preschool children, and also analyzes the problem of speech disorders in preschoolers.

Keywords: ZNM, correction, speech development of preschoolers, psychophysical disabilities, levels of speech development.

Постановка проблеми. Проблема загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку є серйозною і впливає на подальший розвиток дитини, зокрема на її успішність у навчанні та соціальну адаптацію.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Порушеннями мовлення в дітей займалася Jean Berko Gleason - американська психолінгвістка, яка вивчала дитяче мовлення, включаючи порушення розвитку мовлення [4].

У таких дітей порушуються всі компоненти фонематичної системи, а саме акустична і семантична сторони мовлення. Погана вербальна діяльність накладає відбиток на формування їх інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфер (Н. Гаврилова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, В. Тищенко, Є. Соботович, В. Тарасун та інші). Водночас діти виявляють і найбільш істотні недоліки в процесі засвоєння та використання лексики та граматики рідної мови [7].

В. Глухов наголошував, що одним із найважливіших завдань логопедичної роботи дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є формування у них зв'язного монологічного мовлення. Це необхідно для найбільш повного подолання порушень мовленнєвого розвитку і підготовки дитини до майбутнього навчання в школі [2].

Мета дослідження. Проаналізувати проблему порушень мовлення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Проблема вдосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні передбачає реорганізацію процесу навчання в групах дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Тому з 2002 року в спеціальних закладах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення функціонують групи для дітей дошкільного віку з діагностованими порушеннями мовлення [1].

Основні ознаки ЗНМ у дітей дошкільного віку можуть включати:

Обмежений словник та обмежена лексична розмаїтість, недостатній розвиток граматичної структури мовлення (неправильна синтаксична будова фрази та слова), порушення звукового спектру мовлення (наприклад, дитина може замінювати, переставляти або пропускати звуки), порушення комунікативних навичок, таких як здатність вести бесіду, сприймати та розуміти ін. [6].

Мовленнєвий розвиток дошкільника є складним психологічним

процесом. Цей процес включає в себе ряд аспектів. Ось декілька з них:

Фонетичний розвиток: Дитина навчається вимовляти та розрізняти звуки мовлення. На цьому етапі важливо, щоб вона вчилася вимовляти правильно звуки та їх комбінації.

Лексичний розвиток: Дитина починає збагачувати словниковий запас, вчиться новим словам та їх значенням. Це важливий етап для розширення комунікативних можливостей.

Синтаксичний розвиток: На цьому етапі дитина вчиться будувати речення, розуміти структуру мовлення, правила словосполучення та синтаксису.

Семантичний розвиток: Дитина розвиває розуміння значень слів та їх відношень між собою, формує навички розуміння текстів та інтерпретації інформації.

Комунікативні навички: Мовленнєвий розвиток також включає в себе навички спілкування, вміння висловлювати свої думки, слухати інших та взаємодіяти з ними.

Культура мовлення: Дитина ознайомлюється з нормами мовленнєвої культури, такими як ввічливість, правила спілкування та загальноприйняті вирази.

Для успішного мовленнєвого розвитку дошкільника важливо створити стимулююче середовище, де він зможе вільно висловлювати свої думки та емоції, спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, читати книги та слухати оповідання [9].

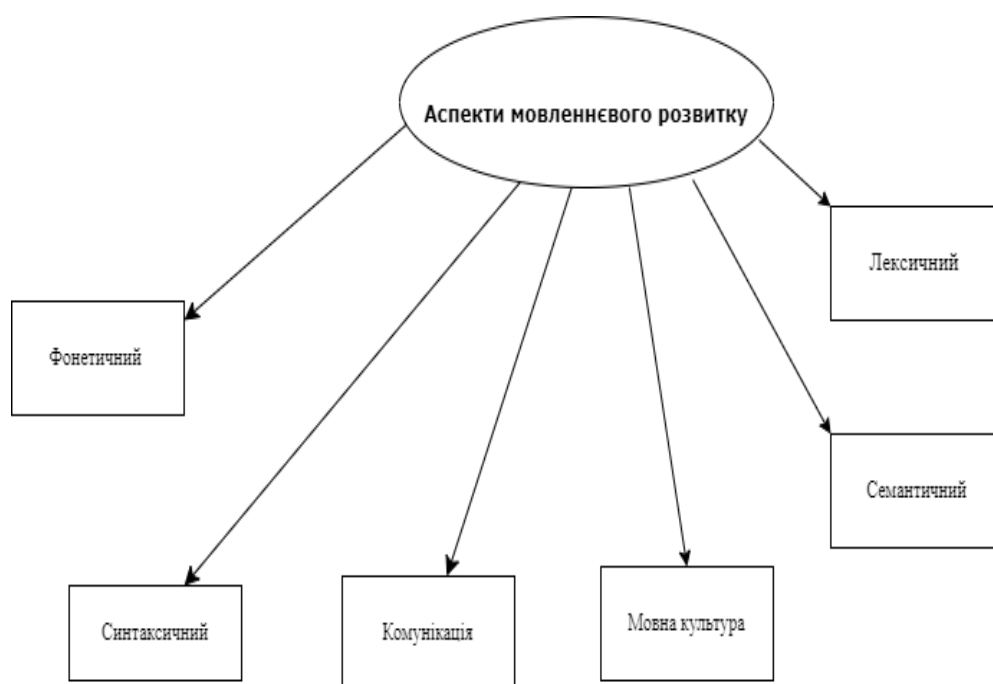


Схема автора на основі узагальнених джерел.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) — складний розлад мовлення, при якому у дітей зі збереженим слухом і інтелектом порушуються всі компоненти мовлення (лексика, фонетика, граматики). Недорозвинення мовлення може проявлятися в різному ступені: від повної відсутності словесних засобів спілкування до розгорнутого мовлення з самостійними елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвинення [5].

Перший рівень загального недорозвинення мовлення. Мовленнєва складова спілкування вкрай обмежена, використовуються жести і міміка.

Другий рівень загального недорозвинення мовлення. Перехід до нього характеризується підвищенням мовленнєвої активності дитини. Спілкування відбувається шляхом використання постійних, але все ж спотворених і обмежених загальноживаних слів.

Третій рівень загального недорозвинення мовлення характеризується наявністю великої кількості фразового мовлення, в якому присутні елементи лексико-граматичної та фонетико-фонематичної несформованості [8].

Логопедична робота.

I рівень ЗНМ: розвиток навичок розуміння мовлення, розвиток імітаційних навичок, розвиток зорової та слухової уваги, пам'яті.

II рівень ЗНМ: розвиток звукової сторони мовлення, розвиток лексичної сторони, розвиток темпу, ритму, інтонації, розвиток граматичних структур, накопичення словникового запасу, розвиток фразового мовлення.

III рівень ЗНМ: практичне засвоєння лексико-граматичних засобів мовлення, формування правильної фонетичної сторони мовлення [3].

Висновки. Для виявлення рівня загального недорозвинення мовлення дошкільнят необхідно визначити ступінь сформованості мовленнєвих навичок дитини, порівняти їх з віковими нормами та рівнями психологічного розвитку, з'ясувати їх співвідношення в контексті дефіциту та компенсації, мовленнєвої діяльності та інших між видами психологічної діяльності, щоб з'ясувати, що саме лежить в основі цього порушення.

При виявленні мовленнєвого дефекту необхідно проаналізувати й усвідомити взаємодію звукової сторони мовлення з розвитком лексико-граматичних структур. Враховуючи вікові та особистісні особливості кандидата, можна не тільки виявити наявні у дитини відхилення, а й спертися на них для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / за ред. О. Кононко. Київ. Світоч, 2009. 430 с.
2. Богачук Ю.В. Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення URL: <http://surl.li/nozwp>
3. Дарда С.М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 1. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 336 с.
4. Жан Берко Глінсон «Розвиток мови» URL: <http://surl.li/nozvv>
5. Загальне недорозвинення мовлення URL: <http://surl.li/gxmbh>
6. Ільїна Н.В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2011. № 1. С. 43-46.
7. Калмикова Л. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс URL: <http://surl.li/nozwg>
8. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні // Вступ до спеціальності: Логопедія: навч. посібник / І.М. Омельченко, В.В. Тарасун, Л.О. Федорович. Кременчук: Християнська Зоря. 2011. С. 310-334.
9. Методичний та практичний матеріал для дітей старшого дошкільного віку з корекції фонетико-фонематичного сприймання URL: <http://surl.li/nozxe>

Стаття подана до друку 27.10 2023 р.

Авторський внесок: О. Дубіщак – 50%, Т. Камешчук – 50%.

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Корекційна педагогіка і психологія

В и п у с к 14

Головний редактор	О. Гаврилов
Науковий редактор	Н. Гаврилова
Відповідальний секретар	О. Константинів

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 12.12.2023 р. Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 45,98. Зам. 112

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.