

ВІСНИК

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка.
Корекційна педагогіка і психологія



Випуск 15

Міністерство освіти і науки України

**Вісник
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка.
Корекційна педагогіка і психологія**

Випуск 15

Кам'янець-Подільський
2024

УДК:378.4:376. 1](477.43)(082)

B54

Рецензенти:

Віктор ГЛАДУШ – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирського державного університету ім. Івана ФРАНКА;

Вікторія КИСЛИЧЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО;

Владислав ТИЩЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедагогіки і логопсихології Українського державного університету імені Михайла ДРАГОМАНОВА.

Редакційна колегія

О. БЕЛОВА, доктор педагогічних наук, професор; **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, доцент; **О. ДМІТРІЄВА**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. ДОКУЧИНА**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. КОНСТАНТИНІВ**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **В. ЛЕВИЦЬКИЙ**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. ЛІСОВА**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. МІЛЕВСЬКА**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С. МИРОНОВА**, доктор педагогічних наук, професор; **О. ОПАЛЮК**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. ОПАЛЮК**, доктор педагогічних наук, професор; **І. РУДЗЕВИЧ**, кандидат психологічних наук, доцент; **А. СІМКО**, кандидат психологічних наук, доцент; **В. СПІВАК**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. ТКАЧ**, кандидат педагогічних наук, доцент; **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 27 листопада 2024 року)*

B54 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 15. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. 592 с.

ISBN 978-617-8105-28-0

До вісника увійшло наукові доробки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, які навчаються за програмою 016 Спеціальна освіта та викладачів факультету. 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 потребами.

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

ISBN 978-617-8105-28-0

УДК:378. 4:376.1](477. 43) (082)

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрів виданий Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка м.Кам'янець-Подільський, Хмельницької області, код ЄДРПОУ 02125616 ідентифікатор медіа R30-02181 №132 від 18.01.2024 р.

© Автори статей, 2024

ЗМІСТ

О. АЛЬБОТА Л. ЛІСОВА	Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	10
Я. БАБІН О. ВЕРЖИХОВСЬКА	Інноваційні логопедичні техніки як інструмент подолання дисграфії у молодших школярів	18
Н. БАЛАСВА О. КОНСТАНТИНІВ	Особливості формування емоційної лексики у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку	27
М. БЕЖЕНАР О. ГАВРИЛОВ	Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення у контексті сучасної освітньої парадигми	38
Л. БЕРНАДА О. ДМІТРІЄВА	Педагогічні умови розвитку дрібної моторики у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	48
А. БІРЕЦЬКА О. ВЕРЖИХОВСЬКА	Особливості корекції порушень фонематичних процесів у старших дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, ускладненим розладами поведінки	53
О. БОДНАР В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості роботи з розвитку фонематичного сприймання у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	60
С. БОЖОК О. КОНСТАНТИНІВ	Зміст логопедичної роботи з корекції дислексії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку	65
М. БОШТАН І. РУДЗЕВИЧ	Особливості розвитку природознавчих уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелекту	73

О. БУРНЕЙКО В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з псевдобульбарною дизартрією	83
А. БУРНЕЙКО О. БЄЛОВА	Формування вмінь словозміни в дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку засобами дидактичної гри	87
Д. ВАСИЛЕНКО О. ОПАЛЮК	Аромотерапія як допоміжний засіб у логокорекційній роботі	99
Л. БЕСПАЛА Н. ВІЛЬЧАНСЬКА	Формування вміння переказувати у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	110
О. ГАВДУН Ю. ГАЛЕЦЬКА	Використання ігор у процесі формування комунікативних навичок дошкільників із порушеннями мовлення	118
О. ГАВРИЛЮК А. СІМКО	Формування комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру	124
Л. ГАНДЗЮК І. РУДЗЕВИЧ	Особливості використання ігрових комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	132
Л. ГАРАЩУК	Теоретичні основи розвитку риторичної компетенції у дошкільників з мовленнєвими порушеннями засобами художніх творів	141
М. ГОНЧАРУК І. РУДЗЕВИЧ	Особливості розвитку монологу у дітей молодшого шкільного віку з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення	147
С. ГОТЮР Н. ГАВРИЛОВА	Особливості формування переказу та зв'язної розповіді у дітей із системним порушенням мовлення середнього шкільного віку	154

I. ДЕМ'ЯНЧУК В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Формування моторних функцій як фізіологічної основи розвитку мовлення у дітей зі стертою дизартрією	162
Н. ДОВГАЛЮК О. КОНСТАНТИНІВ	Характеристика розвитку комунікативних навичок у дітей розладами спектру аутизму	167
А. ДОВЖНА Л. ЛІСОВА	Особливості взаємодії логопеда з батьками, що виховують дітей з порушеннями мовлення	174
I. ДОРОНІЧЕВА Ю. ГАЛЕЦЬКА	Дослідження особливостей комунікативної діяльності дошкільників з порушеннями мовлення	182
М. ДУБОВА О. ТКАЧ	Особливості засвоєння грамоти дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	189
Х. ДУНДЕР Л. ЛІСОВА	Теоретичні основи психомоторного розвитку	196
О. ІВАНИШИН Н. ГАВРИЛОВА	Формування первинних навичок спілкування у дітей з розладами спектру аутизму	203
Н. КАЛИНЧУК О. ВЕРЖИХОВСЬКА	Вплив конструктивних ігор на розвиток дрібної моторики дітей із порушеннями мовлення	212
Я. КАРАБУШ Ю. ГАЛЕЦЬКА	Формування навичок мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	220
К. КИРИЛЮК О. ОПАЛЮК	Розвивальні ігрові технології як засіб активізації мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку	227
I. КОВАЛЬОВА Ю. ГАЛЕЦЬКА	Діагностика рівня сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання	238
А. КОВАЛЬСЬКА Н. ГАВРИЛОВА	Диференціація дизартрії та артикуляційної диспраксії у дітей молодшого шкільного віку	245

С. КУЗИК О. ТКАЧ	Розвиток фонематичного контролю у молодших школярів з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення в умовах двомовного середовища	255
К. КУПЧАК О. МІЛЕВСЬКА	Особливості словотворчих умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	262
В. КУЧЕРЕНКО О. КОНСТАНТИНІВ	Особливості використання інтерактивних методів при автоматизації звуків у дітей із порушеннями мовлення	290
І. КУШНІРЮК О. ОПАЛЮК	Вивчення особливостей комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	279
Х. ЛЕВИЦЬКА Л. ЛІСОВА	Напрямки формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня	288
О. ЛІСНИЧОК О. КОНСТАНТИНІВ	Взаємозв'язок між порушеннями мовленнєвого розвитку та порушеннями поведінки	294
Х. ЛОПАТИНСЬКА І. РУДЗЕВИЧ	Корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією	301
О. ЛЯХОВЕЦЬ О. ГАВРИЛОВ	Характеристика комунікативних компетенцій дітей із розладами спектру аутизму	313
А. МАКАРЕНКО В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості формування просодичної сторони мовлення у дошкільників із стертою дизартрією	323
О. МАЛИЦЬКА В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Формування моторики у старших дошкільників із дизартрією засобами логопедичної ритміки	328
В. МАЛЦЬКА Н. ГАВРИЛОВА	Особливості формування логопедом індивідуальної програми розвитку мовлення для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту	332

Т. МАЛУШЕНКО Ю. МИХАЛЬСЬКА	Особливості корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами казкотерапії	340
К. МЕЛЬНИК О. ГАВРИЛОВ	Характеристика основних способів словотворення, які використовуються в українській мові	348
К. МЕЛЬНИЧУК О. ГАВРИЛОВ	Особливості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	357
Ю. МИКОСЯНЧИК О. ОПАЛЮК	Логопедичний масаж як засіб подолання заїкання	365
Т. МІЛЬКОВИЧ О. ГАВРИЛОВ	Особливості організації роботи з дітьми з порушеннями мовлення у закладі дошкільної освіти	376
Н. МІЛЬЧЕВИЧ О. ГАВРИЛОВ	Теоретичні аспекти проведення логопедичного обстеження дітей із ринолалією	386
К. МОСТОВА О. ОПАЛЮК	Дидактична гра як засіб навчання дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями	397
Н. МУРАЛЬ А. РЕДЧУК О. ТКАЧ	Дослідження проявів моторних дисфункцій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	408
Л. МУШИНСЬКА Н. ГАВРИЛОВА	Особливості розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	417
М. НЕІЛЬЧУК О. ВЕРЖИХОВСЬКА	Особливості використання мнемотехніки у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	426
Д. ОШУРКО О. МІЛЕВСЬКА	Логогімнастика як засіб розвитку лексико-граматичних умінь дітей дошкільного віку	434

І. ПАВЛІШ Л. ЛІСОВА	Актуальність потреби формування навички переказу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	441
Н. ПАВЛЮК В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості корекційної роботи над складовою структурою слова у дітей дошкільного віку при моторній алалії	450
О. ПАЛАМАРЮК О. ГАВРИЛОВ	Сучасна система кодування порушень при розладах спектру аутизму	454
Т. ПАЛЕНИЧКА О. МІЛЕВСЬКА	Урахування ритмічних процесів у освітньо-корекційному процесі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	462
Я. ПАТЛАЙ О. ГАВРИЛОВ	Теоретичні аспекти формування фонематичного слуху у процесі нормотипового розвитку	471
Х. РАГА Ю. МИХАЛЬСЬКА	Напрямки розвитку мовленнєвої готовності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в закладі загальної середньої освіти	481
Б. РИЖАК Н. ГАВРИЛОВА	Особливості використання фольклору для формування діалогічного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення	488
Г. РУБАНСЬКА Н. ГАВРИЛОВА	Особливості розвитку логіко-математичних компетенцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	497
Г. РУДІК С. ФЕДОРЕНКО	Інклюзивне навчання: ефективні стратегії корекційно-логопедичного супроводу	508
А. СВІРІДА В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості формування складової структури слова у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	517
Л. СЕРДЮК В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Особливості розвитку фонематичного слуху у старших дошкільників із дислалією	521

Ю. СИМОНОВИЧ О. ВЕРЖИХОВСЬКА	Особливості розвитку словника прикметників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	525
І. СКАВІНСЬКА О. КОНСТАНТИНІВ	Особливості порушення та формування прийменниково-відмінкових конструкцій у мовленні дітей із мовленнєвими порушеннями	532
Н. УГОРСЬКА О. ГАВРИЛОВ	Мовлення як основа соціалізації дітей дошкільного віку	538
А. УСАТЕНКО О. КОНСТАНТИНІВ	Труднощі мовлення у дітей дошкільного віку, що виховуються в білінгвальній сім'ї	547
О. ФЕДОРУК В. ЛЕВИЦЬКИЙ	Логопедична робота з корекції зв'язного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня	555
К. ЧЕРНІЙ Ю. ГАЛЕЦЬКА	Формування комунікативних вмінь в учнів молодших класів із порушеннями мовлення	559
М. ШУРАН О. ТКАЧ	Особливості впливу симультанно-сикцусивних процесів на розвиток мовлення дітей	566
Б. ЯКОВЕЦЬ О. ОПАЛЮК	Сучасні інформаційні технології у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	573
Х. ЯКУБОВСЬКА А. СІМКО	Особливості розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	584

УДК 378.147:376-056.264

О. АЛЬБОТА

<https://orcid.org/0009-0000-7306-2083>

Л. ЛІСОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у закладі вищої освіти, що є експериментальною базою нашого дослідження та констатували, що наукові доробки викладачів побічно торкаються питання інноваційної діяльності майбутніх логопедів. Навчально-методичні посібники друкуються у межах освітніх компонентів, які забезпечують викладачі. Охарактеризували стан підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності та з'ясували повноту навчально-методичного забезпечення. Адже навчально-методична робота є одним із основних складників діяльності будь-якого закладу вищої освіти, від якої залежить ефективність освітнього процесу

Ключові слова: підготовка логопедів, логопед, компоненти готовності, інновації, інклюзія, інклюзивна освіта, інноваційна діяльність.

The article analyzes the educational and methodological support of the process of preparing future speech therapists for innovative activities in the conditions of inclusive preschool education in a higher education institution, which is the experimental basis of our research, and states that the scientific achievements of teachers indirectly affect the issue of innovative activities of future speech therapists. Teaching and methodical manuals are printed within the educational components provided by teachers. The state of preparation of future speech therapists for innovative activities was characterized and the completeness of educational and methodological support was clarified. After all, educational and methodological work is one of the main components of the activity of any institution of higher education, on which the effectiveness of the educational process depends

Key words: training of speech therapists, speech therapist, readiness components, innovations, inclusion, inclusive education, innovative activity.

Постановка проблеми. Перед системою вищої педагогічної освіти стоїть завдання підготовки фахівців, здатних швидко пристосовуватись до інноваційних вимог освітнього процесу, орієнтованих на компетентне розв'язання професійних завдань, здатних до саморегуляції і саморозвитку, з позитивною мотивацією до майбутньої професійної діяльності.

На сучасному етапі освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти вимагає постійного вдосконалення, адже відбувається зміна поглядів та соціальних цінностей. Тому сучасна ситуація підготовки логопедів вимагає ретельного аналізу стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Після прийняття Україною низки міжнародних документів на державному й освітньому рівнях ухвалено велику кількість законів, концепцій, програм та інших нормативних документів щодо інклюзивної дошкільної освіти, теоретична реалізація яких нині супроводжується фундаментальними науковими розробками В. Бондаря, А. Колупаєвої, Т. Сак, М. Супруна, О. Таранченко та ін. [2].

Тому вкрай важливим є вдосконалення підготовки фахівців, які забезпечуватимуть упровадження інклюзивної дошкільної освіти. На сучасному етапі в системі вищої освіти здійснюється перегляд системи професійної підготовки логопедів. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності (О. Белова, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, Н. Грінько, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Константинів, В. Левицький, Л. Лісова, О. Мілевська, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.) [1; 2; 4].

Мета статті провести аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши стан державної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні, В. Липа, О. Гаврилов акцентують увагу на погіршенні кадрового забезпечення спеціальних закладів, указуючи на те, що за останні роки кількість

логопедів зменшилася; підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти проводиться формально або в окремих випадках спільно з педагогами закладів загальної середньої освіти, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів системи спеціальної освіти [3, с. 75].

Нами вивчено сучасний стан підготовки здобувачів у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (016 Спеціальна освіта (Логопедія)). Підготовка майбутніх логопедів здійснюється на першому рівні вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Логопедія) галузі знань 01 Освіта. Спеціальна освіта та присвоюється кваліфікація Бакалавр зі спеціальної освіти (Логопедія) [5].

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти залежить від оволодіння ними системою уявлень про професійну діяльність та від сукупності знань про індивідуальні та особистісні властивості дітей з порушеннями мовлення, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Такими якостями та знаннями здобувачі оволодівають завдяки освітнім компонентам професійної та практичної підготовки.

Ми провели аналіз освітньо-професійної програми першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Логопедія) галузі знань 01 Освіта (кваліфікація: бакалавр зі спеціальної освіти (Логопедія)) та встановлено, що під час набуття професійної кваліфікації фахівця спеціальної освіти здобувачі мають оволодіти: інтегральною компетентністю, загальними компетентностями (здатність до навчання упродовж життя; здатність критично мислити, ставити цілі та досягати їх; здатність виконувати роль фасилітатора; здатність до спілкування в багатокультурному середовищі) та фаховими компетентностями [5].

Вважаємо за необхідне виокремити освітні компоненти, які забезпечують підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Аналіз змістового наповнення освітніх компонентів раніше означених циклів підготовки, дозволив узагальнити, що окремі дисципліни («Психологія», «Інформаційні технології в спеціальній та інклюзивній освіті», «Виховна

робота з дітьми в умовах інклюзії», «Педагогіка інклюзивної освіти) лише фрагментарно порушують проблему підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти [5].

Розглянемо детальніше зміст окремих навчальних програм, щодо наявності у них складників підготовки логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Так, вивчаючи освітній компонент «Логопедія» здобувачі мають оволодіти знаннями про логопедію як науку, знаннями про порушеннями мовлення у дітей та дорослих; особливості діагностики відхилень у розвитку мовлення, причин, що їх обумовлюють; методи та прийоми корекції порушень мовлення у дітей, дорослих та підлітків, особливості проведення пропедевтичної роботи з дітьми з метою попередження у них виникнення порушень розвитку мовлення [6].

Після вивчення навчального матеріалу здобувачі повинні вміти: проводити діагностичне обстеження дітей з метою виявлення порушень мовлення; теоретично обґрунтовувати і знаходити оптимальні шляхи логопедичного впливу в кожному окремому випадку; використовувати спеціальні методи та прийоми диференційної діагностики в логопедії; організовувати ефективну корекційно-розвивальну роботу з дітьми різного віку та проводити консультативну роботу з батьками дітей з порушеннями мовлення; застосовувати ефективні засоби попередження мовленнєвих порушень у дітей [6].

Зокрема, у окремих розділах курсу: «Виховна робота з дітьми в умовах інклюзії» передбачено підготовку майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі, але, на жаль, доводиться констатувати, що цим курсом не передбачено навчальних матеріалів, який би охоплював особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти [6].

Однак, якщо розглянути освітній компонент «Фізична реабілітація і фізична гімнастика», то можна визначити, що під час її викладання здобувачі ознайомлюються з теоретичними та практичними основами проведення масажу та інших реабілітаційних методів, які застосовуються у комплексній корекційно-педагогічній роботі спеціального педагога при різних формах порушень мовлення [6].

Лише питання другого модуля спрямовані на розкриття практичних знань з методики проведення реабілітаційних та загальнооздоровчих заходів, оволодіння уміннями і навичками проведення масажу, фізично-реабілітаційних вправ у процесі корекційної роботи з особами з різними мовленнєвими порушеннями. Вивчення освітнього компоненту дає гарну практичну підготовку майбутніх логопедів, але використанню інноваційних методів корекції увага не приділяється [6].

Проаналізовано зміст курсу «Ігри в логопедичній роботі» та з'ясовано, що її вивчення передбачає оволодіння здобувачами методикою проведення ігор в логопедичній роботі з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення; виховання та перевиховання осіб з порушеннями мовлення, попередження мовленнєвих порушень під час гри. Також, можемо виокремити те, що програмою курсу передбачено вивчення теми «Нетрадиційні ігрові методи в логопедичній роботі» [6].

Упровадження інклюзивної освіти в нашій країні зумовило потребу в підготовці майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі та необхідність ввести у 2011 році до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів дисципліну «Педагогіка інклюзивної освіти». Аналізуючи робочі програми факультету, ми виокремили, що на вивчення цього курсу відведено 120 годин, із яких 48 год. – аудиторні заняття (лекційних – 20 год., практичних – 28 год.), а решта – 72 год. самостійна робота. Змістом програми охоплено модуль: «Організаційне, змістове та методичне забезпечення інклюзивної освіти» [6].

Як бачимо, зміст освітнього компоненту «Педагогіка інклюзивної освіти» має переважно теоретичну спрямованість. Проте, для того, щоб ефективно здійснювати підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання, одних знань, отриманих після її вивчення явно недостатньо.

Оскільки підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти потребує забезпечення процесу переходу від теорії до практики, тому паралельно із теоретичним навчанням навчальними планами передбачено навчальну та виробничу педагогічну практику.

Ефективність підготовки майбутніх логопедів залежить від набуття ними досвіду проведення логопедичної роботи у закладах дошкільної освіти, закладах загальної середньої освіти.

Як зазначає О. Ткач, всі види практик спрямовані на формування у здобувачів системи певних знань і вмінь, професійну орієнтацію, набуття компетентностей та усвідомлення ними важливості інноваційної логопедичної діяльності [4, с. 99].

Нове покоління фахівців спеціальної освіти має реалізувати сучасні моделі наскрізного розвитку, виховання та навчання наймолодших, займатися пошуковою, дослідницькою, інноваційною, практичною діяльністю. І тому в закладах вищої освіти необхідно готувати здобувачів до використання нових технологій в роботі з дітьми, формувати сучасний стиль педагогічного мислення, готувати до самостійної педагогічної діяльності на навчальних та виробничих практиках. Педагогічна практика відіграє важливу роль в підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, адже вона необхідна для подальшої роботи за фахом, оскільки під час практичної роботи здобувачі апробовують теоретичні знання в процесі безпосередньої роботи з дітьми, у спілкуванні з педагогічним колективом; актуалізують наявні знання; детальніше знайомляться зі змістом і специфікою професійної діяльності; у цей період у них виявляються педагогічні нахили та здібності. Водночас під час проходження практики здобувачі мають можливість для інноваційної діяльності, тим самим переконуються в доцільності вибору майбутньої професії [4].

Інноваційна компетентність майбутніх фахівців забезпечується в процесі навчання, в позааудиторній роботі і особливо на педагогічній практиці в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти.

Основними видами педагогічної практики є навчальна педагогічна та виробнича педагогічна практика.

Метою навчальної педагогічної практики є формування фахових компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач, зокрема:

- здатність до професійного стилю поведінки, світогляду, професійної етики, аналізу та вивченню особливостей роботи логопеда в закладах спеціальної та інклюзивної освіти;

- вміннями використовувати набуті знання в психолого-педагогічній, корекційно-розвитковій, навчально-реабілітаційній

роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням;

– набуття досвіду застосування теоретичних знань у практичній діяльності;

– формування професійної позиції логопеда [4].

Діяльність здобувачів під час практики у закладах дошкільної та спеціальної освіти максимально наближена до реальної професійної діяльності, тому під час її проходження практиканти проводять експериментальні дослідження однієї з актуальних проблем спеціальної освіти, що дає матеріал для написання курсової роботи.

Таким чином, аналіз навчальних планів і програм освітніх компонентів підготовки здобувачів ЗВО, який був експериментальною базою дослідження, дає підстави констатувати, що у змісті освітніх компонентів циклу фундаментальної підготовки бакалаврів бракує тем чи питань, які хоча б частково були спрямовані на підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У межах нашого дослідження ми з'ясували повноту навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх логопедів та виявили причини, що призводять до низького рівня готовності здобувачів до інноваційної діяльності, охарактеризувавши друковану продукцію – підручники, навчально-методичні посібники (основні книги для навчальної діяльності здобувачів).

Так, у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, кафедра логопедії та спеціальних методик, факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи відповідає за фахову підготовку логопедів. У колі наукових інтересів викладачів кафедри такі актуальні проблеми, як «Теоретико-методологічні та прикладні засади формування метематичних знань у дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями, виховання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями» (професор О. Гаврилов), «Корекція порушень фонетичного боку мовлення, артикуляційної моторики, структура та механізми порушення пізнавальної сфери у дітей з порушеннями мовлення, формування комунікативних компетенцій у дітей з розладами спектру аутизму» (професор Н. Гаврилова), «Психологія осіб з порушеннями мовлення; мовленнєва готовність до

навчання в закладах загальної середньої освіти» (професор О. Белова), «Проблеми смислового компоненту читацької діяльності учнів з когнітивними порушеннями; методичні аспекти діагностики та корекції мовленнєвих умінь у дітей» (доцент О. Мілевська), «Навчання, виховання та розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями» (доцент Ю. Галецька), «Особливості засвоєння математичних знань дітьми з порушеннями мовлення» (доцент Л. Лісова), «Питання формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПН; психомоторний та мовленнєвий розвиток дітей раннього віку; раннє логопедичне втручання» (доцент О. Ткач), «Подолання психофізичних порушень у дітей з порушеннями мовлення» (доцент О. Константинів), «Проблеми корекції психомоторики та реабілітації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами» (доцент А. Сімко), «Питання навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку» (доцент В. Левицький). З цієї тематики можна визначити чітку соціально-педагогічну спрямованість наукових досліджень. Однак цілісних досліджень із проблеми підготовки логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти не виявлено.

Отже, проаналізувавши навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах ЗВО, що є експериментальною базою нашого дослідження, констатуємо, що наукові доробки викладачів висвітлюють окремі питання інноваційної діяльності майбутніх логопедів. Навчально-методичні посібники друкують у межах освітніх компонентів, які забезпечують викладачі.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О., Гаврилова Н., Мілевська О., Константинів О., Ткач О. та ін. Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: Вип. 21. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. С.140-177.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3. Липа В. О., Гаврилов О. В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціальна педагогіка. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17, ч. 1. С. 73–83.

4. Наскрізна програма практики для здобувачів (першого) бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Логопедія) галузі знань 01 Освіта Спеціальна освіта (2021). Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1bPcdvhBPy43PxOMObKgtq6qhu2x1rGVe> (дата звернення: 16.09.2023).

5. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр), 2021 р., за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Логопедія) галузі знань 01 Освіта Спеціальна освіта. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: https://preschool.chnu.edu.ua/osvitnii-protses/praktyka/p_opp-l/p_1_b/ (дата звернення: 16.09.2023).

6. Робочі програми освітніх компонентів ОПП Спеціальна освіта. Логопедія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2021 р. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1qj_qVlmvA2LGEFszPGZbXcmXMKYxTPBx

УДК 376-056.264:618.89-008.435

Я. БАБІН

<https://orcid.org/0009-0008-9400-7524>

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена дослідженню інноваційних логопедичних технік для подолання дисграфії у молодших школярів. Автори аналізують сучасні підходи до корекції писемних порушень, зокрема мультимедійні технології, інтерактивні ігри, сенсорні та

нейропсихологічні методики. Основна увага зосереджена на індивідуалізованому підході до корекційної роботи з дітьми, що дозволяє підвищити ефективність навчання та мотивацію учнів. Визначено перспективи застосування сучасних технологій у логопедичній практиці.

Ключові слова: дисграфія, логопедичні техніки, мультимедійні технології, корекційна робота, молодші школярі

The article explores innovative speech therapy techniques for overcoming dysgraphia in younger students. The authors analyze modern approaches to correcting writing disorders, including multimedia technologies, interactive games, sensory, and neuropsychological methods. The focus is on an individualized approach to corrective work, which enhances the effectiveness of learning and motivates students. Prospects for the use of modern technologies in speech therapy practice are outlined.

Key words: dysgraphia, speech therapy techniques, multimedia technologies, corrective work, younger students

Актуальність теми дослідження. З кожним роком у початкових класах з'являється все більше дітей з різними видами дисграфії. Порушення письма зумовлені недорозвиненням певних психічних функцій, що частково гальмує процес правопису. Порушення письма у дітей молодшого шкільного віку проявляються наявністю стійких або часто повторюваних помилок. Ця проблема зустрічається приблизно у 30% дітей молодшого шкільного віку, незалежно від незнання дитиною правил правопису.

Аналізуючи дисграфію, педагоги, логопеди та психологи виділяють різні варіанти дисграфії на основі таких механізмів, як проблеми з фонематичним аналізом, змішування звуків, близьких до артикуляції, проблеми з набуттям зорових образів букв, змішування букв, близьких до написання, літери можуть відображати дефекти мовлення дитини, проблеми з мовним аналізом та мовною увагою.

Інноваційні логопедичні техніки, які використовують мультимедійні технології, інтерактивні ігри, сенсорні вправи та нейропсихологічні підходи, відкривають нові можливості для корекційної роботи. Вони дозволяють підвищити мотивацію учнів,

зробити навчання більш цікавим і доступним, а також адаптувати підхід до індивідуальних потреб кожної дитини. Такий комплексний підхід сприяє не лише покращенню навичок письма, а й загальному розвитку мовленнєвої діяльності та когнітивних функцій у дітей.

Аналіз досліджень та публікацій дає змогу виокремити основні напрями дослідження проблеми. Сучасні науковці досліджують дану тему в декількох ключових аспектах.

Корекційна робота з подолання дисграфії у молодших школярів. Цей напрямок активно досліджується в роботах Н. Боднар [1], яка пропонує різноманітні методи корекції дисграфії та підкреслює важливість своєчасного втручання в процеси розвитку мовлення. Додатково, дослідження О. Боряк [2] розкривають практичні аспекти мовленнєвої діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями, що також актуально для подолання дисграфічних помилок.

Розвиток фонематичного слуху та мовленнєвих навичок є основним компонентом у запобіганні дисграфії. І. Брушневська [3] детально описує механізми розвитку фонематичного компоненту мовлення, що важливо для профілактики помилок письма. Окрему увагу приділяє оптичній дисграфії та її запобіганню Л. Вавіна [6], яка пропонує спеціальні методики для дітей із порушеннями зору. Впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу. Значний внесок у цей аспект зробили Г. Брянцева, Є. Довбня та Г. Чемерис [4], які досліджують можливості використання комп'ютерних технологій у корекції дисграфії. Ї

Особливості логопедичної роботи з усунення порушень писемного мовлення. Дослідження А. Будніка [5] та Т. В. Маслової [9] акцентують увагу на практичних аспектах логопедичної роботи з молодшими школярами.

Соціально-психологічні та психолінгвістичні аспекти подолання дисграфії. Низка дослідників, таких як Н. Голуб [7], розглядає дисграфію не лише як мовленнєве порушення, а й як психолінгвістичну проблему, яка потребує комплексного підходу для її подолання.

Таким чином, аналіз наукових праць показує, що сучасні дослідники досліджують проблему подолання дисграфії через призму різних підходів: від класичних логопедичних методів до інноваційних

технічних рішень. Це сприяє формуванню цілісного бачення процесу корекції дисграфії та відкриває нові перспективи у впровадженні логопедичних технік у навчальний процес молодших школярів.

Мета дослідження – виявити особливості та довести результативність інноваційних логопедичних технік як інструмента у подоланні дисграфій у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Один з найскладніших видів діяльності, «письмо», формується в результаті співпраці різних аналізаторних систем, таких як мовленнєвий і слуховий, мовленнєвий і руховий, зоровий і руховий аналізатори. Термін «писемне мовлення» включає два окремі процеси: читання та письмо. Писемне мовлення на папері позначається певними буквеними символами (українська алфавітна нотація). Усна і письмова мова є частиною другої системи символів. Усне мовлення може формуватися самостійно за наслідуванням у міру розвитку дитини, а ось письмовій мові потрібно спеціально навчати, і дитина опановує її у зв'язку з навчанням грамоти і вдосконалює з роками. В.Ільяна у низці робіт аналізує механізми процесу письма і розглядає письмо як цілісну багатофункціональну систему [12, с. 314]. А саме, скроневі, потиличні та тім'яні частки відповідають за функціонування аналітичної системи, тоді як лобові частки кори головного мозку (лобові долі) відповідають за виконання рухових програм (рухові елементи) та орієнтацію в часі.

Психофізіологічну структуру процесу письма, за І. Брушневською, можна представити наступним чином. Спочатку виникає мотив письма (чому потрібно щось написати), потім мотив переходить у задум (про що писати), потім відбувається усвідомлення смислового змісту (що писати), потім відбувається аналіз і синтез звукової структури кожного слова, що пишеться. Акустичний аналіз і синтез відбуваються за активної участі мовлення (артикуляції) [3, с. 86]. Дослідження В. Тарасун, стосувалися розвитку мовленнєвої діяльності у дітей, проблематики грамотності, а також взаємозв'язку між мовленням та мисленням. Вчена звертає увагу на значення когнітивних процесів у формуванні писемного мовлення, а також на соціокультурний контекст, який впливає на розвиток цих навичок [11, с. 74]. Н. Чередніченко, Л. Тенцер також розробляли концепції, що стосуються психологічних та

фізіологічних основ писемного мовлення. Їх роботи важливі для розуміння того, як формуються навички письма у дітей, а також як ці навички пов'язані з розвитком мислення і пам'яті [12, с. 315]. О. Севериновська, О. Хоменко, О. Мурзін вивчали, як різні ушкодження мозку впливають на мовленнєві функції, зокрема на писемне мовлення, і сформулював основи для розуміння механізмів, що лежать в основі цих процесів [10, с. 15].

Отже, проаналізувавши праці дослідників, науковців можна зробити наступні висновки. З точки зору психологічного аспекту писемне мовлення розглядається як складний когнітивний процес, який вимагає активної роботи різних психічних функцій, таких як мислення, пам'ять і увага. Важливу роль відіграє також соціокультурний контекст, що впливає на формування навичок писемного мовлення.

Розрізняють два види дисграфії: фонологічна дисграфія (паралітична, фонематична) та металінгвістична дисграфія (дисграфія, зумовлена дизартрією, моторними труднощами та порушенням маніпулювання мовою). Дитина, не маючи чіткого уявлення про звуковий склад слова, записує його навімання, вловлюючи лише ті складові його звуки, які здалися їй найбільш виразними. Розглянемо кілька основних підходів і технік, що активно застосовуються в сучасній педагогіці та логопедії для корекції дисграфії.

1. Мультимедійні технології та цифрові ресурси

Мультимедійні технології стали перспективним засобом корекції та розвитку дітей з порушеннями мовлення. Застосування інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності подання навчального матеріалу, організації групової роботи, активізації учнів, інтерактивності навчання, формуванню у дітей мотивації та інтересу до заняття.

Мультимедійні технології надають нові можливості логопедам-логопедам для вдосконалення процесу корекційного навчання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма за допомогою навчальних комп'ютерних ігор, тематичних презентацій та виправлення орфографічних помилок за допомогою текстового редактора Word.

Переваги використання мультимедійних технологій у корекційному процесі для учнів з порушеннями письма:

- Підвищення доступності та мотивації навчальних матеріалів завдяки наявності відео, музики, фотографій та різноманітних програм для завантаження;

- Участь у командній роботі шляхом моніторингу діяльності учнів;

- Наочність, ефективність і динамічність у подачі навчального матеріалу;

- Підвищена увага (зацікавленість) учнів завдяки новизні методу подачі матеріалу;

- Можливість створення вправ і тренажерів для розвитку мовного і візуального аналізу та інтеграції, граматичних функцій, навичок словотворення і словозміни, а також деяких психічних процесів, що беруть участь в акті письма;

- Допомогти дітям навчитися розуміти кількість слів, лінійні послідовності, розташування слів у реченні, розрізняти мовні одиниці та причинно-наслідкові зв'язки в реченні.

2. *Ігрові методики.* Найбільш цікаві на нашу думку є технології ігор з використанням доповненої реальності (AR). Додатки, які використовують доповнену реальність для навчання написанню букв і слів, такі як «ABC Kids» або «Writing Wizard».

Доповнена реальність дозволяє перенести навчання у фізичний світ, створюючи інтерактивне середовище, яке заохочує дітей більше тренуватися в написанні. Наприклад, додаток може показувати літери, які "плавають" в повітрі, і дитина повинна слідкувати за ними, щоб правильно їх написати на екрані або на спеціальній планшетці. Гейміфікація процесу навчання. Додатки, які нагороджують дитину за досягнення та прогрес, такі як «Dyslexia Quest». Ця гра пропонує різні рівні складності, де діти виконують завдання, спрямовані на поліпшення навичок письма і читання.

3. *Сенсорні та моторні техніки.* Тактильні вправи з використанням текстурованих матеріалів, використання сенсорних мішечків, вправи з використанням води, виконання вправ, спрямованих на зміцнення м'язів пальців і кистей, що необхідні для контролю над ручкою або олівцем, використання великого формату для написання, графомоторні вправи, письмо у повітрі, вправи для розвитку кисті та пальців, вправи з пластиліном, пальчикові ігри, малювання в піску

допомагають розвивати моторні навички, необхідні для письма, використання об'ємних літер або літер. Насправді таких технік та методик дуже багато. Майже всі науковці звертаються до їх вивчення, створення або удосконалення та впровадження у практику роботи з дітьми.

4. *Нейропсихологічні методики.* Можна виділити наступні типи нейропсихологічних методик у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією, які використовують сучасні логопеди та психологи :

- Методика розвитку міжпівкульної взаємодії
- Методика корекції фонематичного слуху
- Методика розвитку зорово-просторових уявлень
- Методика розвитку пам'яті та уваги
- Методика розвитку дрібної моторики та координації рухів
- Методика розвитку мовних навичок
- Біологічний зворотний зв'язок (біофідбек)

Необхідно зауважити, що корекційна робота повинна бути адаптована до потреб кожної дитини, з урахуванням її особистих особливостей і рівня розвитку. Вчителі та логопеди розробляють індивідуальні плани роботи з кожною дитиною, що включають різні види вправ та методик залежно від форми та ступеня прояву дисграфії. Важливою частиною корекційної роботи є залучення батьків до процесу навчання, надання їм рекомендацій щодо того, як допомогти дитині вдома.

Отже, інноваційні підходи до подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку базуються на інтеграції сучасних технологій, ігрових методик, сенсорних та моторних вправ, а також на нейропсихологічних підходах. Успішна корекція потребує індивідуалізованого підходу та активної співпраці між педагогами, логопедами, психологами і батьками. Завдяки цим методикам можна значно підвищити ефективність роботи з дітьми, що мають дисграфію, і допомогти їм подолати труднощі у письмі.

Висновки. Підсумовуючи науково-теоретичні основи вивчення дисграфії у молодших школярів, можна констатувати, що писемне мовлення є надзвичайно складним когнітивним процесом, який вимагає активної участі різних психічних функцій та співпраці численних

аналізаторних систем мозку. Психологічні аспекти цього процесу акцентують на важливості мислення, пам'яті, уваги та інших вербальних і невербальних функцій. Фізіологічний аспект підкреслює значущість нейрофізіологічної організації письма, де кожна операція контролюється конкретними ділянками мозку.

Застосування інноваційних підходів та технік у подоланні дисграфії у дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим для забезпечення успішного навчального процесу та розвитку навичок письма. Інтеграція мультимедійних технологій, ігрових методик, сенсорних та моторних вправ, а також нейропсихологічних підходів дозволяє створити індивідуалізовану та ефективну систему корекційної роботи, адаптовану до потреб кожної дитини. Завдяки цим методам можливе не лише поліпшення навчального процесу, але й формування у дітей мотивації до навчання, що в результаті сприяє успішному подоланню труднощів з письмом.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці і вдосконаленні новітніх інтерактивних та мультимедійних засобів для корекції дисграфії у дітей. Окрім цього, перспективним є вивчення ефективності нейропсихологічних методик у роботі з дітьми, які мають комплексні мовленнєві порушення, а також розробка індивідуальних програм корекції з урахуванням нейрофізіологічних особливостей кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Боднар Н.М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах. Херсон*, 2016. Вип.30. С. 17- 22
2. Боряк О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2019. 40 с.
3. Брушневська І.М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.

4. Брянцева Г., Довбня Є., Чемерис Г. Реалізація комп'ютерної підтримки інноваційних технологій корекції дисграфій // *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5. No.4. December 2017. С. 56-66.

5. Буднік А. Особливості логопедичної роботи по усуненню порушень писемного мовлення у молодших школярів. *Сучасна наука та перспективи : матеріали III Всеукр. Internet-конф. молодих вчених (22-23 жовтня 2020 р.)* / за ред. В. Чорної. Мелітополь, 2020. С. 18-21.

6. Вавіна Л.С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ. 2012. № 1 (3). С. 67–71.

7. Голуб Н.М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 22. С. 41-46.

8. Журавльова Л.С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як наукова проблема // *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* Випуск 1(4). 2021. С. 68-74.

9. Маслова Т.В., Найдьонова Н.А. Полодання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.

10. Фізіологія мислення та мови / уклад. О. Севериновська, О. Хоменко, О. Мурзін. Дніпро. РВВ ДНУ. 2014. 32 с.

11. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ. Слово. 2007. 151 с.

12. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць.. 2019. № 14. С. 312-324.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

Н. БАЛАЄВА

<https://orcid/0009-0002-6745-3760>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток емоційної лексики в дітей із порушеннями мовлення є складним і багатоаспектним процесом, що вимагає ретельного підходу та обґрунтування. Емоційна лексика відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини, її комунікативних навичок та здатності до самовираження. Для дітей з порушеннями мовлення, такими як загальне недорозвинення мовлення, цей процес має особливу значущість, оскільки вони часто зустрічаються з труднощами у вираженні своїх емоцій та почуттів, що може негативно позначатися на їх соціальній взаємодії та загальній емоційній компетентності.

Ключові слова: емоційна лексика, порушення мовлення, загальний недорозвиток мовлення.

The development of emotional vocabulary in children with speech disorders is a complex and multifaceted process that requires a careful approach and justification. Emotional vocabulary plays a key role in the formation of a child's personality, his communication skills and ability to express himself. For children with speech disorders, such as general speech delay, this process is of particular importance, as they often have difficulties in expressing their emotions and feelings, which can negatively affect their social interaction and general emotional competence.

Key words: emotional vocabulary, speech disorder, general underdevelopment of speech.

Актуальність дослідження. У дітей з порушеннями мовлення спостерігаються труднощі у розвитку емоційної лексики, на що вказують наукові дослідження О. Белової, Н. Гаврилової, В. Галущенко, Ю. Рібцун та ін. В. Галущенко зауважує, що діти із загальним недорозвитком мовлення користуються переважно нейтральними словами що не

відносяться до емоційної лексики, бідний словниковий запас не дозволяє їм повноцінно описувати свої почуття. Це спричиняє спрощення, або заміну емоційно забарвлених слів прикметниками широкого значення. Наприклад, замість слова «весело» вони можуть сказати «добре», а замість «сумно» - «погано». Н. Гаврилова стверджує, що у пасивному словнику таких дітей може бути емоційна лексика, проте вони відчують труднощі у визначенні та називанні емоційних станів. Окрім цього, кожна емоція має здатність проявлятися за допомогою невербальних засобів, таких як міміка, жести, що в свою чергу також виявляється порушеним у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Причиною цього стають особливості функціонування психічних процесів: пам'яті, уваги, спостережливості, низький рівень довільного запам'ятовування й відтворення інформації та недостатньо розвинені функції самоконтролю і саморегуляції. О. Белова вважає, що порушення емоційної лексики у дітей з загальним недорозвитком мовлення впливає на їх емоційно-вольову сферу та призводять до комунікативних труднощів у взаємодії з однолітками та дорослими, створює передумови до замкнутості та низької самооцінки. Адже коли дитина не може в достатній мірі зрозуміти емоції інших людей та висловити свої власні, то це спричиняє ряд особистісних змін і впливає на інші сфери життя дитини.

Метою дослідження є вивчити поточний стан розвитку емоційної лексики у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) III ступеня.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося у закладі дошкільної освіти №38 «Світанок» міста Хмельницького, в логопедичній групі старшого дошкільного віку. У дослідженні взяли участь 10 дітей віком 5-6 років із ЗНМ III та IV ступеня. Вибір цього закладу був зумовлений тим, що тут вже працюють фахівці, які мають досвід роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями, а також наявністю спеціально обладнаних приміщень та методичних матеріалів для роботи з такою категорією дітей.

Учасники дослідження відбиралися за такими критеріями:

- Вік дітей – старший дошкільний (5-6 років).

- Наявність діагнозу ЗНМ III або IV ступеня, підтвердженого медико-педагогічною комісією.
- Відсутність інтелектуальних порушень, що ускладнюють процес навчання та засвоєння нових лексичних одиниць.

Підготовчий етап включав декілька важливих складових. Перш за все, необхідно було визначити методики та засоби, які використовуватимуться для оцінки рівня розвитку емоційної лексики. Основними методами стали:

1. Метод спостереження. Спостереження за поведінкою дітей під час спілкування дозволяє фіксувати їхні мовленнєві та невербальні реакції на емоційні подразники.

2. Анкетування дітей, педагогів і батьків (Додаток А, Б, В). Це дозволяє отримати додаткову інформацію про емоційний та мовленнєвий розвиток дитини в різних ситуаціях.

3. Тестові завдання. Для оцінки активного та пасивного словника було розроблено низку завдань, спрямованих на вербальну та невербальну репрезентацію емоційних станів.

Усім учасникам було надано письмовий дозвіл від батьків або законних представників на участь дітей у дослідженні. Крім того, підготовка включала роботу з педагогічним колективом для ознайомлення їх з програмою експерименту та залучення до допоміжних заходів, зокрема під час підготовки дітей до участі.

Для проведення дослідження був підготовлений спеціально підібраний текст, що містив емоційно забарвлені слова (Додаток Г). Текст відповідав віковим особливостям дітей та був розроблений таким чином, щоб викликати емоційні реакції. Основна увага була приділена тому, щоб текст включав різноманітні емоції, з якими діти могли ідентифікувати персонажів. Це допомогло не лише стимулювати вербальну реакцію дітей, але й спонукало їх до прояву невербальних реакцій, таких як міміка та жести.

Окрім тексту, для другого етапу дослідження були підготовлені картки із зображеннями різних емоційних станів. Це дало змогу перевірити здатність дітей ідентифікувати емоції на основі наочних матеріалів.

Для третього завдання, що вимагало від дітей мімічного відтворення емоцій, були підготовлені інструкції з прикладами. Наприклад, дітям пропонувалося показати «сердитого ведмедика» або «засмученого зайчика». Це дозволило перевірити рівень розуміння та вираження емоцій через міміку.

Процес проведення експерименту складався основних етапів:

1. Введення у ситуацію. Кожна дитина заходила до кабінету індивідуально, де її знайомили з умовами експерименту. Педагоголог-пед, який проводив дослідження, намагався створити максимально комфортну атмосферу для дитини, щоб уникнути стресу та тривожності.

2. Прослуховування тексту. Діти уважно слухали підготовлений текст, після чого їм пропонувалося відповісти на низку запитань. Ці питання стосувалися емоційних станів персонажів, описаних у тексті. Мета цього етапу полягала в оцінці активного словника дитини: наскільки вона здатна самостійно використовувати емоційні поняття у мовленні.

3. Ідентифікація емоцій. Після відповіді на запитання дітям пропонували картки із зображеннями різних емоційних станів. Це завдання було спрямоване на перевірку пасивного словника – здатності дитини розпізнавати емоції, навіть якщо вона не вживає їх у своєму мовленні. Оцінювалися правильність вибору емоції та здатність дитини диференціювати схожі емоційні стани (наприклад, відмінність між радістю та щастям).

4. Мімічне відтворення емоцій. Третє завдання полягало у тому, що дитина мала відтворити названу емоцію за допомогою міміки. Це дозволило оцінити невербальні комунікативні навички дитини, а також її здатність розуміти та відображати емоції через вираз обличчя.

Кожне з цих завдань оцінювалося за трирівневою шкалою (високий, середній та низький рівень). Для кожного рівня були визначені чіткі критерії оцінювання, що дозволяло об'єктивно фіксувати результати.

Критерії оцінювання були розроблені з урахуванням особливостей розвитку емоційної лексики у дітей із ЗНМ. Для кожного завдання передбачалося три рівні виконання:

- Високий рівень (5 балів) – дитина точно ідентифікує та називає емоцію, правильно відтворює її за допомогою міміки або жестів.

- Середній рівень (3 бали) – дитина використовує наближені емоційні поняття або частково відтворює емоцію.
- Низький рівень (1 бал) – дитина не може ідентифікувати або відтворити емоцію, плутає її з іншими або зовсім не використовує відповідну лексику.

Кожне з трьох завдань оцінювалося окремо, після чого результати були узагальнені та занесені до протоколу дослідження.

Експеримент був проведений з метою дослідження рівня розвитку емоційної лексики у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) III ступеня. В експерименті брали участь дві групи дітей: контрольна група дітей із нормо-типовим розвитком, яка не брала участі у спеціальних корекційних заняттях (група А) і експериментальна група— це діти із ЗНМ, які проходили цілеспрямовану корекційну роботу (група Б). Обидві групи склалися з дітей віком 5-6 років. Для оцінки результатів було проведено три етапи завдань, які дозволили виявити активний і пасивний словниковий запас емоційної лексики, а також здатність дітей до невербального відтворення емоцій.

Усього в дослідженні взяли участь 20 дітей, які були розподілені на дві групи: контрольна група (група А) – 10 дітей із нормо-типовим розвитком, які отримували стандартне навчання в закладі дошкільної освіти; експериментальна група (група Б) – 10 дітей із порушеннями мовлення, які брали участь у спеціальних заняттях із розвитку емоційної лексики.

Всі діти експериментальної групи (групи Б) мали підтверджений діагноз загального недорозвитку мовлення III чи IV ступеня. Група була збалансована за віком та рівнем мовленнєвого розвитку. На противагу їй ми хочемо дослідити рівень розвитку емоційної лексики дітей без порушень мовлення, тобто із нормо-типовим розвитком. Це дасть нам змогу об'єктивно оцінити ступінь наповненості пасивного словника емоційною лексикою, рівень активного вживання цих понять та відтворення емоцій невербально, як у дітей із типовим розвитком, так і у дітей із ЗНМ. Дослідження складалось з трьох основних завдань, кожне з яких оцінювало різні аспекти розвитку емоційної лексики та невербальних засобів комунікації у дітей.

Завдання №1 – Активний словниковий запас емоційної лексики. Завдання полягало у тому, щоб діти відповідали на запитання про емоційні стани персонажів історії, яку вони прослухали. Мета полягала в тому, щоб з'ясувати, наскільки точно діти можуть використовувати емоційні терміни у своєму активному мовленні.

Завдання №2 – Пасивний словниковий запас емоційної лексики. У цьому завданні діти мали показати на картинках емоції, названі дослідником. Завдання дозволяло оцінити, чи можуть діти правильно ідентифікувати емоційні стани, навіть якщо вони не використовують їх активно у мовленні.

Завдання №3 – Невербальне відтворення емоцій. Діти повинні були показати різні емоції за допомогою міміки та жестів (наприклад, «сердитий ведмедик», «наляканий зайчик»). Це завдання оцінювало здатність дітей невербально виражати емоції.

Оцінка результатів проводилася за допомогою бальної системи: високий рівень (5 балів), середній рівень (3 бали) та низький рівень (1 бал). Результати кожного завдання були узагальнені та занесені до таблиць для аналізу.

Результати завдання №1:

«Активний словниковий запас емоційної лексики»

У першому завданні дітям було запропоновано відтворити емоційні стани персонажів на основі почутого тексту. Завдання дозволяло оцінити здатність дітей використовувати емоційну лексику в активному мовленні.

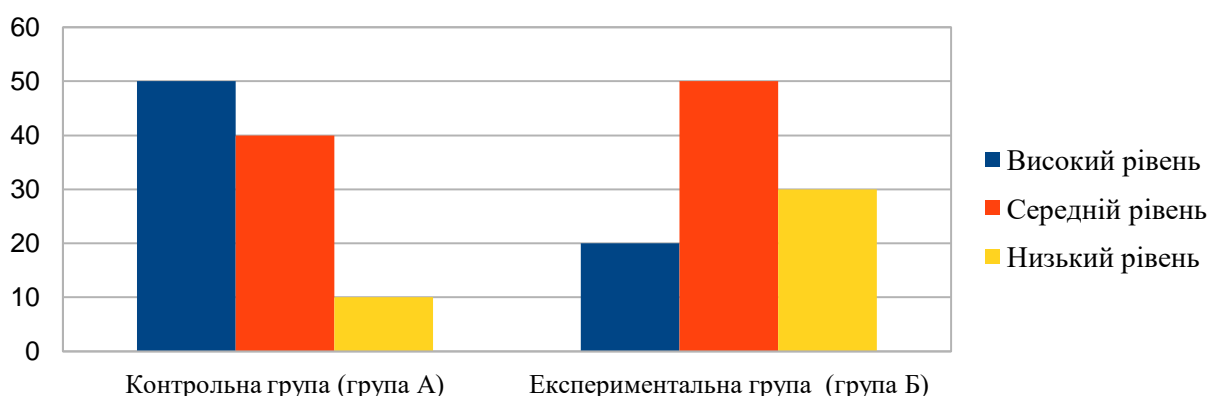


Рис. 1. Результати дослідження активного словника з емоційної лексики

Одним із ключових аспектів дослідження було вивчення активного словникового запасу емоційної лексики у дітей обох груп. У

першому завданні, яке було спрямоване на оцінку активного використання емоційних понять у мовленні, було виявлено значні відмінності між контрольною та експериментальною групами. Зокрема, 50% дітей з контрольної групи змогли вільно використовувати емоційні терміни для опису станів персонажів, які зустрічалися в історії. Це свідчить про те, що діти в цій групі краще зрозуміли відповідні поняття та можуть вільно застосовувати їх у повсякденному спілкуванні.

У той же час, лише 20% дітей з експериментальної групи продемонстрували високий рівень активного використання емоційної лексики. Цей показник значно нижчий, що свідчить про наявність проблем у засвоєнні та використанні емоційних понять у мовленні. Також слід звернути увагу на те, що в експериментальній групі значна частина дітей (30%) показала низький рівень використання емоційної лексики. Це означає, що діти із ЗНМ не лише рідко застосовували відповідні поняття, але й часто плутали емоційні терміни або замінювали їх іншими словами, які не відображали емоційного стану. У свою чергу, це впливає на якість їхньої комунікації з ровесниками та дорослими.

У дітей контрольної групи лише 10% продемонстрували низький рівень у першому завданні, що говорить про нормальний розвиток словника емоційної лексики. Напротивагу їм експериментальна група показала 30% низького рівня, що свідчить про відсутність у мовленні цих дітей емоційної лексики.

Результати завдання №2:

«Пасивний словниковий запас емоційної лексики»

У другому завданні дітям пропонувалися картинки з різними емоційними станами, і вони повинні були ідентифікувати їх на основі названих емоцій. Це завдання дозволяло оцінити пасивний словниковий запас дітей, тобто їх здатність розпізнавати емоції, навіть якщо вони не вживають ці слова в активному мовленні.

Друге завдання було спрямоване на оцінку пасивного словникового запасу емоційної лексики, тобто здатності дітей розпізнавати емоційні стани на основі представлених їм картинок. Аналіз результатів цього завдання також вказує на значні відмінності між двома групами.

60% дітей з контрольної групи продемонстрували високий рівень пасивного засвоєння емоційних понять. Це означає, що більшість дітей могли правильно ідентифікувати емоційні стани, зображені на картинках, що свідчить про їх здатність розпізнавати емоції не тільки вербально, але й невербально. Такий високий рівень розуміння емоцій є наслідком нормального онтогенетичного розвитку цих дітей.

У експериментальній групі високий рівень засвоєння пасивного словникового запасу емоційної лексики продемонстрували лише 30% дітей. Такий результат вказує на те, що діти із ЗНМ значно частіше зазнають труднощів у розпізнаванні емоційних станів. Водночас 50% дітей з експериментальної групи досягли лише середнього рівня, що свідчить про часткове розуміння емоційних понять, проте без впевненого застосування їх у практиці. Це може призводити до складнощів у спілкуванні та недостатнього розуміння емоційних станів інших людей, що впливає на комунікативні навички дитини.

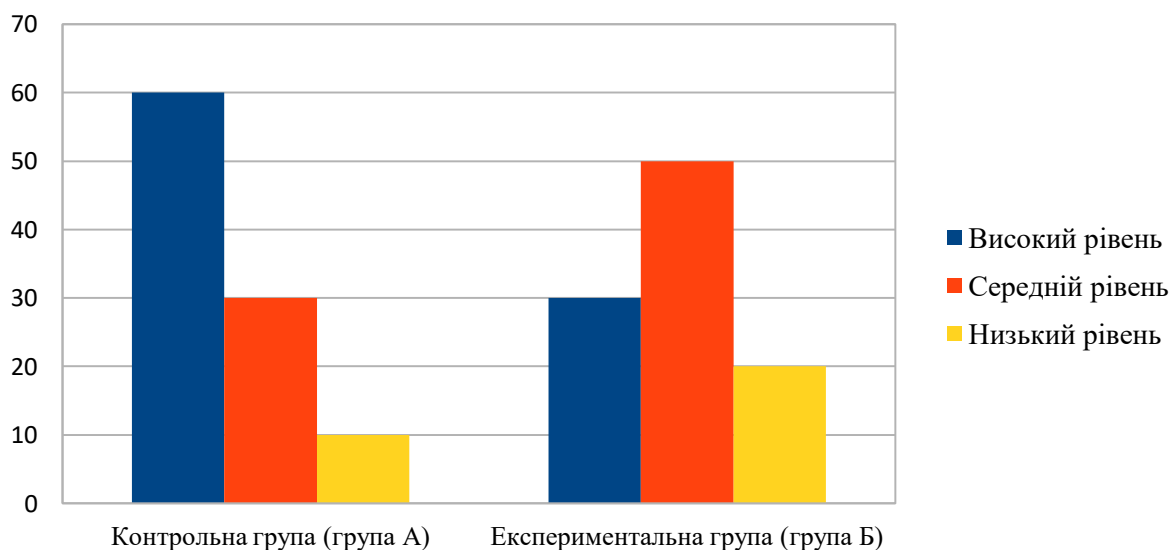


Рис. 2. Результати дослідження пасивного словника з емоційної лексики

Низький рівень пасивного словникового запасу емоційної лексики спостерігався у 20% дітей експериментальної групи та лише у 10% дітей контрольної групи. Такий результат підкреслює необхідність систематичної корекційної роботи, оскільки діти із ЗНМ без відповідної підтримки часто не здатні правильно ідентифікувати емоційні стани, навіть якщо вони представлені в наочній формі. Це ще раз підтверджує важливість використання спеціально розроблених програм для розвитку емоційної лексики та її активного і пасивного використання.

У цьому завданні 60% дітей з контрольної групи успішно ідентифікували емоції на картинках, що свідчить про краще розуміння емоційних станів у порівнянні з експериментальною групою, де цей показник становив лише 30%. Експериментальна група продемонструвала значно більше випадків середнього (50%) та низького рівня (20%), що вказує на проблеми з правильним розпізнаванням емоцій.

Результати завдання №3: «Невербальне відтворення емоцій»

Третє завдання було спрямоване на перевірку здатності дітей виражати емоції невербально, за допомогою міміки та жестів. Це завдання оцінювало не тільки розуміння емоцій, але й уміння їх передавати невербальними засобами.

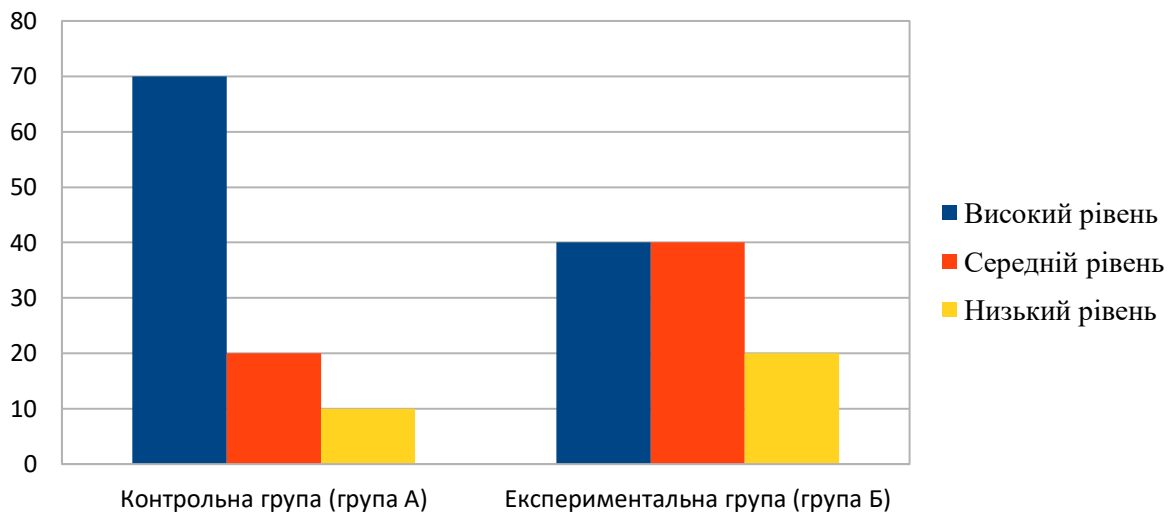


Рис. 3. Результати дослідження невербального відтворення емоцій

Третє завдання було спрямоване на перевірку здатності дітей невербально виражати емоційні стани через міміку та жести. Це завдання є важливим для розуміння того, наскільки діти можуть не тільки розпізнавати емоції, але й виражати їх через невербальні засоби комунікації.

Результати третього завдання показали, що 70% дітей з контрольної групи досягли високого рівня невербального відтворення емоцій. Це свідчить про те, що нормо-типові діти не тільки розуміють емоції, але й можуть чітко виразити їх невербальними засобами.

У експериментальній групі лише 40% дітей показали високий рівень невербального відтворення емоцій. Це вказує на те, що без

спеціальної підтримки діти із ЗНМ значно частіше зазнають труднощів у вираженні емоцій через міміку та жести. Відсутність чіткої невербальної комунікації може призводити до проблем у взаємодії з однолітками та дорослими, оскільки невербальні сигнали є важливою частиною спілкування.

Середній рівень невербального відтворення емоцій продемонстрували 20% дітей контрольної групи та 40% дітей експериментальної групи. Це свідчить про те, що навіть при системному порушенні мовлення (ЗНМ) деякі діти можуть частково виражати емоції невербально, проте їх виразність та точність часто залишаються недостатніми для повноцінної комунікації.

Низький рівень невербального відтворення емоцій спостерігався у 20% дітей експериментальної групи та лише у 10% дітей контрольної групи. Це підтверджує, необхідність систематичних занять, які будуть сприяти розвитку невербальних навичок у дітей, що, в свою чергу, покращить їхню комунікацію та загальний рівень соціальної взаємодії.

Загальний порівняльний аналіз результатів усіх трьох завдань дозволяє зробити висновок про те, що діти із ЗНМ III ступеня мають значно нижчі результати порівняно з дітьми контрольної групи. Щодо першого завдання на дослідження активного словника емоційної лексики то тут показники високого рівня різняться на 30%, а низький рівень у дітей експериментальної групи перевищував дані контрольної групи на 20%, що свідчить про значне відставання від нормо-типового розвитку, що зумовлює створення завдань у методиці які спонукали би до називання і використання емоційної лексики у мовленні.

Друге завдання на виявлення у пасивному словнику емоційної лексики показало таку розбіжність результатів: у експериментальній групі показники високого рівня на 30% менше ніж у контрольній, а низький рівень продемонструвало на 10% більше дітей у експериментальній групі. Таким чином, діти із групи Б показують значно нижчі результати і в цьому завданні, що зумовлює створення завдань у методиці які б розвивали пасивне розуміння і показ емоцій.

Третє завдання на дослідження використання невербальних засобів комунікації та мімічного відтворення емоцій показало відставання експериментальної групи на високому рівні на 30%, середній рівень відрізнявся між групами на 20%, а низький рівень на

10%. Це свідчить про недостатнє розуміння особливостей відтворення емоцій за допомогою міміки, що зумовлює створення завдань у методиці які розвивали б сприйняття та відтворення емоційних станів.

Можемо зробити **висновки**, що впровадження в систему корекційної роботи для дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня методик із формування емоційної лексики на трьох базових рівнях: розвитку активного, пасивного словника та невербальних засобів комунікації є важливим методом для насичення їх словника емоційною лексикою та кращого розуміння емоційних станів і способів їх вираження. Успішність експериментальної групи підтверджує доцільність використання спеціальних методик для розвитку емоційної лексики у дітей із мовленнєвими порушеннями, тому рекомендується впровадження їх в освітню практику дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Особливості впровадження завдань з розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення в умовах карантину. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць 2020. Вип. 16(1). С. 59-67.
2. Іванова Н.Д. Про типологію емотивної лексики. *Філологічні діалоги* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 2. С. 88-93.
3. Ільїна Н.В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 24. С. 113-117.
4. Лепеха Л.П., Городиська М. Б Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт, 2014. 76 с.
5. 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. пр. 2012. № 22. С. 153-158.

УДК 376-056.264:81'34

М. БЕЖЕНАР

<https://orsid.org/0009-0001-6406-0462>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті зроблено аналіз наукових досліджень стану та особливостей сформованості комунікативних навичок в учнів на початку навчання у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Охарактеризовано суть понять “порушення мовлення”, “інклюзивна форма навчання”, “фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення”, “комунікативні навички”.

Ключові слова: порушення мовлення, інклюзивна форма навчання, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, комунікативні навички.

The article analyzes the scientific research of the state and peculiarities of the formation of pupils' communication skills at the beginning of studying in a general secondary education institution with an inclusive form of education. The essence of the concepts such as speech disorder, inclusive form of education, phonetic-phonemic speech underdevelopment, communication skills is described.

Key words: speech disorder, inclusive form of education, phonetic-phonemic speech underdevelopment, communication skills.

Актуальність дослідження. В Україні забезпечення доступності і безоплатності дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах гарантовано статтею 53 Конституції України.

Організація освітнього середовища для дітей з порушеннями мовлення – це достатньо складний процес. У сучасному освітологічному вимірі відбувається перегляд усталених традиційних вимог до цілеспрямованого навчання у контексті врахування його триєдиної мети: 1) створення оптимальної можливостям дітей з порушеннями мовлення освітньої зони розвитку компенсаторних зон; 2) корекція

порушень мовлення та створення оптимальних умов його підтримки; 3) забезпечення соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення через формування оптимального навчального та корекційно-розвивального середовища в умовах спеціального чи/або загальноосвітнього закладу – що значною мірою ускладнює її реформування та модернізацію

Особливості організації корекційної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення були предметом дослідження таких науковців у галузі логопедії, як Н. Баль, І. Баранець, М. Брушневська, Н. Гаврилова, Н. Горбачова, Є. Данілявічюте, С. Конопляста, Т. Мельніченко, О. Мілевська, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, М. Савченко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інші. Вони відзначали у них значні проблеми не лише комунікативного розвитку, але й навчання, оскільки вони не встигали не лише з читання і письма, а й з інших предметів. Це негативно впливає і на розвиток інших сторін особистості таких дітей. Вони втрачають інтерес до навчання, не вміють зосередитись під час виконання завдання, в них уповільнений темп роботи, недостатня спостережливість, низька мовленнєва активність.

Виклад основного матеріалу. Кожна дитина характеризується індивідуальними особливостями, психофізичними можливостями, потребами та інтересами. Вона виступає у освітньому просторі суб'єктом діяльності та комунікації. Початок навчання у закладі загальної середньої освіти характеризується виникненням нової ситуації розвитку, вдосконаленням базових особистісних якостей, що створюють для нього психофізіологічну основу. Для того, щоб початок навчання пройшов гармонійно, а наступність носила перспективність, початковий рівень освіти має два цикли. Перший цикл – це адаптаційно-ігровий, який організовується у 1-2 класах, та другий, основний, який припадає на 3-4 класи. У цей період учні під керівництвом дорослих навчаються виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній сфері діяльності в умовах Нової української школи [6].

Найбільшою проблемою при організації інклюзивної форми навчання є створення освітнього простору для дітей з порушеннями мовлення. Складність цієї проблеми у тому, що для них характерні різноманітні відхилення психофізичного розвитку, які ускладнюють процес оволодіння знаннями, через що необхідно використовувати

систему спеціальних освітніх форм, методів і засобів, спрямованих на подолання або пом'якшення таких проблем [2].

До особливих освітніх потреб дітей із порушеннями мовлення належать:

– збіг початку організації навчання у закладі загальної середньої освіти з моментом виявлення та ідентифікації порушення мовленнєвого розвитку дитини;

– необхідність створення ефективного освітнього простору з метою збереження здоров'я та врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з порушеннями мовлення;

– врахування етнокультурної ситуації розвитку дитини;

– покращення розвитку сенсорних, моторних та вищих психічних функцій, пов'язаних з мовленням;

– усунення неврологічних та психопатологічних порушень.

Дослідження, проведені вітчизняними дослідниками у галузі логопедії (Н. Гаврилова, Е. Данілавичюте, С. Конопляста, О. Константинов, О. Мілевською, Ю. Рібцун, М. Савченко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) дозволило констатувати наявність певних проблем у розвитку дітей з порушеннями мовлення на початку навчання у закладі загальної середньої освіти:

1) наявність загальної емоційної виснаженості;

2) ослабленістю мотиваційної основи для виконання будь-якої діяльності, в першу чергу навчальної, яка вимагає концентрації і залучення вищих психічних функцій і систем;

3) недостатністю прояву вольових зусиль;

4) наявністю фрагментарності при сприйманні зорової та мовленнєвої інформації;

5) наявністю проблем моторної сфери, в першу чергу недорозвиток дрібної моторики руки і периферійних органів артикуляції, руховою незграбністю;

6) недостатністю мнестичних, основних мисленнєвих операцій;

7) проблеми розвитку уваги у контексті звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення;

8) порушеннями або недорозвитком психологічних операцій зорової, слухової, кінетичної, кінестетичної модальностей;

9) недостатньою сформованістю загальних лінгвістичних уявлень, наявністю аграматизмів, бідним словниковим запасом;

10) незрілістю вимовних і звукорозрізнявальних навичок;

11) труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків і розумінням порівняльних, пасивних, інвертованих, складних синтаксичних конструкцій тощо.

Саме тому, як зазначає Ю. Рібцун, організація та проведення освітнього процесу потребує відповідної стандартизації, як на рівні дошкільної, так і початкової освіти дітей із порушеннями мовлення [8].

У своїх дослідження Н. Гаврилова відмічає, що діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення утворюють основну групу учнів, які приходять на навчання у заклад загальної середньої освіти. Особливості комунікативної компетентності дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, обумовлені своєрідністю їхньої пізнавальної діяльності, вивчались у контексті психолого-педагогічного аспекту багатьма дослідниками. Нею констатовано, що у більшості дітей звуковимовний бік мовлення у 4-6 річному віці досягає нормотипового розвитку. Але у частини дошкільників через наявність індивідуальних, соціальних і патологічних особливостей розвитку вікові недоліки вимови звуків не зникають, а набувають характеру стійкого відхилення [3, 4, 5].

Результати аналізу вітчизняних наукових досліджень та робіт спеціалістів практиків (Н. Гаврилова, Е. Данілавичюте, С. Конопляста, О. Константи́нів, О. Мілевською, Ю. Рібцун, М. Савченко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), які працюють у галузі логопедії, чітко доводять, що такі діти потребують спеціально організованого освітнього простору за умови перебування у закладі загальної середньої освіти. Цей простір має обов'язково включати логопедичний компонент, адже спеціально організовані заняття з постановки звуків для подолання фонетичних та фонематичних проблем дозволять їм адекватніше підійти до опанування програмними результатами навчання. У більшості випадків це діти з дислалією і дизартрією.

Доведено, що провідним відхиленням у дітей із дислалією і дизартрією виступають порушення фонетичного боку мовлення. Вони можуть бути зумовлені як функціональною слабкістю, яка виникає у

нервово-м'язовому комплексі периферичного відділу мовленнєвого апарату, наявністю порушень будови периферичних органів артикуляції, проблемами рухів органів периферійного мовленнєвого апарату, що обумовлені наявністю патологічних проблем центрального або периферійного відділів нервової системи. На сучасному етапі під впливом нейропсихології та психолінгвістики були сформовані і нові підходи до аналізу як мовленнєвого відхилення при дислалії і дизартрії, так і причин його виникнення і механізмів його протікання. Таким чином, ці порушення мовлення на сучасному етапі класифікують за природою їх виникнення, структурою порушення і механізмами протікання, ступенем вираженості фонетичного відхилення.

У наукових працях Н. Гаврилової відмічається, що у переважній більшості випадків у основі порушень вимови звуків у дітей з дислалією та дизартрією лежать рухові розлади, причинами яких може бути як функціональна слабкість в області артикуляційного апарату, яка виникає у окремих випадках при дислалії, так і порушення будови – при дислалії, або порушенні іннервації мовленнєвого апарату – при дизартрії. У значної частини цих дітей порушення вимови ускладнюються ще й недорозвитком фонематичних процесів. І лише у незначної частини дітей з дислалією порушення фонематичного слуху виступає провідним фактором, що обумовлює порушення вимови фонем [4, 5].

У випадках порушення артикуляційної інтерпретації звуку може в різній степені погіршитись і його сприймання. На основі психічного вивчення мовлення дітей зроблено висновок про важливе значення фонематичного сприймання для повноцінного засвоєння звукової сторони мовлення і, в кінцевому рахунку, для оволодіння навичками письма і читання [10].

До групи дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення відносяться учні з нормальним фізичним слухом та інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і, особливо, слух. У дослідженнях Н. Гаврилової, Ю. Рібцун, М. Шеремет та інших використовуються різні терміни для визначення фонематичного слуху: мовленнєвий слух, фонематичний слух, фонематичне сприймання [4, 7, 11].

Мовленнєвий слух – це складовий елемент мовленнєвої чутливості. Формування навичок читання і письма не можливе без використання механізмів мовленнєвого слуху. Під час цього процесу він змінюється, оскільки формується вміння звуко-буквенного аналізу з урахуванням правил графіки рідної мови. Все це пов'язано з необхідністю орієнтування у морфемному складі слова і словотворенні. У психологічних і логопедичних дослідженнях мовленнєвий слух називають фонематичним. Фонематичний слух – це специфічний систематизований слух, який дозволяє розрізняти і впізнавати фонемі рідної мови. Поняття “фонематичний слух” необхідно відрізнити від поняття “фонематичне сприймання” [4, 7, 11].

М. Шеремет відзначає, що вже з раннього віку нормотипова дитина чує звуки оточуючого світу, спостерігає за артикуляційними рухами губ дорослих і намагається їх наслідувати. При цьому вона постійно зіштовхується з багатогранністю звучання фонем рідної мови, адже одні й ті самі звуки абсолютно по-різному вимовляються дорослими і дітьми, чоловіками і жінками. Кожна людина має індивідуальні особливості промовляння звуків. Проте ці звукові відтінки не служать для розрізнення звукових оболонок мовленнєвих одиниць [11].

Формування правильної вимови залежить від можливості суб'єкта проводити аналіз і синтез звуків мовлення, тобто від певного рівня розвитку фонематичного слуху, який забезпечує сприймання фонем. Фонематичне сприймання звуків мовлення проводиться шляхом організації взаємодії слухових і кінестетичних подразників, які поступають у кору головного мозку. Вони постійно диференціюються і дозволяють виділяти окремі фонемі. При цьому велику роль відіграють первинні форми аналітико-синтетичної діяльності, завдяки яким відбувається ототожнення дитиною ознак одних фонем і їхнє розрізнення від інших. Посередником такої аналітико-синтетичної діяльності є слухове сприймання, завдяки якому відбувається порівняння власного недосконалого мовлення з мовленням старших і таким чином формування адекватної звуковимови. При цьому необхідно вказати, що недосконалість аналізу і синтезу впливає на розвиток дитини в цілому. Також варто відзначити, що коли розвиток первинного фонематичного слуху достатньо для повсякденного спілкування, то його

може бути недостатньо для оволодіння читанням і письмом. Для оволодіння цими навичками необхідний розвиток більш складніших форм фонематичного слуху, при наявності яких діти могли би розділяти слова на звуки, встановлювати їхній порядок у слові, тобто проводити аналіз звукової структури слова [4].

Порушення фонематичного слуху негативно впливає на розвиток усного мовлення. Мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком характеризується неправильною вимовою звуків – їхнім пропуском, перестановкою, спотвореною вимовою, замінами. Найбільш типовими помилками є заміна звуків на більш прості за місцем і способом артикуляції. При цьому дитина один і той же звук може замінювати різними. В ряді випадків вона може правильно вимовляти ізольований звук, але у процесі самостійного мовлення спотворювати його. Кількість порушених звуків у дитини з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення може бути досить значною – до 15-20 звуків. Така кількість порушення звуків безпосередньо обумовлюється несформованістю у дитини фонематичного слуху [4, 11].

У наукових дослідженнях М. Брушневської виділяється три можливі ступені вираження при наявності у дитини недорозвитку фонематичного слуху:

- 1) недостатнє розрізнення і впізнавання лише тих звуків, вимову яких порушено;
- 2) недостатнє розрізнення груп при відповідно сформованій їх вимові;
- 3) глибокий фонематичний недорозвиток, коли дитина практично не може виділити звуків із складу слів, визначити послідовність звуків у слові [1].

Поряд з порушенням звуковимови у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення спостерігаються помилки у складовій структурі слова і звуконаповнюваності. М. Савченко відзначає, що часто окремі діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення мають труднощі при вимові слів зі складною складовою структурою і зі збігом приголосних, а також речень, які містять подібні слова. У першу чергу це відноситься до малознайомих і тяжких за своєю структурою слів. При вимові такого лексичного матеріалу вони спотворюють слова, недостатньо використовують

складовий малюнок слів, при цьому пропускають склади, переставляють їх місцями і замінюють іншими, можуть пропускати або, навпаки, додавати зайвий звук у склад тощо [9].

Низький рівень фонематичного сприймання найбільш яскраво виражається через нечітке розрізнення на слух фонем у власному і чужому мовленні, у першу чергу глухих-дзвінких, свистячих-шиплячих, твердих-м'яких, африкат тощо, у невідповідності до елементарних форм звукового аналізу і синтезу, у труднощах при аналізі звукового складу мовлення [9].

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення нерідко спостерігається певна залежність між рівнем фонематичного сприймання і кількістю неправильно сформованих, викривлених звуків, тобто чим більшу кількість звуків не сформовано, тим більшою мірою порушене фонематичне сприймання. Проте не завжди прослідковується точне співвідношення між вимовою і сприйманням звуків. Наприклад, дитина може спотворено вимовляти 2-4 звуки, а на слух не розрізняти більшу кількість, при чому з різних груп. Відносно правильна звуковимова може приховувати глибокий недорозвиток фонематичних процесів. В таких випадках лише застосування спеціалізованих знань розкриває складне порушення [9].

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення спостерігається загальна змазаність мовлення, "скута" артикуляція, його недостатня виразність і чіткість. Ю. Рібцун відзначає, що це, в основному діти з ринолалією, дизартрією і дислалією, акустико-фонематичної і артикуляційно-фонематичної форми. У дітей при акустико-фонематичному типі порушення мовлення відбувається порушення акустичного уявлення про звук. Через це у таких дітей присутні труднощі співвіднесення звука з артикуляційною позицією. Оскільки порушення є незначним, то у дітей виникають труднощі при розрізненні подібних за акустичними ознаками звуків. При цьому необхідно враховувати, що найбільш близькими є акустичні звуки за глухістю і дзвінкістю. Первинно порушуються психічні процеси у вигляді недорозвитку процесів фонематичного сприймання і диференціації. Якщо порушення проявляється в чистому вигляді, як це можливе при дислалії, то звуковимова у таких дітей формується самостійно. При нормотиповому розвитку звуковимова має бути

сформована приблизно до 4-х років, а у дітей із дислалією – приблизно до 5 років. Під час навчання у закладі загальної середньої освіти основні труднощі починають проявлятися вже у 1-му класі, у вигляді труднощів на письмі. У цей час розвиваються і спостерігаються стійкі заміни глухих звуків дзвінками, а також заміна голосних між собою [7].

Рівень недорозвитку моторної активності периферійних органів мовлення у дітей із такими відхиленнями, як дислалія та дизартрія, може бути різним і залежить як від причин, які лежать у його основі, так і від складності самого порушення. Н. Гаврилова у своїх дослідженнях вказує, що ступінь порушення моторної активності периферійних органів мовлення та контролю за їхньою діяльністю у переважній більшості випадків визначає складність вираження відхилення вимовного боку мовлення. Чим глибшими, різноманітнішим є порушення артикуляційного праксису і мовленнєвого дихання, тим більша кількість і складність порушень звуковимови спостерігається у дітей і тим тривалішою буде робота з їхнього усунення. Проблеми становлення фонематичних процесів у дітей не стільки визначають динаміку і тривалість постановки звуків, скільки специфіку їхньої автоматизації і включення у зв'язне мовлення [3, 4, 5].

Окрім зазначених порушень вербального характеру окремо необхідно охарактеризувати особливості вищих психічних функцій у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Увага у них може бути нестійкою, нестабільною, недостатньо сформована мимовільна увага. Таким дітям складно зосередитись на одному предметі або завданні і відповідно до вказівки переключитись на виконання іншого. Також об'єм пам'яті може бути звужений порівняно із нормою. При цьому дитині потрібно більше часу і повторень для того, щоб запам'ятати запропонований матеріал.

Ці діти поряд з перевагою наочно-образного мислення можуть мати труднощі розуміння абстрактних понять і відношень. При цьому швидкість протікання мисленнєвих процесів може бути дещо сповільнене внаслідок чого відбувається гальмування і відповідне сприймання навчального матеріалу.

Висновки. Отже, організація освітнього простору при проведенні навчальних занять передбачає врахування специфічних особливостей дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення,

необхідність організації логопедичного супроводу і цілеспрямованого індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей. Також необхідно забезпечувати позитивну мотивацію як на заняттях, так і у процесі логопедичної роботи з метою покращення ефективності корекційного впливу, проводити чергування різних видів діяльності, наприклад читання в голос, різноманітні диктанти і мовленнєві вправи для розвитку фонематичного слуху. У такі заняття безпосередньо включаються тренувальні вправи для розвитку психічних процесів: уваги, уваги, пам'яті, мислення тощо, оскільки це необхідно для попередження виникнення у подальшому порушень писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Брушневська М.І. Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87, 2016. S. 11-14.
2. Вержиковська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з вадами мовлення. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друкарня Рута". 2013. 384 с.
3. Гаврилова Н.С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 7, у 2-х т. 2016. Т. 1. С. 49-61.
4. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс". 2011. 200 с.
5. Гаврилова Н.С. Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2012. Вип. 3. С. 11-20.
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> .
7. Рібцун Ю.В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 1. 2010. С. 72-81.

8. Рібцун Ю.В. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 23. 2019. Т. 3. С. 139-145.

9. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль. Навчальна книга-Богдан, 2011. 159 с.

10. Соботович Е.Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е. Соботович, И. Соботович. *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин*. Київ. ІЗМН. 1994. С. 271-273.

11. Шеремет М.К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 299-304.

УДК 376-056.313-053.4

Л. БЕРНАДА

<https://orcid.org/0009-0003-7174-3119>

О. ДМІТРІЄВА

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

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття містить результати дослідження стану сформованості, дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на основі яких обґрунтовано педагогічні умови та методику розвитку дрібної моторики у дітей вказаної нозології.

Ключові слова: дрібна моторика, рухова сфера, діти старшого дошкільного віку, інтелектуальні порушення, розвиток, корекція.

The article contains the results of the study of the state of formation and fine motor skills of older preschool children with intellectual disabilities, based on which pedagogical conditions and methods of fine motor development in children of the specified nosology are substantiated.

Keywords: fine motor skills, motor sphere, children of older preschool age, intellectual disabilities, development, correction.

Постановка проблеми. Кількість дітей з інтелектуальними порушеннями має стійку тенденцію до збільшення. Притаманні їм відхилення у розвитку рухової сфери: порушення довільної регуляції рухів, недостатня координованість і чіткість довільних рухів. Найбільше страждає моторика кистів та пальців рук. Відхилення у розвитку моторної сфери створюють труднощі у навчальній діяльності, особливо несприятливо впливають на оволодіння навичками малювання, ручної праці, письма.

Аналіз досліджень та публікацій. Фундаментальні питання розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації у дітей дошкільного віку розкрито у працях: Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, М. Монтесорі, В. Сухомлинського. Розвиток дрібної моторики у контексті підготовки до каліграфічного письма вивчали: В. Онищук, В. Трунова, І. Кирей, І. Цєпова, С. Паршун та ін. Практичними питаннями розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації займалися: А. Жадан, С. Якименко, Н. Туренко, А. Литвиненко, О. Яловська, Г. Сухорукова, Д. Храмова, В. Близнюк, О. Борук, Л. Гузій, К. Крутій, М. Чабайовська та ін. Питаннями розвитку дрібної моторики та підготовки руки дитини з інтелектуальними порушеннями до письма у різний час присвятили роботи: Л. Вавіна, Г. Плешканівська, Г. Мерсіянова, Н. Кравець, І. Дмитрієва, В. Левицький.

Мета дослідження: дослідити стан та особливості сформованості, дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на основі яких обґрунтувати педагогічні умови та методику розвитку дрібної моторики у дітей вказаної нозології.

Виклад основного матеріалу. В експерименті взяли участь діти старшого дошкільного віку (5,5-6,5 років, старшої групи) 12 дітей з діагнозом: легкий ступінь порушення інтелекту (2-3 рівень допомоги) за висновками ІРЦ. Окрім того 1 дитина з діагнозом – елективний мутизм, 4 дитини – рухова розгальмованість, 4 дитини – ЗНМ I рівня, 2 дитини – ЗНМ II рівня, 4 дитини – ЗНМ III рівня. У 10 дітей провідна рука – права, 1 дитина – амбідекстр. 1 дитина – шульга.

У констатувальному експерименті необхідно було:

А) перевірити вихідний рівень розвитку дрібної моторики у дітей 5-6 років з інтелектуальними порушеннями;

Б) виявити особливості розвитку дрібної моторики для визначення змісту корекційно-розвиткової роботи для її покращення.

Основними методами отримання даних під час констатувального експерименту були: вивчення медичних карт; спостереження; бесіди з дітьми, батьками, вихователями, психологами, логопедами; діагностичні завдання.

Експериментальне дослідження мало комплексний характер. Вивчалися дані клінічного обстеження (на основі медичних карт). Проводилося психолого-педагогічне обстеження, яке полягало у спостереженні та аналізі характеристик, що відображають такі параметри: особливості поведінки; особливості контакту з дітьми та дорослими; активність під час участі у занятті; особливості образотворчої діяльності; рівень опанування практичними навичками з образотворчої діяльності; темп набуття нових знань і навичок; рівень розвитку навичок самообслуговування; участь сім'ї у роботі з дитиною.

Педагогічне спостереження виявило низку загальних типологічних рис у дітей експериментальної групи.

Не всі діти контактні, багато хто з них може підпорядковувати свої бажання вимогам дорослих, але в деяких дітей виникають негативні реакції (негативізм, упертість, протест тощо, особливо із збільшенням втому). Багато дітей недостатньо володіють правилами взаємовідносин з оточуючими, можуть проявляти егоцентризм, емоційну замкнутість, скутість, інші, навпаки агресивність [4].

Загалом усі діти правильно користуються предметами домашнього вжитку, але не виявляють ініціативи для дотримання порядку. Можуть самостійно одягатися, але відчують труднощі у застібанні гудзиків, зав'язати шнурки не може 10 дітей з 12 (83,3%).

Увага в дітей нестійка, перемикання на інші види діяльності уповільнене.

Під час співвіднесення складних форм із місцем спостерігається значна кількість пробних рухів, що вказує на недорозвиток орієнтувальної основи діяльності. Не всі діти правильно орієнтуються у правій-лівій сторонах власного тіла.

Сприймання характеризується обмеженим обсягом. У об'єкті сприймання діти виділяють набагато менше ознак, ніж діти з нормотиповим психічним розвитком. Багато деталей об'єкта,

зображеного у незвичному ракурсі (наприклад, у перевернутому), діти не впізнають, важко виокремлюють об'єкт з фону, багато сторін об'єкта сприймається спотворено. Спостерігається збільшення часу на впізнавання предметів через дотик [3].

З огляду на отримані результати було з'ясовано, що у всіх дітей недостатньо сформована координація рук. Не всі діти самостійно впоралися із запропонованими завданнями, у деяких дітей спостерігалися супутні рухи у вигляді синкінезій, а у всіх дітей експериментальної групи відзначено неповний обсяг рухів. Самостійний малюнок виконаний усіма дітьми з помилками, відсутністю істотних деталей. Діти неправильно утримують ножиці, олівець, пензлик. Перемикання рухів в одних дітей було уповільненим, в інших прискореним. У результаті ці діти змогли набрати від 15 до 22 балів.

На основі даних показників серед дітей експериментальної групи було виявлено дітей із середнім рівнем розвитку дрібної моторики – 3 дитини (більше 20 балів) і з низьким рівнем – 9 осіб (менше 20 балів). Дітей із високим рівнем розвитку дрібної моторики не виявлено.

Результати теоретичного аналізу літератури та констатувальний експеримент переконали у тому, що експериментальна методика з розвитку дрібної моторики у дітей 5-6 років з інтелектуальними порушеннями має базуватися на таких *педагогічних умовах*:

- необхідно реалізовувати взаємозв'язок розвитку моторики з отриманням нових знань, умінь, які діти хотіли б засвоїти. Це можливо з допомогою введення спеціально дібраних тем занять, зміни наповнення та обсягу завдань, введенням нетрадиційних технік малювання з допомогою різних художніх матеріалів, створенням ігрових ситуацій;

- розвиток дрібної моторики необхідно починати на основі вихідних, базових вмінь, якими вже користуються діти, з подальшим їх розширенням;

- використовувати всі (можливі) режимні моменти для включення дітей у тренування, закріплення і розвиток вже наявних або нових вмінь;

- продумати тематичне планування, вибір тем, враховуючи міжпредметні зв'язки з іншими освітніми галузями за освітньою програмою.

На основі теоретичного аналізу та даних спостережень було складено схему взаємодії фахівців закладу дошкільної освіти щодо розвитку моторики в дітей старшого дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Експеримент здійснювався у комплексі з п'яти складових (пальчикова гімнастика, вправи для пальців і кистів рук з використанням різних предметів, фізичні вправи, робота в зошитах, альбомах, заняття образотворчою діяльністю).

Заняття з фізичної культури та музичні заняття проводилися інструктором з ФІЗО та музичним керівником. Ці види занять містили в собі вправи на розвиток загальної моторики (ходьба, біг, стрибки різних видів, загальнорозвивальні вправи, танцювальні та ритмічні рухи, дихальні вправи, мовленнєві ігри з рухами, пальчикові ігри з предметами, рухливі ігри).

Логопед, вихователі проводили роботу в зошитах (вправи на розвиток графічних вмінь та навичок), заняття продуктивними видами діяльності, пальчикові ігри, фізкультхвилинки, вправи із самомасажу. Основною формою навчання образотворчої діяльності були фронтальні та індивідуальні заняття, на яких провідна роль належала вихователю [1].

Психологом проводилися дидактичні ігри з викладання розрізних картинок, вправи з домальовування другої половини картинки, малювання різних фігур за крапками, пальчикова гімнастика з предметами (шестигранним олівцем, ручкою, катушкою, гумовими м'ячами малих розмірів, іграшковими машинками). Поза заняттями вихователями проводилися дидактичні ігри з розвитку та зміцнення дрібної моторики у дітей (ігри-шнурівки, мозаїка, робота з паличками для рахунку, сірниками, дрібними пазлами, викладання літер, візерунків гарбузовим насінням, квасолею, горохом). На прогулянці проводилися спортивні ігри та вправи, рухливі ігри, ігри з піском, водою, природними матеріалами (камінчики, шишки, жолуді, листя тощо).

Виконання роботи у кілька рук (кількома дітьми), як колективна форма, допомагало на заняттях зблизити дітей єдиною метою, сприяло виникненню емоційно теплих стосунків. Використання на заняттях з образотворчої діяльності художніх технік дало змогу послабити збудження емоційно розгальмованих дітей.

Список використаних джерел

1. Виноградова А.Д. Практикум по розвитку дрібної моторики

розово відсталості дитини. Київ: Просвітництво, 1995. 144 с.

2. Дичківська М. «Педагогіка М.Монтессорі: виклики сучасності: монографія». Рівне, Україна: Волинські обереги, 2016. 231 с.

3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.

4. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології /За ред. Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

УДК 376-056.264-056.49-053.4

А. БІРЕЦЬКА

<https://orsid.org/0009-0003-0218-5803>

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

<https://orsid.org/0000-0001-9342-0896>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ, УСКЛАДНЕНИМ РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядається вивчення ефективності методів корекції, спрямованих на розвиток фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими і поведінковими труднощами. Вивчаються теоретичні основи причин і наслідків таких порушень, детально аналізуються стратегії логопедичної роботи, використовувані для корекції вимови і сприйняття звуків. Крім того, приділяється увага комплексному підходу, що враховує не тільки розвиток мовлення, а й корекцію поведінкових симптомів у дітей.

Ключові слова: фонематичний процес, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, дошкільнята, корекція мовлення, порушення поведінки, логопедична робота.

The article deals with the study of the effectiveness of correction methods aimed at developing phonemic skills in children with speech and

behavioral difficulties. The theoretical foundations of the causes and consequences of such disorders are studied, the strategies of speech therapy used to correct pronunciation and perception of sounds are analyzed in detail. In addition, attention is paid to an integrated approach that takes into account not only the development of speech, but also the correction of behavioral symptoms in children.

Keywords: phonemic process, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, preschoolers, speech correction, behavioral disorders, speech therapy.

Постановка проблеми. Недорозвинення мовлення і фонологічний апарат мовлення є серйозною проблемою в дошкільному віці і може істотно вплинути на подальший розвиток дитини. У старших дошкільнят, ускладнених поведінковими порушеннями, ці порушення можуть приймати певну форму, що вимагає особливого підходу до корекції. Розуміння особливостей таких порушень і розробка ефективних методів корекції важливі для забезпечення успішної мовленнєвої та соціальної адаптації дітей.

Недорозвинення мовлення та фонематичних процесів проявляється у труднощах сприйняття та розрізнення мовленнєвих звуків. Це може проявлятися в дефектах вимови, недостатній чутливості до фонемних одиниць і складності фонематичних процесів, що впливають на сприйняття і відтворення звуків. У старших дошкільнят ці порушення можуть бути пов'язані з труднощами формування звукових образів і проблемами з мовленнєвою пам'яттю.

Поведінкові розлади у старших дошкільнят, такі як гіперактивність, імпульсивність і агресія, можуть ускладнити корекцію мовленнєвих і фонематичних порушень. Діти з такими порушеннями часто відчувають труднощі з концентрацією уваги, що ускладнює навчання і тренування мовленнєвих навичок. Також емоційний фон і мотивація можуть бути нестабільними, що вимагає індивідуального підходу до корекції.

На сьогоднішньому етапі розвитку логопедії важлива увага приділяється корекції мовлення при недорозвиненні мовлення та фонем. Цей розлад є настільки поширеним, що привертає увагу не тільки логопедів, а й дослідників, практиків, дефектологів та психологів.

Згідно з методичними джерелами, важливою проблемою в навчанні і вихованні дітей дошкільного віку є вимога до звуковимови, яке є наслідком дошкільного етапу мовленнєвого розвитку, особливо якщо це недорозвинення ускладнюється порушеннями поведінки. Це включає в себе здатність ефективно використовувати мову в різних ситуаціях, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби вираження.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний і практичний аналіз загальнопсихологічних і педагогічних джерел показує, що сучасні науковці вивчають дану проблему у таких напрямках: у дослідженнях Т. Алексеєнко, Т.Басюк, О. Безпалько розглядають соціальну педагогіку як структурне дослідження взаємодії між вчителями та дошкільниками з порушеннями розвитку, підкреслюючи необхідність соціальної адаптації та інтеграції дітей в нашому суспільстві [1]. В. Бондар у своєму підручнику піднімає питання про корекційне навчання в спеціальній педагогіці, акцентуючи увагу на особливостях навчання дітей з різними типами порушень розвитку [2]. І. Брушневська, Ю. Рібцун розробили діагностичний комплекс для вивчення комунікативних елементів мовленнєвої діяльності у дітей, що дозволяє оцінити мовленнєвий розвиток і спланувати корекційні заходи [3].

О. Гаврилов у своєму посібнику пояснює особливості соціальної адаптації дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями до інституційних і соціальних умов та описує навколишнє середовище, що забезпечує ефективний спосіб їх інтеграції в суспільство [5].

С. Конопляста розглядає психолого-педагогічні аспекти вивчення дітей з порушеннями мовлення, акцентуючи увагу на необхідності індивідуального підходу в освітньому процесі [6]. М. Вашуленко провела дослідження, присвячене стану формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з недорозвиненням загального мовлення і встановила потреби цих дітей у корекційній роботі [4].

У статті «Ігрові вправи як ефективний метод корекції вимови у дітей з ФФНМ» Т. Мельничук розглядається використання ігрових прийомів у корекційній роботі та наголошується на їхній ефективності в розвитку мовленнєвої вимови [7].

Мета - дослідити особливості корекції порушень фонематичних процесів у старших дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, ускладненим розладами поведінки.

Виклад основного матеріалу. Вивчення нерозвинених теоретичних основ мови і фонематичних зворотів мовлення у дошкільнят є важливою темою в області логопедії і психолінгвістики [8]. Оскільки визначення сутності поняття "мовленнєве і фонематичне недорозвинення мовлення" охоплює різні аспекти порушень розвитку мовлення і фонематичних процесів у дітей дошкільного віку, в даній темі ці порушення проявляються у вигляді недостатньої здатності до проголошення звуків, сприйняття фонем, аналізу фонем, що в значній мірі впливає на загальний розвиток мовлення у дітей.

Вивчення ознак недорозвинення мовлення і фонем показує різноманітність симптомів, які можуть спостерігатися у дітей. Зокрема, це може включати змішування звуків, пропуск звуків або заміну їх словами, що ускладнює їх розуміння оточуючими. Важливо також, що раннє виявлення подібних порушень дозволить своєчасно почати коригувальні дії, які значно поліпшать мовленнєві навички дитини.

Теоретичний аналіз розвитку мовлення у дітей дошкільного віку показує, що формування правильної вимови та сприйняття звуків є складним і багатогранним процесом. У цьому контексті вивчаються фактори, що впливають на мовленнєвий розвиток, зокрема соціокультурні умови, рівень мовленнєвого середовища та індивідуальні особливості дитини. Встановлено, що недостатня увага до цих аспектів може негативно позначитися на розвиток мовлення.

Також варто звернути увагу на патології, які характеризують розвиток мовлення у дітей із затримкою в розвитку мовлення і фонем. Особливості цих патологій можуть зробити істотний вплив на соціальну адаптацію дитини, його комунікативні навички і загальне психоемоційне благополуччя. Батькам та вихователям важливо знати про ці особливості, щоб вони могли вчасно реагувати на проблеми, що виникають.

Результати цього дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до розуміння недорозвинення мовлення і вимови фонем у дошкільнят. Це включає в себе не тільки вивчення теоретичної сторони, а й практичні рекомендації для батьків, вчителів і фахівців, що

працюють з дітьми. Виходячи з отриманих результатів, можна стверджувати, що для забезпечення повноцінного розвитку мовлення дитини необхідно проводити систематичну роботу по виправленню виявлених порушень, що дозволить кожній дитині реалізувати можливості свого мовлення.

Важливо провести емпіричне дослідження рівня сформованості фонематичних процесів у дошкільнят з недорозвиненням мовленнєвої поведінки і порушеннями фонематичного мовлення. Важливим аспектом дослідження стало обґрунтування і вибір методів вивчення цих порушень. Використовувані методи дозволяють не тільки виявити рівень володіння фонемами у дитини, але і провести комплексний аналіз мовленнєвого розвитку, що важливо для подальшої корекційної роботи.

У процесі дослідження було виявлено, що більшість дітей із ФФНМ (80%) демонструють низький рівень сформованості фонематичних процесів. Це виражається у недостатньому розумінні звукових характеристик мовлення, складності у розрізненні фонем навіть із допомогою дорослого, а також у відсутності сталих навичок аналізу мовленнєвих звуків. Такі діти часто не можуть визначити правильний порядок звуків у словах та мають проблеми із відтворенням мовленнєвих конструкцій.

У свою чергу, більшість дітей НР (62%) демонструють високий рівень сформованості фонематичних процесів. Вони здатні розпізнавати фонemi, чітко осмислювати їх значення у мовленні та успішно використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. У таких дітей спостерігаються сталі навички аналізу й синтезу звуків, здатність до розпізнавання та виправлення помилок у мовленні. Результати показали наступне:

Таблиця 1

Кількісний порівняльний аналіз дослідження рівня сформованості фонематичних процесів у старших дошкільників із ФФНМ, ускладненим розладами поведінки (дані подано у %)

<i>Рівні</i>	<i>Діти з ФФНМ (%)</i>	<i>Діти без розладів поведінки (%)</i>
Високий	-	62
Середній	20	28
Низький	80	-

Методи, використані в цьому дослідженні, включають як традиційні, так і нові підходи до оцінки мовленнєвих та фонематичних процесів. Вони були відібрані з урахуванням особливостей досліджуваної групи дітей. В результаті було показано, що ефективність даного методу залежить від умов дослідження, в яких особлива увага приділяється адаптації до індивідуальних потреб дитини і необхідності гнучкого підходу в практиці роботи з дошкільнятами.

Аналіз етапів оцінки рівня розвитку фонематичних процесів виявив значні відмінності в результатах у дітей з фонематичним недорозвиненням та порушеннями поведінки. Це говорить про те, що поведінкові особливості можуть негативно впливати на навчання, розвиток мовлення і викликати подальші труднощі в оволодінні фонематичними навичками. Важливим висновком є те, що корекційна робота повинна враховувати не тільки мовленнєві, а й поведінкові аспекти, що дозволить більш комплексно підходити до лікування.

Емпіричні дослідження підтверджують, що фонологічне недорозвинення мовлення - явище багатогранне, і його корекція потребує комплексного підходу. Він охоплює не тільки спеціалізовану логопедичну допомогу, а й психологічні та соціальні методи, що сприяють загальному розвитку дитини. Розуміння специфіки, причин і наслідків порушення є запорукою ефективного вирішення мовленнєвих проблем дітей дошкільного віку.

Також розглянуті методи корекції фонологічних процесів, що супроводжують фонологічне недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку. Першим важливим етапом є обґрунтування корекційного процесу, що дає змогу зрозуміти основні принципи та підходи, які необхідно враховувати під час роботи з дітьми, що мають мовленнєві труднощі. Під час аналізу підкреслюється необхідність комплексного підходу до корекції, що включає використання різних методів, адаптованих до індивідуальних потреб дитини.

Аналіз ефективності методів корекції фонологічних процесів містив порівняння дітей з нормальним мовленнєвим розвитком і дітей з атиповим мовленнєвим розвитком. Результати показали, що діти з недостатнім фонологічним розвитком потребують спеціальних методик, що враховують їхні індивідуальні особливості. Порівняння показало, що за наявності серйозних мовленнєвих труднощів можна домогтися

значних поліпшень у разі використання відповідних методик і регулярних занять.

Заходи, спрямовані на розвиток фонематичної компетенції, позитивно впливають на загальний розвиток дитини, включно із соціальною адаптацією та поведінкою. Це підкреслює важливість міждисциплінарного підходу, що включає роботу психологів і педагогів, а також логопедів і дефектологів, для забезпечення цілісного розвитку дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Корекція дітей дошкільного віку з мовленнєвим і фонологічним недорозвиненням - важливе і складне завдання, яке потребує системного підходу і чіткої організації навчального процесу. Подальші дослідження в цій царині могли б удосконалити методи корекції та забезпечити ефективнішу підтримку дітей із мовленнєвими труднощами. Ґрунтуючись на результатах цього дослідження, можна стверджувати, що своєчасна та якісна корекція фонологічних процесів може значно поліпшити мовленнєвий розвиток дітей та їхнє загальне самопочуття. Фонетичний розвиток дошкільників є критично важливим етапом у формуванні мовлення.

Перспективою подальших досліджень є створення комплексної програми, що поєднує різні методи корекційного навчання, а також вивчення довгострокового впливу різних методів на аспекти мовленнєвого розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т.Ф., Басюк Т.П., Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
2. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
3. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. 144 с
4. Вашуленко М.С. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Дидактичні та методичні завдання розвитку мовлення дітей дошкільного та*

молодшого шкільного віку: зб. наук. праць. Київ: ФОП «НВП Професіонал», 2018. С. 11-18.

5. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

6. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення. Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: зб. наукових праць. Київ: УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. С. 112-117

7. Мельничук Т. Ігрові вправи як ефективний метод корекції звуковимови у дітей з ФФНМ. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. 2020. № 55. С. 117-123.

8. Психологічні аспекти розвитку мовлення у дітей - ключові фактори та етапи. Psychologist.URL: <https://psychologist.com.ua/psixologichni-aspekti-rozvitku-movlennya-u-ditej-klyuchovi-faktori-ta-etapi/>

УДК 376-056.264-053.4

О. БОДНАР

<https://orcid.org/0009-0006-4896-2040>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлені результати обґрунтування (на базі дослідження), розробки та апробації методичних рекомендацій з розвитку фонематичного сприймання у старших дошкільників з ФФНМ.

Ключові слова: діти дошкільного віку, фонематичне сприймання, інтонація, заняття, корекція, розвиток.

The article highlights the results of justification (based on research), development and approval of methodological recommendations for the development of phonemic perception in older preschoolers from FFNM.

Key words: children of preschool age, phonemic perception, intonation, classes, correction, development.

Постановка проблеми. У дітей із поєднанням порушення вимови та сприйняття фонем відзначається незакінченість процесів формування артикулювання та сприйняття звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Ці діти належать до категорії дітей із фонетико-фонетичним недорозвитком мовлення. До цієї категорії за клінічною класифікацією порушень мовленнєвого розвитку відносять дітей з ринолаліями функціональними та змішаними дислаліями, стертою формою дизартрії тощо. Недорозвиток фонематичного сприймання призводить до того, що дитина відчуває значні труднощі у процесі як оволодіння вимовою, так і у процесі оволодіння грамотою (письмом і читанням) і, як наслідок, програмою початкового шкільного навчання.

Питання вивчення особливостей логопедичної роботи з розвитку та корекції фонематичного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ набули особливої актуальності.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідженням різних симптомокомплексів у дітей з ФФНМ дошкільного віку займалися: Н. Базима, Н. Гаврилова, С. Конопляста, В. Кондратенко, Р. Левіна, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевська, Ю. Пінчук, Н. Савінова, Н. Пахомова, О. Ромась, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

Мета дослідження. На основі аналізу літературних джерел та даних отриманих в результаті проведення констатувальної частини експериментального дослідження обґрунтувати та розробити методичні рекомендації, спрямовані на розвиток та корекцію фонематичного сприймання у дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. В ході констатувального експерименту було з'ясовано, що у дітей з ФФНМ є порушення фонематичного сприймання наступного характеру:

- Порушення фонематичного сприйняття поширюється не на всі звуки, які відсутні, замінюються або змішуються у мовленні конкретної дитини.

- 37,5% дітей мають порушення сприймання лише тих звуків, які замінюються або змішуються у мовленні;

- У 62,5% дітей також мають місце порушення фонематичного сприймання звуків, які правильно вимовляються, як в ізольованому варіанті, так і у потоці мовлення, але відрізняються тонкими акустичними або артикуляторними ознаками.

- Порушення фонематичного сприймання спостерігаються у різному матеріалі (в ізольованому варіанті, складових ланцюжках, при пред'явленні слів для диференціації та самостійному відборі картинок на заданий звук);

- У деяких випадках має місце завуальоване порушення фонематичного сприймання. При відносному збереженні вимови виявляється порушенням сприймання великої кількості звуків. Однак у більшості випадків простежується залежність, що більше звуків порушено у вимові, то більше порушено і у сприйманні.

- Найчастіше спостерігається порушення сприймання звука **ц** – 87,5% і **ч** – 87,5% що пов'язано як з артикуляційними так і з акустичними труднощами.

- 75% дітей мають порушення сприйняття твердості та м'якості шиплячих звуків **ш** і **ж**,

- 37,5% дітей мають порушення сприйняття та диференціації **р-л**.

- 75% дітей мають труднощі при диференціації звуків за дзвінкістю-глухістю.

- У 37,5% дітей спостерігаються труднощі при диференціації голосних.

- 100% дітей не можуть відрізнити правильну вимову від порушеної, якщо імітується їх власне порушення вимови;

- 50% дітей можуть відрізнити правильну вимову від порушеної в тому випадку, якщо імітується порушення якого немає у їх мовленні.

- 50% дітей здатні виділити звук з початку і кінця слова як у прямому, так і в оберненому складі, 25% тільки в оберненому складі на початку і в кінці слова, 37,5% якщо звук знаходиться в середині слова і 25% не володіє елементарними формами звукового аналізу.

У ході вивчення методичної літератури були відібрані різні дидактичні ігри та вправи, спрямовані на формування фонематичного сприймання, Мовленнєвий та наочний матеріал для цих вправ відбирався

з урахуванням мовленнєвого досвіду, а також індивідуальних фонетико-фонематичних особливостей та можливостей кожної дитини[3].

Логопедична робота ведеться за трьома напрямками:

1. Розвиток навички слухового контролю за якістю вимови у чужому мовленні звуків, не порушених у вимові дитини.

2. Розвиток навички слухового контролю за якістю вимови у чужому мовленні звуків, порушених у вимові дитини:

а) порушення вимови відмінне від власного;

б) порушення вимови аналогічне власному.

3. Розвиток досвіду слухового самоконтролю. Розрізнення правильно і неправильно сказаного звуку у чужому мовленні здійснюється через систему слухових вправ у певній послідовності. Дітям пропонується визначити неправильну вимову:

а) звуків у складах різної структури (відкритих, закритих, зі збігом приголосних);

б) звуків у словах у різній позиції (звук на початку, кінці, середині слова, без збігу і зі збігом приголосних);

в) звуків у фразах [4].

За час логопедичної роботи з розвитку фонематичного сприймання дітьми практично засвоюються терміни: склад, слово, речення, приголосні звуки, дзвінки, глухі, тверді, м'які звуки.

Для дошкільників з ФФНМ, ігрова діяльність зберігає своє значення та роль, як необхідну умову всебічного розвитку особистості та інтелекту. Однак недоліки звуковимови, а також зміни темпу та плавності мовлення, – впливають на ігрову діяльність, що створює певні особливості поведінки у грі. Так, наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолаліями та дизартріями нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками у грі через неправильну звуковимову, невміння висловити свою думку, страх здатися смішною, хоча правила та зміст гри їм доступні. Ослаблення умовно-рефлекторної діяльності, повільне утворення диференціацій, нестійкість пам'яті ускладнюють включення цих дітей до колективних ігор. Порушення загальної та мовленнєвої моторики, особливо у дизартриків, викликає швидку втомлюваність дитини у грі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. При цьому слід враховувати такі положення:

• Вміння розпізнавати та розрізняти звуки мовлення як усвідомлені. Це вимагає від дитини перебудови ставлення до власного мовлення, спрямованості уваги на зовнішній, звуковий бік, який раніше не усвідомлювався. Дитині потрібно спеціально навчати операціям усвідомленого звукового аналізу, не покладаючись на те, що вона спонтанно його опанує.

• Вихідними одиницями мовлення мають бути слова, оскільки звуки існують лише у складі слова, з якого виділяються під час аналізу. Лише після того ними можна оперувати як самостійними одиницями та проводити спостереження за ними у складових ланцюжках та в ізольованій вимові.

• Операції звукового аналізу, на основі яких формуються вміння та навички усвідомленого розпізнання та диференціації фонем, проводяться на початку роботи на матеріалі звуків які дитина вимовляє правильно. Після того як дитина навчиться впізнавати той чи інший звук у слові, визначати його місце серед інших звуків, відрізняти один від одного, можна перейти до інших операцій, спираючись на вміння, що склалися у процесі роботи над звуками які дитина правильно вимовляє.

• Роботу щодо формування сприймання неправильно вимовлених звуків потрібно проводити так, щоб власна неправильна вимова дитини не заважала їй. Для цього в момент здійснення операцій звукового аналізу потрібно дитину максимально обмежувати або виключити власне її вимову, спрямувавши все навантаження на слухове сприйняття матеріалу.

• Мовлення дитини бажано підключати на наступних заняттях, коли виникає необхідність порівняння власної вимови з нормотиповою.

• Логопедична робота з диференціації звуків здійснюється з обов'язковим уточненням вимовного та слухового образу звуків.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 «Корекційна освіта» / О.І. Березан. Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
3. Рібцун Ю.В. Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах):

альбом для ігор-занять з дітьми 3-6 років. Харків: Видавнича група «Основа», 2013. 176 с.

4. Хрестоматія по логопедії. Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К. : КНТ, 2006. 532 с.

УДК 376.3.011.3-051-056.264:616.89-008.434.5

С. БОЖОК

<https://orcid.org/0000-0002-0404-0961>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Читання – це складний психофізіологічний процес, у якому беруть участь зоровий, мовноруховий, мовнослуховий аналізатори. У основі його процесу, лежать «найскладніші механізми взаємодії аналізаторів та тимчасових зв'язків двох сигнальних систем. Порухення читання в початкових класах в закладах загальної середньої освіти зустрічаються достатньо часто особливо при порушеннях мовленнєвого розвитку. У статті розкрито зміст логопедичної роботи з подолання труднощів під час читання у дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: читання, дислексія, порушення мовленнєвого розвитку.

Reading is a complex psychophysiological process in which visual, speech-motor, speech-auditory analyzers participate. His process is based on "the most complex mechanisms of interaction of analyzers and temporary connections of two signal systems. Reading disorders in elementary schools in general secondary education institutions are quite common, especially in cases of speech development disorders. The article discloses the content of speech therapy work to overcome difficulties during reading in children with speech disorders.

Key words: reading, dyslexia, impaired speech development.

Актуальність дослідження. Проблема подолання порушень письма у дітей із особливими освітніми потребами висвітлено у психолого-педагогічних та психолінгвістичних наукових дослідженнях (Є. Данілавічюте, Н. Голуб, О. Гопіченко, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.) [2-7]. Разом із цим вона залишається актуальною, зважаючи на значне збільшення кількості учнів у закладах загальної середньої освіти, які відчують значні труднощі у засвоєнні предметів мовного циклу на початковому етапі навчання. Разом з тим, Н. Чередніченко зауважує, що в сучасних умовах освіта не може залишатися осторонь від стрімких процесів науково-технічного прогресу, посилення інтеграційних функцій у розвитку науки, техніки. Корекційна педагогіка володіє широким діапазоном міжпредметних зв'язків, новітніх розробок, а сучасні зміни у структурі та змісті шкільного предмет української мови, впровадження Нової Української Школи та разом із цим певна динаміка у бік збільшення кількості учнів, що потребують логопедичної корекції, вимагають удосконалення змісту та організації допомоги дітям із порушеннями писемного мовлення.

Читання складається з двох основних компонентів, техніки читання та розуміння тексту. Обидва ці компоненти близько пов'язані і опираються один на одного: так, удосконалення техніки читання полегшує розуміння читаного, а легке розуміння тексту краще і точніше сприймається. При цьому на перших етапах розвиток навички читання більше значення надається саме техніці, на наступних – розумінню тексту. У момент освоєння початковою технікою читання учні природньо допускають ряд помилок: пропуски, спотворення, заміну, додавання літер, складів, слів.

Виклад основного матеріалу. Для правильного формування навички читання у дітей з дислексією необхідна логопедична допомога. Корекційні вправи носять комплексний характер, так як для формування розуміння читання, воно має стати злитим і правильним, а для цього потрібна корекція фонематичного сприймання, зорового сприймання, чіткості вимови.

Застосовуючи різноманітні вправи для вдосконалення навички читання, треба знати про те, що бажаного результату можна досягти тільки за умови систематичного їх використання.

Корекційно-розвиваюча робота з учнями з порушеннями

мовленнєвого розвитку, будучи практичною складовою має враховувати особливості формування навички читання в онтогенезі, а також причини і прояви порушень читання у дітей експериментальної групи.

Метою логопедичної корекції дислексії є подолання специфічних помилок при читанні у дітей молодшого шкільного віку з порушенням читання і порушеннями мовленнєвого розвитку.

Експериментальна група у кількості 10 осіб була поділена на дві групи, з першою групою (5 учнів) займався вчитель-логопед і асистент вчителя за традиційної методикою корекції дислексії, з іншою групою проводились заняття вчитель-логопедом і асистент вчителя за експериментальною методикою.

Робота проводилася з учнями які мають наступні форми дислексії:

У 50% спостерігається фонематична та аграматична дислексія, з них у 20% семантична. Робота проводилася після уроків, у другу половину дня, 3 рази в тиждень з кожним учнем по 15 хв.

Формою роботи з корекції дислексії використовувалась індивідуальна. Корекційна робота вчителя-логопеда проводилася за тим самим планом і після завершення експерименту були зіставлені результати, чия робота виявилася більш ефективною. Для кожного учня були підібрані індивідуальні вправи з роботи над помилками під час читання. Завдання були поставлені на виправлення помилок при читанні, проводити роботу над швидкістю, розумінням і переказом тексту.

Під час читання дана група учнів допускала наступні види помилок: неправильне вживання відмінкових закінчень, спотворення слів, повтори складів, слів, і для усунення даних помилок були обрані наступні вправи:

Вправи, спрямовані на розвиток вживання правильного закінчення [17].

Гра «Друга половинка». Дитина повинна прочитати правильно закінчення слова, побачивши його першу половину, наприклад мороз(не), вес (на), теле(фон).

1) Наприклад, при написанні слова «паркан» пропускають 2 або 3 літери, дитина повинна дізнатися слово та вимовити його. Наприклад, пас_ж_р; льод_н_к .

2) Читання з пропущеними закінченнями.

Хіба вгадаєш, якого коник... Десна раптом викин.... Торік ось там була піщана кос...., по якій бродили цибаті лелек...., де сиділи на висипах чайки. Була коса — і не стало.

— Десна, — каже дідусь, — забрал....

А тут берег був полог..... Тут дітлахи колобками скочувалися річку, галасували, хлюпалися, аж до неба бризк.... летіли.

Цієї весни вода підмил.... берег. І стала круч.... Тепер купатися бігай аж до пором.... Хоч хлоп'ят... це за виграшки. А ось тіткам не з руки туди тазики з білизною носити.

Василь Чухліб. "Олень на тому березі". Оповідання для дітей. Київ, видавництво «Веселка» (1987)

4) Читання з допомогою «Трафарету».

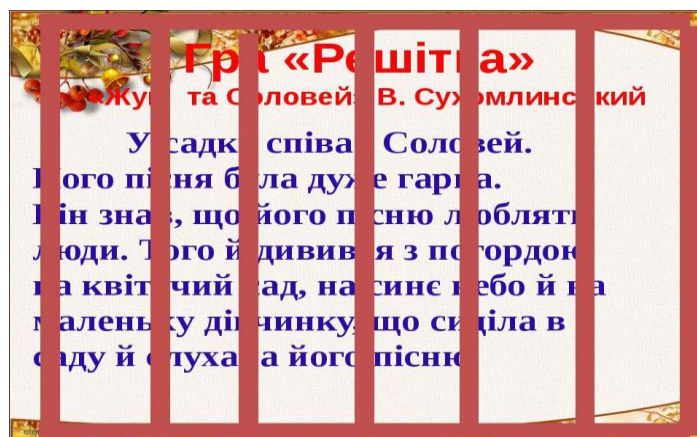


Рис.1 Трафарет для читання

Тренування читання текстів починається з трафарету. Він накладається горизонтально на частину сторінки, що читається, і поступово зсувається вниз. При накладення трафарету на текст перекриваються деякі ділянки тексту. Учні, сприймаючи видимі у віконцях елементи текстів, повинні подумки заповнювати перекриті перетинками ділянки рядки, відновлюючи зміст. Тренування читання з трафаретом продовжується не більше 5 хвилин і змінюється читанням без нього в перебіг 2-3 хвилин.

Наступний вид роботи був із розвитку техніки читання:

1. пари слів відрізняються однією літерою: море, горе, поле;
2. ланцюжок слів, близьких за графічним виглядом: ваза – поні – мишка – мищі;

3. слова, в яких парні за твердістю/м'якістю фонем виконують сенсорозрізнявальну функцію: кут – кутя, галка – галька, полиця – поляниця;

4. читання ланцюжків родинних слів: праця - працювати - працівник, біг - бігати - побігти, читати - читанка - читач.

Для тренування артикуляційного апарату можна використовувати скоромовки та чистомовки, при цьому спочатку їх вимовляють повільно, потім швидше - в розмовному темпі, потім – у швидкомовному. У тренуванні дихання допомагають такі завдання:

- на одному диханні вимовити чотири віршики;
- рахувати на одному диханні як можна довше: 1, 2, 3, 4...

Прийоми для швидкості читання були взяті у І. Федоренка та І. Пальченко.

Тягач.

Суть вправи «Тягач» полягає у читання в парі. Дорослий читає «про себе» і пальцем слідкує по тексту, а дитина читає «вголос» слідкуючи за пальцем дорослого. Таким чином, дитина повинна встигати за читанням.

Багаторазове читання.

Учневі пропонується почати читання і продовжувати його в перебіг однієї хвилини. Після цього учень зазначає, до якого місця він дочитав. Потім починається повторне читання того самого уривка тексту. зауважує, до якого слова він дочитав і порівнює з результатами першого прочитання. Звичайно, що у другий раз він прочитав на кілька слів більше /хтось на 2 слова, хтось на 5, а хтось на 15/. Проте не слід цього робити більше ніж 3 рази! Уникайте втоми. Важливо закріпити ситуацію успіху. Похваліть дитину.

Читання в темпі скоромовки.

Відпрацьовується чітке та правильне, а головне – швидке читання тексту. Закінчення слів у повідомленні проковтуватись, а повинні чітко промовлятись. Вправа триває не більше 30 секунд.

Виразне читання з переходом на незнайому частина тексту

Читається уривок тексту, потім даємо вказівку: «Тепер спочатку читай текст, але трохи повільніше, зате гарно, виразно». Учень прочитує уривок до кінця, але дорослий не зупиняє його. Далі переходить на незнайому частину тексту. На даному етапі читач зауважує, що при

переході на незнайому частину тексту після виразного читання продовжує читати її в том ж підвищеному темпі. Його можливостей надовго не вистачає, але якщо щодня проводити такі вправи тривалість читання в підвищеному темпі збільшуватиметься [22].

Для роботи над розумінням прочитаного були обрані наступні види завдань.

«Пошук змістових нісенітностей».

Дітям пропонується спеціально підготовлений текст, в якому поряд з звичайними, правильними реченнями зустрічаються такі, які містять змістові помилки, які роблять безглуздим опис.

Наприклад: «Діти не промокли під дощем, бо сховалися під бігбордом».

Робота над переказом тексту.

Вправи, спрямовані на розуміння тексту на рівні речення.

Для розвитку цієї навички доцільно використовувати такі способи:

- 1) Читання тексту з пропущеними в словах складами.
- 2) Читання тексту з пропущеними словами (учні повинні вставити відповідні по змісту слова або словосполучення, при цьому текст може бути як уже знайомим учням, так і новим).
- 3) Відновлення тексту, який був написаний великими літерами та розрізаний на шматочки.
- 4) Поєднання початку і кінця речення.
- 5) Розповсюдження речень
- 6) виправлення мовних чи змістовних порушень у тексті, текстових нісенітностей.
- 7) Складання оповідання або речень за ключовими словами.

Вправи, спрямовані на розуміння тексту, осмислення головної ідеї, мети твору:

- 1) Відновлення логічної послідовності тексту (учні повинні відновити розрізаний на частини текст за змістом або слідуючи плану).
- 2) Складання слайдів/презентації (учні ділять текст на частини, кожен частину ілюструють і підписують, після цього переказують текст за картинками).
- 3) Визначення змісту тексту за ілюстрацією.
- 4) Підбір ілюстрації до тексту.
- 5) Творче перетворення тексту (пропонувалося придумати

продовження тексту, або змінити якусь умову, наприклад, місце дії, характер героя, і спробувати уявити, як розвивалися б події у цьому випадку).

1) Вибір вірних і невірних суджень за текстом (читалося судження, учні визначають, вірні вони чи ні).

2) Творчий переказ тексту від особи когось з героїв твору.

3) Прогнозування подальших подій (по ходу читання зупинялися, і були поставлені запитання «Як ви думаєте, що буде далі?», «Як вам здається, чого це приведе?»).

4) Проведення вікторин (ігрових опитувань) по тексту або групі текстів.

Таким чином, навчальний експеримент проходив протягом 2,5 місяці.

З метою визначення ефективності контрольного експерименту по закінченню проведеного формульованого експерименту було проведено контрольний зріз результатів. І було проведено порівняння результатів з групою логопеда-вчителя.

Для контрольного зрізу були використані завдання констатуючого експерименту, які дозволяють найбільш повно виявити рівень сформованості навичок читання у молодших школярів.

У якісних змін, які відбулися в ході навчання дітей, було виявлено:

1. Учні з порушенням читання з буквеним читанням динаміка не відбулась, навичка злиття літери в склад не відбулась. Учні, які читали по складами, перейшли на стадію читання склад + ціле слово і ціле слово + склад.

У навчальній групі спостерігалось 50% поскладового читання то 20% перейшли на читання склад + ціле слово, 30% ціле слово + склад, ті хто читали склад + ціле слово та ціле слово + склад перейшли на читання цілими словами, тільки у 10% навчальних після навчального експерименту залишилось буквене читання, це пов'язано з тим, що у навчального є грубі недоліки в звуковимові, мовного аналізу та синтезу, для усунення помилок потрібно більше часу.

Помітно поменшало кількість помилок при читанні, закінчення дочитують, не пропускають, відзначається початковий навик вірного вживання відмінкових закінчень.

У експериментальній групі спостерігалось 50% поскладового

читання, 20% перейшли на читання склад + ціле слово, 30% ціле слово + склад, ті хто читали склад + ціле слово та ціле слово + склад перейшли на читання цілими словами, тільки у 10% учнів після формувального експерименту залишилося побуквене читання, що пов'язане з значними порушеннями мовленнєвого розвитку учнів. А саме, порушення звуковимови, мовного аналізу та синтезу і для усунення помилок потрібно більше часу.

Помітно зменшилася кількість помилок під час читання, закінчення дочитують, не пропускають, відзначається початкова навичка правильного використання відмінкових закінчень.

З цієї таблиці бачимо, що рівень швидкості читання зріс, видно динаміка читання, при читанні помітно зменшилися паузи між словами, та повтори, але 30% учнів не перейшли на рівень норми, оскільки залишалась порушена звуковимова, тому необхідно продовжити корекційну роботу.

Для контрольного дослідження розуміння тексту, були виділено наступні показники: наявність в тексті речень, які є відповідями на питання, поставлені до тексту вчителем; відповідають на запитання прочитаного, відповідають на питання до підтексту; складання питань до тексту або до окремих його частин; складання плану переказу тексту; вільне відтворення змісту тексту; пояснення значень нових слів; правильне інтонування окремих пропозицій; виділення головної думки. Дана робота проводилася з 20% експериментальної групи, у решти 80% ця навичка сформована.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що після проведення експерименту з формування навички читання у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, динаміка відбулась, учні почали складати план переказу, складати питання, з'являлися початкові навички смислового, послідовно переказу з виділенням головною думки, але для повного досконалості навички читання має бути продовжена корекційна робота. Корекційна робота з розвитку навички правильного вживання закінчення, розвитку розуміння змісту тексту і швидкістю тексту була ефективна.

Після проведення контрольного дослідження, можна підвести підсумок, що у період формувального експерименту в учнів експериментальної групи під час читання стали зменшуватись помилки, виріс темп. Також було проведено роботу над переказом тексту, учні на

даному етапі не в повній мірі опанували даною навичкою.

Список використаних джерел

1. Малярчук А.Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.
2. Новак О.М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2011. Вип. 2. С. 182-198.
3. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні вказівки). *Дефектологія*. 1988. № 1. С. 7-12.
4. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 29. С. 112-118.
5. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 24. С. 172-178
6. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Методика навчання української мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів). Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 194 с.

УДК 376-056.36-053.5:316.82

М. БОШТАН

<https://orcid.org/0009-0004-2681-8940>

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-03762-4615>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРИРОДОЗНАВЧИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми розвитку природознавчих уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Подано практичний порівняльний аналіз рівня сформованості

природознавчих уявлень у учнів початкової ланки освіти з нормотиповим розвитком та порушеннями інтелекту. Описано своєрідності прояву природознавчих уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Розроблено етапи формування природознавчих уявлень у поданої нозології учнів.

Ключові слова: природознавчі уявлення, нормотиповий розвиток, порушення інтелекту, розвиток, формування, корекція.

The article deals with a theoretical-practical approach to the problem of the development of natural science concepts in younger schoolchildren with intellectual disabilities. A practical comparative analysis of the level of formation of natural science ideas among students of the primary level of education with normative development and intellectual disorders is presented. The peculiarity of the manifestation of natural science concepts in younger schoolchildren with intellectual disabilities is described. The stages of the formation of natural science concepts in the presented nosology of students have been developed.

Key words: scientific concepts, normative development, intellectual disability, development, formation, correction.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, пріоритетним напрямком перебування особистості у мікро- та макро- середовищі виступає плідна взаємодія між людиною і довкіллям. У концепції «Нова українська школа» чітко прописано, що одним із напрямків її роботи є розвиток компетентності у природничих науках і технологіях, зокрема «Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати» [2, 11]. Згідно цієї компетентності, усі заклади середньої освіти повинні успішно розвивати природознавчі знання, уміння та навички засобами освітнього процесу. Першочерговим етапом у розвитку компетентності в природничих науках виступають знання (уявлення та поняття), які надалі надають змогу розвинути природознавчі вміння і навички у дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювання загальних літературних джерел з окресленої нами проблеми вивчення когнітивної основи розвитку уявлень з природознавчим змістом в учнів початкової

ланки освіти у теоретико-методологічному та практичному спрямуванні, дозволив виділити наступні напрямки її дослідження, зокрема : характеристика психологічної сутності термінів «уявлення», «поняття», «знання» як філософська та психолого-педагогічна проблема (С. Максименко, В. Соловієнко, М. Юрченко тощо); взаємозв'язок у розвитку природознавчих знань і психічних, пізнавальних процесів (К. Гончарова); взаємозалежність когнітивного, емоційно-мотиваційного й особистісно-поведінкового розвитку учнів (М. Кукалець, М. Юрченко), формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів шляхом використання інноваційних і проектної технології (І. Жаркова, М. Кукалець, Л. Савлучинська), дидактичні умови формування природознавчих знань та понять у молодших школярів (О. Біда, О. Варакута); методика викладання природознавства в початкових класах (Т. Байбара, К. Гончарова, В. Кузнецова, Л. Нарочна, В. Пакулова тощо); вплив індивідуального та диференційованого підходів на становлення природознавчих знань, умінь та навичок у молодших школярів в умовах інтегрованого навчання (Л. Нарочна) ; активізація пізнавальної діяльності та активності в учнів на уроках природознавства у початкових класах (Т. Байбара, Н. Коваль, В. Кузнецова тощо); особливості та специфіка організації самостійної та практичної роботи учнів на уроках природознавства засобами навчального та виховного процесів (І. Жаркова, Н. Коваль, Л. Савлучинська); вплив комп'ютерних технологій на розвиток методики природознавства у закладах середньої освіти (О. Варакута).

Теоретичний аналіз проблеми розвитку природознавчих уявлень у учнів молодших класів з порушеннями інтелекту дав змогу виявити такі психолого-педагогічні дослідження, зокрема : клініко-фізіологічна та психолого-педагогічна характеристика особливостей розвитку уявлень у дітей з порушеннями інтелекту (Х. Замський, В. Луцьке, В. Липа, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна); вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку (О. Хайдарова); формування природничих знань у дітей з порушеннями інтелекту засобами комплексних діагностичних та корекційно-розвиткових занять (М. Матвєєва, Н. Стадненко, Ж. Шиф); розвиток природничих знань у

дітей з порушеннями інтелекту засобами навчальних, виховних та корекційно-розвиткових занять (О. Вержиховська, Ю. Галецька, І. Єременко); особливості прояву уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю (Н. Малюхова); вивчення природознавства у класах інтенсивної педагогічної корекції освітніми засобами (Н. Бескова, Т. Сак); дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи в освітньому процесі, їхній вплив на розвиток природознавчих знань (В. Бондар, О. Гаврилов, І. Єременко, В. Луцьке, В. Липа, О. Ляшенко, С. Миронова); І. Татяничкова, О. Хохліна); удосконалення змісту навчання природознавства на основі вивчення особливостей знань та умінь у спеціальних закладах освіти (Г. Блеч, В. Золотоверх, І. Єременко, Г. Мерсіянова); корекційна спрямованість уроків природознавства у спеціальній школі (В. Синьов, Л. Стожок); корекційна роль природознавства в навчанні та вихованні дітей з обмеженими розвиваючими можливостями (Л. Співак); корекційно-розвивальна спрямованість змісту курсу «Я і Україна» в загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей (С. Трикоз); застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті молодших школярів з порушеннями інтелекту (О. Кузнецова); визначальна роль індивідуальних та диференційованих завдань та тестів досягнень при навчанні природознавству молодших школярів з порушеннями інтелекту (О. Мякушко), особливості та етапи формування природничих знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту (О. Вержиховська, Ю. Галецька); педагогічне забезпечення якостей знань з природознавства в учнів з порушеннями інтелекту (Г. Блеч, О. Хохліна); екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту (О. Вержиховська, Л. Стожок); методика викладання природознавства у учнів з порушеннями інтелекту початкової ланки освіти (Л. Стожок; впровадження гурткової роботи з екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту (К. Шкурупій) тощо.

Вивчення вище окресленого матеріалу, проведення аналізу навчальних програм для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, вивчення змістової характеристики типової освітньої програми

початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів перших класів з інтелектуальними порушеннями та дослідження змісту положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку дало нам зрозуміти, що переважна більшість інформаційного наповнення з природознавства аналізується у розрізі природознавчих знань, майже ніхто із дослідників не відокремлював уявлення про довкілля, як окремий напрямок дослідження.

Мета статті полягає виявлення та аналіз теоретико-методологічних і практичних аспектів розвитку природознавчих уявлень у учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Поняття «природознавчі уявлення» співвідноситься з одним із видів знань і виступає основою розвитку природознавчих понять. Уявлення розкриває чуттєве безпосереднє підґрунтя вивчення явищ і предметів довкілля у процесі їхнього сприймання та відчуттів. Уявлення характеризує чуттєво-наочний образ предмету чи явища довкілля, які сприйняті органами чуття, зберігаються та відтворюються у свідомості дітей. Уявлення виконують такі функції : сигнальну (когнітивна інформація щодо образу), регулятивну (відбирання та опрацювання природничого матеріалу) та настроювальну (включення учнів у процес природознавчої діяльності) [5; 7].

Освітній процес закладів середньої освіти включає проведення навчальних занять і позакласну виховну діяльність з природознавства [1]. Досліджування консеквентних природознавчих матеріалів показує, що в теоретичних джерелах не існує чіткого відокремлення природничих уявлень і понять, найчастіше спостерігається змішана їхня змістова характеристика, а це призводить до потреби конкретного сутнісного наповнення і розвитку. Принаймні, багато методичних матеріалів вказують на отримання позитивних результатів щодо розвитку природознавчих знань у дітей з нормотиповим розвитком. Під час усього освітнього процесу у молодших класах обов'язковим є концентрична подача природничого матеріалу. Це надає змогу набутти такі природничі навички, як : когнітивне осмислене наповнення знань(уявлень та понять); знаходження, аналіз та класифікація інформації про предмети або об'єкти довкілля; прикладна

природознавча діяльність, що підвищує процеси адаптації та соціалізації учнів за усіма напрямками їхньої освітньої діяльності. Під час уроків та виховної діяльності в дітей можливо розвинути навички відчуття об'єкту та предмету природи; аналізу, порівняння, узагальнення та класифікації предмету й об'єкту; осмислення та пояснення сезонних змін у природі; характеристик причинно-наслідкових зв'язків у природі [3; 4].

Формуванню природознавчих уявлень у учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелекту сприяє їхній всебічний психофізичний розвиток за умови включення в освітній (уроки, виховні та корекційно-розвиткові заняття) процес. При цьому іде розвиток навичок : відчуття та сприймання, реального та абстрактного запам'ятовування матеріалу з природознавства; уяви й адекватного сприймання природи; психічної пізнавальної діяльності та активності дітей при виконанні завдань з природознавства, наочно-образного та словесно-логічного мислення і мовлення, реального інтересу до об'єктів та предметів природи. [1].

За допомогою дидактичних і соціально-психологічних аспектів освітнього процесу (уроків, виховних заходів чи занять, корекційно-розвиткової роботи) з природознавства проходить єдність і наступність впливу щодо розвитку, формування та корекції уявлень з природознавства у молодших школярів з порушеннями інтелекту та сприяти виховуванню у них любові до охорони довкілля; розвивається шанобливе ставлення до природи та дитини, що надалі підвищує рівень її адаптації та соціалізації [5; 6].

Обґрунтування методики дослідження рівня сформованості природознавчих уявлень показало, що найбільш оптимальним для нашого вивчення є обрання 4 класів, саме у цих молодших школярів, ми змогли прослідкувати те, що першочергово відрізняє уявлення про природу дітей з нормотиповим розвитком і порушеннями інтелекту. Напрямами методики дослідження рівня прояву природознавчих уявлень у них були : з'ясування змістового наповнення терміну «природничі уявлення», його сутнісної характеристики та розуміння дітьми; дослідження можливості учнів вилучати та розглядати подані знання щодо предметів або явищ природи; встановлення рівня включення учнів, у запропоновану орієнтовну практику, враховуючи залежність поданого виду роботи від впливу довкілля. При цьому нами

було виділено такі компоненти : інформаційно-наповнюваний, регуляційний та орієнтовно-діяльнісний. Інформаційно-наповнюваний компонент дозволяв дослідити та проаналізувати рівень сформованості уявлень з природознавства в учнів за показником – когнітивне усвідомлення уявлень про природу. Серед педагогічних методів вивчення цього компоненту ми надали перевагу проведенню анкетування. Щодо вивчення регуляційного компоненту ми звернули увагу на з'ясування у дітей навичок відбору та аналізу природничої інформації, осмислення та оцінки природничих знань (уявлень та понять). Цей компонент було розглянуто за показником – відбір та аналіз природничої інформації за допомогою метода – сюжетні малюнки, що дозволило побачити обрання, з'ясування, уявлення та аналіз учнями суттєвих ознак природи. Наступний компонент – орієнтовно-діяльнісний дозволив встановити рівень сформованості уявлень з природознавства, зважаючи на включення учнів 4 класу у запропоновану орієнтовну діяльність та на залежність поданого виду роботи від впливу довкілля. Усвідомлення та наступність формування природознавчих уявлень у процесі спеціально організованої діяльності виступило саме показником орієнтовно-діялісного компоненту, а методом було проведення змістового осмисленого аналізу оповідань-казок та усне складання твору за планом, що чітко показало можливість формувати в учнів природознавчі уявлення у процесі спеціально організованої діяльності. За усіма напрямками методики було розроблено рівні сформованості уявлень, критерії оцінки, відповідні індивідуальні та диференційовані рівні допомоги.

Під час порівняльного аналізу рівня прояву природознавчих уявлень у школярів молодшої освітньої ланки з нормотиповим розвитком і порушеннями інтелекту, ми зробили кількісний та якісний аналіз напрямків нашої методики. Данні анкетування показали, що інформаційно-наповнюваний компонент за показником – когнітивне усвідомлення уявлень про природу в учнів 4 класу з порушеннями інтелекту та нормотиповим розвитком має лише високий рівень у 75 % учнів з нормотиповим розвитком; середній рівень у 25% в учнів з нормотиповим розвитком та 33,33 % з порушеннями інтелекту; низький рівень у 66,67% учнів лише з порушеннями інтелекту. Отже, переважна більшість учнів з порушеннями інтелекту (66,67%) мають низький

рівень осмислених знань про довкілля. Саме тому при відповіді на запитання анкети, вони знали тільки назви об'єктів і предметів природи, що засвідчило про не осмисленість та поверховість їхніх уявлень; обмежене змістове наповнення образів об'єктів або предметів довкілля та майже не сприйняття і відмежовування уявлень щодо описової інформації про них.

Аналіз сюжетних малюнків дав нам змогу визначити їхнє якісне та кількісне розуміння учнями щодо регуляційного компоненту за показником – «відбір та аналіз природничої інформації». При цьому було з'ясовано, що високий рівень доступний лише для дітей з нормотиповим розвитком (83,33%), а переважна кількість учнів з порушеннями інтелекту мали стабільний середній рівень (58,33%). Це говорить про те, що діти не чітко обирали інформацію для осмислення об'єктів та предметів природи; вони не вдало, поверхово, не системно та не диференційовано оцінювали цілісне сприйняття сюжетного малюнку; що вказувало на короткочасне зацікавлення процесом регуляції власної діяльності при аналізі сюжетних малюнків.

За допомогою аналізу оповідань за орієнтовно-діяльнісним компонентом за показником усвідомлення та наступність формування природознавчих уявлень у процесі спеціально організованої діяльності в учнів було з'ясовано рівень сформованості природознавчих уявлень, враховуючи їхнє включення, як настроювальну функцію даного процесу, у орієнтовну діяльність, зважаючи на залежність при цілісному сприйнятті цього виду роботи від впливу довкілля ми провели аналіз казок-оповідань.

При якісному аналізі ми дізналися про те, що учні з порушеннями інтелекту виявляють найбільше середній рівень (75%) за цим показником. При характеристиці виконання дітьми аналізу казок-оповідань було з'ясовано, що вони не чітко і періодично виявляють емоції під час здійснення осмисленої орієнтовної аналітичної роботи щодо казок-оповідань з природничим змістом; не можуть самостійно прив'язати знання до персонажів казок і поєднати уявлення з їхнім реальним життям; але можуть, за допомогою поетапної інструкції та відповідного рівня індивідуальної чи диференційованої допомоги, відповісти на поставленні питання та влаштувати аналогічний аналіз нового оповідання-казки.

Найелементарнішим для учнів 4 класу з порушеннями інтелекту було виконання вправ за регуляційним компонентом (показник – відбір та аналіз природничої інформації), найважчим – інформаційно-наповнюваним компонентом (показник – когнітивне усвідомлення уявлень про природу, який потребував усвідомленого бачення дітьми природничих знань).

Недорозвиток природничих уявлень у учнів з порушеннями інтелекту залежить від порушень у їхній розумовій та пізнавальній діяльності, ускладнений низьким рівнем активності. Формування уявлень про природу можливо за умови включення учнів в освітній процес (навчальний, виховний, корекційно-розвитковий) за умови розвитку умінь змістового осмислення уявлень про природу; обрання та аналізу природничої інформації; поступового усвідомлення розвитку природничих уявлень на уроці, під час включення дітей у виховні та корекційно-розвиткові заняття.

Етапами формування природознавчих уявлень ми вважаємо становлення та корекція навичок: когнітивного осмислення уявлень про довкілля (формування чуттєво-наочного сприймання об'єктів і предметів, які є базою щодо розвитку усіх психічних і пізнавальних процесів; осмислення образу, ознак і властивостей природничого уявлення; виокремлення взаємозалежності та взаємозв'язку предметів і явищ, їхніх спільних та відмінних ознак; когнітивного аналізу природознавчого терміну за допомогою слова; запам'ятовування та відтворення змісту відповідного природничого поняття); відбирання та розгляду інформації про предмети та об'єкти природи (розвиток уявлень при організації: процесів запам'ятовування та відтворення чуттєво-наочних образів явища і предмету природи; подальшого поновленого запам'ятовування та відтворення; засвоєння етапів запам'ятовування та відтворення за словесним взірцем; осмислення уявлення методом репродуктивного відтворення його змістового наповнення, не використовуючи об'єкт чи предмет довкілля); поетапного усвідомлення формування уявлень з природознавства в освітньому (здійснення: алгоритму навчальної, виховної та корекційно-розвиткової орієнтовної природничої діяльності; усвідомленого далекосяжного планування; взаємозв'язку та взаємозалежності між інформацією про природу і відповідною

діяльністю; можливості щодо системної організації перспективної природознавчої діяльності засобами освітнього процесу).

Висновки. Методичні рекомендації щодо формування природознавчих уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелекту ми розробили з метою покращення освітньої діяльності учнів з порушеннями інтелекту і підвищення рівня їхньої подальшої адаптації та соціалізації у мікро- та макро- середовищі.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження можуть бути спрямовані у напрямку формування природознавчих уявлень у старших школярів з порушеннями інтелекту.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О., Галецька Ю. Формування природничих знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту. *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. 19 – 33. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n18-2021/verzhihovska-o-galecka-ju-formuvannja-prirodnichih-znan-u-molodshih-shkoljariv-z-porushennjami-intelektu.html>*

2. Концепція «Нова українська школа»: концептуальні засади реформування середньої школи : рішення колегії МОН від 27.10.2016 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.02.2024).

3. Корекційна спрямованість уроків природознавства в 3 класі допоміжної школи : методичні рекомендації для вчителів допоміжної школи / упоряд. Л.С. Стожок. Київ : РКМК, 1995. 120 с.

4. Кузнецова О.О. Специфіка застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 85–91.*

5. Кукалець М. В. Формування природознавчих компетентностей учнів початкових класів у процесі роботи з підручником «Природознавство». *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць. Вип.1. Рівне, 2013. С. 54–60.*

6. Шкурупій К.І. Особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : збірник наукових праць*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 338-343. URL : <https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/11101/1/Shkurupii.pdf>

7. Юрченко М. Особливості формування природничих знань в учнів. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 46-48.

УДК 376-056.264

О. БУРНЕЙКО

<https://orcid.org/0009-0005-9392-7052>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ДИЗАРТРИЄЮ

Стаття висвітлює результати вивчення стану розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії та основні напрямки і змістове наповнення відповідної логопедичної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дизартрія, корекція, мовлення.

The article highlights the results of studying the state of development of speech activity of preschool children with pseudobulbar form of dysarthria and the main directions and content of corrective speech therapy work.

Key words: preschool children, dysarthria, correction, speech.

Постановка проблеми. Провівши аналіз літературних джерел, можна зазначити, що псевдобульбарна дизартрія є поширеним видом порушень мовленнєвого розвитку. Для дітей із псевдобульбарною дизартрією характерні порушення артикуляції, голосу, просодики та розвитку мовлення в цілому. Це призводить до труднощів у спілкуванні, навчанні та соціальній адаптації дитини, що може викликати негативізм, невротизацію та депресивний стан. Існує необхідність розробки

ефективних методів логопедичної роботи при псевдобульбарній дизартрії, адже симптоми в дітей, з часом, набувають стійкого та модифіковано-продовженого характеру [3].

Вивчення ефективності різних методів логопедичної роботи дозволяє визначити найбільш ефективні підходи до корекції мовленнєвих порушень у дітей з псевдобульбарною дизартрією. Дослідження дозволяє проаналізувати теоретичні основи логопедичної роботи при псевдобульбарній дизартрії та розробити і апробувати методику відповідної логопедичної роботи.

Аналіз досліджень. На сучасному етапі в Україні з питань корекції різних видів дизартрії слід згадати праці: Н. Гаврилової, В. Галущенко, С. Коноплястої, О. Мілевської, Ю. Пінчук, Н. Савінової, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, С. Чупахіної, М. Шеремет, Е. Данілавічюте та ін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, та апробувати методи та засоби логопедичного впливу на стан мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку із псевдобульбарною дизартрією.

Виклад основного матеріалу. Виділяють п'ять форм дизартрії.

Бульбарна дизартрія – пов'язана з ураженням рухових ядер черепних нервів, що призводить до порушення мовлення через слабкість або параліч м'язів артикуляції.

Мозочкова дизартрія – пов'язана з ураженням мозочка, що контролює координацію рухів. Це викликає розлад плавності та ритму мовлення, що проявляється у скандованому (розірваному) мовленні.

Екстрапірамідна (гіперкінетична) дизартрія – виникає при ураженні екстрапірамідної системи, що відповідає за автоматичні рухи. Характеризується порушенням ритму і плавності мовлення через надмірні, неконтрольовані рухи м'язів.

Кіркова дизартрія – пов'язана з ураженням кіркових центрів, що відповідають за мовленнєву моторну функцію. Мовлення стає уповільненим, з невиразною артикуляцією.

Псевдобульбарна дизартрія – виникає через ураження центральних рухових шляхів, що забезпечують контроль м'язів артикуляції. Характеризується підвищеним м'язовим тонусом і обмеженою рухливістю язика та губ. Зазначається, що найчастіше зазначена форма дизартрії зустрічається в осіб з дитячим церебральним

паралічем. У вітчизняній логопедії псевдобульбарна дизартрія поділяється на спастичну та паретичну форми, відповідно до класифікації порушень мовлення. Спастична форма характеризується спазмованістю – напруженням м'язів артикуляційного апарату, паретична – слабкістю переключень у ротовій порожнині та малорухливістю [4].

Логопедична робота при псевдобульбарній дизартрії вимагає всебічного комплексного підходу. Медичний аспект охоплює роботу, зокрема невролога який досліджує роботу головного мозку. Також він може скерувати до інших фахівців таких, як: гастроентеролог, невропатолог, психіатр, ендокринолог. Важливо враховувати фізіологічні особливості кожної дитини та проводити детальний збір анамнестичних даних задля попередження негативних наслідків під час виконання логопедичного масажу, допоміжних корекційних засобів таких як: логопедичні зонди, шпатель, матеріал рукавичок, тощо [2].

Психолого-педагогічний напрямок спрямований на розвиток когнітивних та сенсорних функцій, таких, як: слуховий та зоровий гнозис, моторний праксис та інші. Логопедичний напрямок спрямований на подолання мовленнєвих порушень за індивідуальним планом для кожної дитини. Важливим аспектом логопедичної роботи є формування просодичного компонента мовлення, розвиток артикуляційної моторики, розвиток дихання та фонематичного слуху, корекція звуковимови [1].

Розроблено діагностичну методику дослідження мовлення у дітей дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії. Методика поділяється на чотири блоки:

- Блок №1 спрямований на дослідження стану та рухливості органів артикуляції.

- Блок № 2 спрямований на визначення розуміння просторової орієнтації та відчуття власного тіла з зовні та у органах артикуляції.

- Блок № 3 спрямований на фонетико-фонематичну сторону мовлення.

- Блок № 4 спрямований на дослідження просодичної складової мовлення.

Під час дослідження (обстежено 5 дітей) спостерігався гіпертонус на спинці язика, це спричиняє не правильні артикуляційні пози у статичних позиціях в горі, дітям складно підняти кінчик язика за верхні зуби, до верхньої губи. Також негативно на моторних переключеннях відображалась не вираженість кінчика язика, недостатня його залученість у артикуляційній діяльності. Страждає контроль процесу напруження та розслаблення, дітям складно утримувати розслаблений язик на нижній губі, спостерігаються кінестезії у сторону від предмета під час утримання зорової уваги. Також відстежувався підвищений блювотний рефлекс. Просодичний компонент мовлення також виявився порушеним, а саме: дихання, модуляція голосу, темп та ритм. Фонематична сторона мовлення у більшості дітей характеризується несформованістю фонематичних процесів. Фонетична сторона мовлення відображена у порушенні звуковимови свистячих, шиплячих та сонорних, рідше губних.

Обґрунтовано логопедичну методику роботи з подолання порушень мовлення у дітей дошкільного віку з псевдобульбарною формою дизартрії. Методика поділяється на п'ять етапів корекції, кожен з яких містить у собі підетапи: підготовчий, основний, заключний. Визначено наступні етапи корекції: корекція просторових уявлень, нормалізація артикуляційного тону та моторики мовленнєвого апарату, корекція просодичної складової мовлення, корекція фонематичних процесів, корекція звуковимови.

На першому етапі формуємо у дитини орієнтацію у просторі починаючи з понять «вгорі, внизу, попереду, позаду». Після закріплення дитиною приступаємо до завдання розрізнення понять «над», «під». На другому етапі робота проводиться над нормалізацією артикуляційного тону з допомогою вправ: масажу, самомасажу та артикуляційної гімнастики. На третьому етапі приступаємо до розвитку просодичної сторони мовлення, на підготовчому етапі працюємо над нормалізацією дихання, після чого приступаємо до корекції голосової функції, темпу та ритму мовлення. Четвертий етап передбачає роботу над фонематичними процесами, важливо враховувати онтогенетичний принцип. Останнім завершальним п'ятим етапом є робота над корекцією звуковимови та введенням у мовлення нових звуків.

Висновки. Основною проблематикою у мовленні дітей із дизартрією, є стан артикуляційного тону. У логопедичній роботі варто використовувати комбіновані засоби корекції. За потреби, здійснювати корекційну діяльність з урахуванням рекомендацій медичних працівників. Здійснювати корекцію фонетико-фонематичної сторони мовлення потрібно в комплексі з проведенням логопедичного масажу.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ, 2010. 293 с. С.74-82.
2. Німченко К. Специфіка мовного розвитку дітей з церебральним паралічем. Всеукраїнський форум молодих науковців (учнів, студентів, магістрантів, аспірантів) «Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти України». Полтава. 2018. 456 с. С. 185-186.
3. Рібцун, Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ. 2013. 284 с. С.23-25.
4. Шеремет М.К. Неврологічні основи логопедії. М.К. Шеремет, О.В. Боряк. Суми: ФОП Цьома С.П. Суми. 2016. 252 с.

УКД 376-056.264-053.4:811'366

А. БУРНЕЙКО

<http://orcid.org/0009-0005-4811-8547>

О. БЄЛОВА

<http://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СЛОВОЗМІНИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті розглядаються наукові погляди щодо формування вмінь граматичних форм словозміни у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення засобами дидактичної гри, визначено труднощі час засвоєння ними граматичних форм: наявність різних змін афіксів,

нетипові словозміни; порушення правил відміни; плутання родових значень прикметників; нездатність узгоджувати числівники і прикметники із іменниками; порушення морфологічного оформлення слів у реченні; неправильне розрізнення дієслів жіночого і чоловічого роду.

Ключові слова: засвоєння граматичних форм, словозміна, порушення мовленнєвого розвитку, дидактичні ігри.

The article examines scientific views on the formation of skills in grammatical forms of word inflection in older preschool children with speech disorders using didactic games, and identifies difficulties in their assimilation of grammatical forms: the presence of various changes of affixes, atypical word inflections; violation of declension rules; confusion of the gender meanings of adjectives; inability to agree numerals and adjectives with nouns; violation of the morphological formation of words in a sentence; incorrect distinction between feminine and masculine verbs.

Keywords: learning grammatical forms, word change, speech development disorders, didactic games.

Постановка проблеми. Порушений мовленнєвий розвиток часто призводить до труднощів у засвоєнні граматичних форм словозміни, що впливає на подальший розвиток дитини, ускладнюючи процес спілкування та навчання дітей грамоті; часті помилки узгодження за категорією числа, часу, роду, відмінку; труднощі у розумінні зверненого мовлення. Дітям важко сприймати та розуміти вербальну інформацію, як наслідок – виникають проблеми із оформлення власного мовлення.

Аналіз останніх досліджень. Проблему навчання граматичних форм словозміни у дітей старшого дошкільного віку вивчали: з нормотиповим розвитком (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Колеснік, К. Крутій, Н. Комарівська, Л. Присяжнюк, О. Прищепна, І. Стаханова, Н. Савінова та ін.); з порушеним мовленнєвим розвитком (О. Бєлова, Н. Гаврилова, І. Григор'єва, О. Ласточкіна, В. Левицький, Т. Махукова, О. Мілевська, Н. Савінова, Л. Трофименко та ін.).

Мета статті – розробити та апробувати навчально-корекційну методику спрямовану на формування граматичних форм словозміни у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення засобами дидактичної гри.

Виклад основного матеріалу. Словозміна – це граматичний процес, під час якого слово набуває різних форм, але при цьому його основне лексичне значення залишається незмінним. Це відбувається завдяки зміні закінчення або, рідше, основи слова [7, с.375].

На думку А. Богуш, у дітей п'яти років завершується засвоєння граматичних форм, хоча в мовленні ще трапляються граматичні помилки, особливо це помітно у випадках чергування приголосних. Діти вміють без труднощів утворювати граматичні форми суфіксальним, префіксальним, способом. Діти розуміють і застосовують знання щодо утворення форм однини і множини (але роблять помилки в іменниках, які мають тільки одну форму однини або множини). Засвоюють наказовий спосіб дієслова, рід іменників та кличну форму, як спосіб звертання. У своєму мовленні використовують речення різного типу: прості з прямою мовою, складносурядні із сполучниками і сполучними словами [3, с.112].

За дослідженнями О. Белової граматичний рівень мовлення в дошкільників із порушеннями мовлення не відповідає віковим нормам: є синтаксичні порушення, які проявляються на глибинному (труднощі оволодіння семантичними (смысловими) компонентами, проблеми щодо організації семантичної структури під час говоріння) та поверхневому (порушення граматичних зв'язків між словами, неузгоджена послідовність слів у реченні) рівнях. Трапляються помилки під час уживання слів-займенників; утворення множини від слів-іменників в однині; узгодження дієслова-присудка з підметом у числі. Виникають складнощі під час узгодження прикметника з іменником у числі та роді. Найбільші проблеми виявлені під час виконання завдання, що стосується відмінювання іменників та прикметників (неправильне формулювання речень, перестановка та заміна слів). Також спостережено труднощі під час змінювання дієслів за особами та числами (граматичне неузгодження слів у реченні), а також уживання зменшувально-пестливих форм слова [1, 2, 15].

О. Прищепна зазначає, що до 4-5 років дитина в змозі самостійно вибудувати вже не тільки прості, а й складносурядні і складнопідрядні речення. В цей же час розпочинається узгодження слів у реченнях за категоріями роду, числа, відмінка. Однак вікові норми залежать від багатьох факторів, тому вони можуть варіюватися

в залежності і від соціальної ситуації розвитку дитини, тобто від того, хто і як її виховує та в яку діяльність залучає [10].

Як зауважує О. Боряк, у дітей п'ятого року життя переважання в мовленні дитини складних речень вказує на сформованість граматичного компоненту та засвоєння словозміни, тому що без узгодженості слів між собою мовлення не буде зрозумілим. Це свідчить про здатність дитини не лише правильно використовувати відмінки, числа, роди та інші граматичні категорії, але й вибудовувати синтаксично складні конструкції, що забезпечують чітку передачу думок. Формування таких навичок дозволяє дитині вільно висловлювати свої ідеї, встановлювати зв'язки між подіями та об'єктами, а також ефективно спілкуватися з оточуючими [4].

О. Ласточкіна зазначає, що при загальному недорозвитку мовлення засвоєння граматичної будови мовлення відбувається з більшими труднощами, ніж оволодіння активним та пасивним словником. Особливість оволодіння граматичної будови мовлення проявляється в дещо сповільненому темпі засвоєння, у непропорційному розвитку морфологічної і синтаксичної системи мовлення [8].

За думкою С. Приходько у дитини 5-6 років із ЗНМ III рівня мовленнєві помилки не виправляються самостійно, а часто закріплюються. Часто зустрічаються заміни слів, що позначають родові поняття, на видові, і навпаки. У дитини недостатньо розвинені граматичні форми: виникають помилки у відмінкових закінченнях, змішуються часові та видові форми, спостерігаються помилки в узгодженні та керуванні. Аграматизми у мовленні дітей із загальним недорозвитком мовлення пояснюються труднощами у розвитку їх аналітико-синтетичної діяльності, оскільки для формування граматичної сторони мовлення необхідний певний рівень абстрактного мислення та засвоєння мовленнєвих узагальнень [9].

Н. Гаврилова доводить, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення малий обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті та зорово-просторової пам'яті, а також не сформованість операцій мислення, що є основною причиною довгого навчання дітей граматичних правил. Крім того, це призводить до труднощів у розумінні і засвоєнні мовленнєвих конструкцій, ускладнює формування навичок узгодження слів у реченні [5].

Н. Савінова наголошує на тому, що основною причиною виникнення труднощів встановлення граматично правильного мовлення у дітей із стертою формою дизартрії є порушення диференціації фонем. Саме це викликає проблеми у процесі впізнавання граматичних форм слова через несформованого кінстетичного і слухового образу слова, а саме це стосується закінчення. З цього випливає, що в процесі оволодіння словозміною дитина опирається на звукову оболонку слова [12].

За даними дослідження І. Григор'євої та інших вчених у дітей з алалією спостерігається повністю відсутність використання граматичних форм. В їхньому мовленні зустрічаються заміни слів, тобто одне слово має декілька значень (наприклад слово «спати» може означати слово «ліжка»). Спостерігається заміна слова мімікою і жестами (використовується скорочений варіант слова і доповнення мімікою і жестами) [6].

Л. Трофименко стверджує, що у дітей з сенсо-моторною алалією спостерігаються помилки оформленні нетипових форм числа іменників: або слово не змінюють або діти неправильно утворюють форми множини, або не розуміють граматичного завдання (лампа – дві лампа, стіл – штой); помилки в оформленні атипових форм (вухо – вухі, відро – відри); помилки при вираженні відмінкових закінчень іменників (я граюсь машиною – я граюсь машина); утворення родового відмінка іменника (це кубики – немає кубика (замість кубиків); відсутність процесу словозміни (п'ять жука (замість п'ять жуків, дві риби – п'ять риби), у тому числі і атипових форм (два відро, замість два відра). У зв'язку з тим, що на основі іменників базуються способи змін слів, які відносяться до інших частин мови (оскільки з ними узгоджуються прикметники в роді, числі, відмінку, а дієслова – в числі і роді), то значні помилки на узгодження пов'язані з неправильним уявленням про рід іменника [12, с.105].

На основі наукової праці Л. Трофименко [13]. Нами було модифіковано методичку «Діагностика граматичної сторони мовлення». Завдання було поділено на два блоки: I – відповідь на питання. Обстеження словозміни: узгодження прикметника з іменником за категорією роду; узгодження іменника та часу дієслова; словозміна суфіксальним способом. II – самостійне мовлення. Обстеження

словозміни: узгодження іменника з числівником; узгодження іменника та дієслова за категорією роду, відмінку.

Аналіз матеріалів дослідження показав, що дітям з нормотиповим розвитком (86,7%) та дітям мовленнєвими порушеннями (26,7%), а саме ФНМ 66,7% та ФФНМ 50% притаманний високий рівень розвитку граматичних форм словозміни; середній рівень спостережено в 13,3% дітей з нормотиповим розвитком та 33,3% респондентам із порушеннями мовлення, зокрема, у 40% дошкільників з ЗНМ III рівня, 50% – із ФФНМ та 33,3% – із ФНМ; низький рівень розвитку словозміни належав 40% дошкільниками з мовленнєвими порушеннями, а саме 100% з ЗНМ II рівня та 60% респондентам із ЗНМ III рівня.

Для підвищення рівня вмінь вживати у мовленні граматичні форми словозміни у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення було вивчено та проаналізовано доцільні наукові доробки вітчизняних досліджень [1, 2, 9, 10, 11, 14]. На їх основі розроблено навчально-корекційну методику яка вміщувала різні дидактичні прийоми, такі як: дидактичні ігри та вправи, розповіді, порівняння, переказ художніх творів, складання розповідей на запропоновану педагогом тему.

А. Богуш та М. Гавриш вказують, що прийом навчання – це частина методу, що становить сукупність навчальних ситуацій які спрямованні на досягнення мети. Іншими словами це окремий крок до досягнення мети. Серед ефективних методів формування граматично правильного мовлення дітей, які виділяють А. Богуш і Н. Гавриш, є дидактичні ігри та вправи, розповіді зі словами, у вживанні яких діти часто помиляються, робота з картинками, переказ художніх творів, читання віршів, а також складання власних розповідей дітьми. І пропонують для формування граматично правильного мовлення дидактичні ігри на відмінювання іменників: категорія числа «Чого не стало?», «Чого більше?» та ін.; категорія роду «Плутанина», «Одягни ляльку» та ін.; відмінювання дієслів за особами: «Що робимо?», «Що написано в листі?» та ін.; на узгодження числівника з іменниками: «Що змінилось?», «Порахуй скільки?» та ін. [3, с.376].

Ю. Рібцун у своїй роботі використовує дидактичні ігри, які можна проводити як індивідуально, так і з підгрупою, задля уточнення та розширення словникового запасу учнів. Завдання навчити дитину розуміти словозміну, звертати увагу на морфемний склад слова вході

чого створюються сприятливі умови для розвитку «чуття мови». Практична навичка виділення звуку сприяє засвоєнню граматичних форм словозміни, що потребує уточненню уявлень про фонетичний склад слів. Дослідниця пропонує використовувати дидактичні ігри, які дозволяють розширювати уявлення про предмети та явища (узгодження іменників з відносними прикметниками у роді, числі, відмінку); застосовувати в практичних діях словотворчі іменники зменшувально-пестливого значення; правильно вживати іменники у давальному відмінку однини у значенні непрямої дії, знахідному відмінку однини та множини у значенні прямого дії об'єкта і просторових відношень стосовно нього; формувати словозміни дієприкметників, відносних прикметників у значенні матеріалу, правильному вживанні іменників у орудному відмінку однини та множини у значенні сумісності; формувати словозміни присвійних прикметників; використовувати сюжетно – рольової гри, для засвоєння присвійних прикметників, складних відносних прикметників тощо [11].

Л. Трофименко використовує навчання дітей граматичних форм словозміни за допомогою таких дидактичних ігор: «Покажи де знаходиться», «Загадка», «Дія». Суть прийому «Покажи де знаходиться» в показі дитині картинок однакових предметів, але різної кількості (наприклад один зелений листочок і два жовтих листочків). Завдання дитини показати потрібну картинку на прохання педагога, щоб ускладнити завдання можна попросити дитину самотійно називала малюнки. Мета прийому «Загадка» розвиток розуміння категорії роду та логічного мислення. Важливо, щоб у загадках були вказані займенники «Він, вона, вони». Мета прийому «Дія» засвоювати граматичні форми словозміни на практичному досвіді. Спочатку логопед дає дитині інструкцію і дитина виконує, а потім дитина дає інструкцію логопеду. Наприклад: «Лялька впала, машина поїхала, відкрий зошит і тому подібне» [15, с.102].

На основі результатів дослідження нами було розроблено систему формування граматичних форм словозміни засобами дидактичної гри.

Визначено послідовність роботи над граматичними категоріями: число (однина, множина); рід (жіночий, чоловічий, середній); час (теперішній, минулий, майбутній); відмінки (називний, знахідний, родовий, давальний, орудний, місцевий).

Формувальний експеримент включав чотири етапи роботи, кожен з яких реалізувався на підготовчій, основній та заключній частині заняття (табл.1).

Таблиця 1

Етапи навчально-корекційної методики з формування вмінь граматичної словозміни у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення

Етапи корекційного навчання	Напрямок корекційної роботи	Вид роботи		
		Підготовчий	Основний	Заключний
		Дидактичні ігри	Дидактичні ігри на тренування	Дидактичні ігри на закріплення
I етап	Формування словозміни за категорією числа	Розуміння понять один багато, розрізнення однини та множини. Дидактична гра «Один–Багато»	«Чарівна коробка» «Накладені фігури»	«Знайди пару»
II етап	Формування словозміни за категорією роду	Розрізнення понять він, вона на людях. Дидактична гра «День народження».	«Співочі та тихі слова», «Будиночки», «Воно»	«Вона чи воно чи він або ж вони»
III етап	Формування словозміни за категорією часу	Звертаємо увагу на суфікси префікси та як змінюється сенс слова Дидактична гра «Утвори пару»	Дидактична гра «Знайди частинку»	Дидактична гра «Веселий садівник»

IV етап	Формування словозміни за категорією відмінку	Вчимо правильно ставити запитання до слова та визначати живий та неживий. Дидактична гра «Живе неживе»	Дидактична гра «Кого знайшли детективи?», Дидактична гра «Чого не вистачає?», Дидактична гра «Нагодуй тваринку», Дидактична гра «За чим?», Дидактична гра «Знайди де»	Дидактична гра «Веселі ігри»
----------------	---	---	--	-------------------------------------

З метою визначення результативності навчально-корекційної роботи з формування граматичної словозміни засобами дидактичної гри у дітей старшого дошкільного віку (5 – 6 років) з порушеннями мовлення було здійснено порівняльний аналіз між показниками констатувального (КЕ) та формувального експерименту (ФЕ). Так, дослідженням було охоплено 30 дітей старшого дошкільного віку, з них: діти з нормотиповим розвитком (15) і з порушеннями мовленнєвого розвитку (15), а саме: 3 – із ЗНМ II рівня; 5 – ЗНМ III рівня; 3 – з ФНМ, (дислалія); 4 – з ФФНМ (дизартрія).

Після формувального експерименту нами було проведено повторне дослідження рівня сформованості вмінь словозміни, з метою оцінки ефективності корекційної роботи. З цією метою було використано діагностичні матеріали, які ми застосовували на початку нашого дослідження. Ефективність формувального експериментального дослідження визначалася на основі порівняння результатів виконаних завдань старшими дошкільниками з порушеннями мовлення експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) – дошкільників з нормотиповим розвитком. Порівняльний аналіз дозволив визначити позитивні зміни в розвитку словозміни у старших дошкільників.

Аналіз результатів дослідження, засвідчив значну позитивну динаміку. Результати дослідження рівня розвитку словозміни у старших дошкільників експериментального дослідження показали, що низький рівень (від 0 до 10 балів) спостерігався у дошкільників із ЗНМ II рівня (66,7%) та ЗНМ III рівня (20%). Середній рівень (від 11 до 21 балів) значно збільшився у старших дошкільників із ЗНМ II рівня (33,3%) та із ЗНМ III рівня (80%) та зменшився у дітей з ФФНМ (40%). Результати старших дошкільників з типовим психофізичним розвитком на момент констатуючого експерименту складав (86,7%). Високий рівень (від 22 до 32 балів) мала значна кількість дітей із порушеннями мовлення, а саме із ФФНМ (60%) та із ФНМ (100%); також цей рівень притаманним дітям із нормотиповим розвитком (100%) (рис.1).

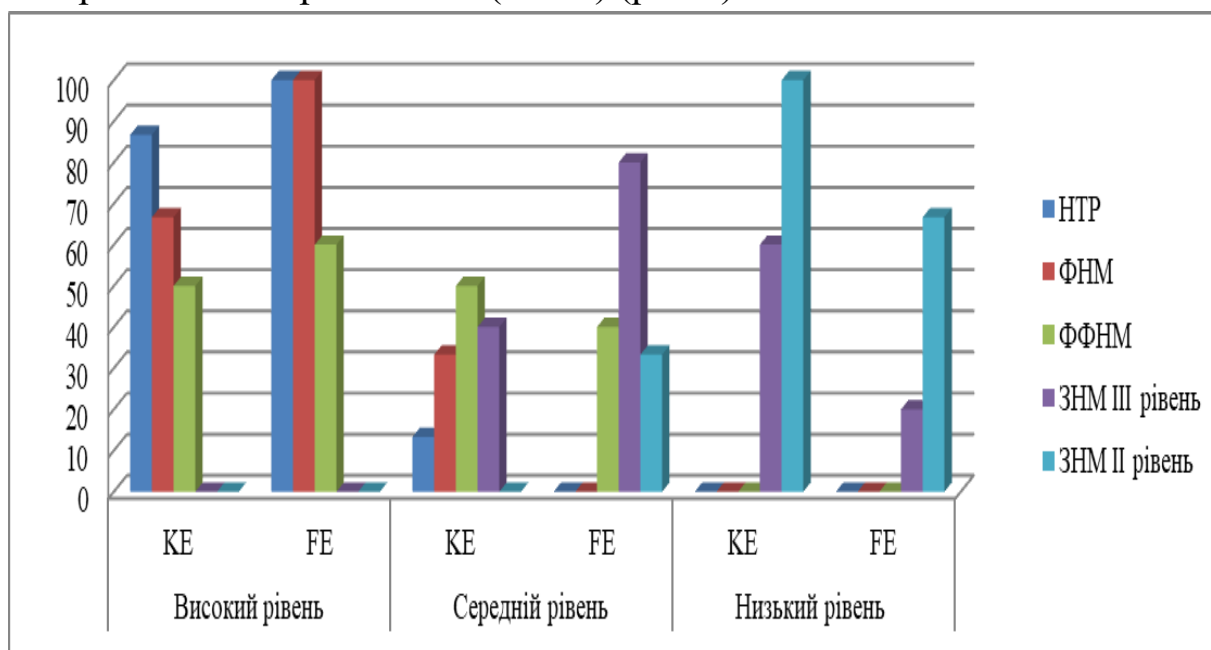


Рис. 1. Динаміка розвитку словозміни у старших дошкільників з порушеннями мовлення

Відсоткові показники загального рівня сформованості вмінь вживати у мовленні граматичні форми словозміни дають можливість припустити, що систематична навчально-корекційна методика значно покращує у дітей з порушеннями мовлення ці навички.

Висновки та перспективи дослідження. Аналіз наукових даних свідчить про те, що процес засвоєння словозміни у дітей з порушеннями мовлення є тривалим і складним. Великого значення набуває взаємозв'язок слухового сприйняття з іншими когнітивними процесами.

Типовими труднощами у дітей цієї категорії є: змішування закінчень слів, неправильне відмінювання, словозміна за категорією роду і числа, проблеми з узгодженням слів у реченні та розрізненням родів та часів дієслів.

На основі матеріалів дослідження обґрунтовано, зміст навчально-корекційної методики з формування вмінь використовувати у мовленні граматичні словозміни дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення. Визначена методика включала чотири етапи роботи, кожен з яких реалізувався на підготовчій, основній та заключній частині навчально-корекційної роботи.

Формувальний експеримент засвідчив позитивну динаміку в формуванні вмінь граматичної словозміни у дітей з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. 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.

2. Белова О.Б. Формування семіотичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education», 2024. 1(58). С. 74–78. https://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/299310

3. Богущ А.М., Гавриш Н.В. *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови*. Київ: Видавничий дім «Слово». 2007. 542 с.

4. Боряк О.В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29(19). С. 21-27.

5. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2008. №10(17). С. 306-310.

6. Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Особливості лексико – граматичного структурування мовленнєвих висловлювань у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. *Вісник*

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2020. № 2(2). С. 101-113.

7. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Київ: Академія 2006. 467с.

8. Ласточкіна О.В. Особливості розвитку лексико – граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П. 2016. №6 (12) С.119–125.

9. Приходько С.В. Особливості формування родового відмінку іменників у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи*: зб. наук. праць. 2019. № 3 (7). С. 126-128.

10. Прищепна О.М. Формування граматичної компетентності у дошкільників. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 2022. С150-153.

11. Рібцун Ю.В. Ігрові прийоми з розвитку лексико-граматичної складової мовлення дітей з порушеннями мовлення. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 52–56.

12. Савінова Н.В. Теоретичні засади системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із стертою формою дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. № 3 (12). С. 1-7.

13. Трофименко Л.І. *Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2023. 180 с.

14. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. с. 69

15. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. с. 137.

16. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>

УДК 376-056.364:[615.83..665.52

Д. ВАСИЛЕНКО

<https://orcid.org/0009-0003-9525-0650>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

АРОМОТЕРАПІЯ ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ У ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті розглянуто особливості застосування ароматерапії, як допоміжного засобу в логокорекційній роботі. Проаналізовано особливості використання ароматерапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із заїканням. Досліджено, що ароматерапія як сучасний засіб впливу на стан здоров'я набуває все більшої популярності. Ароматерапія тлумачиться як лікування парами, які виділяються при нагріванні різних ефірних масел. Варто відзначити, що ефірні олії активують і регулюють роботу ендокринних залоз, імунної системи, посилюють кровообіг, прискорюють процеси перекісного окислення ліпідних структур біомембран. За рахунок молекулярної структури ефірні олії легко проникають через епідерму шкіри. За допомогою ефірних олій можна очистити та пом'якшити шкіру, усунути сухість, жирний блиск і вугрі, лупу, випадіння волосся і покращити їх ріст.

Ароматерапія є корисною для заспокоєння нервової системи, з її допомогою можна позбавитися від різних видів нездужань, створити комфортну й гармонійну атмосферу, щоб зняти напругу та набратися сил. Ефірні олії впливають на організм людини в двох напрямках: перший – через дихальну систему олія проникає в мозок і впливає на почуття, нервову систему і вироблення гормонів; другий – через шкіру олія проникає в кровоносну систему й виконує свої специфічні функції: знезаражує, знімає судоми тощо.

Одним з таких методів є – ароматерапія. Все частіше на сучасному етапі розвитку суспільства людина звертається до природних багатств. Природні ресурси – безмежні, їх вплив на людину до кінця не вивчений. Природа безоплатно пропонує людині велику кількість рослин, сила яких у кілька разів може перевищувати синтетичні препарати. Рослини мають лікарські властивості і, маючи складний хімічний склад,

ввібравши в себе енергію сонця, вони допомагають при різних хворобах.

Ключові слова: ароматерапія, логопедична робота, заїкання, корекція мовлення дітей, діти з порушеннями мовлення, лікування ароматами, профілактика.

The article deals with the peculiarities of using aromatherapy as an auxiliary tool in speech therapy work. The peculiarities of using aromatherapy in speech therapy work with preschool children with stuttering are analyzed. It has been found that aromatherapy as a modern means of influencing the state of health is gaining more and more popularity.

Aromatherapy is interpreted as treatment with vapors that are released when various essential oils are heated. It is worth noting that essential oils activate and regulate the work of the endocrine glands, the immune system, increase blood circulation, and accelerate the processes of lipid peroxidation of biomembrane structures. Due to their molecular structure, essential oils easily penetrate the skin epidermis. Essential oils can be used to cleanse and soften the skin, eliminate dryness, oily sheen and acne, dandruff, hair loss and improve hair growth.

Aromatherapy is useful for calming the nervous system, helping to get rid of various types of ailments, create a comfortable and harmonious atmosphere to relieve tension and gain strength. Essential oils affect the human body in two ways: first, through the respiratory system, the oil penetrates the brain and affects feelings, the nervous system, and hormone production; second, through the skin, the oil penetrates the circulatory system and performs its specific functions: disinfects, relieves cramps, etc.

One of these methods is aromatherapy. More and more often at the present stage of society's development, people turn to natural resources. Natural resources are limitless, and their impact on humans is not fully understood. Nature offers people a large number of plants free of charge, the strength of which can be several times higher than that of synthetic drugs. Plants have medicinal properties and, having a complex chemical composition, having absorbed the energy of the sun, they help with various diseases.

Key words: aromatherapy, speech therapy, stuttering, correction of children's speech, children with speech disorders, aromatherapy treatment, prevention.

Постановка проблеми. Дана тема зумовлена тим, що заїкання останнім часом набуло значного поширення. Заїкання – є соціальною проблемою, воно важко піддається корекції, заважає повноцінному становленню особистості дитини. За останні 10 років кількість дітей, які мають заїкання збільшилась на 50%. Щороку фахівці ІРЦ виявляють серед дітей дошкільного та шкільного віку з мовленнєвими вадами 8-10 % дітей із заїканням. Тому ця проблема має особливе теоретичне та практичне значення.

За визначенням Л. Белякової, заїкання – це порушення темпу, ритму і плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. Проблемою заїкання в різні часи займалися багато вчених, зокрема А. Богомолова, Л. Белякова, Г. Неткачев, Ю. Флоренська, І. Поварова, які розглядали його як складне психофізіологічне порушення. Логопедична робота при заїканні здійснюється комплексно, з використанням ряду методів та засобів і має на меті вплив на різні аспекти розвитку особистості [3].

В період тривалої історії вивчення проблематики заїкання, щодо його лікування (виправлення), погляди дослідників різнилися. Багато фахівців і до тепер не можуть дійти одностайної думки щодо ефективних методів і прийомів корекції цього порушення мовлення.

Вивченням цього питання займалися такі вчені: Л. Андропова-Арутюнян, Л. Белякова, Л. Бондарєва, Т. Іванова, Т. Кваша, Н. Гаврилова, О. Дьякова, Л. Журавльова, В. Кондратенко, О. Літовченко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. Сьогодні заїкання є одним з найпоширеніших мовленнєвих порушень, оскільки доведене його психогенне походження.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей використання ароматерапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Ароматерапія – це лікування ароматами. Ця технологія допоможе впродовж дня відчувати гармонію тіла і духу. Спеціально підібрані запахи, маючи лікувальні властивості, впливають як на настрій, так і на фізичний стан: заспокоюють; поліпшують пам'ять; увагу, підвищують працездатність, полегшують дихання, вгамовують кашель, головний

біль, підвищують апетит [1].

Ароматерапію використовують, як профілактику, а не як лікування.

Правила застосування ароматерапії в дитячому саду:

1. Необхідно, щоб алергії не було у жодної дитини. Якщо серед малюків є хтось з подібним захворюванням, слід з'ясувати, чи є у нього непереносимість аромату, який ви хочете використовувати.

2. Обов'язково слід сповістити всіх батьків про вжиті заходи профілактики з ефірними маслами. Є такі, які проти даного методу за одним їм тільки відомих причин. Проведіть бесіду з ними, розкажіть про плюси і мінуси ароматерапії в дитячому садку за допомогою ефірів.

3. Якщо у групі є діти, у яких астма, слід виключити даний метод профілактики ГРВІ, так як активність хвороби може підвищуватися через густі аромати. Виняток можуть становити лише дні, коли дитина відсутня.

4. Розпорошувати ефірні масла слід за допомогою аромаламп і ні в якому разі не на шкіру або одяг! Дихальна система малюків може постраждати.

5. Концентрація ефірних масел повинна бути мінімальною.

6. Провітрювати і оновлювати ароматами повітря слід дуже часто (раз в дві години, наприклад). Деякі нехтують цим, вважаючи, що віруси загинуть і так, однак свіже повітря, особливо в спальні – це найкращий спосіб профілактики ГРВІ та інших [2].

Однак під час вибору ефірної олії, особливістю яких є висока проникаюча здатність, необхідно дотримуватись певних правил: перед використанням отримати дозвіл батьків (письмовий), провести тестування на шкірі дітей (перед проведенням масажу). Обираючи масло слід прислухатись як до власних відчуттів, так і побажань дітей, урахувати мету. Якщо в групі є дитина з бронхіальною астмою, то з обережністю проводити ароматерапію, деякі масла зовсім виключити (наприклад, лавандове) або використовувати їх тоді, коли дитина відсутня в дошкільному закладі.

Ефірну олію обов'язково змішувати з маслом-основою: соняшниковою, оливковою, не наносити її в чистому вигляді на шкіру дітей, щоб уникнути подразнень, окрім масла персикових і виноградних кісточок, мигдалю, волоського горіху тощо (їх можна застосовувати в

чистому вигляді). Масло для ванни розчиняти в молоці, меді, рідкому милі.

Використовувати по декілька крапель масла, можна змішувати між собою декілька ефірних олій для підсилення дії. Обов'язково чергувати між собою різні ефірні олії, одну і ту ж не використовувати протягом довгого часу [5].

Під час застосування ароматерапії логопеду варто керуватись такими основними принципами: комплексний вплив на організм дитини (вплив на причини, патологічні зміни при захворюваннях, стимуляція та підвищення захисних сил організму); принцип індивідуальності (ураховувати думку дитини, її стан здоров'я); принцип різнобічної дії (масла мають здатність комплексно впливати на організм, лікуючи декілька захворювань або відхилень); принцип дозування (менші дози можуть бути більш ефективними, особливо для корекції емоційного та психологічного стану дитини); принцип поєднання ароматерапії та інших методів терапії (поєднання ароматерапії з іншими методами (психотерапія, рефлексотерапія, фізіотерапія, масаж).

Застосування аромамасел у роботі з дітьми дошкільного віку з метою покращення в них здоров'я буде ефективним за рахунок використання різноманітних пристроїв. До таких пристроїв можна віднести: диффузор (для розпилення масла в повітрі); інгалятор; аромалампа; аромасвічки та аромапалички; аромакулон. Найбільш поширеною, доступною та ефективною, на нашу думку, є аромалампа.

Можна виділити такі способи застосування ароматерапії: виконання масажу і самомасажу; приймання ванни (у дошкільному закладі – ніжні ванни); додавання олій у креми, шампуні, мило; ароматизація приміщень; носіння аромакулона; проведення інгаляції.

Ефірні олії активно застосовують під час масажу. Однак необхідно обов'язково враховувати протипоказання для масажу. У масажний крем додають кілька крапель спеціально підібраних ефірних масел. Масаж проводять декілька разів на тиждень, один сеанс триває 15–20 хвилин, самомасаж можна виконувати кожен день. Масаж і самомасаж ефективний при втомі, м'язовому болі, нежиті тазокаладеності носа, головному болі, покращує роботу шкіри, підшкіряної тканини, м'язів, систем організму. Наведемо приклад деяких з поширених ефірних олій, які можна застосовувати в чистому вигляді. Так, олія солодкого

мигдалю є універсальним засобом, легко всмоктується в шкіру, не викликає ускладнень, можна використовувати навіть при масажі немовлят. Вона містить вітаміни А, D і E, групи В (В1, В2, В6), а також білки, мінерали, олеїнову і лінолеву кислоти. Корисна для заспокоєння, зволоження, живлення шкіри, ефективна від потертостей у немовлят.

Олія волоського горіха містить вітаміни А, С, Е, групи В (В1, В2, В6), мікро- та мікроелементи (каротиноїди, кальцій, магній, залізо, йод, цинк, селен). Вона корисна для серцево-судинної і нервової систем, шкіри (загоює рани та тріщини, позбавляє прищів), має зміцнюючий та імуномодельючий ефект. Олія виноградних кісточок насичена вітамінами А, Е, С, групи В, органічними кислотами та мінеральними речовинами. Вона очищає організм від шкідливих речовин, регулює роботу нервової системи, обмін речовин, нейтралізує запалення. Має імуностимулюючі властивості, бактерицидну та протизапальну дію, прискорює регенерацію тканин, загоєння ран. Олія персикових кісточок містить вітаміни А, С, Е, групи В, біофлавоноїди, ліпіди, поліненасичені жирні кислоти, мінерали (фосфор, калій, кальцій, залізо). Вона покращує обмін речовин, усуває сухість шкіри, ефективна при застуді, сонячних опіках.

Приймання ванни. У закладі дошкільної освіти застосовують ніжну ванну, вдома можна загальну. Приготувати теплу (але не гарячу) ванну, після додати в неї 6–8 крапель однієї олії або суміші, попередньо розчинивши в молоці, меді або рідкому милі. Перемішати воду до утворення на поверхні води ароматичної плівки. Не можна додавати олію у проточну воду, так як вона випаровується. Занурити ноги та все тіло у ванну на 10–15 хв. При цьому не тільки можна вдихати ароматичну пару, але і частина олії проникне через шкіру. Додавання в креми, шампуні, мило. Ефірну олію можна додавати в невеликій кількості в креми і шампуні (вдома), мило, застосовувати за призначенням [3].

Крім того, ароматерапію можна використовувати при проведенні Днів здоров'я, фізкультурних і туристичних свят, розваг, на прогулянці, у туристичних походах. В ігровій діяльності при проведенні рухливих, народних, дидактичних, настільних ігор збадьорити дітей, особливо млявих, допоможе масло грейпфрута, герані та жасміну; при апатії –

масло ялівця. У трудовій діяльності швидко збадьоритись допоможе масло грейпфрута, герані, жасміну, а позбутися апатії та втоми – масло сосни, м'яти, цитрусові. У самотійній діяльності дітей ароматерапію варто застосовувати у всіх формах роботи з різною метою.

Ароматерапія буде корисною та ефективною для дезінфекції приміщень (ефірна олія лимона, чайного дерева та лаванди), знищення плісняви, мікробів, стафілококів (суміш масел сосни, м'яти та лаванди). Ароматерапія є ефективним методом зміцнення та покращення здоров'я дітей дошкільного віку. Однак тільки правильне застосування ефірних олій, їх комбінація, буде ефективним.

Одним з таких цілющих джерел природи є ефірні олії лікарських рослин. Вони завжди дуже сильно цінувалися в силу своїх лікувальних та парфумерних властивостей.

Ароматерапія існує тисячоліття у різних культурах людської цивілізації. Наукова дисципліна – аромакологія займається дослідженнями психологічних ефектів, що викликаються ароматичними речовинами. Для ароматерапії використовують тільки чисті ефірні олії, а не їх синтетичні аналоги, оскільки тільки в натуральних оліях містяться терапевтично важливі компоненти [4].

Коли ми вдихаємо аромат, ароматичні молекули випаровуються і захоплюються нюховими рецепторами в носі. Близько 20 млн. Рецепторів забезпечують розпізнавання запахів – на кожну ароматичну молекулу свій рецептор. Від рецептора інформація надходить у головний мозок. І впливає на різні зони головного мозку.

Деякі ароматичні молекули тонізують нервову систему, деякі мають заспокійливу дію. Завдяки цьому, вдихаючи аромат, ми відчуваємо підвищення активності або навпаки розслаблення. Нам здається, що олії впливають на емоції, але це впливає на нашу нервову систему [3].

Діти – чутливі та вразливі натури, що сприймають дію ароматерапії без усякого упередження, тому їхня реакція на ефірні олії завжди позитивна. Також ігри із запахами сприяють формуванню навичок правильного ротового/носового вдиху та видиху, підвищують мотивацію до занять, стимулюють розвиток нюхових центрів у головному мозку. Усе це позитивно впливає на розвиток дитячої мови

[2].

Застосування виключно ефірних олій не впорається із заїканням, але в комплексному підході їх вплив здатний творити чудеса. Адже завдяки своїм властивостям ефірні олії ефективно впливають на різні системи організму, тим самим усуваючи напруженість у процесі мови. Завдяки ефірним маслам відбувається необхідний вплив на психічну сферу людини у формі стимуляції, розслаблення та адаптогенного ефекту. Олії з розслаблюючим ефектом добре заспокоюють, знімають тривожність та нервову напругу, що дуже важливо при заїкуватості [2].

У роботі з дітьми використовуються ефірні олії у мінімальній концентрації. Вони застосовуються в аромалампах та аромамедальйонах, а також можуть наноситися на дерев'яні чи глиняні фігурки, які довго утримують запах. Зрозуміло, використання ефірних олій має бути узгоджене з лікарем, щоб унеможливити ризик виникнення та розвитку алергічних реакцій та різних побічних ефектів [7].

Перерахуємо основні ефірні олії та їх властивості, які можна використовувати у роботі з дітьми.

Аніс звичайний: має седативну дію, нормалізує гемодинаміку головного мозку, підвищує розумову та фізичну працездатність.

Апельсин китайський: використовується при неврозах та стресах.

Валеріана лікарська: посилює процеси гальмування у корі головного мозку, показана при стресах, страхах, тривозі.

Ваніль запашна: надає заспокійливу дію, дітям подобається знаходити і відгадувати її солодкуватий запах.

Герань рожева: стимулює нервово-психічну діяльність, підвищує працездатність, концентрацію уваги, швидкість виконання завдань. Покращує тонус мозкових судин.

Материнка звичайна: показана при гіпоксії, покращує енергетичний обмін ЦНС, надає заспокійливу дію.

Кедр: підвищує фізичну та розумову працездатність, може бути використаний для санації повітря у кабінеті.

Лаванда: ароматерапія з її використанням профілактично сприяє зниженню рівня захворюваності на ГРЗ в освітніх установах, надає стимулюючу та тонізуючу дію на нервову систему, позитивно впливає

на гемодинаміку мозку.

Ладан: використовується як антидепресант, має седативну, розслаблюючу, заспокійливу дію. Також може бути використаний для профілактики заїкуватості при гіперактивності у дітей.

Лимон: забезпечує позитивну динаміку рівня соціальної адаптивності, покращує розумову діяльність, пам'ять, працездатність.

Меліса лікарська: має тонізуючу дію на головний мозок.

Полин лимонний: підвищує розумову працездатність, сприяє збільшенню швидкості виконання завдань, знижує кількість помилок, підвищує точність роботи.

Троянда: позитивно впливає на мозковий кровообіг, розслаблює, знімає стомлення, покращує загальне самопочуття [7].

Ефірні олії працюють на трьох рівнях:

1) фармакологічна дія ефірних олій пов'язана з різними біохімічними змінами в організмі людини;

2) фізіологічна дія проявляється в залежності від певних властивостей тієї чи іншої ефірної олії, наприклад, може викликати релаксацію або ж стимулювати організм;

3) психологічна дія виникає як відповідь на аромат ефірної олії, викликаючи певні асоціації [1].

Основні правила застосування ефірних олій:

1. До двох років ефірні олії можна застосовувати тільки після консультації з ароматерапевтом. Не рекомендується застосовувати дітям до року – м'яту перцеву, до 6 років – чайне дерево, герань, розмарин, чебрець, до 12 років – олію гвоздики.

2. Варто обирати олії тільки вищої якості.

3. Варто суворо слідувати дозуванню ефірних олій та рекомендаціям щодо їх застосування.

4. Не можна застосовувати олії всередину.

5. Зберігати олії в темних пляшках в холодильнику.

6. Флакон з аромамаслами повинен містити дозатор (крапельницю). При слідуванні всіх правил, ароматерапія буде ефективним методом лікування заїкуватості [2].

Часто логопед рекомендує спеціальні ароматичні ігри, які готуються та застосовуються за певними схемами.

До таких ігор належать такі:

«Ароматні мішечки»: у тканинні мішечки потрібно покласти різніароматні продукти (паличку кориці, зерна кави, лимонні та апельсинові скоринки, стручок ванілі тощо). Спочатку дитина нюхає кожен мішечок, а спеціаліст при цьому розповідає йому, що то за запах. Потім можна вийняти вміст мішечків, розглянути та ще раз понюхати. Так формуються стійкі асоціативні зв'язки між запахом предмета, його зовнішнім виглядом таназвою.

Для дітей віком від 3 років ця гра ускладнюється: дитина повинна понюхати мішечок, визначити аромат і покласти мішечок на відповідну картинку або фотографію.

Ароматне тісто для ліплення: можна зробити самостійно використовуючи різні аромати. Рецептів у мережі можна знайти багато. Наприклад: змішати 0,5 склянки солі, 2 склянки борошна, 2 ст. л. лимонної кислоти, 1 ч. л. гліцерину. Окремо змішувати 1,5 склянки окропу і 2 ст. л. олії. Все змішати, вимісити до одержання пластичної маси. Тісто, що вийшло, розділити на кілька частин, і в кожен частину додати ароматний компонент: корицю, мелену каву, какао, ваніль, імбир і т.д. Виліпити з кожної частини тіста все, що заманеться. Можна комбінувати частини тіста між собою.

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури, що вивчає дану проблему було виявлено, що аромати підбираються залежно від наявності та відсутності алергії.

На додаток до логопедичних занять можна і потрібно застосовувати методи ароматерапії в домашніх умовах. Корисно регулярно пропонувати дитині понюхати той чи інший продукт, мило, шампунь, крем тощо.

Регулярне вдихання різних запахів активізує сенсорний розвиток дитини, розширює діапазон її відчуттів і загалом позитивно впливає на мовлення. Також ефективно використання різних ароматичних ігор.

Вдома можна застосовувати методи ароматерапії, пропонуючи дитині: перетирати в руках свіжу м'яту, кріп, петрушку, рвати їх на шматочки, вичавлювати сік з часточок апельсина, лимона, малювати на мелену каву і гратися з кавою в зернах, нюхати монокомпонентні спеції, нюхати різне мило, мити ним руки, нюхати сіль для ванн, гратися нею

(пересипати з ємності в ємність, будувати гірку тощо), нюхати різні сорти чаю, допомагати мамі заварювати чай. Ці ігри не вимагають спеціальної підготовки, у них можна гратися у будь-який вільний час.

У процесі логопедичної роботи з ароматами відбувається робота логопеда зі збагачення словникового запасу дитини (приємний, неприємний аромат, різкий, слабкий, бадьорий, солодкий, свіжий тощо). Також ігри із запахами сприяють формуванню навички правильного ротового або носового вдиху та видиху, підвищують мотивацію до занять, стимулюють розвиток нюхових центрів у головному мозку. Все це позитивно впливає на розвиток дитячої мови.

Список використаних джерел

1. Ароматерапія для дітей. 2021. URL: <https://presa.com.ua/dity/aromaterapiya-dlya-ditej.html> (дата звернення: 03.04.2024).
2. Ароматерапія: основні принципи лікування. 2021. URL: <https://zhyvyaktyvno.org/news/aromaterapyaosnovn-principi-lkuvannya> (дата звернення: 03.04.2024).
3. Ароматерапія - Лікувальні властивості ефірних масел. 2024. URL: <https://www.justukr.com/blog/aromaterapiya---likovalni-vlastivosti-efirnih-masel> (дата звернення: 10.09.2024).
4. Вишнеvsька О.В. Особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання. Вісник К–ПНУ ім. І.Огієнка. Серія «Корекційна педагогіка і психологія». Кам'янець–Подільський: ПП Медобори–2006, 2014. Вип.5. С.139–143.
5. Гордієнко Ю. С. Фітотерапія в роботі з дітьми з порушенням мовлення. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць: вип. 9. Т.2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. С.7-11.
6. Макарова З.С., Голубова Л.Г. Фітотерапія і ароматерапія в дошкільних установах, Сфера, 2010, 54с.
7. Сучасна фітотерапія : навч. посіб. / С. В. Гарна, І. М. Владимірова, Н. Б. Бурд та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 580 с.

УДК 376.922.72:81.233-053.4

Л. БЕСПАЛА

<https://orcid.org/0009-0009-2843-3186>

Н. ВІЛЬЧАНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0003-2312-2131>

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ПЕРЕКАЗУВАТИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі формування готовності до засвоєння переказу дітьми дошкільного віку. Визначено основні види переказу, етапи формування навички, критерії оцінювання та рівні оволодіння дітьми із загальним недорозвиненням мовлення вмінням переказувати.

Ключові слова: переказ, види переказу, умови формування навички, діти із загальним недорозвиненням мовлення.

The article is devoted to the problem of the formation of readiness for transfer learning by children of preschool age. The main types of retelling, stages of skill formation, evaluation criteria and levels of mastery of children with general underdevelopment of speech in the ability to retell were determined.

Key words: transfer, types of transfer, conditions of skill formation, children with general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми та актуальність. Мовленнєва діяльність відіграє значущу роль у житті людини, без неї неможлива ніяка інша діяльність, вона передує, супроводжує, а іноді формує, складає основу діяльності. Метою мовленнєвої діяльності є передача думки від однієї людини до іншої за допомогою висловлювань. Мовленнєве висловлювання може бути створене ісприйняте за умови його зв'язного оформлення. Опанування дитиною зв'язним мовленням має велике значення, оскільки лише морфологічно і синтаксично оформлене мовлення може бути зрозумілим співрозмовнику та може слугувати для дитини засобом спілкування з дорослими та однолітками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування зв'язного мовлення в дітей із загальним недорозвиненням

мовлення, пошуку сучасних шляхів та підходів корекції недорозвинення мовлення залишається на часі. У сучасних дослідженнях логопедів, таких як Т. Четверікова, Л. Ковригіна, А. Чистобаєва, активно досліджується проблема зв'язного мовлення, його механізми формування та методи діагностики. Т. Королюк та О. Ярмола зосереджуються на аналізі стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня. Н. Бондаренко вивчає особливості формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ. Наукові здобутки зазначених вчених доводять, що розвиток умінь і навичок зв'язного мовлення устарших дошкільників із ЗНМ повинен бути однією з центральних аспектів корекційно-педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Методики розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення представлена у численних наукових і науково-методичних працях в області логопедії. В методичній літературі розроблено різноманітні підходи, включаючи методику розвитку зв'язного мовлення за допомогою театралізованої діяльності (Л. Колесник), методику формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Н. Ільїна), методику розвитку мовлення у дітей 6-річного віку з ЗНМ через ознайомлення з природою (І. Андрусьова), методику заучування віршів із старшими дошкільниками із ЗНМ (І. Марченко, К. Косяк), методику формування зв'язного монологічного мовлення у дітей з ЗНМ в процесі навчання переказу (В. Глухов), методику формування зв'язного мовлення у дошкільників із порушенням мовленнєвого розвитку як засобу творчого самовираження (М.Лепетченко, М. Шеремет) та інші [2].

У спеціальній літературі достатньо повно описані особливості зв'язного мовлення у дітей шостого року життя із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), зокрема у працях І. Марченко, Л. Трофименко, О. Боряк та інших авторів. Виділяється підвищений рівень мовленнєвих навичок у порівнянні з дітьми п'ятого року життя. Більшість дітей вже володіють фразовим мовленням, адекватно відповідають на запитання та можуть самостійно конструювати висловлення в межах теми, що їм близька. Їхнє фразове мовлення

розгорнуте, але містить елементи аграматизмів тавказує на загальне недорозвинення мовлення. Хоча мовлення в цілому розвинуте, спостерігаються окремі недоліки у розвитку кожного компонента мовленнєвої системи. У самотійних розповідях часто можна виявити прості речення, що складаються з підмета, присудка, додатка, це пов'язано з недостатнім освоєнням таких частин мови, як прикметники, числівники, прислівники, дієприслівники та дієприкметники. Вони також часто допускають одноманітність та неточності у вживанні узагальнювальних слів та абстрактних понять. У деяких випадках структура складнопідрядних і складносурядних речень у них є спрощеною (наприклад: "Таня малювала будинок, а Мишко ліпив гриб"). Також спостерігається недостатнє засвоєння розділових та протиставних сполучників. Незважаючи на їхнє розуміння залежності між подіями, діти не завжди правильно використовують форму складнопідрядних речень (наприклад: "Олівець зламався, як я багато малювала") (О.Константинов, О.Ткач).

Аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня вказує на труднощі, що виникають у освоєнні його основних форм, таких як переказ, складання розповідей з використанням наочності чи відповідно до заданого плану. Під час самотійних розповідей діти часто обмежуються простим перерахуванням зображених предметів та їхніх дій. Вони звертають увагу на другорядні деталі, пропускаючи основний зміст. Під час переказу виникають труднощі у відтворенні логічної послідовності подій.

Переказ – це усвідомлене відтворення літературного зразка в усному виразному мовленні, метод розвитку зв'язного монологічного мовлення. Переказ являє собою складну розумову навичку, яка формується поступово в процесі навчання. Для оволодіння переказом необхідна низка умінь, якій навчаються спеціально: прослуховувати і сприймати твір, розуміти його основний зміст, запам'ятовувати поступовість викладу, мовленнєві звороти авторського тексту, усвідомлено і зв'язно передавати текст. Оволодіння переказом сприяє формуванню навичок самотійного (творчого) розповідання. Навчання переказу починають вже тоді, коли діти мають просте фразове мовлення.

Докладно розглянемо методику навчання переказуванню А. Богуш та Н. Гавриш.

Існують такі види переказу:

повний (при переказуванні короткого тексту) – одна дитина переказує весь текст;

переказ за частинами – дітей поділяють на команди, кожна з яких переказує частину тексту;

колективний переказ – послідовне переказування тексту дітьми по черзі;

інсценування за ролями – педагог розподіляє ролі між дітьми, добирає атрибути, костюми, допомагає відтворити дітям потрібну інтонацію;

творчий переказ – переказування з виконанням творчих завдань;

вибірковий переказ – переказування певних фрагментів тексту на вибір педагога.

Під час роботи над переказом поступово постають такі завдання:

- підготовка дитини до самостійного відтворення змісту відомих народних казок та коротких оповідань (3-5 речень);

- навчання переказу невеликих казок та оповідань, вже знайомих дітям, за допомогою запитань дорослого з опорою на ілюстративний матеріал (план розповіді);

- навчання самостійно зв'язно, послідовно і зрозуміло переказувати літературні твори за наочним планом та без нього, передаючи зміст твору, діалоги дійових осіб, характеристику персонажів, виявляти власне ставлення до героїв та вчинків;

- навчання складних видів переказу.

Під час навчання переказу враховуються індивідуальні мовленнєві, вікові та інтелектуальні можливості дітей. Великого значення надається вибору творів для переказу. До них висувуються наступні вимоги: твори повинні бути доступними за своїм змістом – у них діють знайомі герої, персонажі з яскраво вираженими рисами характеру, зрозумілими мотивами вчинків; мати чітко виражену логічну послідовність дій; в залежності від умінь дітей враховують обсяг тексту, доступність мовленнєвого матеріалу; тексти повинні бути написані зразковою мовою, без складних граматичних форм;

повинні мати виховну цінність, збагачувати життєвий і моральний досвід дітей; під час вибору творів необхідно дотримуватися принципу тематичного взаємозв'язку з навчальним матеріалом.

Структура заняття з переказу:

Увідна частина. Потрібно організовувати увагу дитини, створити інтерес до заняття, підготувати до сприймання тексту. Рекомендовано провести коротку вступну бесіду, загадати загадки про персонажів майбутньої розповіді, прочитати вірш на близьку тему, провести показ картинок.

Первинне читання твору. Малюку пропонують прослухати твір, повідомляють його назву, автора. Розбір змісту тексту проводиться у формі бесіди. Питання складаються так, щоб відобразити основні моменти сюжетної дії в їх послідовності, визначити дійові особи і найбільш значимі деталі розповідання. Значне місце у бесіді займає підготовка до виразного переказу: велике значення має інтонаційна виразність у передачі окремих фрагментів, діалогів персонажів.

Повторне читання твору з установкою на наступний переказ.

Переказ тексту. На початковому етапі роботи дитину навчають адекватному відтворенню тексту з опорою на ілюстративний матеріал та словесну допомогу дорослого (переказ за опорними запитаннями, за ілюстраціями, які послідовно відображують зміст твору). Пізніше дитина переказує текст без ілюстрацій та навідних запитань дорослого.

Після проведення переказування тексту дитиною доцільно провести орієнтовне оцінювання рівня виконання.

Високий рівень: переказ виконано самостійно, повністю передано зміст тексту, дотримано послідовності викладу, вжито різноманітні мовні засоби, дотримано граматичних норм, відсутні тривалі паузи.

Середній рівень: переказ виконано за допомогою спонукання, запитання; існують окремі порушення відтворення тексту, послідовності, поодинокі смислові невідповідності, порушення структури речень, велика кількість пауз.

Низький рівень: переказ неможливий без додаткових запитань, зв'язність викладу значно порушена, пропуски частин тексту,

порушено смисл, послідовність, бідність мовних засобів, порушена структура речень.

Основною ціллю корекційної діяльності для подолання загального недорозвитку мовлення в старших дошкільнят є стимулювання розвитку зв'язного мовлення. Для досягнення цієї мети важливо правильно обирати зміст навчання та застосовувати відповідні форми та методи корекційного впливу. У старшому дошкільньому віці в дітей із ЗНМ формування мовних засобів зв'язного висловлювання передбачає покращення та розвиток їх спроможностей сприймати висловлене мовлення, розуміти його (мовленнєво сприймальна ланка) та розвиток навичок самостійного мовлення шляхом відповідей на запитання, складання висловлювань з опорою на наочність або без неї (мовленнєво відтворювальна ланка). Таким чином, ефективність корекційного навчання забезпечується поступовим розвитком зв'язних форм мовлення у двох напрямках: від діалогічних до монологічних і від репродуктивних до продуктивних (творчих) форм [3].

Формування у дітей старшого дошкільнього віку з ЗНМ III рівня навичок переказу є важливою складовою навчання, оскільки вміння переказувати художні твори має помітний вплив на всебічний розвиток особистості дитини. Зокрема, цей процес активно сприяє розвитку пізнавальних процесів, таких як сприймання, увага, пам'ять, уява і мислення, а також збагаченню та уточненню знань про навколишній світ. Особливу увагу слід приділити впливу навчання переказу на мовленнєвий розвиток. Під час цього процесу дитина оволодіває зв'язним монологічним мовленням, що сприяє послідовному та логічному висловлюванню власних думок, закріплюючи навички граматично правильного мовлення, будуючи різні типи речень і узгоджуючи слова між собою у роді, числі, відмінку. Також активізується лексичний запас дитини завдяки словам та образним висловам, порівнянням і епітетам, які використовуються у художніх творах. У процесі навчання переказу формується звукова культура мовлення, дитина опановує навички виразності, такі як інтонація, паузи, логічні наголоси, силаголосу та міміка.

Формування навичок переказу у дітей з ЗНМ III рівня є складним і тривалим процесом. Це пов'язано з тим, що діти з ЗНМ III рівня мають значні мовленнєві труднощі. Вони часто мають бідний словниковий запас, недостатньо розуміють причинно-наслідкові зв'язки, допускають помилки у граматичній будові мовлення. Під час формування навичок переказу дітей з ЗНМ III рівня на початку використовують прості тексти, поступово переходячи до складніших. При цьому не можна забувати що навички переказу відпрацьовуються спочатку з опорою нанаочність, а потім без опори. У корекційній роботі з навчання переказу дітей із ЗНМ III рівня можна виділити такі етапи:

1) підготовчий. На цьому етапі активно розвивають слухове сприймання і пам'ять (дитина повинна навчитися уважно слухати текст, запам'ятовувати його зміст, виділяти головне); формують уміння розуміти зміст тексту (дитина повинна навчитися розуміти значення слів, фраз, речень, причинно-наслідкові зв'язки між подіями); розширюють словниковий запас (дитина повинна навчитися використовувати в своєму мовленні нові слова та словосполучення);

2) первинний переказ. На цьому етапі дитина навчається переказувати текст по частинах. Педагог читає текст, а дитина повторює за ним. Потім дитина переказує текст самостійно, спираючись на пам'ять.

3) вторинний переказ. На цьому етапі дитина навчається переказувати текст послідовно, дотримуючись логічного порядку викладу. Педагог може використовувати такі прийоми, як навідні запитання, речення, переказування разом з дитиною.

4) творчий переказ. На цьому етапі дитина навчається переказувати текст з елементами творчості. Дитині можна запропонувати продовжити історію, придумати новий сюжет, змінити кінцівку.

Висновки. Отже, оволодіння навичками переказу є важливим завданням у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з ЗНМ III рівня. Переказ сприяє розвитку важливих навичок та здібностей дітей із ЗНМ III рівня, а саме: зв'язного монологічного мовлення; граматично правильного мовлення; лексичного запасу; звукової культури

мовлення. Крім того, переказ сприяє розвитку таких пізнавальних процесів, як сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення, адже, вимагає від дитини уважно слухати текст, запам'ятовувати його зміст, виділяти головне; вимагає від дитини концентруватися на тексті, не відволікатися сторонніми шумами чи подіями; сприяє розвитку пам'яті, зокрема, короткочасної та довготривалої; сприяє розвитку уяви, зокрема, вміння уявляти собі персонажів, події, які описані в тексті; сприяє розвитку логічного мислення, зокрема, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Таким чином, оволодіння навичками переказу є важливим фактором не тільки мовленнєвого, а і всебічного розвитку дітей з ЗНМ III рівня.

Список використаних джерел

1. Дяченко В.О., Стахова Л.Л. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. 198 с.
2. Константи́нів О.В., Ткач О.М. Формування мовленнєвої комунікації у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2022. С. 76-85.
3. Костенко В.А. Складання розповіді за сюжетною картинкою як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*: Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С.175-180.
4. Самойлова І.В., Тельна О.А. Загальне недорозвинення мовлення та його корекція. Харків, 2021. 157 с.
5. Ткач О.М. Основні аспекти корекції системних порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку / *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2020. С.99-109.
6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Актуальна освіта. 2007. 120 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

О. ГАВДУН

<https://orcid.org/0009-0004-0385-3380>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ 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. Постійне збільшення розумового навантаження дошкільників змушує задуматися над тим, як підтримувати пізнавальний інтерес у дітей до досліджуваного матеріалу, а також домогтися підвищення якості знань у процесі навчання. Події останніх років поставили перед педагогами складну задачу: сформувати людину, здатну пристосуватися до нового життя, вижити в умовах ринкової економіки. У зв'язку з цим ведуться пошуки нових ефективних методів і засобів навчання, щоб активізували діяльність дошкільників з порушеннями мовлення, стимулювали б їх до самостійного придбання знань і заодно зблизили б їх з майбутнім реальним життям, дали би можливість використовувати придбання знань на практиці.

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].

Загальновизнаною 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, пропоновані 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, увійти 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. Кошелєва [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, пожвавлення 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, уваги, 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.

В процесі експерименту ми використали методику формування комунікативних умінь у старших дошкільників засобом театральномовленнєвої діяльності: перший етап (початково-мовленнєвий) передбачає формування мовленнєвих вмінь і навичок дітей через використання різних видів мовленнєвих вправ, пальчикових ігор, імітаційних вправ, ігор-медитацій, дидактичних ігор, артикуляційних та голосових вправ, вправ на розвиток комунікативного мовлення, рухливих ігор на закріплення граматичних категорій, ігор з музичним супроводом; другий етап (продуктивно-діяльнісний) включає в себе: читання художніх творів; вивчення текстів; робота з іграшками, ляльками; виготовлення матеріалів до занять; третій етап (театральний) передбачає показ: вистав, ігор-драматизацій, інсценувань.

Театралізована діяльність у різних її проявах має виняткові можливості щодо вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями мовлення. Причому, кожен із видів театралізованої діяльності дає змогу розв'язувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дошкільників. Запропоновані театралізовані заняття сприяли:

- формування навичок зв'язного мовлення;
- удосконалення граматичної будови мовлення;
- активізації словника;
- виховання звукової культури мовлення;
- навчання грамоти.

Організуючи театралізовані ігри, дотримувались основних вимог:

- змістовність і різноманітність тематики;
- щоденне застосування театралізованих ігор у навчально-виховному процесі;
- активність дітей на всіх етапах підготовки і проведення ігор;
- співпраця дітей одне з одним та дорослими.

Завдання підготовки до гри-драматизації, театральної діяльності вирішуються в ході спостережень, екскурсій, під час читання художньої літератури, слухання музики, співу, музичних, рухових і дидактичних ігор, ігрових вправ, пізнавальних та мовленнєвих занять, самостійної художньої діяльності та спеціально організованих занять.

Висновки. Встановлено, що мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час якої формуються мовленнєві вміння та навички. Театрально-мовленнєва діяльність – засіб розвитку образного, літературного мовлення й створення нового продукту на основі власних міркувань, поглядів. Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Організація театралізованої діяльності передбачає 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/>

УДК 056.34:616.896]:316.77

О. ГАВРИЛЮК

<https://orcid.org/0009-0009-3748-4081>

А. СИМКО

<https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті аналізуються методи та підходи до формування комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру (надалі – РАС). Розглянуто ключові стратегії навчання та інтеграції дітей з РАС у навчальні заклади, а також практичні рекомендації щодо розвитку комунікативних навичок, таких як альтернативні методи спілкування, використання візуальних медіа та розвиток. Розробка індивідуальних освітніх програм. Акцентовано увагу на важливості міждисциплінарного підходу та участі батьків для підвищення ефективності соціальної адаптації.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, комунікативні навички, інтеграція, альтернативне спілкування, соціальна адаптація.

The article analyzes methods and approaches to developing communication skills in children with autism spectrum disorder (ASD). Key strategies for teaching and integrating children with ASD into educational institutions are considered, as well as practical recommendations for the development of communication skills, such as alternative communication methods, the use of visual media, and the development of individualized educational programs. Emphasis is placed on the importance of a multidisciplinary approach and parental involvement to enhance the effectiveness of social adaptation.

Keywords: autism spectrum disorder, communication skills, integration, alternative communication, social adaptation.

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектру (РАС) є досить поширеною проблемою у дітей (за даними ВООЗ, вони можуть виникати у 1 дитини зі 160) і в основному характеризуються слабким розвитком засобів спілкування та соціальних навичок [1].

РАС пов'язане з особливим системним порушенням психічного розвитку дитини, що проявляється у формуванні емоційно-вольової сфери, в пізнавальному та особистісному розвитку дитини. Популяція дітей з РАС, у тому числі дітей молодшого шкільного віку, надзвичайно неоднорідна.

Є докази того, що труднощі більшості дітей із затримкою розумового розвитку та іншими проблемами розвитку можуть бути спричинені насамперед аутичними особливостями. Доведено, що спектральні проблеми дійсно біологічно обумовлені, але конкретні причини їх прояву можуть бути різними.

У багатьох дітей з РАС діагностовано виражену та глибоку розумову відсталість, тоді як справжні розлади комунікаційного спектру також спостерігаються у дітей, інтелектуальний розвиток яких оцінюється як нормальний і навіть суверенний. Нерідкі випадки, коли діти з важким аутизмом мають вибірккову обдарованість.

Це можуть бути виняткові музичні здібності, чиста грамотність, математичні здібності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі вчені, як Н. Базима, Р. Бобир, Е. Галкіна, С. Грабовська, Є. Малихіна, К. Островська, В. Хаустов, Н. Лаврентьєва, Т. Скрипник, Д. Шульженко та інші займалися дослідженням проблеми розвитку дітей з РАС

Метою цієї статті є розглянути ефективні методи та підходи до формування комунікативних навичок у дітей з РАС. Ми обговоримо особливості комунікації у цих дітей, методи, які можуть допомогти їм розвивати ці навички, а також роль батьків та педагогів у цьому процесі. Особливу увагу буде приділено практичним підходам та програмам, які вже довели свою ефективність у різних країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Розлад аутистичного спектру (РАС) – це розлад розвитку, який може спричинити значні соціальні, комунікативні та поведінкові проблеми [2].

Комунікативні навички є однією з ключових сфер, де діти з РАС стикаються з найбільшими труднощами. Вони можуть мати проблеми з вербальною та невербальною комунікацією, розумінням соціальних сигналів та встановленням взаємодії з іншими людьми. Це може призводити до ізоляції, труднощів у навчанні та соціалізації [1].

Діти з розладами спектру потребують індивідуального навчання та інклюзивного класу, але вони також потребують невеликих розмірів класів, щоб їх було легше адаптуватись. Під час навчання цих дітей часто використовуються наочні посібники, такі як схеми, прозорі плакати, інструкції та спеціальні плани уроків. Це дозволяє дітям з РАС адаптуватися до навколишнього середовища та краще поводитися як у приміщенні, так і в класі.

Комунікація – це процес передачі значущої інформації та її емоційного та інтелектуального змісту від відправника до отримувача, тобто від однієї особи, групи чи організації до іншої [4].

Комунікативні навички мають важливе значення для людей з аутизмом, оскільки вони надають засоби для вираження думок, емоцій та бажань. Здатність ефективно спілкуватися може значно покращити якість їхнього життя та покращити загальний добробут. Це має бути корисною інформацією та інструментами для тих, хто працює з дітьми з РАС, та сприятиме подальшому розвитку цієї важливої сфери [2].

Розглянемо кілька основних причин, чому комунікативні навички важливі для людей з аутизмом:

- Вираження потреб та бажань: Ефективні комунікативні навички дозволяють людям з аутизмом висловлювати свої потреби та бажання, зменшуючи розчарування та сприяючи незалежності. Це дозволяє їм ефективно висловлювати свої емоції, уподобання та запити.
- Створення відносин: Комунікативні навички життєво важливі для побудови та підтримки відносин. Розвиваючи ці навички, люди з аутизмом можуть брати участь у соціальних взаємодіях, заводити друзів та встановлювати значні зв'язки з іншими людьми.
- Академічний та професійний успіх: Комунікативні навички мають вирішальне значення для академічного та професійного успіху. Вони дозволяють людям з аутизмом брати участь у заняттях у класі, розуміти інструкції та ефективно спілкуватися з вчителями, однолітками та колегами.
- Зниження проблемної поведінки: Ефективні комунікативні навички можуть допомогти зменшити проблемну поведінку, яка часто пов'язана з труднощами у спілкуванні. Коли люди з аутизмом можуть ясно висловлювати свої думки, вони з меншою ймовірністю вдаються до фрустрації, агресії або самопошкодження [5].

Діти з РАС часто стикаються з труднощами у вербальній та невербальній комунікації, що може ускладнювати їхню соціалізацію та навчання. Тож формування навичок комунікації є ключовим аспектом їхнього розвитку, оскільки це дозволяє їм краще взаємодіяти з оточуючими та інтегруватися у суспільство [3].

Сьогодні розлади спектру є поширеною проблемою у дітей і в основному характеризуються розладами спілкування. До типових помилок у спілкуванні у дітей із розладами спектру можна віднести наступні: вибірковість у контакті з людьми, моделі поведінки та спілкування, добровільна організованість, чутливість та ін. Закриті стосунки ще не розвинені, діти не вміють спілкуватися мовою та вести ефективний діалог із оточенням тощо.

Дуже важливо проводити ефективну корекційну роботу з дітьми з РАС. Корекційна робота з дітьми-аутистами буде більш ефективною, якщо проводити її комплексно командою спеціалістів: психіатр, невролог, психолог, нейропсихолог, дефектолог, логопед, диктор і, звичайно, батьки.

Здійснюючи комплексний супровід дітей з РАС, організовуючи відповідні умови реабілітації, необхідно дотримуватись таких принципів:

- здійснювати корекцію психолого-педагогічних та медичних підходів;
- комплексного суспільства;
- інтегрована спрямованість виправного процесу в поєднанні з спеціалізованим характером супроводу, що надається;
- безперервно проводити корекційну роботу в усіх вікових групах;
- враховує інтереси дітей-аутистів при виборі методичного підходу спеціаліста ;
- характер індивідуальної адаптації на перших етапах з поступовим переходом до групових форм роботи;
- системна, активна робота з молодими сім'ями.

Мета комплексної підтримки – допомогти дітям з РАС інтегруватися в адекватне освітнє середовище та в суспільство.

Розглянемо різні методи, які можуть допомогти дітям з РАС розвивати свої комунікативні навички. Від альтернативних та додаткових комунікативних систем до ігрової терапії та використання сучасних технологій – кожен з цих підходів має свої переваги та може бути адаптований до індивідуальних потреб дитини.

Ось деякі ефективні методи формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС):

- Альтернативні та додаткові комунікативні системи (ААС)
 - Мова жестів:

Використання жестів може стати потужним інструментом для дітей, які не можуть виражати свої думки словами. Жести дозволяють дітям вказувати на предмети або дії, що дає можливість спілкуватися з мінімальним використанням слів. Такий підхід може бути першим кроком до розвитку вербальних навичок або ж альтернативним способом вираження своїх потреб.

- Піктограми та комунікатори:

Система обміну зображеннями дозволяє дітям використовувати картки з малюнками для вираження своїх бажань. Не варто забувати про сучасні технології Додатки на планшетах, наприклад, Digital Inclusion: Це перший україномовний мобільний додаток для розвитку мовлення і

полегшення вербальної комунікації у дітей з РАС, який дає будувати фрази, вибираючи піктограми на екрані. Додаток переводить ці піктограми в голосові повідомлення, що дозволяє дитині "говорити" через пристрій. Дитина може натиснути на зображення туалета та фрази "я хочу", і пристрій вимовить: "Я хочу в туалет".

- Ігрова терапія
 - Рольові ігри:

У таких іграх діти беруть на себе певні ролі, що дозволяє їм практикувати поведінкові сценарії, які можуть виникати в реальному житті. Наприклад, у грі «Кафе» дитина може виступати в ролі гостя або офіціанта, що допомагає їй навчитися вести діалог, робити замовлення, чекати своєї черги, розуміти емоції інших та розвивати взаємодію з однолітками.

- Соціальні історії:

Дітей навчають за допомогою простих і зрозумілих історій, які описують крок за кроком правильну поведінку в певній ситуації. Це також може бути підкріплене візуальними матеріалами, що сприяють кращому сприйняттю.

Найефективніший спосіб розвинути комунікативні навички у дітей із аутистичним спектром – це за допомогою ігор, які викликають великий інтерес і також популярні серед дорослих. Такі ігри покращують мислення та мову дітей.

- Методики поведінкової терапії
 - Прикладний аналіз поведінки (АВА):

Методика, яка використовує позитивне підкріплення для розвитку бажаної поведінки та навичок. Розберемо на прикладі: Дитина правильно виконала запропоновану задачу за це вона отримує винагороду (наприклад, наліпку або похвалу). Це підкріплює бажану поведінку, і з часом дитина починає розвивати нові навички або коригувати свою поведінку.

- Підтримка позитивної поведінки (PBS):

Стратегія, яка фокусується на запобіганні проблемної поведінки та розвитку позитивних навичок.

- Групові заняття
 - Соціальні групи:

Це заняття, де діти мають можливість практикувати свої комунікативні навички в безпечному та структурованому середовищі. Під час таких занять діти навчаються взаємодіяти, дотримуватись правил групової діяльності, спілкуватися та вирішувати конфлікти. Наприклад, в іграх на співпрацю діти вчаться брати участь у діалозі та дотримуватися черги під час розмови.

○ Терапевтичні групи:

Ці групи проводяться під керівництвом фахівців (психологів, логопедів або соціальних педагогів) і спрямовані на розвиток соціальних та комунікативних навичок. Фахівці моделюють соціальні ситуації, пояснюють правила взаємодії та допомагають дітям відпрацьовувати різні сценарії поведінки в групі.

● Підтримка батьків та педагогів.

Цей компонент відіграє ключову роль у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС. Ефективна співпраця між родиною, школою та фахівцями створює послідовне середовище для навчання та розвитку дитини.

○ Навчання батьків:

Спеціальні програми та тренінги для батьків допомагають їм зрозуміти, як вони можуть підтримати розвиток комунікативних навичок у своїх дітей вдома. Це включає навчання стратегіям поведінкової підтримки, використанню альтернативних методів комунікації (наприклад, мова жестів, піктограми), а також технікам заохочення правильної поведінки.

○ Співпраця з педагогами:

Важливою частиною успішної роботи з дітьми з РАС є тісна координація між батьками, педагогами та фахівцями (психологами, логопедами, терапевтами). Спільні зусилля дозволяють забезпечити послідовну підтримку у розвитку дитини, як у школі, так і вдома. Регулярне спілкування та обмін інформацією між батьками і вчителями допомагає відстежувати прогрес дитини, адаптувати навчальні методики та вчасно коригувати план підтримки.

Крім того, слід зазначити, що для більш ефективного розвитку системи соціальної комунікації дитини, емоцій, сенсорної поведінки та комунікативних функцій мови важливо підключати батьків до трудової роботи з дітьми.

Для батьків, які хочуть гармонізувати стосунки зі своїми дітьми, навчити дітей повноцінно оцінювати себе, будувати успішні стосунки з оточуючими, а також можливість використовувати багато різних форм організації роботи, зокрема:

- загальні творчі завдання вдома;
- відкриті заняття з цікавими заходами;
- групове обговорення тем, що цікавлять батьків;
- особистий чат і домашнє завдання при виконанні індивідуальних вправ та знайомих дітям ігор;
- вечірка з оформленням трибуни, коворкінг, з конкурсами, закусками.

Висновок та перспективи дослідження. Розглянувши теоретичний аспект проблеми формування комунікативних стосунків дітей з РАС, можна зробити висновок, що у дітей цієї групи комунікативні порушення не обмежуються лише мовним компонентом, а охоплюють всю систему спілкування в цілому, ускладнюючи міжособистісні взаємодії та негативно впливають на психічний розвиток дітей.

Комунікативні розлади у дітей з РАС мають такі характеристики: труднощі встановлення контакту з оточуючими, знижена потреба в спілкуванні, відсутність інтересу до спілкування, нездатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування, негативні, форма спілкування ще не сформована, низька мова.

За результатами проведених досліджень ми виявили, що у дітей з РАС спостерігаються ознаки порушення комунікаційної взаємодії: нездатність до спілкування, низька комунікативна активність, труднощі у встановленні контакту, нездатність чітко і послідовно висловлювати свої думки, невміння виразити встановити контакт із у ситуації, коли мову неможливо почути та зрозуміти.

Для вирішення проблеми активізації комунікативних стосунків дітей з РАС пропонуємо комплекс корекційно-педагогічних заходів із застосуванням методу моделювання ігрових ситуацій з урахуванням характеристик та рівня підготовки дитини.

Список використаних джерел

1. Коваленко М. Розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС. Психологія і педагогіка, 2020 № 3. С. 45-52.

2. Сидоренко О. Формування комунікативних навичок. Іванов, І., та Сидоренко, О. Основи педагогіки. Львів : Світ. 2017. С. 120-145.

3. Інтернет-ресурс. «Як розвинути комунікативні навички»
<https://www.childcourse.com.ua/ua/blog/kak-razvit-kommunikativnye-navyki-u-detej-sovety-i-metodiki>

4. Hansen S. G., Frantz, R. J., Machalicek, W., & Raulston, T. J. (2017). Advanced Social Communication Skills for Young Children with Autism: a Systematic Review of Single-Case Intervention Studies¹. Journal of Autism and Developmental Disorders. 225-242

5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. Київ. 2009. 385 с.

УДК 376-056.264-053.4:[379.828:004

Л. ГАНДЗЮК

<https://orcid.org/0009-0004-5844-5501>

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-03762-4615>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості використання комп'ютерно-ігрових технологій з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Здійснено практичний аналіз досвіду застосування в логопедичній роботі у закладах дошкільної освіти комп'ютерних ігор та технологій, які спрямовані на розвиток і корекцію фонетико-фонематичної структури мовлення. Розглянуто нові методи корекції мовленнєвих розладів із допомогою використання комп'ютерно-ігрових технологій.

Ключові слова: фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, комп'ютерно-ігрові технології, логопедична робота, дошкільний вік, корекція.

The article reveals the peculiarities of using computer game technologies with preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech. A practical analysis of the experience of using computer games and technologies aimed at the development and correction of the phonetic-phonemic structure of speech in speech therapy work in preschool education institutions was carried out. New methods of correcting speech disorders using computer game technologies are considered.

Key words: phonetic-phonemic underdevelopment of speech, computer game technologies, speech therapy, preschool age, correction.

Постановка проблеми. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення є одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Це порушення характеризується труднощами в опануванні звуковимовних та фонематичних навичок, що може негативно вплинути на розвиток мовлення і призвести до складнощів у навчанні в школі. У зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, з'явився особливий інтерес до теми використання комп'ютерно-ігрових технологій для корекції мовленнєвих порушень. Зараз в Україні, складний час, де через різні чинники такі як війна, погане географічне положення не всі діти мають доступ до якісних логопедичних послуг. Саме тут на допомогу приходять комп'ютерні технології. Усвідомлення викликів та обмежень цифрових технологій дає змогу фахівцям планувати їх ефективно впровадження та встановлювати реалістичні очікування від корекційно-розвивальної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Науковці можуть передбачити потенційні перешкоди, з якими зіштовхнуться діти в процесі навчання, розробити стратегії для їх подолання та забезпечити більш плавний процес інтеграції. Цифрові технології дозволяють індивідуалізувати процес навчання, адаптуючи його до конкретних здібностей і потреб дітей. Вони можуть бути налаштовані відповідно до можливостей, потреб та очікувань, фізичних, когнітивних та вікових особливостей дітей з мовленнєвими порушеннями [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує низка досліджень щодо характеристики впливу ігрових комп'ютерних технологій на психічний розвиток дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ), проведених фахівцями з логопедії,

психології та педагогіки. Хоча ця тема не завжди досліджується окремо, а в сукупності з іншими науками, багато вчених вивчали вплив цифрових технологій та спеціалізованих ігор на дітей з порушеннями мовлення.

Серед основних напрямків досліджень виділено, зокрема: комп'ютерні інноваційні технології щодо корекції мовлення[5], які присвячені вивченню ефективності інтерактивних ігор, що використовуються для розвитку мовленнєвих навичок у дошкільників. При цьому, увага звертається на дослідження інтерактивних та ігрових елементів, які сприяють залученню дітей у процес навчання щодо фонетико-фонематичного розвитку. Існує ряд публікацій [2; 3] щодо розвитку фонетико-фонематичного сприйняття, фонематичного слуху та артикуляції засобами ігрових технологій, що спрямовані на покращення фонематичного сприйняття та артикуляційних навичок у дошкільників з ФФНМ. Дослідження показують, що використання програм, які сприяють тренуванню слуху та правильній вимові звуків, може бути корисним для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Ще одним напрямком вивчення є порівняння традиційних і цифрових методик, що включають інтерактивні ігри з розвитку фонетико-фонематичних навичок. Цікавим є дослідження С. Коноваленко, Т. Мельничук [3], Ю. Рібцун [5], підтверджують, що використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми, що мають ФФНМ, підвищує їхню мотивацію до заняття та прискорює досягнення корекційних цілей.

В умовах сучасних реалій, коли весь світ занурений в організацію інклюзивної освіти та активно обговорює успіхи і невдачі у виборі засобів її реалізації, такі іноземні вчені як: Деррік Армстронг, Енн Шеррілл Армстронг, Ілектра Спандагоу, Мона Німейер [6], визначили, що комплекс сучасних допоміжних технологій міг би вирішувати питання навчання, адаптації та корекції дітей з ФФНМ. Зокрема, у працях Девіда Мітчелла розглянуто можливість навчання дітей з порушеннями мовлення за умов використання комп'ютерних технологій. На його думку, логопедична корекція обов'язково повинна супроводжуватися допоміжними технологічними засобами, такими як: технології спеціального доступу; адаптивні технології; доступні

цифрові медіа; додаткові комунікаційні технології; технології для спеціальної освіти [7]. А саме Девід Мітчелл, спираючись на результати мета-аналізу досліджень, зробив висновок, порівнюючи класичну форму навчання та виховання з впровадженням мультимедійних технологій, і зазначив, що розмір збільшення ефективності навчання після впровадження комп'ютерно-ігрових технологій склав 30%. Також ним було виявлено, що діти з мовленнєвими порушеннями найкраще реагували на мультимедійні технології[7].

Дослідження показують, що інтерактивні комп'ютерні ігри дозволяють об'єднати візуальний, слуховий і моторний компоненти навчання, що забезпечують більш глибоке сприйняття і закріплення матеріалу. Хоча кількість досліджень на тему використання ігрових комп'ютерних технологій для дітей з ФФНМ зростає, ця сфера потребує глибшого подальшого вивчення.

Мета статті: метою цієї статті є вивчення впливу ігрових комп'ютерних технологій на корекцію ФФНМ у дітей дошкільного віку, а також розробка рекомендацій щодо ефективного використання цих технологій у логопедичній роботі.

Виклад основного матеріалу. ФФНМ характеризується нечіткістю або неправильною вимовою звуків, нездатністю розрізняти фонемі, що призводить до спотворення слів та зниження комунікативної компетентності дитини. Традиційні методи логопедичної роботи, хоча і є ефективними, часто потребують додаткових засобів мотивації та індивідуалізації навчання. Комп'ютерні ігри, що мають корекційну спрямованість, можуть виконувати роль такого інструменту, забезпечуючи інтерактивність і здатність адаптувати завдання під потреби кожної дитини. Сьогодні, в епоху цифрових технологій, вони стали потужним інструментом для задоволення широкого спектру освітніх потреб, особливо у сфері спеціальної освіти [5]. Цифрові технології пропонують інноваційні рішення для різноманітних навчальних завдань, а їхній потенціал для підтримки дітей з порушеннями мовлення отримує все більше визнання. Ці технології охоплюють широкий спектр додатків, програмного забезпечення та пристроїв, які можуть доповнити традиційні методи логопедичної допомоги, роблячи корекційний процес більш цікавим,

інтерактивним та індивідуалізованим відповідно до конкретних здібностей і потреб дітей з порушеннями мовлення [4]. Використовуючи можливості цифрових інструментів, логопеди можуть забезпечити більш ефективні, доступні та адаптовані форми взаємодії з дітьми, які стикаються з труднощами, пов'язаними з мовленням.

Використання комп'ютерно-ігрових технологій для корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення (ФФНМ) у дітей дошкільного віку базується на кількох важливих теоретичних підходах, які розглядають як особливості розвитку мовлення, так і специфіку ігрової діяльності. Нижче представлено основні теоретичні засади, що обґрунтовують застосування комп'ютерно-ігрових методів у логопедичній практиці.

Відповідно з теорією О. Гавриша [2], ігрова діяльність є провідною для дітей дошкільного віку, тобто саме через гру здійснюється засвоєння нових знань і навичок. Він вважав, що гра стимулює розвиток вищих психічних функцій, таких як мовлення, мислення, пам'ять і увага. Ігрові дії забезпечують мотиваційний компонент навчання, оскільки діти не виконують завдання, які можуть бути занадто складними або нецікавими в іншій формі. Таким чином, використання комп'ютерно-ігрових технологій відповідає природним потребам дітей дошкільного віку та створює сприятливі умови для корекції ФФНМ. Також він використовував концепцію зони найближчого розвитку, яка описує завдання, які дитина може виконувати з допомогою дорослого або однолітка. Комп'ютерно-ігрові програми можуть створювати завдання, які знаходяться в межах зони найближчого розвитку дитини, завдяки можливості автоматичного регулювання складності завдань. Це забезпечує ефективну корекційну роботу, адаптовану до індивідуальних навичок дитини.

Мультимодальне навчання забезпечує використання різних каналів сприйняття інформації (слухових, зорових, моторних), що дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Комп'ютерні ігри часто підключають до себе візуальні, аудіальні та тактильні елементи, що забезпечують комплексний підхід до корекції мовленнєвих пошкоджень. Наприклад, інтерактивні ігри можуть використовувати звукові підказки, візуальні зображення і тактильні дії

для того, щоб стимулювати розвиток фонематичного слуху, покращувати звуки і закріплювати правильне мовлення.

За існуючою концепцією поетапного формування розумових дій, яка виявляється в тому, що будь-яка діяльність повинна освоюватися поетапно, починаючи з матеріального (наочного) рівня і закінчуючи внутрішньо-мовленнєвим (розумовим), комп'ютерно-ігрові технології не ускладнюють завдання та дають можливість переходити від простих вправ на розпізнавання звуків до складних завдань, пов'язаних із аналізом мовленнєвих структур. Це відповідає принципу поетапного формування і покращення засвоєння нових мовленнєвих навичок[7].

Комп'ютерно-ігрові технології ефективно стимулюють увагу та підтримують інтереси дітей за допомогою інтерактивності та елементів гри. За теоріями Дж. Брунера і Р. Ганьє, навчання буде ефективнішим, якщо дитина активно залучена в процес і здатна контролювати його вихід. Завдяки гнучким налаштуванням комп'ютерних програм, можна створювати завдання, які відповідають індивідуальному рівню розвитку дитини, забезпечуючи поступове підвищення працездатності[7].

Гра стимулює когнітивні процеси, такі як: увага, пам'ять, логічне мислення. Комп'ютерні ігри, які використовуються в логопедичній роботі, можуть включити завдання на розвиток цих функцій, що разом комплексно підходять до корекції мовлення. Використання мультимедійних засобів дозволяє ефективно візуалізувати інформацію, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу. Комп'ютерні ігри можуть писати барвисті виражені, анімації, звукові ефекти, що робить навчання більш цікавим і зрозумілим.

Комп'ютерно-ігрові технології в логопедичній роботі включають спеціалізовані програми, розроблені для корекції мовленнєвих порушень. Наприклад, програми для розвитку фонематичного слуху виконують завдання ідентифікації звуків, повторення звукових структур, розпізнавання слів із певними звуками.

Перевагами використання комп'ютерно-ігрових методів є: підвищення мотивації до занять, інтерактивність та гнучкість, залучення різних каналів сприйняття, автоматизований збір даних. Практичне застосування комп'ютерно-ігрових методів у роботі з дітьми з ФФНМ полягає у тому, що для ефективною їхньої корекції створені

спеціалізовані комп'ютерні програми, спрямовані на розвиток фонематичного слуху, звуковимови та мовленнєвих навичок. Прикладами таких завдань можуть бути: ідентифікація звуків; відтворення звукових структур; розширення словникового запасу.

У порівнянні з традиційними методами, комп'ютерно-ігрові технології забезпечують вищий рівень мотивації, швидкість засвоєння навичок і гнучкість в адаптації до індивідуальних потреб. Для кращого розуміння ефективності комп'ютерно-ігрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з ФФНМ, нами було проведено дослідження у ЗДО № 35 «Вишиванка» Івано-Франківської міської ради. Для дослідження у нас була вибірка з 20 дітей. 10 – експериментальна група і 10 – тестова група. Результати обстеження показали велику різницю між двома групами (рисунок 1). Результати обстеження після корекції показали, що діти з експериментальної групи дуже швидко і з задоволенням проходили всі завдання і в результаті показали позитивну динаміку, чим зменшили відставання в балах від контрольної групи (рисунок 2).

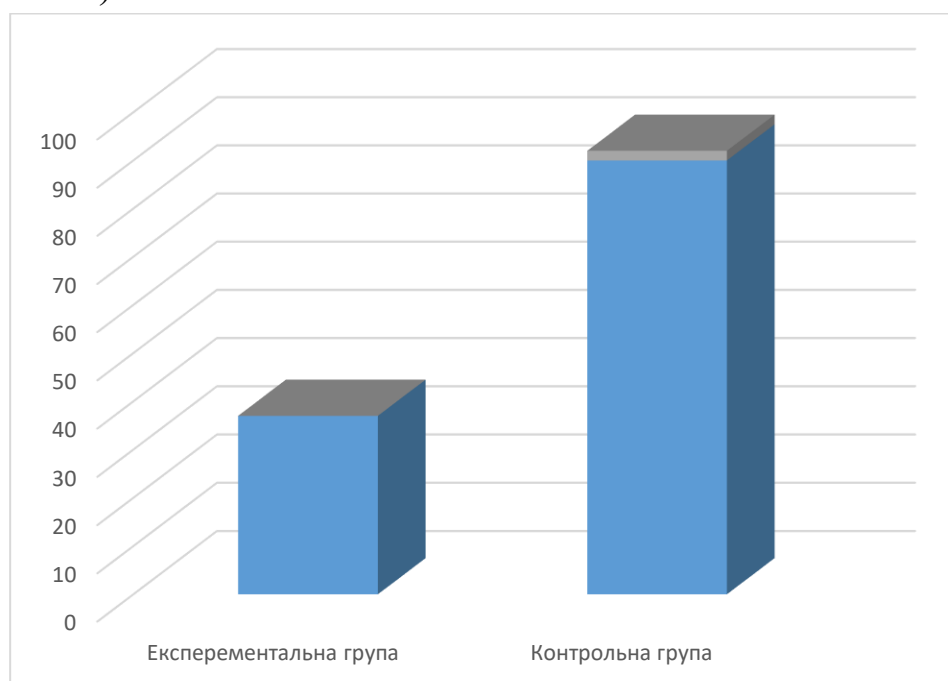


Рисунок 1. Результати дослідження стану звуковимови та стану фонематичного слуху у дітей експериментальної та контрольної груп у вигляді діаграми на початку корекції.

Перспективи дослідження впливу ігрових комп'ютерних технологій на дошкільників з ФФНМ є дуже широкими та багатограними. Вивчення нових підходів, інтеграція сучасних технологій і створення спеціалізованих програм здатні покращити процес корекції мовлення, підвищити мотивацію дітей і сприяти їхньому загальному розвитку. Важливо продовжувати дослідження у цьому напрямку, щоб максимально ефективно використовувати можливості цифрових технологій для допомоги дітям з порушеннями мовлення.

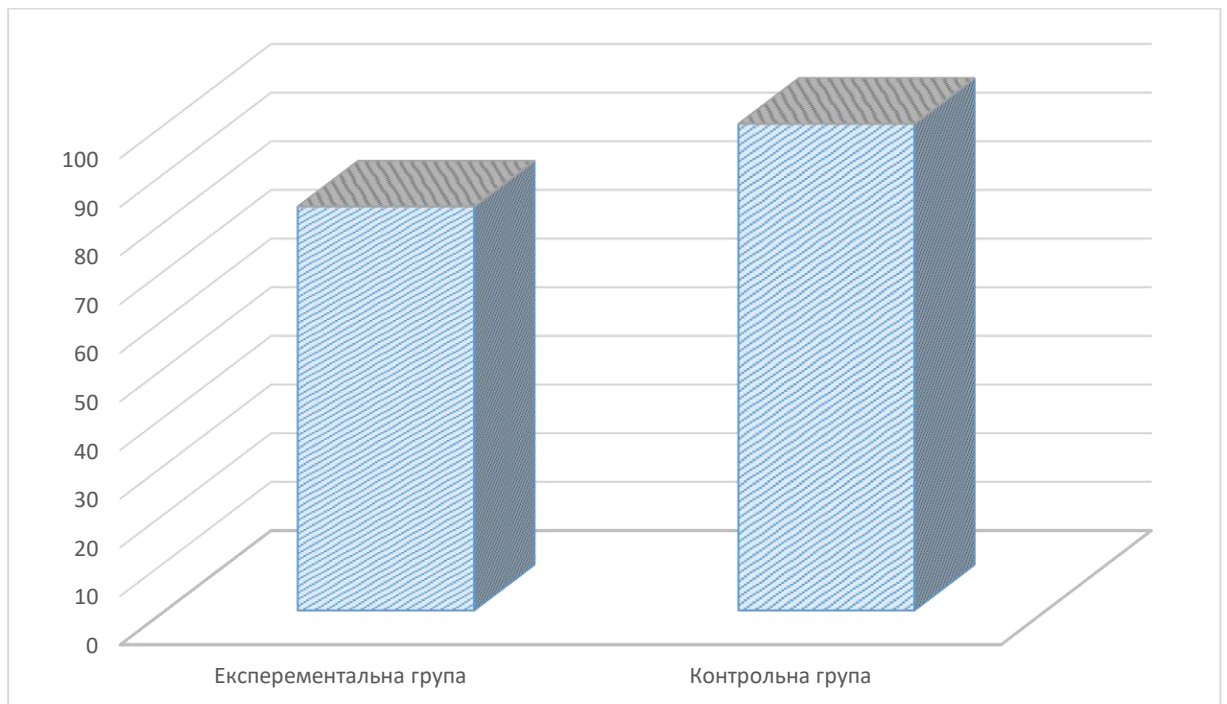


Рисунок 2. Результати дослідження стану звуковимови та стану фонематичного слуху у дітей експериментальної та контрольної груп у вигляді діаграми після закінчення корекційних занять.

Висновок. Застосування комп'ютерно-ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення є ефективним підходом до корекції мовленнєвих порушень. Ці методи мають низку переваг, зокрема підвищення мотивації до навчання, інтерактивності та адаптивності завдань, можливість використання мультимодальних підходів для кращого засвоєння матеріалу, а також автоматизації.

Комп'ютерні ігри можуть зацікавити дитину та забезпечити індивідуалізований підхід, що відповідає рівню розвитку і потребам кожної дитини. Завдяки інтеграції різних сенсорних каналів (слуху, зору, моторики), процес навчання стає комплексним і більш ефективним. Водночас важливо заборонити обмеження, пов'язані з тривалим використанням комп'ютера, і забезпечити баланс між цифровими технологіями та традиційними методами.

Список використаних джерел

1. Візенкова Ю. Використання ігрових вправ у корекції звуковимови у дітей з ФФНМ. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря [Електронне видання] URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/eddda7d9-e697-448b-8027-447a75423379/full>
2. Гавриш О. Ігрові вправи у корекції звуковимови у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком. *Наукові записки Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Педагогічна освіта*. 2021. № 203. С. 16-24.
3. Мельничук Т. Ігрові вправи як ефективний метод корекції звуковимови у дітей з ФФНМ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. № 55. С. 117-123
4. Рібцун Ю. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с.
5. Рібцун Ю. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програм.-метод. комплекс. Київ, 2012. 258 с.
6. H. M. Fardoun, I. A. Katib, and A. P. Cipres, *Games-based Therapy to Stimulate Speech in Children*, Springer, Berlin, Germany, 2015.
7. D. Mitchell, *What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidencebased teaching strategies* (Routledge, London-New York, 2008).

УДК 376-056.264-053.4:821

Л. ГАРАЩУК

<https://orcid.org/0009-00004046-7164>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті розглянутий теоретико-практичний підхід до проблеми формування риторичної компетенції дітей дошкільного віку. Розкрито поняття «риторичної компетенції». Подано аналіз наукових джерел з визначеної проблеми. Описані особливості впливу художніх творів на розвиток дітей дошкільного віку.

Ключові слова: риторична компетенція, риторика, мовленнєва компетентність, художній твір.

The article deals with the theoretical and practical approach to the problem of forming the rhetorical competence of preschool children. The concept of "rhetorical competence" is revealed. The analysis of scientific sources on the specified problem is presented. The features of the influence of artistic works on the development of preschool children are described.

Key words: rhetorical competence, rhetoric, speech competence, artistic work.

Постановка проблеми. Проблема розвитку риторичної компетенції має величезне суспільне значення, оскільки мовлення є переконливим показником духовної культури особистості. Сучасному суспільству необхідні люди, які володіють словом, які вміють відстоювати свої думки та переконання, вести дискусію та творчо входять у процес міжособистісної комунікації.

Вміння говорити правильно та чітко – це запорука вміння встановлювати та підтримувати добрі стосунки з іншими людьми: у дитячому садочку, сім'ї, школі, на роботі, у суспільному житті. Все це допомагає досягти успіху в різних сферах життя людини.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювання загальних літературних джерел з окресленої нами проблеми вивчення особливостей формування риторичної компетенції дітей дошкільного віку дозволило зрозуміти сутність понять «риторика» та «риторична

компетенція» (Г. Клочек, О. Симакова, Г. Сагач, В. Нищета). Вивченням впливу художніх творів на розвиток мовлення в цілому та, зокрема, риторичної компетенції дітей дошкільного віку займалися велика кількість науковців (Г. Ватаманюк, В. Гончарова, І. Гуліна та ін.). На їхню думку, у роботі з дітьми особливе значення має залучення художньої літератури. Деякі вчені (В. Кривченко, О. Канарова) вважають, що художня література дозволяє вирішити багато особистісних проблем дітей дошкільного віку.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних аспектів розвитку риторичної компетенції у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення за допомогою художніх творів.

Виклад основного матеріалу. Риторика (від грец. *rhetorike* — "ораторське мистецтво") — це наукова дисципліна, яка досліджує закономірності створення та передачі структурованої, естетично вираженої та якісної інформації.

Українська дослідниця в галузі педагогіки Є. Тягнирядно відзначає, що існує кілька трактувань риторики:

- ✓ риторика як мистецтво переконання;
- ✓ риторика як вміння гарно висловлюватися (за Цицероном, Квінтіліаном);
- ✓ риторика як мистецтво прикрашання мовлення (через тропи та риторичні фігури);
- ✓ риторика як єдність думки і слова (глибоке, фундаментальне розуміння).

В дослідженнях українського вченого Г. Сагач вказано, що «риторика» – це наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності [6].

Поняття «риторична компетентність» науковцями трактується по-різному. Тому досі немає однозначної думки щодо тлумачення. Щодо самого поняття компетентності, то С. Бондар вважає, що це здатність і готовність до продуктивної діяльності; характеристика якостей особистості, яка формується через досвід, знання, уміння [3].

А. Богуш виокремлює у структурі комунікативної компетентності окрім мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, культурологічної, ще й риторичну компетентність, яка забезпечує риторичну діяльність мовної особистості [2].

Також дослідниця трактує риторичну компетентність як здатність свідомо створювати та вимовляти текст відповідно до мети й ситуації публічного мовлення. У структурі риторичної компетентності вона виокремлює такі основні компоненти:

- 1) вибір комунікативної мети, яка визначається комунікативною ситуацією;
- 2) адекватний синтез мови як цілого тексту;
- 3) володіння арсеналом мовних жанрів та стилістичними засобами

На думку авторки, риторична компетентність особистості включає в себе знання риторики, знання про риторичні можливості мовних засобів і закономірності їх вживання у мовленні; володіння риторичними вміннями; світогляд, що формується в сім'ї, а також середовищем проживання [1].

У своїх працях В. Ницета характеризує риторичну компетентність як вищий рівень мовленнєвої компетентності, оскільки вона відображає життя мови, мовну і мовленнєву культуру. Предметом уваги науковця є історія риторики, зв'язок мови і культури, духовний світ особистості, жанрово-стилістичні особливості текстів.

Також автор до риторичної компетентності зараховує сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію); володіння риторичними знаннями, уміннями й навичками, якостями особистості [4].

Особливого значення при формуванні риторичної компетенції дітей дошкільного віку з нормо-типовим розвитком та з порушеннями мовлення надається художнім творам. Вивченням цього питання займалися велика кількість науковців (Н. Гавриш, Н. Кирста, М. Пентиліук, В. Сухомлинський та ін.). На їхню думку, у роботі з дітьми особливе значення має залучення художньої літератури. Потішки та примовки, що передаються з покоління в покоління найкращим чином

відкривають і пояснюють дитині життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємин [5].

В. Сухомлинський у свої працях зазначав, що читання – це віконце, через яке діти мають можливість пізнавати світ та самих себе. Художня література та усна народна творчість є важливим джерелом розвитку дитини. Виховна та художня цінність даного виду мистецтва обумовлена особливістю художнього образу та використання мовних засобів виразності.

Важливе значення має використання малих фольклорних форм. Особливо значущим є повторення за дорослим різноманітних примовлянь, віршиків та потішок; самостійне індивідуальне відтворення художніх творів; хорове й індивідуальне заучування віршів із програванням сюжету [5].

Особливе місце серед художніх творів посідає казка, що слугує матеріалом для театралізованої діяльності дітей та розвитку навички інсценування.

Н. Гавриш стверджує, що часто в казках чи розповідях дітей логічний сюжет відсутній, наявна переплутана картина, немає чіткого викладу думки. У змісті переказу можуть бути реальне й вигадане. Це пов'язано з тим, що діти зображують важливе для них у цей момент, те, що викликало емоційний вибух. Дошкільнику важко провести чітку лінію між вигаданим і реальним, бо вона живе у створеній нею казці, тим самим намагаючись зробити навколишній світ кращим, яскравішим, загадковим [1].

Авторка також стверджує, що поступово, на основі змісту художніх творів, у дитини вибудовується власна призма світосприйняття, і, надалі, це дає змогу їй бачити все навколо під певним кутом зору, будувати власні образи, що визначає не тільки її світобачення, але й майбутній життєвий шлях.

Н. Кирста зазначає, що на формування мовленнєво-творчої діяльності дітей впливають твори художньої літератури та усної народної творчості, в тому числі і малі фольклорні форми, які виховують мовленнєву культуру дітей старшого дошкільного віку. Авторка вказує, що художні твори збагачують, уточнюють й активізують словник дитини.

Особливе значення Н. Кирста надає віршам, забавлянкам, чистомовкам та скоромовкам, адже вони розвивають виразність мовлення і допомагають правильно вимовляти звуки у словах, а переказування казок чи оповідань позитивно впливають на розвиток зв'язного мовлення. Також художня література розвиває поетичний слух та формує любов до художнього слова [2].

В. Чекаліна вказує, що переказ літературних творів сприяє розвитку навичок виразного зв'язного монологічного мовлення у дітей. В процесі переказування діти наслідують зразок літературного мовлення, запам'ятовують нові слова, образні вислови, словосполучення і речення, оволодівають живою рідною мовою. Проте наявні певні труднощі, з якими стикаються діти під в процесі мовленнєвої діяльності. Часто дітям важко розпочати свою розповідь, важко донести її у зв'язному викладі слухачеві [7].

Також дослідниця зазначає, що риторична компетентність дітей дошкільного віку формується в процесі мовленнєвої діяльності дитини. Необхідною умовою розвитку риторичної компетенції є розширення знань дітей про навколишній світ. Мовлення допомагає дитині не лише спілкуватися з іншими людьми, але й пізнавати світ. Також важливу роль у формуванні риторичної компетентності, авторка надає грі, як провідній діяльності дошкільнят

На думку М. Пентелюк, у дошкільному віці діти переходять до використання у своєму мовленні складніших синтаксичних структур. Процес розвитку зв'язного мовлення характеризується тим, що діти починають активно користуватися різними типами речень та починають засвоювати побудову різних типів текстів: опис, оповідання, міркування. Саме тому, діти без допомоги дорослих можуть передати зміст невеликих обсягом творів: казки чи мультфільму. Також дошкільнята вчать описувати різноманітні події, свідком яких йому доводиться бути. Однак при складанні розповідей по картинці більшість дітей приділяє значну увагу основним деталям, упускаючи з уваги дрібніші [5].

Також деякі труднощі у дітей виникають на граматичному та синтаксичному рівнях мови. Частина дітей припускається помилок, які пов'язані з утворенням родового відмінка іменників, з узгодженням

іменників з прикметниками, у процесі словотвору, що призводить до неправильного поєднання слів у реченні, а також неправильного зв'язку речень між собою при складанні розповіді.

Науковцями А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик виділено такі види діяльності з художніми творами:

- 1) читання і розповідання казок;
- 2) читання оповідань морально-етичної та гумористичної спрямованості;
- 3) заучування віршів (потішок);
- 4) розігрування ритмічних пісень;
- 5) ігри-драматизації;
- 6) узагальнені бесіди про улюблених героїв;
- 7) перегляд мультфільмів за змістом прослуханого;
- 8) театралізовані ігри після прочитання;
- 9) ігри за сюжетами художніх творів;
- 10) інсценування художніх творів [1].

Висновки. На основі аналізу науково-теоретичної літератури можна дійти висновку, що риторична компетенція є важливим засобом навчання дошкільників навичкам мовленнєвого спілкування. Особливу роль у розвитку риторичної компетенції відіграє художня література. Формування риторичних навичок у дошкільному віці має важливе значення як для успішного навчання у школі, так і для спілкування з однолітками. Дошкільний та молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку мовлення загалом і для оволодіння основами риторики спілкування зокрема.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження можуть бути спрямовані у напрямку практичного вивчення стану сформованості риторичної компетенції дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах, Київ : Слово, 2015. 246 с.

2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ. Слово. 2010. 304 с.

3. Бондар С. Термінологічний аналіз понять "компетенція" і "компетентність" у педагогіці: їх сутність та структура. *Освіта та управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 95-99

4. Нищета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*, 22 (209), (2019). 93–98.

5. Пентиліук М. І. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: зб. наук. пр., Вип. 4. 2015. С. 8-19.

6. Сагач Г. М. Риторика Київ. Ін Юре, 2000. 567 с.

7. Чекаліна В.А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів *Стандарти дошкільної освіти* : дискурс науки і практики, Київ. 2014 С. 325-331.

УДК 376-056.264-053.4:792.081

М. ГОНЧАРУК

<https://orcid.org/0009-0003-8384-6684>

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-03762-4615>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОНОЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто теоретико-практичний підхід до проблеми розвитку монологу у дітей молодшого шкільного віку з не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення. Висвітлено практичний порівняльний аналіз рівня сформованості монологу у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком, та дітей із загальним не розвитком мовлення. Описана методика дослідження рівня розвитку монологу у молодших школярів.

Ключові слова: нормотиповий, загальне недорозвинення мовлення, розвиток монологу.

The article considers a theoretical and practical approach to the problem of monologue development in primary school children with mild general speech underdevelopment. A practical comparative analysis of the level of monologue formation in primary school children with normotypical development and children with general speech underdevelopment is highlighted. The methodology for studying the level of monologue development in primary school children is described.

Keywords: normotypical, general speech underdevelopment, monologue development.

Постановка проблеми: сучасні дослідження з мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ демонструють значну потребу в удосконаленні методик діагностики та корекції мовленнєвих порушень, зокрема у сфері монологічного мовлення. Це є надзвичайно важливим, оскільки розвиток монологічних навичок є важливим не тільки для успішної інтеграції дітей в шкільне середовище, а й для їх подальшого соціального та професійного розвитку. Враховуючи індивідуальні особливості дітей з нерізко вираженим ЗНМ, необхідно створювати персоналізовані педагогічні стратегії, які дозволяють найбільш ефективно стимулювати розвиток їхнього мовлення.

Аналіз дослідження і публікацій. Після опрацювання літератури за тематикою поставленої перед нами теми дослідження, можна виділити наступні напрямки її дослідження: нормативно-правових аспектах (І. Луценко) Психолого-педагогічний аспект – аналіз впливу мовленнєвих порушень на навчальну діяльність та поведінку.

Психолого-лінгвістичний аспект – вивчення структурних мовленнєвих порушень та їх впливу на сприйняття і побудову мовлення (Л. Лопатіна).

Медико-педагогічний аспект – вплив неврологічних і фізіологічних чинників на мовленнєвий розвиток, особливості розвитку монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (надалі – ЗНМ), сенсорний підхід з акцентом на індивідуальних потребах дитини та розвитку мовленнєвих умінь через практичні завдання (О. Надворна), формування граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Н. П'яткова), аналіз когнітивного розвитку, вікова періодизація мовлення. Дослідженням

формування монологічної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення займалися провідні науковці, такі як Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартинчук, О. Мілевська, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач та інші. Їхні роботи спрямовані на вивчення специфіки розвитку зв'язного мовлення, труднощів у побудові висловлювань, а також на розробку ефективних методик навчання, які враховують індивідуальні особливості дітей із мовленнєвими порушеннями. Під час огляду літератури було встановлено, що дослідники виділяють декілька ключових підходів до формування мовленнєвих навичок у дітей з затримкою мовного розвитку. Зокрема, корекційна педагогіка активно застосовує методи ігрового навчання, моделювання ситуацій спілкування та вправи на збагачення словникового запасу й розвиток граматичної компетентності. При цьому одним із завдань корекційного впливу є стимулювання мовленнєвої активності дитини та розширення її мовленнєвих можливостей через формування у неї здатності розуміти і правильно використовувати мовні одиниці. Огляд наукових праць також дозволив виділити методичні рекомендації щодо розвитку мовлення, а саме: систематичне поетапне введення лексико-граматичних понять, урахування особливостей мовленнєвого розвитку дитини, що визначає вибір форм і методів навчання. Таким чином, огляд наукових джерел дозволив виявити ефективні методи та підходи для розвитку мовлення у дітей з затримкою мовного розвитку та обґрунтувати вибір корекційних технологій, які було інтегровано в експериментальну частину дослідження. Це сприяє створенню системного уявлення про лексико-граматичний розвиток дітей з порушеннями мовлення та допомагає сформулювати науково обґрунтовану програму для їхньої корекції й підтримки.

Загалом ці праці сприяють розумінню сучасних підходів до мовленнєвого розвитку дітей у корекційній та інклюзивній педагогіці. Вони включають теоретичні обґрунтування та практичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення мовленнєвих навичок дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті вивчення особливостей розвитку монологічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Поняття «загальне недорозвинення мовлення» займає особливе місце у понятійно-термінологічній системі дитячої логопедії, яку використовують для позначення мовленнєвих порушень. В сучасній логопедичній науці терміном «недорозвинення мовлення» позначають низький рівень сформованості тої чи іншої мовленнєвої функції або ж мовленнєвої системи в цілому. До загального недорозвинення мовлення призводять різні несприятливі впливи як у внутрішньоутробному розвитку, так і під час пологів (родова травма, асфіксія), а також у перші роки життя дитини. У концепції ЗНМ знаходить відображення тісний взаємозв'язок всіх компонентів мовлення в ході його аномального розвитку, але разом з тим підкреслюється можливість подолання цього відставання, перехід на якісно більш високі рівні мовленнєвого розвитку.

Аналіз літератури показав, що, незважаючи на різноманіття різних посібників для розвитку лексико-граматичних засобів, у жодному з них не виділено прямих методик по формуванню лексико-граматичних конструкцій мови. У декількох джерелах можна відзначити тільки напрямки для їхнього формування. Усі посібники містять різноманітний матеріал (ігри, вправи), який може використовуватися на заняттях для формування лексико-граматичних конструкцій і для їхнього закріплення. Завдання й зміст логопедичної роботи в корекційних програмах випливають із аналізу структури мовного 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 в 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.

Визначення загальних характеристик недорозвиненого мовлення як порушення в процесі мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку є важливим етапом у дослідженні, оскільки воно дозволяє глибше зрозуміти природу затримки мовного розвитку і ті специфічні труднощі, з якими стикаються діти цієї категорії. Під час

аналізу наукової літератури було встановлено, що загальний недорозвиток мовлення охоплює широкий спектр порушень, що характеризуються обмеженим словниковим запасом, граматичними труднощами, недостатньою зв'язністю висловлювань та порушенням фонетико-фонематичних процесів.

Зокрема, аналіз показав, що причини затримки мовного розвитку можуть бути пов'язані з біологічними, психоневрологічними та соціально-педагогічними факторами, такими як спадковість, ускладнення під час вагітності та пологів, а також недостатнє мовленнєве середовище. Ці фактори суттєво впливають на формування лексико-граматичних навичок і зумовлюють недостатній рівень комунікативної діяльності дітей, що виявляється в їхній нездатності логічно і зв'язно викладати думки. Також встановлено, що діти з ЗНМ мають труднощі у засвоєнні граматичних структур та відчують значні проблеми у використанні мовних засобів для вираження власних думок.

Завдяки визначенню загальних характеристик мовленнєвих порушень ми змогли виділити найбільш поширені прояви ЗНМ, що дозволяє побудувати програму корекційної роботи, спрямовану на розвиток лексико-граматичних навичок. Цей підхід дає можливість ефективніше підбирати методи навчання, зокрема, акцентуючи увагу на індивідуальних потребах дитини і систематичному розвитку кожного аспекту мовлення: від розширення словникового запасу до формування складніших граматичних структур.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених формуванню лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, є ключовим етапом у розробці ефективної методики корекційної роботи. Вивчення літератури в цій галузі дозволило виділити низку психологічних і педагогічних факторів, що впливають на розвиток мовлення у дітей із ЗНМ. Серед них особливу увагу приділено розвитку когнітивних функцій, таких як пам'ять, увага, мислення, які є основою для засвоєння мовних структур. Було встановлено, що у дітей із ЗНМ нерідко спостерігається недостатня розвиненість цих когнітивних функцій, що ускладнює процеси сприймання та відтворення мовного матеріалу.

Важливим висновком психолого-педагогічних досліджень є те, що успішне формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ можливе за умов цілеспрямованого і поетапного підходу до корекції. Це включає використання мовленнєвих ігор, вправ для засвоєння граматичних структур, рольових ситуацій, які стимулюють мовленнєву активність дітей та сприяють інтеграції отриманих знань у спонтанне мовлення. Крім того, дослідники наголошують на важливості індивідуалізованого підходу та урахування вікових особливостей, адже діти з різним рівнем розвитку мовлення потребують диференційованих методів навчання.

Аналіз психолого-педагогічних підходів дозволив сформувавши науково обґрунтовані методичні рекомендації щодо корекції мовлення у дітей із ЗНМ. Зокрема, у рамках дослідження було виокремлено найбільш ефективні методи корекційної роботи, які сприяють розвитку лексико-граматичних навичок, і визначено оптимальні форми педагогічного впливу для поліпшення мовленнєвих можливостей дітей цієї категорії.

Під час загального аналізу рівня сформованості монологічного розвитку у дітей із нормо типовим розвитком та дітей із загальним недорозвитком мовлення показав що низький рівень розвитку має 10% дітей із нормо типовим розвитком, середній рівень – 30%, з високим рівнем розвитку монологічного мовлення дітей з нормо типовим розвитком виявилось 60%.

Щодо розвитку монологічного мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення діти із низьким рівнем - 50%, середнім рівнем – 35%, а із високим всього 15%.

Аналіз отриманих даних показав, що діти із ЗНМ мають значні труднощі в розвитку мовлення, що підтверджує необхідність вдосконалення корекційної роботи з цією категорією дітей.

Для покращення мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ нами була розроблена психокорекційна програма. Вона включає заняття з використанням арт-терапевтичних засобів, які спрямовані на стимуляцію мовленнєвої активності, збагачення словникового запасу та розвиток комунікативних навичок.

Висновки відображають результати глибокого аналізу та обґрунтування педагогічних умов, принципів і методів, що сприяють покращенню мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

По-перше, у процесі роботи була розроблена модель, яка базується на комплексному підході до розвитку монологічної сторони мовлення і передбачає інтеграцію кількох важливих компонентів. Ця модель включає адаптивні педагогічні умови, спрямовані на створення мовленнєво-розвивального середовища, де дитина може максимально розкрити свій потенціал. Встановлено, що формування лексико-граматичних навичок є ефективним, коли корекційно-розвивальна діяльність ґрунтується на принципах системності, поступовості, індивідуалізації та активного включення дітей у процес навчання. Це забезпечує можливість кожній дитині поступово засвоювати основи лексико-граматичної будови мовлення.

Висновки. Методичні рекомендації, щодо особливостей розвитку монологу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, ми розробили з метою покращення освітньої діяльності, та їх подальшої адаптації та комунікації з однолітками

Перспективи дослідження. Подальші дослідження можуть бути спрямовані у напрямку розвитку монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Список використаних джерел

1. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2015. № 2(74). С. 35-44.

2. Молошна І.А. Особливості розвитку монологічної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення / І. Молошна, О. Ласточкіна. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 119123.

3. Надворна О. Розвиток мовлення в системі Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 16-19.

4. Кляп М.І. Окремі аспекти мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Scientific Journal «Virtus», Issue №20, Part I, January, 2018. 216 p. P. 132-135

5. П'яткова Н.Г. Формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали I Всеукраїнської студентської науковопрактичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми)*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. с. 99-102.

6. Рибченко Л.К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. № 32. 2016. Ч. 2. С. 83-90.*

7. Яновська Т.А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання: автореф... дис. канд. психол. наук 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2008. 22 с.

УДК 376-056.264-053.5:81'233

С. ГОТЮР

<https://orcid.org/0009-0008-1495-7985>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКАЗУ ТА ЗВ'ЯЗНОЇ РОЗПОВІДІ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему мовленнєвого розвитку дітей середнього шкільного віку із системними порушеннями мовлення (надалі – СПМ) як важливий компонент їхньої соціальної адаптації та навчальної успішності. Представлено результати дослідження переказу та зв'язної розповіді у дітей із СПМ та комплекс рекомендацій для логопедів і педагогів, зокрема щодо використання вправ для формування зв'язного мовлення, систематичної роботи над

синтаксичною побудовою речень, тренувань з побудови логічних зв'язків та розвитку лексичних навичок.

Ключові слова: зв'язне мовлення, системне порушення мовлення, середній шкільний вік, логопедична робота.

The article addresses the issue of speech development in middle school children with systemic speech disorders (SSD) as an essential component of their social adaptation and academic success. The study presents findings on retelling and coherent narration skills in children with SSD and provides a comprehensive set of recommendations for speech therapists and educators, specifically focusing on exercises for coherent speech formation, systematic work on sentence syntax construction, training in building logical connections, and developing lexical skills.

Keywords: coherent speech, systemic speech disorder, middle school age, speech therapy work.

Постановка проблеми. Успішне засвоєння та розвиток мовлення дітей середнього шкільного віку є однією з ключових умов їхнього розвитку і навіть становлення особистості. Однією з найсерйозніших і найактуальніших проблем сьогодення є організація мовленнєвого розвитку дітей середнього шкільного віку з системним порушенням мовлення. Незважаючи на те, що питанням зв'язного мовлення дітей та його розвитку присвячено чимало досліджень, ця тема залишається актуальною.

Першим аспектом актуальності є збільшення кількості дітей зі складними порушеннями мовленням які навчаються у закладах загальної середньої освіти у яких розлади зв'язного мовлення не дозволяють ефективно засвоювати навчальний матеріал. Їх кількість зростає з кожним роком, тому проблема формування зв'язного мовлення потребує вирішення.

Розвиток зв'язного мовлення передбачає тісний взаємозв'язок зі становленням когнітивних процесів у дитини: її мисленням, сприйманням, увагою, пам'яттю.

Також важливим для цього компоненту мовлення є інтонація, логічний наголос, вибір відповідних слів для висловлення певної думки, вміння будувати речення та доцільно використовувати граматичні компоненти для узгодження слів у реченні, логічно та послідовно

вибудовувати зв'язок у висловлюваннях. Рівень розвитку навичок переказу та зв'язної розповіді, в свою чергу, визначає ефективність мовної комунікації та процесу навчання в цілому. Для дітей важлива адаптація до соціуму, як у плані готовності до школи, так і у взаємодії з оточуючими.

Аналіз джерел та останні дослідження. Останні дослідження в галузі розвитку мовлення дітей з порушеннями демонструють суттєвий прогрес у розумінні та корекції таких порушень, підкреслюючи важливість зв'язного мовлення для успішної соціалізації та навчання дітей.

Важливий внесок у методику розвитку мовлення зробили А. Богуш та Н. Маліновська (2021), які описали підходи до навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Науковці підкреслюють необхідність інтерактивних та мовленнєво-ігрових методик для розвитку зв'язного мовлення (наукові праці зразок).

Інноваційні технології комунікативного розвитку представлено в дослідженнях І. Марченко (2016), яка підкреслює значення використання педагогічних технологій у роботі з дітьми з тяжкими мовленнєвими порушеннями для розвитку їхньої комунікативної компетентності та зв'язного мовлення (наукові праці зразок). О. Мілевська (2017) акцентує на логопедичній гімнастиці як ефективному інструменті для поліпшення артикуляційних навичок, що є необхідною умовою для зв'язного мовлення(наукові праці зразок).

Праці Р. Мозги (2023) стосуються розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників з використанням ігрових методів, які створюють мотивацію до мовленнєвої діяльності та сприяють кращому засвоєнню мовленнєвих навичок(наукові праці зразок).

Н. Савінова, О. Білюк та М. Берегова (2022) запропонували спеціальну методику розвитку мовлення для дітей з тяжкими порушеннями, яка спрямована на початкове навчання та адаптацію таких дітей у шкільному середовищі(наукові праці зразок). Н. Сікарчук (2019) вивчала роль словникової роботи в розвитку мовлення у дітей з моторною алалією, наголошуючи на значенні збільшення лексичного запасу для побудови зв'язних висловлювань(наукові праці зразок).

Важливі аспекти подальших досліджень у галузі загального недорозвитку мовлення визначив В. Тищенко (2013), який підкреслює

перспективи методик, спрямованих на розвиток когнітивної та комунікативної складових у дітей із мовленнєвими розладами(наукові праці зразок). О. Ткач (2023) представила концепцію розвитку семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, що є базовою складовою для формування у них зв'язного мовлення (наукові праці зразок).

Дослідження Т. Швалюк (2018) акцентує увагу на формуванні складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників, вказуючи на необхідність розвитку граматичних навичок для зв'язного мовлення (наукові праці зразок). М. Шкоденко, Т. Мельніченко та К. Кібальна (2016) досліджували особливості зв'язного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями, пропонуючи інноваційні підходи до розвитку мовлення у молодших школярів(наукові праці зразок).

При цьому у дітей середнього шкільного віку зі складними системним порушенням мовлення ця проблема розглянута недостатньо повно, не описане методичне забезпечення логопедичної роботи з розвитку в них зв'язного мовлення.

Мета статті - вивчення особливостей зв'язної розповіді та переказу у дітей із системними порушеннями мовлення середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку із системними порушеннями мовлення (СПМ) була розроблена комплексна методика діагностики, яка спирається на принципи інтегрованого підходу, конгруентності діагностики та корекції, індивідуального підходу, динамічного вивчення і діяльнісного підходу. Використання цих принципів дозволяє забезпечити системне та неупереджене вивчення мовленнєвих навичок дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей та когнітивного розвитку.

Дослідження включало орієнтовний етап (відбір учасників та збір анамнестичних даних), діагностичний етап (вивчення компонентів зв'язного мовлення), аналітичний (інтерпретація отриманих даних), та прогностичний етап (визначення напрямів корекційної роботи). Учасниками дослідження стали 10 дітей із СПМ та 10 дітей з нормотиповим розвитком віком 10–12 років.

Основні інструменти дослідження включали тести для діагностики зв'язного мовлення, спостереження за навчальною діяльністю, бесіди з учителями та батьками. Дітям пропонували прослухати/прочитати і переказати текст з акцентом на точність, послідовність викладу, деталізацію та мовленнєву грамотність. Другим завданням було скласти розповідь за серією малюнків результати виконання якого також оцінювалися за рядом параметрів: логічність та самостійність переказу та розповіді; особливості узгодження слів в реченнях в роді, числі та відмінку, особі, часі ін.; синтаксична структура речення; особливості використання слів; обсяг речень, використовуваних в мовленні, прості чи складні; зверталася увага на необхідність надання допомоги.

Отримані дані підлягали якісному та кількісному аналізу, що дозволило визначити рівень розвитку зв'язного мовлення та основні труднощі, які потребують корекції.

На основі якісних і кількісних результатів та аналізів були зроблені наступні висновки:

Переказ та зв'язна розповідь у дітей із СПМ характеризується використанням коротких фраз, помилками у побудові розгорнутих речень, труднощами у доборі необхідної лексики, порушенням смислової побудови висловлювань та відсутністю зв'язку між елементами повідомлення.

У дітей основною особливістю мовлення є порушення зв'язності. Визначено різні види дезорганізації зв'язності: неявно виражена дезорганізація зв'язності, наприклад, пропуск окремих семантично важливих слів і словосполучень, і серйозна дезорганізація зв'язності, наприклад, повторювана відсутність смислового і синтаксичного зв'язку між сусідніми словами в мовленні, пропуск слів і частин, що впливають на структуру порядку слів у реченні, порушення смислового зв'язку між двома фрагментами речення, пропуск кількох фрагментів, відсутність смислового зв'язку між послідовними реченнями, незавершеність частин речення та поєднання різних подальших дефектів, які серйозно порушують зв'язність розповіді

Важливою особливістю мовлення дітей, яких ми досліджували було порушення у них граматичної будови. Найчастішими помилками в побудові речень є неправильне формулювання, пропуск слів, неправильне вживання дієслівних форм і дублювання фрагментів

речень. До серйозних недоліків у побудові речень належать порушення зв'язків між словами, переважно через неузгодженість в особі та часі дієслів у послідовних реченнях; у роді та відмінку іменників. Характерними були пропуски прийменників, префіксів у словах, або неточне їх використання. Результати дослідження показали, що діти цільової групи мають середній та недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення.

Специфіку зв'язного мовлення дітей середнього шкільного віку із СПМ слід враховувати при організації спеціальної корекційної роботи з навчання зв'язного мовлення. Іншими словами, методика навчання повинна орієнтуватися на більш розвинені види мовлення, виходячи з мовленнєвих порушень кожної дитини. Крім того, методика повинна ґрунтуватися на загальноприйнятих принципах, чітко відповідати цілям і завданням, поставленим перед початком корекційної роботи.

Корекційна робота з формування граматично правильного зв'язного мовлення на заняттях з опису предметів проводиться у таких напрямках:

1) систематичні вправи у вживанні слів у заданій граматичній формі (вправи у правильному вживанні низки відмінкових закінчень іменників, прикметників);

2) формування фразового мовлення; розвиток навичок у правильній побудові фраз, робота із засвоєння норм узгодження слів у реченні [7, с. 159].

Специфіку зв'язного мовлення дітей середнього шкільного віку із системним порушенням мовлення слід враховувати при організації спеціальної корекційної роботи з навчання зв'язного мовлення. Іншими словами, методика навчання повинна орієнтуватися на більш розвинені види мовлення, виходячи з мовленнєвих порушень кожної дитини. Крім того, методика повинна ґрунтуватися на загальноприйнятих принципах, чітко відповідати цілям і завданням, поставленим перед початком корекційної роботи.

Плануючи корекційну роботу, важливо спиратися на принципи, які можуть спрямувати корекційну роботу в потрібне русло і створити ситуації максимального успіху в цій роботі. Для вирішення проблеми розвитку зв'язного мовлення засобами розповіді можна враховувати ряд педагогічних умов.

Під цими умовами розуміють теоретичні та практичні цілі, установки і засоби організації навчально-виховного процесу. До цих умов належать

1. Добір літературних тем для використання в мовленнєвій діяльності дітей середнього шкільного віку з урахуванням їх доступності, педагогічної доцільності та ефективності, відповідно до санітарно-гігієнічних норм дошкільного закладу.

2. Знання та вміле використання педагогами різних прийомів і способів навчання техніці розповідання, переказу, перефразування.

3. Забезпечення дітей постійним зором і розвиток у них уміння уважно спостерігати за предметами і явищами навколишнього світу.

4. Поступово ускладнювати набуту дитиною компетенцію в мовленнєвій діяльності.

5. Синтезувати взаємодоповнюючі види діяльності (спільна діяльність педагога і дитини, самостійна діяльність дітей) для розвитку зв'язного мовлення.

6. Комплексно і систематично використовувати методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення дітей.

7. Взаємодія між керівниками та педагогами з питання використання технологій (розробки, методичні посібники тощо) та наявність матеріально-технічної бази, необхідної для їх використання, а також раціональна організація місць.

Враховуючи основні принципи, мету, завдання та спрямованість логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей досліджуваної групи, зміст та результати корекційної роботи мають позитивну динаміку.

Висновки. Проблема розвитку зв'язного мовлення є однією з найактуальніших у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Особливості розвитку дітей з СПМ обмежують уявлення дитини про навколишній світ, не сприяють розвитку її потреб у мовленнєвому спілкуванні, зумовлюють затримку та якісні особливості процесу мовленнєвого розвитку. Через бідність, обмеженість, примітивність та неадекватність мовних засобів темп мовленнєвого розвитку дітей є повільним, а їхня мовленнєва діяльність - недостатньою.

Тому формування зв'язного мовлення є особливо важливим питанням для дітей з мовними порушеннями в процесі навчання їх

переказу. Так само при засвоєнні мовної системи перебудовуються всі основні психічні процеси дитини.

Особливості розвитку навички переказу у дітей із СПМ проявляються у обмеженій деталізації, труднощах з послідовністю, обмеженому словниковому запасі комунікативних труднощах. Розвиток навичок зв'язної розповіді у дітей з СПМ проявляється у фрагментарності, граматичних помилках, обмеженості стилістичних засобів, труднощах з аргументацією, складності з побудовою аргументованої розповіді.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ. Слово. 2021. 124 с.
2. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Київ. ДІА. 2016. 128 с.
3. Мілевська О.П. Сутність поняття «логопедичної гімнастики»: сучасний погляд. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 10. 2017. С. 179-188.
4. Мозга Р.Ю. Розвиток зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами ігрової діяльності. Кривий Ріг. Дніпро. 2023. 84 с.
5. Савінова Н.В., Білюк О.Г., Берегова М.І. Спеціальна методика розвитку мовлення та початкового навчання мови дітей з тяжким порушенням мовлення. Миколаїв. Іліон. 2022. 124 с.
6. Сікарчук Н.Д. Словникова робота як напрям розвитку мовлення у дітей з моторною алалією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. "Корекційна педагогіка та спеціальна психологія"*: зб. наук. праць. Вип. 14. 2019. С. 144-146.
7. Тищенко В.В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна* : зб. наук. праць. У 2-х т. Вип. 23. 2013. Т. 2. С. 396-405.

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

9. Швалюк Т.М. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2018. 186 с.

10. Шкоденко М.В., Мельніченко Т.В., Кібальна К.О. Особливості сформованості зв'язного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*, №1(5), 2016. С. 98-702.

УДК 376-056.315

І. ДЕМ'ЯНЧУК

<https://orcid.org/0009-0005-5485-1382>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ФОРМУВАННЯ МОТОРНИХ ФУНКЦІЙ ЯК ФІЗІОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ

У статті висвітлені результати обґрунтування (на базі дослідження) та формулювання основних напрямків корекції моторної сторони мовлення дошкільників зі стертою дизартрією.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дизартрія, моторика, заняття, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the justification (based on the research) and formulation of the main directions of correction of the motor side of speech of preschoolers with pseudobulbar dysarthria.

Key words: children of preschool age, dysarthria, motor skills, classes, correction, development.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з дітьми з клінічним діагнозом «дизартрія» є однією з актуальних проблем логопедії.

М. Шеремет визначає дизартрію як резидуально-органічний стан: важке, тотальне порушення формування вимовних навичок, обумовлене раннім органічним ураженням головного мозку. У цьому спостерігається тотальне порушення всіх функцій, що у акті фонації: артикуляції, інтонаційно-мелодійного забарвлення, мовленнєвого дихання. Внаслідок цього мовлення виявляється малозрозумілим і невиразним [5].

У дітей із дизартрією внаслідок органічного ураження центральної нервової системи страждає загальна та дрібна моторика, що генерує порушення мовленнєвого розвитку. Порушена звуковимова негативно впливає на формування фонематичних процесів і лексико-граматичної сторони мовлення, що ускладнює процес шкільного навчання. У дітей із стертою формою дизартрії моторика відрізняється загальною скутістю, недостатньою координованістю, відставанням від однолітків у спритності, точності та швидкості рухів, затримується розвиток готовності руки до письма та ручної праці [3].

Аналіз досліджень та публікацій. Питання вивчення дизартрії та напрямки корекційної допомоги розглядали у наукових доробках вітчизняні та зарубіжні дослідники (О. Архіпова, Л. Бадалян, Л. Белякова, О. Винарська, А. Голуб, Л. Дідкова, І. Мамайчук, Н. Пахомова, О. Приходько, М. Шеремет та ін.). На сучасному етапі в Україні слід згадати праці: Н. Гаврилової, В. Галущенко, Л. Дідкової, В. Кондратенко, С. Коноплястої, Т. Кудярьської, І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Мороз, Ю. Рібцун, Н. Савінової, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко та ін.

Мета дослідження: обґрунтувати напрямки корекційної роботи з розвитку моторних функцій мовлення у дітей із стертою дизартрією.

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

Стерта дизартрія, – порушення мовленнєвого розвитку, що виявляється у розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи і виникає внаслідок мікроорганічного ураження нервової системи [3].

При стергій дизартрії порушується не тільки звуковимова, але страждає просодична організація мовленнєвого акту, що включає: голос, інтонацію, темп, ритм, а також інтонаційно-ритмічна сторона та емоційне забарвлення мовлення. Загальна моторна сфера дітей із дизартрією характеризується неточними, скутими, недиференційованими рухами. Може зустрічатися обмеження обсягу рухів верхніх і нижніх кінцівок, при функціональному навантаженні можливі синкінезії, порушення м'язового тону. Слід відмітити несформованість рухів органів апарату артикуляції і, як наслідок, порушення звуковимови; саливації, синкінезії, гіперкінези; недорозвиток функціонування м'язів; діафрагмального та мовленнєвого дихання; сили та висоти голосу; фонематичного слуху та сприймання; недостатній розвиток лексико-граматичних компонентів мовлення; зв'язного мовлення [3].

Порушення мовленнєвої моторики, обумовлені органічним характером ураження нервової системи залежать від характеру та ступеня порушення функціонування рухових нервів, що забезпечують процес артикуляції. Саме мозаїчність ураження рухових кірково-ядерних шляхів визначає велику комбінаторику порушень мовлення при дизартрії [4].

За Л. Дідковою, у дітей зі стертою дизартрією при неврологічному обстеженні виявляються наступні розлади артикуляційної моторики: пасивність язика; обмеження рухів язика в сторону, вгору; слабкість однієї половини язика; сильне напруження спинки язика; недиференційованість рухів кінчика язика; висхідне стомлення м'язів, нечіткість, порушення координації; підвищення саливації; тремор язика; відхилення язика в сторону при висовуванні. В деяких випадках спостерігається синюшність кінчика язика, поява тремора. В деяких дітей порушення артикуляційної моторики проявляється у западанні правої або лівої частини язика, внаслідок чого язик відхиляється вправо або вліво [3].

В основі програми моторного акту лежить сенсорний образ руху, що виконується. Відповідно у виникненні довільних рухів вирішальну роль відіграє кірковий аналіз та синтез кінестетичних подразнень, що надходять у нервову систему від працюючих м'язів.

Мовленнєві рухи також реалізуються на основі їх сенсорного образу, порушення у відтворенні якого призводять до порушень програми відповідного моторного акту. Таким чином, порушення координації рухів є ознакою у симптомокомплексі такого порушення мовленнєвого розвитку як дизартрія [5].

Напрямки корекційної роботи:

- Розвиток загальної моторики. Удосконалення статичної та динамічної організації рухів, рухової пам'яті, перемикання та темпу рухів.

- Розвиток довільної моторики пальців рук. Удосконалення організації рухів та диференціації рухів пальців рук.

- Розвиток мімічної мускулатури. Нормалізація м'язового тону, формування об'єму та диференціації рухів м'язів обличчя.

- Розвиток моторики мовленнєвого апарату. Удосконалення статичної та динамічної організації рухів апарату артикуляції. Формування навичок самоконтролю на основі кінестетичного контролю та усвідомлення механізму правильного руху.

- Формування правильної звуковимови. Постановка, автоматизація, диференціація звуків.

- Розвиток функцій фонематичного слуху та звукового аналізу. Навчання розрізнення, виділення звуків, складів, визначення наявності, місця, кількості, послідовності звуків та складів у слові.

- Розвиток та вдосконалення лексико-граматичної сторони мовлення. Формування вміння розуміти речення, граматичні конструкції; розширення, закріплення, уточнення та активізація словника з лексичних тем: овочі, фрукти, дикі та домашні тварини, птахи, іграшки, квіти, одяг, взуття, посуд, весна, літо тощо. Збагачення словника антонімами, синонімами та засвоєння слів, що позначають ознаки предметів і дій. Розвиток навичок використання прийменникових конструкцій, навичок словотвору, словозміни, складання речень та розповідей, формування вміння переказу текстів [1].

При плануванні змісту занять враховується: діагноз за клінічною та психолого-педагогічною класифікацією; рівень розвитку моторики; рівень сформованості звуковимови; вік; індивідуальні особливості дітей. Також необхідно брати до уваги індивідуальні особливості розвитку мовленнєвих та немовленнєвих функцій дітей.

Матеріали для індивідуальних логопедичних занять із постановки, автоматизації та диференціації звуків добираються ретельно, з урахуванням різних лексичних тем, що вивчаються протягом календарного тижня, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дітей із дизартрією.

Певна тема та вправи з розвитку загальної, дрібної, лицьової, артикуляційної моторики, дихання, голосу, мімічної мускулатури відпрацьовуються протягом одного календарного тижня на індивідуальних та фронтальних заняттях з вчителем-логопедом. Динаміка засвоєння нового матеріалу дітьми висока. Знання, отримані дошкільниками на логопедичних заняттях, закріплюються з вихователями та батьками. Наступного тижня вивчається нова лексична тема і робота вчителя-логопеда будується з її урахуванням.

Висновки. Регулярне проведення занять дозволило: розвинути загальну моторику та тонкі рухи пальців рук; виробити вміння краще керувати органами артикуляції; сформувати навичку правильного мовленнєвого дихання; покращити дикцію; покращити міміку; знизити рухову розгальмованість; підвищити працездатність, мовленнєву активність, загальну підготовленість до шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Сучасний підхід до комплексного обстеження та планування корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми дизартриками // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 34-36.

2. Голуб А.В. Історичний аспект проблеми дизартрії (Хронологізація. Перший та другий періоди). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету Івана Огієнка. Сер.: Соціально-педагогічна: зб. наук. праць.* 2013. Вип. 22 (1). С. 30-40.

3. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 27. С. 57-62.

4. Конопляста С.Ю. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 66. С. 111-116.

5. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповнене. Київ. Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

УДК 376-056.34:616.896]:316.77

Н. ДОВГАЛЮК

<https://orcid.org/0009-0008-4418-0679>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами спектру аутизму. Науковці наголошують на важливості розуміння того, що діти з РСА не просто мають труднощі набуття мовленнєвих навичок, що спричинює порушення комунікації, а також труднощі розуміння та використання невербальної поведінки у комунікативній взаємодії. Саме тому стає очевидною необхідність дослідження й оцінки мовленнєвих навичок дитини з аутизмом, а саме, здатності до розподілу й привертання уваги, здатності розпочинати й відгукуватися на соціальну взаємодію, становлення й використання комунікативних навичок.

Ключові слова: розлад спектру аутизму, комунікативні навички, комунікативна взаємодія.

Disturbances in the development of speech and communication skills are perhaps the biggest problem for individuals with autism spectrum

disorders. Scientists emphasize the importance of understanding that children with ASD do not just have difficulties in acquiring speech skills, which causes communication disorders, as well as difficulties in understanding and using non-verbal behavior in communicative interaction. That is why the need to study and evaluate the speech skills of a child with autism, namely, the ability to allocate and attract attention, the ability to initiate and respond to social interaction, the formation and use of communication skills, becomes obvious.

Keywords: autism spectrum disorder, communication skills, communicative interaction.

Актуальність дослідження. В даний час зростає кількість дітей із розладами аутистичного спектру. «Розлади аутистичного спектру» (DSM-5, розділ «Розлад аутистичного спектра. 299.00 (F84.0)», — це «група порушень розвитку, діагностичними критеріями якою є значні труднощі в комунікації та соціальній взаємодії, а також існуючі труднощі в обробці сенсорної інформації та повторювану або ригідну поведінку» [4]. Формування соціальної взаємодії та навичок комунікації є вирішальними факторами соціалізації дітей дошкільного віку. Питання порушення комунікації у дітей із розладами спектру аутизму (надалі – РСА) привертала увагу багатьох спеціалістів. Порушення формування комунікативних навичок у дошкільнят з аутизмом та його проявами, на думку багатьох фахівців у цій галузі є основним порушенням.

Виклад основного матеріалу. Н. Базима, Н. Гаврилова, О. Константинов, О. Ткач, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін., розглядаючи діагностичні критерії прояву розладу аутистичного спектру, вказують на наявність стійкої недостатності соціальної комунікації та соціальної взаємодії у багатьох ситуаціях, які виявляються в дефіциті соціально-емоційної взаємності, недостатності невербальної комунікативної поведінки, дефіцитах розвитку, підтримці та розумінні відносин. [1, 2, 3].

Автори відзначають, що «труднощі в комунікації (як вербальної, так і невербальної) є одним із ключових дефіцитів ...» і здатність до комунікації в дітей із РСА розвивається негарзд, як в нормотипових дошкільнят [1]. Тому важливо знати особливості формування процесу комунікації дошкільнят з РСА, володіти навичками його оцінки та цілеспрямовано розвивати. Так, К. Гілберт, Т. Пітерс відзначають

наявність при аутизмі тріади порушень: соціальні, комунікативні та поведінкові. Однак при цьому автори розглядають «порушення комунікації» як окремий вид.

Основними проявами порушення вони вважають «...своєрідність перебігу процесу гуляння; присутність не вираженої мотивації дитини у встановленні взаємодії із дорослим; відсутність формування цілеспрямованого вказівного жесту; відсутність здатності виділяти важливу інформацію із загального тексту, обмежений словник і труднощі розуміння значення слів поза контекстом, механічне повторення слів, ехолалія, палілалія» тощо. «...Основним порушенням спілкування при аутизмі ... є порушення взаємності та нездатність насправді розуміти значення використання мовлення як комунікативної інформації від однієї людини до іншої ... » [5, с. 84].

Автори зазначають, що комунікація для у осіб з розладами спектру аутизму необов'язково має мати «словесну» форму. Вона має бути адаптованою до індивідуального сприймання, рівня абстрагування: за допомогою слів, жестів, об'єктів, фотографій, мови тіла, зображень ... – виду комунікації, який дитина з РСА може освоїти незалежно.

Л. Фрост та Е. Бонді акцентують увагу на тому, що формування комунікації дітей з розладами спектру аутизму має складатись з дев'яти найважливіших навичок, а саме: «прохання про заохочення, прохання про допомогу, прохання про перерву, відповідь «ні» на запитання «Ти хочеш?...», відповідь «так» на питання «Ти хочеш?...», реакція на прохання «Почекай», реакція на прохання про зміну діяльності, виконання інструкції, дотримання розкладу». Саме ці навички, як вважають автори, дозволять дитині здійснювати ефективно спілкування з людьми [5].

Н. Базима, Н. Гаврилова, О. Константинов та інші дослідники вважають, що одним з основних порушень, які перешкоджають соціалізації дітей з розладами спектру аутизму є недостатнє формування комунікативних навичок: дитина не може спрямовано звернутися до іншої людини, висловити свої потреби, але здатна розсіяно повторювати слова, у мовленні використовує мовні штампи. У мовленні дітей характерні стереотипії, які дозволяють дитині відтворювати необхідні їй враження. Warren, S., аналізуючи великий спектр досліджень, зазначає, що специфічними особливостями навичок комунікації у дітей РСА є

недосконалості невербальних та вербальних засобів, несформованість базових комунікативних функцій та соціоемоційних навичок, порушення формування навичок ведення діалогу, а також велика варіативність сформованості комунікативних навичок у дошкільнят з аутизмом [5].

Аналіз наукових досліджень особливостей формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом та методів впливу демонструє значну різноманітність, а саме: використання альтернативних та додаткових засобів комунікації (PECS); метод DIRFT («Floortime») З. Грінспена, З. Уїдер; когнітивно-поведінковий метод; метод, заснований на «принципі імітації та слідування за дитиною»: програма Son-Rise Б. Кауфман та С. Кауфман; модель розвитку прелінгвістичних навичок Мельє (Prelinguistic Milieu Teaching PMT, Yoderand Warren); прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) І. Ловааса, програма TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, Eric Schopler); методи, що базуються на сенсорній інтеграції, тілесно орієнтованій терапії та ін.

Мета дослідження: вивчення особливостей процесу комунікації та розширення комунікативних можливостей дитини з РСА в умовах інклюзивного середовища стало також предметом нашого дослідження.

Проведений експеримент був направлений на виявлення рівня сформованості комунікативних навичок у дошкільнят з РСА, які відвідують заклад дошкільньої освіти. Для оцінки рівня сформованості комунікативних навичок у дошкільнят з РСА використовувався опитувальник «Оцінка соціальних та комунікативних навичок для дітей з аутизмом» (Quill, Fair, Fiore, 2002).

Опитувальник містить перелік комунікативних навичок, які мають бути сформовані у дитини. Для оцінки використовується бальна система: 0 балів – навичка не сформована; 1 бал – навчка сформована частково; 2 бали – навичка сформована повністю. За кожною шкалою підраховується загальне кількість балів. Сформованість комунікативних навичок у дошкільнят з РСА, відповідно до опитувальника, розглядалася за 7 шкалами (зонами). За результатами опитування, а також спостережень та у процесі проведення занять фіксувались особливості комунікації дошкільників з розладами спектру аутизму.

Сформованість комунікативних навичок дітей даної категорії визначалася відповідно за кількісними даними і якісними характеристиками та відповідала трьом рівням:

- *високий рівень* передбачав, що у дитини з РСА повністю сформовані комунікативні навички, що дозволяють: висловлювати прохання (повторити дію, попросити один з предметів у ситуації вибору; поїсти, попити; попросити іграшку, предмет, виконання улюбленої діяльності; попросити про допомогу, тощо); демонструвати соціальну реакцію у відповідь (відгукуватися на своє ім'я, відповідати на вітання інших людей, висловлювати згоду або відмову); демонструвати вміння називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події у різних ситуаціях (коментувати несподівану подію, називати різні предмети, персонажі з книг та мультфільмів, знайомих людей на ім'я, описувати предмети та їх властивості, людей та їх місцезнаходження, минулі та майбутні події); привертати увагу та ставити питання (про іншу людину, її дії, місцезнаходження людей та предметів, ставити питання, пов'язані з поняттям «часу»); проявляти емоції, почуття і повідомляти про них (радість, смуток, страх, гнів, біль, втома, задоволення або незадоволення); демонструвати навички соціальної поведінки (висловлювати прохання повторити соціальну гру та разом грати, вміти ділитися чимось з іншими, проявляти почуття прихильності; надавати допомогу, коли попросять, вміти пожаліти іншу людину, висловлювати ввічливість); демонструвати навички ведення діалогу (ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я, використовуючи стандартні фрази; вміти підтримати діалог на певну тему, у різних соціальних ситуаціях; дотримуватися правил ведення розмови);

- *середній рівень* показував, що перераховані вище характеристики комунікативних навичок недостатньо сформовані у дитини з РСА;

- *низький рівень* свідчив про відсутність зазначених навичок або їх поодинокі прояви.

Аналізуючи отримані результати, були враховані наступні фактори: у яких «умовах» діти демонструють комунікативні навички (штучно створена ситуація або спонтанна, чи використовується

навичка у різних ситуаціях (місцях); чи використовує дитина «різні підказки» чи ні, яка «ступінь» підказки та самостійності; чи демонструє дитина комунікативні навички у взаємодії зі знайомими чи незнайомими людьми), яка динаміка у мовленнєвому розвитку дитини з РСА.

У ході дослідження сформованість комунікативних навичок кожного випробуваного визначалася з переважаючих, стабільно демонстрованих навичок комунікації. Діти дошкільного віку з РСА з високим рівнем сформованості комунікативних навичок, маючи індивідуальні особливості, показали наступні загальні результати: демонстрували застрягання на певних подіях, деякі проблеми «включення» у процес комунікації (була необхідна зовнішня стимуляція для ініціації діалогу на задану тему); слабо реагували на зауваження, увагу фіксували «на собі». Водночас випробувані демонстрували стабільні навички «соціальної реакції у відповідь» і «соціальної поведінки», були активні; при веденні діалогу дотримували дистанцію і слухали співрозмовника, але на нього не дивилися.

Серед наявних труднощів також недостатньо сформовані навички «прохання про допомогу» та відповіді на особисті питання; «коментування дій людей» та їх емоційних станів; відзначалися часткова сформованість навички «адекватно» виражати «незадоволення» та незначні труднощі в ініціації та завершенні діалогу.

Діти з РСА із середнім рівнем демонстрували комунікативні навички, пов'язані з проханнями «повторити дію», яка їм подобалась; «просити» предмети, іграшки чи відмовлятися від них; виконувати улюблену діяльність та висловлювати «згоду» або «незгоду» займатися нею; називали улюблені персонажі мультфільмів; просили повторити соціальну гру. Діти даної категорії потребували додаткових роз'яснень та допомоги з боку дорослого; сприймання інформації на слух було уповільнено, розуміння словесних звернень утруднено. Комунікативні навички, пов'язані з «вмінням описувати предмети, коментувати поведінку людей», вмінням «привертати увагу інших людей», були сформовані частково. Дошкільнята з РСА зазнавали значних труднощів у «передачі емоцій» та веденні діалогу. В цілому

вони демонстрували труднощі у відповідях на питання, не відразу сприймали інструкції і включалися в роботу, потребували повторення завдань та постійному контролю дорослого.

Діти з РСА з низьким рівнем сформованості комунікативних навичок мали значні труднощі з всіх досліджуваних завдань. Вони не відгукувалися на своє ім'я, демонстрували виражену прихильність до близьких людей, могли однозначно відповідати на прості питання або ехोलалії, але навичками «соціальної відповідної реакції» і «соціальної поведінки» не володіли, так само як вмінням висловлювати «прохання», ставити питання, виражати емоції та почуття, вести діалог. Дошкільнята з РСА самостійно не включалися у взаємодію з однолітками і дорослими, були малоконтактні, потребували багаторазового повторення завдань, інструкцій, звернень.

Кількісні дані, отримані під час опитування, свідчили про значні відмінності сформованості комунікативних навичок у дошкільників з РСА з усіх досліджуваних питань. Загалом проведене дослідження дозволило нам виявити рівень сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму та визначити напрями та зміст корекційної роботи.

Висновки. Представлені вище дослідження свідчить, що найважливішим напрямом роботи фахівця з дітьми з РАС є формування у них комунікативних навичок, оскільки процес комунікації є основою соціалізації будь-якої дитини. Діти з розладами спектру аутизму мають специфічними особливості формування комунікативних навичок. Тому виявлення у них рівня сформованості комунікативних навичок є необхідною умовою для розробки індивідуальних програм розвитку, що спільно з створенням спеціального предметно-практичного середовища буде сприяти їх ефективній соціальній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н, Константинов О., Гаврилов О. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2021. Вип. 17. С. 54-75.
2. Шеремет М., Базима Н. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Київ.

ДІА. 2017. 124 с.

3. Шульженко Д., Товкес Ю. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. Київ. Слово. 2020. 118 с.

4. Identification, Evaluacion, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder / Amerikan Academy of Pediatrics. 2020. URL: <https://cloud.mail.ru/attaches/16777574842130654757%3B0%3B3?folder-id=500015&xemail=l.lihodedova%40mail.ru&cvg=f>

5. Warren, S. F. Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay / Text : unmediated // Journal of speech and hearing research. 1993. Vol. 36. № 1. P. 83.

УДК 376-056.264

А. ДОВЖНА

<https://orcid.org/0009-0006-3560-1094>

Л. ЛІСОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проведено аналіз вивчення особливостей взаємодії логопеда з батьками, що виховують дітей з порушеннями мовлення. Важливість ролі батьків у процесі подолання порушень мовлення у дітей важко переоцінити. В статті звертається увага на важливість підвищення рівня загальної психолого-педагогічної культури батьків, виховання адекватного ставлення до мовленнєвого порушення дитини, розуміння необхідності надання допомоги своїм дітям у подоланні мовленнєвого порушення, їх активності за участю в корекційному процесі, з моменту приходу їх дитини до закладу.

Ключові слова: батьки, логопед, виховання, взаємодія, порушення мовлення.

The article analyzes the peculiarities of the speech therapist's interaction with parents raising children with speech disorders. The importance of the role of parents in the process of overcoming speech disorders in children is difficult to overestimate. The article draws attention to the importance of

raising the level of the general psychological and pedagogical culture of parents, nurturing an adequate attitude towards a child's speech disorder, understanding the need to help their children overcome a speech disorder, their activity in participating in the correction process, from the moment their child arrives at the institution.

Key words: parents, speech therapist, education, interaction, speech disorder.

Постановка проблеми. Значення сім'ї у вихованні дитини складно переоцінити. У психолого-педагогічній літературі описано достатньо методів та методик спрямованих на вивчення, діагностування, консультування сімей у яких виховуються діти з порушеннями мовлення. Але на практиці логопеди часто не залучають батьків до співпраці у мовленнєвому вихованні їх дітей.

На сьогодні підготовка логопедів у закладі вищої освіти визначається процесами, що відбуваються в соціальному й культурному середовищі. Він має не тільки розуміти суть проблеми, але й вміти вирішити її практично в будь-яких умовах. Серед них своєю специфікою виділяється співпраця логопеда з батьками дитини з порушеннями мовлення. У зв'язку з цим певну цінність набуває історичний досвід, пов'язаний з професійною підготовкою логопедів.

Аналіз останніх досліджень. Рядом науковців (Л. Вавіна, В. Кисличенко, С. Конопляста, Ю. Рібцун та ін.) звертається увага на особливе значення батьків у процесі мовленнєвого виховання та корекції мовленнєвих порушень [1; 7].

За результатами аналізу науково-методичної літератури нами встановлено, що питання підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності досліджувалось з різних сторін, а саме: теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівців (В. Андрущенко, І. Зязюн та ін.); напрямки професійної підготовки фахівців для спеціальних закладів освіти (В. Бондар, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, В. Золотоверх, О. Мілевська, Н. Пахомова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Ткач, Д. Шульженко та ін.); питання професійної підготовки майбутніх логопедів (О. Гаврилов,

Н. Гаврилова, О. Мартинчук, О. Мілевська, Ю. Пінчук, Н. Савінова, О. Ткач, Л. Федорович, М. Шеремет та ін.) [1; 2; 6; 7].

Мета статті провести аналіз наукових джерел з питання взаємодії логопеда з батьками, що виховують дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. В останні роки простежується тенденція до зростання кількості дітей з порушеннями розвитку, зумовленими різними чинниками. Суттєвий відсоток серед них займають діти з мовленнєвими порушеннями, що, в свою чергу, вимагає необхідності надання їм спеціалізованої фахової допомоги.

З урахуванням того, що у більшості такі діти знаходяться в родинному колі, не останню роль у подоланні недуги мають відігравати їхні батьки. У мовленнєвому розвитку дитини, своєчасній корекції мовленнєвих порушень її слід визнавати одну із провідних, адже батьки є першими вчителями дитини.

Однак такою роль батьків може бути лише за умови їх педагогічної спроможності або ж, по-іншому, педагогічної компетентності, тобто, коли вони здатні розуміти потреби дітей, раціонально спрямовувати свої зусилля і засоби на вміння бачити перспективи розвитку дитини.

Уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, основні завдання виховання – це ті компоненти, які формують їх педагогічні знання. Виявляються вони у ставленні до дитини, оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею. Таким чином, стає зрозумілим, що саме рівень педагогічної освіченості батьків відіграє істотне значення в процесі виховання їхніх дітей. А при наявності в них відхилень мовленнєвого розвитку, виявлених фахівцем-логопедом або ж лікарем районної поліклініки, своєї актуальності набуває і такий її різновид, як корекційно-логопедична освіченість, змістом якої мають бути логопедичні знання, що можуть бути використані для виправлення мовлення в таких дітей.

Про необхідність корекційно-логопедичної освіченості батьків дітей дошкільного віку слід говорити особливо у випадку неможливості отримання ними постійної фахової допомоги з боку логопеда. Залишившись на самоті зі своєю проблемою, в такому випадку батькам слід розраховувати виключно на свої знання з корекційно-

логопедичного виховання. Фактично саме вони і мають стати “фундаментом” їх корекційно-мовленнєвої компетентності.

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість досліджень, присвячених проблемі формування компетентності (Т. Данілова, Б. Гершунський, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Н. Федорова, та ін.). У них розкривається структура, сутність та зміст цього поняття, окреслені відповіді на питання щодо становлення професійної, педагогічної, соціальної та особистісної компетентності [4; 5; 7; 8].

Не без уваги в наукових колах і питання, пов’язані з формуванням батьківської компетентності. Тут слід виокремити праці О. Нагули, Р. Овчарової, С. Піюкової, В. Хартман та ін. [3; 4; 8].

В даний час спостерігається гостра потреба роботи логопеда з сім'єю. Зростання інтересу до проблем сімейного виховання пов'язаний з новими соціально-економічними умовами. А нові умови вимагають нових підходів і методів роботи з батьками, які мають дітей з порушеннями мовлення. Учитель, вихователь, психолог, логопед повинні надавати допомогу батькам у розвитку і вихованні дітей, особливо якщо у дітей спостерігаються проблеми мовленнєвого розвитку.

Деякі батьки намагаються вплинути на формування мовлення своєї дитини, починаючи з ранніх років життя. Вони намагаються, щоб їх дитина чула правильну, виразну і чітку вимову, читають дитині казки, вірші, оповідання, розвивають кругозір. Але не у всіх так виходить. Часто сім'я не в змозі (в силу різних причин) надати дієву допомога дитині з розвитку мовлення і корекції мовленнєвих порушень.

Більшість батьків не розуміють реальних причин, через які у їх дитини ті чи інші мовленнєві порушення. У таких випадках ускладнюється процес виховання і навчання.

Багато батьків досить добре усвідомлюють недоліки у вихованні своїх дітей, безпорадність в усуненні мовленнєвих порушень. Батькам не вистачає психолого-педагогічної грамотності.

Створення єдиного простору розвитку дитини неможливий без об'єднання зусиль педагогів і батьків. Для успішної роботи вихователям і логопедам необхідно підтримувати тісний контакт з сім'єю дитини. У

корекційній роботі важливо зробити батьків не тільки своїми союзниками, а й грамотними помічниками [7, с. 247].

Тисячі сімей могли б допомогти своїм дітям наздогнати в розвитку своїх однолітків. Грамотна допомога дітям, що відстають у розвитку з боку сім'ї істотно доповнює комплекс лікувально-педагогічних заходів в закладі дошкільної освіти. Терпіння і наполегливість, стимульовані любов'ю до дитини і підкріплені науковими знаннями можуть в значній мірі покращити наслідки того чи іншого порушення.

Ряд науковців (Н. Гаврилова, Ю. Гладкова, С. Конопляста, О. Мілевська, Н. Пахомова, О. Ткач, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) переконані, що діти не зможуть досягти успіхів за допомогою корекційних заходів до тих пір, поки їх батьки не пройдуть емоційну переорієнтацію. Вони впевнені, що протидія батьків може знищити найкращі прагнення дітей. Батьківське ставлення визначається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливості сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків [2; 3; 6; 7].

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях дітей з порушеннями мовлення є надзвичайно важливою і складною проблемою. Чи не поза сумнівом те що, соціальна адаптація дитини залежить від правильної батьківської (перш за все материнської) поведінки.

Л. Федорова звертає увагу на те, що недоліки пізнавальної діяльності вже в ранньому дитинстві перешкоджають встановленню нормальних взаємин дитини з батьками, що ускладнює засвоєння соціального досвіду, формування способів особистісного спілкування, гальмує емоційний розвиток дітей. Діти з порушенням в розвитку потребують своєчасної грамотної діагностики та корекційного виховання. До того ж такі діти часто виховуються в проблемних сім'ях, роль мікро середовища, сім'ї та типу сімейного виховання в формуванні особистості дитини велика [2, с.288].

Вивчення сімей виявляє їх економічний, соціокультурний рівень, особливості сімейного мікроклімату, умови виховання дитини і ряд інших важливих для вибору стратегій і тактики роботи з сім'єю і з дитиною. Дефіцит спілкування в сім'ї призводить до незрілості

емоційно-вольової сфери дитини, до відставання в розвитку інтелектуальної діяльності. Або навпаки, надмірний батьківський контроль пригнічує активність і самостійність у дитини, виробляє і закріплює у неї інфантильну систему поведінки.

Спостереження та інші спеціальні дослідження (В. Бондар, Ю. Гладкова, С. Глєбова, Є. Гончарова, С. Конопляста, Є. Мастюкова, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) виявляють дисгармонійне і спотворене сімейне виховання, різні емоційні реакції батьків на відхилення в розвитку дітей, їх труднощі. Родина не завжди розуміє своєрідності особистості дитини, неадекватно розцінює її психічні можливості. У деяких батьків зазначається негативне ставлення до рекомендованих оздоровчо-виховних заходів впливу, невіра в успіх роботи з дитиною, сумніви в доцільності щось міняти [4; 5; 6; 8].

У одних батьків немає ні бажання, ні можливості займатися з дитиною, це як правило, сім'ї з низьким соціально-економічним статусом, неблагополучні сім'ї, з недостатнім культурним розвитком. Інші батьки мають виражену бажання працювати з дитиною, але при цьому не мають відповідних матеріальних і побутових умов.

Є батьки, які хочуть займатися з дитиною, дотримуватися всіх вказівок фахівців, мають відповідні умови для цього, але не знають конкретно, що можуть і повинні робити. У батьків навіть в сприятливих сім'ях в окремих випадках відсутні достатні знання, вміння і навички, необхідна підготовка для корекційної роботи з дитиною. Тому перед фахівцями стоять наступні завдання:

- ✓ знайти шляхи взаємодії з батьками;
- ✓ розширити їх знання;
- ✓ допомогти їм зрозуміти своєрідність особистості дитини;
- ✓ правильно визначити шляхи виховного впливу.

О. Мартинчук зауважує, що в основі взаємодії логопеда та родини вихованця закладу дошкільної освіти з метою створенню єдиного простору розвитку дитини лежать наступні принципи [6, с. 131-132]:

- Наступність узгоджених дій.

Взаєморозуміння сім'ї та дошкільного навчального закладу – цього єдиного простору, об'єктивної реальності – відбудеться при узгодженості виховних цілей і завдань, позицій обох сторін, збудованих

за принципом єдності, поваги і вимог до дитини, розподілу обов'язків та відповідальності.

- Гуманний підхід до вибудовування взаємин.

Найбільш істотними принципами у взаєминах логопеда і сім'ї є гуманність, толерантність, тобто визнання гідності, свободи особистості, терпимість до думки іншого; добре, уважне ставлення всіх учасників взаємодії.

- Індивідуальний підхід до кожної сім'ї.

Всі сім'ї відрізняються один від одного. Ці відмінності залежать від багатьох факторів: батьківської і людської культури, традицій сім'ї, соціального стану, особливостей здоров'я членів сім'ї, її складу, житлових умов, освітнього рівня, внутрішньосімейних стосунків тощо.

- Ефективність форм взаємодії логопеда та родини.

Реалії сьогодення вимагають зміни звичної ситуації і вибудовування системи взаємодії з батьками. Ефективність вибору форм залежить від уміння виділити найбільш важливі проблеми сторін, повернути увагу до них, шукати прийнятний шлях вирішення.

- Зворотній зв'язок.

Партнерство батьків і логопеда передбачає добре налагоджений зворотний зв'язок. Він необхідний для того, щоб вивчити думку батьків з питань мовленнєвого розвитку дитини. Батьки хочуть знати про стані мовленнєвого розвитку своєї дитини, а логопед, в свою чергу, як реагують батьки на пропозиції та поради з боку логопеда, чи є зустрічні пропозиції.

- Поетапність реалізації.

Зміст взаємодії логопеда та родини ґрунтується на поетапності, яка виокремлює соціальні аспекти і інтегрує їх з сферами індивідуальності.

Висновки. Таким чином, питання про підвищення ефективності роботи логопеда залишається актуальним, і один з резервів – це більш тісний зв'язок між логопедом і батьками, створення системи спільної роботи логопеда та родини, необхідної для ефективно-корекційно-логопедичної роботи з дітьми. Дуже важливо починати підвищення рівня загальної психолого-педагогічної культури батьків, виховання адекватного ставлення до мовленнєвого порушення дитини, розуміння необхідності надання допомоги своїм дітям у подоланні мовленнєвого

порушення, їх активності за участю в корекційному процесі, з моменту приходу їх дитини до закладу.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А. та ін. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ. ДІА. 2004. 152 с.
2. Волосюк А.А., Басараба Н.А., Козловська С.С. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Рівне. РОІППО. 2014. 343 с.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с.
4. Глазкова І.Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 65–68.
5. Давидюк М.О. Методичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 138–142.
6. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2014. Вип. 26. С. 139–144.
7. Мілевська О.П. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 6. С. 124-129.
8. Пахомова Н.Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: автореф. дис. ... дра. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013. 41 с.

УДК 81'23:316.772.2-053.4-056.264

І. ДОРОНІЧЕВА

<https://orcid.org/0009-0004-6014-0264>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Метою статті є теоретичне вивчення та емпіричне дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Завданням експериментального дослідження було вивчення комунікативної діяльності в її цілісному аспекті, тому ми намагались охопити всі її сторони, зокрема, мотиваційну, комунікативну, емоційну, морально-етичну та інтелектуально-творчу. Для дослідження описаних характеристик використовувались такі методи: експертна оцінка параметрів спілкування дітей (використовувались анкети та тести-опитувальники для батьків і вчителів); психологічне спостереження (під час сюжетно-рольової гри); бесіда з дітьми; психологічний експеримент; проєктивні тести.

Ключові слова: комунікативна діяльність, мовлення, спілкування, дошкільники, діти з порушеннями мовлення.

The aim of the article is theoretical study and empirical research of features of communicative activity of preschool children with speech disorders. The purpose of the experimental study was to study communicative activity in its holistic aspect, so we tried to cover all its sides: motivational, communicative, emotional, moral-ethical and intellectually creative. The following methods were used to investigate the described characteristics: expert evaluation of parameters of communication of children (questionnaires were used for parents and teachers); psychological observation (during the role-playing game); conversation with children; psychological experiment; projective tests.

Key words: communicative activity, speech, communication, preschoolers, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Оптимальним рівнем сформованості комунікативних навичок є «комунікативна компетентність» – досягнення

адекватного та високого рівня спілкування. Досягнення комунікативної компетенції передбачає врахування кількох аспектів: мовленнєвого, емоційного, когнітивного та поведінкового. Мовленнєвий передбачає розвиток мовленнєвих функцій. Емоційний забезпечує формування відвертості у спілкуванні, емпатії та гуманістичної спрямованості. Когнітивний пов'язаний з пізнанням іншої людини: у дітей формують здатність розуміти загальні механізми поведінки іншої дитини, розрізняти відверті форми поведінки від маніпулятивних прийомів. Поведінковий пов'язаний з мотиваційно-вольовими тенденціями, він передбачає виховання соціальної активності, саморегуляції, готовності до співпраці та організаторських здібностей. Саме повноцінне спілкування, яке приносить емоційне задоволення, стабільність у стосунках, впевненість, дозволяє дітям відчувати себе повноправними членами суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування комунікативних умінь і навичок у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком найповніше представлена у низці наукових робіт, де відзначається, що ці вміння детермінують ефективність комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільника (М. Лісіна, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович [2], О. Мастюкова, Ю. Рібцун [1], В. Тищенко [3], М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), є складними та усвідомленими діями, які потребують особливих підходів до їх формування (І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

Мета статті – теоретично вивчити й емпірично дослідити особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік є сенситивним для формування соціальних функцій. Рушійними силами розвитку психіки дошкільника є протиріччя, які виникають у зв'язку з розвитком цілого ряду потреб дитини. Найважливішими з них є соціальні: потреба у спілкуванні, за допомогою якої засвоюється соціальний досвід; потреба у враженнях, яка спонукає дитину цікавитись іншими дітьми, вивчати закономірності їх поведінки.

Вчені підкреслюють, що потреба у спілкуванні визначає становлення особистості дитини. Важливе місце у розвитку особистості займає дві

сфери спілкування: спілкування з дорослими та спілкування з однолітками [4].

Нами було організовано спеціальне дослідження на базі старших та підготовчих груп дошкільного закладу, яким було охоплено 50 дітей 5-6 річного віку. Завданням експериментального дослідження було вивчення комунікативної діяльності в її цілісному аспекті, тому ми намагались охопити всі її сторони (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії визначення сформованості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку

Критерії	Показники
Мотиваційні аспекти спілкування	контактність; потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками; активність психічної діяльності
Комунікативна сторона спілкування	розуміння зв'язного мовлення; вміння відповідати на прямі та непрямі запитання; вміння ставити запитання різного характеру; вміння вступати в діалог та підтримувати його; вміння бути ініціатором спілкування
Емоційний характер комунікативної діяльності	наявність тривоги перед спілкуванням; рівень загальної агресії; рівень нейротизму, експресії; розуміння емоційних станів інших дітей, сформованість емпатії; володіння засобами емоційної виразності (міміка, жести) та динаміко-інтонаційної сторони мовлення (сила голосу); використання у спілкуванні засобів мовленнєвої виразності, імпресії
Морально-етичні засади спілкування	культура спілкування; вміння слухати старшого, товаришів; взаємоповага у спілкуванні.
Інтелектуально-творча сторона спілкування	майстерність розповідати історії, описувати події з власного життя та життя інших; вміння оцінювати ситуації та поведінку оточуючих;

	<p>пояснювальне мовлення; здатність використовувати у спілкуванні художньо-виразні засоби</p>
--	--

Для дослідження описаних характеристик використовувались такі методи: а) експертна оцінка параметрів спілкування дітей (використовувались анкети та тести-опитувальники для батьків і вчителів); б) психологічне спостереження (під час сюжетно-рольової гри); в) бесіда з дітьми; г) психологічний експеримент; д) проєктивні тести. На основі всіх перерахованих параметрів, а також на основі опитувальника, запропонованого З. Карпенко (Карпенко, 2015), ми вивчали рівень сформованості спілкування дошкільників.

У якості методів експертного оцінювання ми використовували стандартизовані опитувальники для батьків та вихователів. Їх переваги у тому, що дорослі здатні досить об'єктивно оцінити поведінку дітей, оскільки мають значний досвід спілкування з дитиною. За допомогою експертної оцінки вивчались переважно емоційні характеристики спілкування: 1) рівень нейротизму, експресії; 2) рівень комунікативної тривожності, а також визначався загальний рівень сформованості спілкування.

На основі спостереження досліджувались мотиваційні, морально-етичні, комунікативні та емоційні сторони: 1) контактність; 2) потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками; 3) активність психічної діяльності; 4) вміння вступити в діалог та підтримувати його; 5) вміння бути ініціатором спілкування; 6) володіння засобами емоційної виразності (міміка, жести) та динаміко-інтонаційної сторони (сила голосу); 7) використання у спілкуванні засобів мовленнєвої виразності, імпресії; 8) культура спілкування; 9) вміння слухати старшого, товаришів; 10) взаємоповага у спілкуванні; 11) здатність використовувати у спілкуванні художньо-виразні засоби.

Експеримент проводився у ситуаціях, коли спілкування поєднувалось з інтелектуальними формами діяльності. Тому вводились об'єктивні методи тестування дітей. За їх допомогою вивчались деякі комунікативні сторони спілкування (розуміння зв'язного мовлення, вміння відповідати на прямі та непрямі запитання, вміння ставити запитання різного характеру); емоційні характеристики комунікативної діяльності (розуміння емоційних станів інших дітей); сформованість

емпатії та творчі аспекти спілкування (майстерність розповідати історії, описувати події з власного життя та життя інших; вміння оцінювати ситуації та поведінку оточуючих, пояснювальне мовлення).

Ступінь сформованості спілкування ми визначали на основі аналізу даних експериментального дослідження за всіма сторонами комунікативного розвитку: мотиваційною, комунікативною, емоційною, морально-етичною та інтелектуально-творчою. За кожною стороною спілкування бали переводили у стени - шкальні 10-бальні оцінки. Загальний показник сформованості спілкування визначався за такими даними: 1-16 – низький рівень сформованості спілкування; 17-34 – середній рівень сформованості спілкування; 35-50 – достатній рівень сформованості спілкування.

Результати дослідження сформованості спілкування у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення показані на рисунку 1.

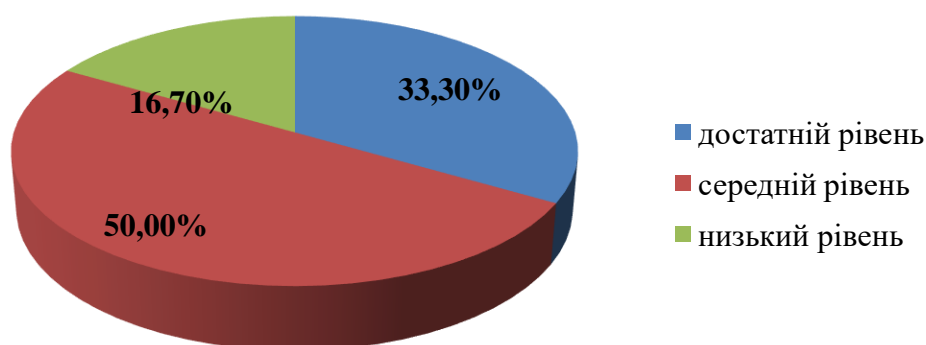


Рис. 1. Рівні сформованості спілкування у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення

У дітей з *низьким рівнем* сформованості спілкування спостерігаються такі особливості: контакт формальний, встановлюється з труднощами, відсутність потреби у спілкуванні, діти нерішучі, не виступають ініціатором спілкування, у діях проявляють сором'язливість. Здатні спілкуватись лише на рівні практичних дій. Мімічно емоції не проявляються. Застосовуються лише жести для позначення основних

потреб. Голос тихий, мова монотонна, інтонаційно не забарвлена. Слова ввічливості не застосовуються. З думкою інших дитина не рахується, характерні прояви егоцентризму та істерії. Не дослухавши, переключається на інші форми діяльності. Мовлення стерте, монотонне, слова пропускаються. У сюжетно-рольову гру не включається, грається поряд, а не разом.

Дітям з *середнім рівнем* притаманні такі характеристики: контакт змістовний, встановлюється поступово, діти характеризуються скутістю, сором'язливістю, потребують заохочень. Потреба у спілкуванні епізодична, поверхова, ситуативна. Включаються в ігри, проте частіше є залежними, ніж ініціаторами у грі, діяльність рівномірно повільна, іноді з елементами астенії. Вступає у діалог лише за умови наявності ділових стосунків під час виконання ігрових дій: продати уявні продукти в магазині, забрати вантаж машиною тощо. Дитина першою не встановлює стосунки, не ініціює ігри, а лише підключається до них, соромиться незнайомих дітей. Жести емоційної виразності застосовує рідко. Рухи, як правило, скуті. Сила голосу в нормі. Говорить монотонно. Здатна передати інтонацією власний настрій, негативну оцінку. Проте не виділяє інтонаційно звертання, вставні слова, чужі слова, не дотримується пауз. Слова ввічливості використовує ситуативно, як правило, після нагадувань. З думкою інших не рахується. У мовленні використовує переважно пасивне слухання. Під час слухання не перебиває, дотримується тиші. Рівна у стосунках з однолітками. Дитина схильна переоцінювати себе: якщо торкаються її інтересів, вона здатна образити. Не злоблива і проявляє поблажливе ставлення до інших, проте себе ставить у центр уваги. Спостерігається підвищений рівень тривоги у спілкуванні. Дитина включається в ігри з однолітками, навчається встановлювати контакти, засвоює правила спілкування.

У дошкільників з *достатнім рівнем* сформованості спілкування контакт змістовний, встановлюється легко, невимушено. Потреба у спілкуванні виразна, стійка. Дитина активна, виявляє ініціативу у створенні та проведенні ігор, рішуча, самостійно проявляє ініціативу, легко знаходить теми для спілкування, вільно і невимушено підтримує діалог, як у вербальному, так у практичному плані. Вільно володіє засобами емоційної виразності. Жести відкриті, спрямовані на співрозмовника. Використовує всі види інтонації (розповідну, питальну, спонукальну). Говорить чітко, виразно, передає інтонацією різні психічні

стани (радість, гнів, подив), своє ставлення (схвальне-несхвальне). Виділяє голосом звертання, вставні слова, чужі слова. Дотримується пауз у реченні, робить логічний наголос. Слова ввічливості у спілкуванні застосовуються у міру необхідності.

Аналізуючи особливості сформованості різних сторін спілкування потрібно відмітити, що не всі вони розвиваються однаково. Зокрема, найбільше розвинута у дітей мотиваційна сторона спілкування. Показник становить 6,6 за шкалою стенів. Це свідчить про сформованість передумов розвитку комунікативної діяльності. Під час корекційної роботи діти зможуть досягти успіхів, оскільки в них є бажання спілкуватись, збережена спрямованість на однолітків. Достатньо розвинута також морально-етична та емоційна форми спілкування. Показники становлять відповідно 6,3 і 5,4 за шкалою стенів. Діти здатні використовувати слова ввічливості, вони мають необхідний рівень культури спілкування.

Найбільше порушена у дітей із загальним недорозвитком мовлення комунікативна та інтелектуально-творча сторона спілкування. Відповідно 4,9 і 4,3 бали. Це відбувається насамперед тому, що у цій сфері задіяні інтелектуальні аспекти діяльності, які вимагають високої концентрації зусиль.

Висновки. Результати експериментальних досліджень дозволили зробити висновок про те, що рівень розвитку мовленнєвих функцій та рівень сформованості спілкування є взаємозалежними функціями. У всіх дітей, що мають порушення мовлення, спостерігаються порушення комунікативної діяльності. Отже, корекційну роботу з формування навичок спілкування необхідно проводити паралельно з розвитком мовлення дітей. У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігаються такі рівні сформованості спілкування: у 16,7% дітей - низький, у 50,0% - середній, у 33,3% - достатній рівень. За результатами дослідження визначено, що рівень спілкування залежить також від складності порушень мовлення у дошкільників.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. пр. Вип. 4. 2007. С. 95-103.
2. Соботович Е. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції. Київ. ІСДО. 1995. 204.

3. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до п'яти років: поради батькам. Київ. Літера ЛТД. 2006. 128.

4. Colletta, J., Pellenq, C., Nadian-cefidekhanie, A., Rousset, I. (2018). Developmental changes in articulation rate and phonic groups during narration in French children aged four to eleven years. *Journal of Child Language*, 45(6), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000235>.

5. Walker, J., Archibald, L. (2006). Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(5), 41–65. <https://doi.org/10.1080/10428190500343043>

УДК 376.37.111/27

М. ДУБОВА

<https://orcid.org/0009-0008-5164-9973>

О. ТКАЧ

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

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМОТИ ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі формування готовності до засвоєння грамоти у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Визначено основні труднощі, які виникають у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Описано особливості психічних процесів, які порушуються у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та важливості їх корекції та розвитку для успішного засвоєння грамоти.

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовлення, психічні процеси, грамота, мовленнєва діяльність.

The article is devoted to the problem of formation of readiness for learning literacy in children with severe speech disorders. The main difficulties that arise in children with severe speech disorders are determined. The peculiarities of mental processes that are disturbed in children with severe speech disorders and the importance of their correction and development for the successful learning of literacy are described.

Keywords: children with severe speech disorders, mental processes, literacy, speech activity.

Постановка проблеми та актуальність. Діти з тяжкими порушеннями мовлення ще до початку навчання в школі мають певні труднощі та передумови розвитку проблем письма, читання, рахунку незасвоєння матеріалу, шкільної неуспішності в оволодінні грамотою. Усвідомлення факторів які стають перепорою в оволодінні навчальними навичками, які затримують та перешкоджають успішному засвоєнню навчальної грамоти дозволить удосконалити та доповнити методики формування готовності до засвоєння навчальної грамоти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемами засвоєння грамоти у дитячій з ТПМ займались Н. Голуб, Н. Гаврилова, Н.Чередніченко, Л. Трофименко та інші. Корекцією всіх ланок мовлення та формуванням готовності до навчання займалась Л. Трофименко.

Зокрема, вони наголошують на тому, що структура порушень у дітей із ТПМ складна, багатогранна за своїми проявами і не обмежується лише мовленнєвою сферою. Наявність у дітей мовленнєвих та психофізичних порушень (недорозвиток словесно-логічного мислення, довільних форм мовленнєвої пам'яті, неточність абстрактних уявлень, особливості уваги) призводить до специфічних труднощів при оволодінні теоретичними програмовими знаннями. Труднощі виникають у початковому періоді навчання грамоти, під час знайомства з поняттям звук, буква, склад, слова, правила правопису. Виявляються порушені або недорозвинені фонетико-фонематичні та лексико-граматичні компоненти мовлення. Порушені або недостатньо розвинені розумові операції: порівняння мовних факторів, знаходження в них спільного та відмінного, операції абстракції та узагальнення.

Низький рівень сформованості психофізіологічних передумов до оволодіння навичками навчальної діяльності: логічного мислення; труднощі у формування плану майбутньої роботи, певних шляхів для досягнення навчальної мети і утримання їх на певний час у пам'яті. Важко запам'ятати термінологію, оволодіння змістом орфограм. Важко виробляти на письмі навички автоматизму. Дітям важко оволодіти системою суджень та умовиводів які викладаються у правилах правопису, труднощі у визначенні морфемного складу слова, у підборі

споріднених слів. Не точно диференціюються частини мови, діти допускають помилки при постановці запитань до слів. Не правильно формуються завдання, послідовність дій, неправильний вибір способів перевірки написання слів

Метою статті є надання структурованої характеристики категорій дітей з тяжкими порушеннями мовлення та особливості психічних процесів що заважають засвоювати навчальну грамоту.

Виклад основного матеріалу. Тяжкі порушення мовлення такі як дизартрія, алалія, заїкання, загальний недорозвиток мовлення можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на інтелектуальний розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього.

Внаслідок неповноцінності як звукової, так і лексичної, граматичної сторін мовлення, а також зв'язних висловлювань у більшості дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається обмеженість мисленнєвих процесів, мовленнєвих узагальнень, специфічні труднощі оволодіння читанням, письмом. Усе це ускладнює засвоєння шкільних знань, незважаючи на первинну збереженість розумового розвитку (Є. Соботович, В. Тарасун та ін.).

У молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення констатується недостатня підготовленість до опануванням навичок письма, що проявляється в наявності значної кількості різних за характером помилок на письмі. Труднощі опанування писемним мовленням у цих дітей обумовлені несформованістю або відхиленням від норми певних психічних функцій (мовленнєвих та немовленнєвих), специфічних операцій письма та усномовленнєвих передумов (слухової диференціації звуків, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення).

Діти з мовленнєвими порушеннями, зазвичай, мають функціональні або органічні ураження центральної нервової системи. Наявність органічного ураження мозку обумовлює те, що ці діти швидко виснажуються та пересичуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудженістю, моторною

розгальмованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, рухають ногами тощо. Вони емоційно нестійкі, настрій швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігається загальмованість і млявість. Ці діти досить швидко стомлюються; це стомлення накопичується впродовж дня до вечора, а також до кінця тижня. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність та довільну увагу на занятті, уроці.

Дизартрія – це мовленнєвий розлад, що полягає в спотворенні та утрудненій вимові деяких слів або звуків. При цьому захворюванні формується обмеження рухливості мовленнєвого апарату в результаті порушення його іннервації через ураження центральної нервової системи [1].

Дизартрія позначається на декількох сферах розвитку дитини, крім мовлення: внаслідок таких дефектів страждає артикуляційна моторика, порушується вимова, мовлення стає невиразним, страждає емоційно-вольова сфера, пізнавальна діяльність та психічні процеси.

В. Галущенко, С. Конопляста, Н. Пахомова виокремлюють декілька особливостей розвитку психічних функцій у дітей з дизартрією, зокрема: уповільнене формування оптико-просторових та просторово-часових уявлень; недостатність оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису. Своєрідні труднощі діти відчувають під час оволодіння уявленнями про розмір, не виокремлюють і не позначають окремі параметри, наприклад, довжина, ширина, висота, товщина. Діти мають значні труднощі в аналізі структурних елементів предмета та їх просторового співвідношення. [4; 5; 6].

За В. Левицьким, можна виділити такі психологічні особливості дітей з дизартрією: низька самооцінка, негативне ставлення до самого себе; високий рівень мотивації уникнення невдачі; підвищена тривожність; настрій переважно негативний. Також можна виділити такі негативні риси характеру, як агресивність, безініціативність, депресивність, труднощі у спілкуванні, замкнутість, конфліктність, ригідність, підозрілість, обережність [8, с. 417].

Під час навчання процес сприймання має повільний темп, що поєднується з дизартричними порушеннями із значним звуженням обсягу сприйманого матеріалу. Ця слабкість огляду пояснюється

особливостями руху погляду. Відзначимо, що те, що нормотипові діти бачать відразу, дизартрики – послідовно. Дитина з дизартрією, оглядаючи вулицю, по якій їде, менше помічає деталей, які її оточують, ніж її однолітки з нормотиповим мовленнєвим розвитком [8].

Діти з дизартрією мають дуже низький рівень розвитку уваги. Дивлячись на предмети або їх зображення, не помічають їх істотних елементів. Через нижчий рівень розвитку уваги, порівняно із дітьми з нормальним розвитком уваги, вони мало знають про те, що їм говорить вчитель. Зниження концентрації також призведе до зниження її стійкості. Діти з дизартрією часто страждають від розладу переключення уваги та розладу, при якому відбувається перехід від однієї діяльності до іншої. У них також була знижена здатність розподіляти увагу між різними видами діяльності, наприклад, вони не могли виконувати два завдання одночасно: малювати та проговорювати вірш.

Найбільшим чином навчальна діяльність дітей молодшого шкільного віку з дизартрією взаємодіє з процесом пам'яті, який має багато особливостей. Зазвичай виділяють зорову, рухову та вербальну пам'ять. Нове учні засвоюють дуже повільно, після багаторазового повторення швидко забувають вивчене, а головне – не вміють використовувати отримані знання та навички на практиці. Точність і міцність запам'ятовування словесного і наочного матеріалу низька. Частіше діти з дизартрією використовують мимовільну пам'ять – запам'ятовують те, що привернуло їх увагу. В. Мартинова, Т. Власенко описують низький рівень запам'ятовування серій геометричних фігур, що означає порушення сприйняття форм, та слабкість просторових уявлень.[8] При ринолалії основною ланкою є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення. Дитина не розпізнає власні мовленнєві порушення на слух. А не усвідомлення диференціації звуків на глухі і дзвінкі, тверді і м'які може перерости в комплексні порушення процесів письма (конопл ринол від а до я) Діти з ринолалією мають порушення лексико-граматичної сторони мовлення, діти здебільшого добре розуміють лексичне значення, але намагаючись використовувати спрощені форми власних висловлювань, відчують труднощі в побудові розгорнутого зв'язного мовлення, їм важко передати зміст тексту.

При алалії порушено операції відбору і програмування на всіх етапах породження і сприймання мовленнєвого висловлювання, внаслідок чого мовленнєва діяльність дитини не є сформованою. Система мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) не формується, страждає мотиваційно-спонукальний рівень породження мовлення. Мовлення у таких дітей недосконале у смислового і звукового аспектах (перекручування слів, неправильне їх вживання, невміння відмінювати частини мови за родами, числами, відмінками, особами і часом, порушення норм узгодження і керування, бідність лексику); мають місце порушення семантичної структури мовлення, порушено управління мовленнєвими рухами, що відображається на відтворенні звукового та складового складу слів (з відсутністю паралічів та парезів).

Проте для цього порушення характерне те, що розумові здібності не порушуються: дитина все чудово розуміє і чує. Первинний недорозвиток мовлення при моторній алалії зумовлює специфічні особливості опанування грамоти та стає причиною навчальних труднощів.

При алалії у дітей спостерігаються специфічні недоліки пізнавальної діяльності: мислення, пам'яті, уваги, мотивації до мовленнєвої комунікації, грубі порушення операційного складу діяльності засвоєння і використання мови в процесі сприймання та породження мовленнєвих висловів.

Велике значення має також рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, наочно-образного мислення, зорово-просторових та вербально-перцептивних функцій, кінестетичної організації пальців рук, а також особливості перебігу психічної діяльності

При сенсорній алалії розвиток особистості часто відбувається по невротичному типу: відмічаються замкнутість, негативізм, емоційна напруженість. Діти образливі, плаксиві, для них характерна підвищена вразливість, невпевненість у собі та у своїх можливостях.

Часто у дітей із сенсорною формою алалії спостерігається підвищена збудливість; дратівливість; надмірна моторна активність. Дитині важко висидіти на місці, складно тривалий час концентрувати увагу на навчальному чи діагностичному матеріалі. Довгий час, навіть у шкільному віці, в них переважають ігрові мотиви. Підвищеній дратівливості сприяють труднощі розуміння оточуючими їхнього

мовлення. Діти із сенсорною алалією важко сприймають вербальну інформацію. Вони не можуть довго слухати, коли їм щось читають або розповідають. Не розуміючи змісту, вони втрачають інтерес і перестають слухати. Нові слова і структури дитина засвоює повільно, до мовлення не критична, в поведінці хаотична, діє часто імпульсивно. при сенсорній алалії не формуються: фонематичне сприймання, диференціація фонем, сприймання слова загалом, акустико- гностичні процеси, здатність до сприймання мовленнєвих звуків.

Практично у всіх дітей з таким тяжким мовленнєвим розладом, як 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 дітей зазначеної категорії спостерігаються відхилення в емоційних, вольових та мотиваційних проявах: низька самооцінка, почуття невпевненості, тривоги, немотивовані страхи, перш за все страх мовлення. Відмічено, що прояви заїкання перебувають у прямій залежності від індивідуально- особистісного ставлення дитини до тих чи інших умов спілкування.

Висновки. Отже, дітям з тяжкими розладами мовлення притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення відмічаються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю.

Усвідомлення власної неповносправності у спробах спілкування часто призводять до змін характеру дитини з такими проявами: замкненість, негативізм, бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки – загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку

Список використаних джерел

1. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Слово. 2010, 293 с.
2. Пахомова Н.Г., Баранець І.В. Особистісний потенціал дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: психологічні

особливості розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. 4(89), С. 75-87.

3. Рібцун Ю.В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 16. 2020. 205-222. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719808>

4. Серета І.В., Лубова Л.В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із дизартрією. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 53, т. 2. С. 53-56

5. Соботович Є.Ф. Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей і діагностика їх готовності до шкільного навчання. Є.Ф. Соботович, Л.Є. Андрусина, Л.І. Бартенєва, Е.А. Данилавичюте та ін. Київ: ПП «Компанія «Актуальна освіта». 1998. 124 с.

6. Чередніченко Н.В. Проблема надання допомоги дітям із порушенням писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Вип. 6. 2003. 72-173.

7. Чередніченко, Н.В., Клименко, І.В., & Тенцер Л.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностики та корекція. Навчально-методичний посібник. Київ. ДІА. 2018. 124 с.

УДК 376.01-056.264-053.4

Х. ДУНДЕР

<https://orcid.org/0009-0005-9560-4759>

Л. ЛІСОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Виокремлено характерні особливості розвитку та основні ознаки порушень у психомоторній сфері, розглянуто взаємовплив порушень мовлення і психомоторики та визначено основні критерії і показники розвитку психомоторики у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: діти дошкільного віку, порушення мовлення, психомоторика, показники психомоторного розвитку.

The article analyzes the psychomotor development of preschool children with speech disorders. The characteristic features of development and the main signs of disorders in the psychomotor sphere are highlighted, the interaction between speech and psychomotor disorders is considered, and the main criteria and indicators of psychomotor development in preschool children with speech disorders are determined.

Keywords: preschool children, impaired speech, psychomotor skills, indicators of psychomotor development.

Постановка проблеми. Психомоторний розвиток є важливим показником загального фізичного, психічного та соціального розвитку дитини. У дошкільному віці психомоторний розвиток взаємопов'язаний з мовленнєвими навичками, які дозволяють дитині освоювати нові форми взаємодії із зовнішнім світом. У дітей із порушеннями мовлення спостерігаються специфічні психомоторні труднощі, які обмежують їхню комунікабельність, негативно впливають на соціальну адаптацію та особистісний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психомоторного розвитку дітей розглядалася багатьма науковцями, серед яких Н. Гладких, К. Глушенко, Л. Горбунова, В. Озеров, А. Сімко, А. Шинкарук та ін. У своїх дослідженнях вони акцентували увагу на значенні моторних навичок у розвитку мовлення та їхній ролі у загальній адаптації дитини [1]. Деякі автори (Л. Горбунова, В. Ліщук, А. Машталер та ін.) вивчали вплив мовленнєвих порушень на формування навичок дрібної моторики, зокрема координації рухів, дихання та ритму мовлення [3; 4].

Аналіз сучасних досліджень демонструє, що психомоторний розвиток дітей із порушеннями мовлення має свої особливості. Зокрема, Л. Горбунова, встановили, що розвиток дрібної моторики рук є тісно пов'язаним із мовленнєвими навичками. Діти з недостатньою розвиненістю дрібної моторики мають більші труднощі з артикуляцією і фонетичною складовою мовлення, що ускладнює процес формування мовленнєвих навичок. Сучасні дослідження підтверджують, що діти з мовленнєвими порушеннями часто відчувають труднощі із завданнями, які вимагають точної зорово-моторної інтеграції, що обмежує їхню участь у рухливих іграх і навчальних завданнях, що потребують координації рухів.

Дослідники також наголошують на важливості комплексного підходу до корекції порушень, що включає логопедичну допомогу, ритмічні вправи, арттерапію, фізичну реабілітацію та інші методи. Це зумовлює необхідність розробки ефективних методик для подолання психомоторних розладів у дітей з порушеннями мовлення, враховуючи їхні індивідуальні потреби та можливості.

Метою цієї статті є розкрити основні теоретичні аспекти психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення на основі сучасних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Психомоторний розвиток – це складний процес, що включає формування рухових навичок, координації, зорово-моторної інтеграції та взаємозв'язків між фізичними і когнітивними функціями. Психомоторика і мовлення розвиваються паралельно і будь-які порушення в одній сфері мають наслідки для іншої. Рухові навички, особливо дрібна моторика пальців рук, впливають на активність мовленнєвих центрів мозку, що стимулює розвиток мовлення [1].

Психомоторний розвиток забезпечує інтеграцію рухової, когнітивної, мовленнєвої і соціальної сфер дитини. У дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, що закладає основу для формування психомоторних здібностей, необхідних для повноцінного функціонування в соціумі та навчанні в майбутньому [6; 7].

Психомоторна активність також відіграє важливу роль в емоційному розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, через фізичну активність діти вчаться керувати своїми емоціями, висловлювати себе через рухи, що сприяє розвитку впевненості, зниженню тривожності та кращій адаптації до соціальних ситуацій. Такі ігри та фізичні вправи, як танці, рухливі ігри та заняття спортом, допомагають дітям навчитися діяти в команді, дотримуватись правил і контролювати свої імпульси.

Теоретичне обґрунтування значення психомоторного розвитку можна простежити через роботи таких дослідників, як Л. Виготський, Ж. Піаже та сучасні українські науковці (Н. Гладких, К. Глушенко, Л. Горбунова, В. Лішук, А. Машталер, А. Сімко, А. Шинкарук та ін.), що підкреслюють важливість цього процесу для формування мислення, уваги, мовлення та емоційного розвитку. Зокрема, Л. Виготський підкреслював, що психомоторний і мовленнєвий розвиток

взаємопов'язані, а процес формування мовлення підтримується розвитком координації рухів. Дослідження М. Кольцової підтверджують, що розвиток тонких рухів пальців рук стимулює мовленнєві центри мозку, що є критичним для дітей дошкільного віку, адже мовлення розвивається разом з умінням здійснювати складні рухи рук, що впливає на формування когнітивних процесів. За Ж. Піаже, психомоторний розвиток дітей дошкільного віку має поступовий і закономірний характер, під час якого дитина проходить сенсомоторний етап розвитку. У цей період рухи тіла є основним інструментом пізнання навколишнього світу, а моторні дії пов'язані з формуванням базових когнітивних структур. Ці структури створюють основу для логічного мислення і розуміння простору, що проявляється у здатності до орієнтації та планування власних дій [1; 4; 5; 6; 7].

За даними сучасних наукових праць, психомоторні порушення зумовлені як затримками в розвитку мовленнєвої функції, так і недостатньою сформованістю нервової системи, що може бути спричинено різними факторами – від генетичних до соціальних. Інші дослідження вказують, що недорозвиненість зорово-моторної інтеграції та координаційних навичок призводить до затримок у розвитку мовлення, адже діти не здатні повною мірою відтворювати складні рухи, зокрема артикуляційні. Сьогодні проводиться багато досліджень з метою визначення впливу різних видів фізичної активності на психомоторний розвиток дітей дошкільного віку. Наприклад, дослідження щодо ефекту занять танцями і гімнастикою показують, що діти, які активно займаються цими видами діяльності, мають кращі показники координації рухів, здатності до концентрації і швидше розвивають мовленнєві навички [5; 6; 7].

Психомоторний розвиток дошкільників із порушеннями мовлення має низку характерних особливостей, які відрізняють його від розвитку дітей з типовим мовленнєвим розвитком. У таких дітей, як правило, спостерігаються порушення координації рухів, їх нерівномірність і уповільненість, труднощі у виконанні вправ, що потребують дрібної моторики (наприклад, маніпуляції з дрібними предметами, малювання, ліплення); знижена ритмічність мовлення, труднощі в контролі темпу та ритму мовлення, що проявляється в нестійкості темпо-ритмічних характеристик, неплавності вимови та нерівномірності дихання під час мовлення; у багатьох дітей із порушеннями мовлення спостерігаються

неправильне дихання під час мовлення, швидка втомлюваність голосу, слабка інтонаційна виразність [1; 3; 4].

У дітей із мовленнєвими порушеннями, таких як дислалія чи дизартрія, спостерігається низький рівень зорово-моторної координації та загальної координації рухів. Зорово-моторна інтеграція є одним з основних показників розвитку психомоторики і значною мірою впливає на здатність дитини засвоювати нові навички. У дітей із порушеннями мовлення часто спостерігається слабка зорово-моторна інтеграція, що проявляється у труднощах із точними діями, такими як малювання, письмо, копіювання форм, а також виконання складніших координаційних завдань. Низький рівень розвитку цієї навички часто супроводжується низькою артикуляційною рухливістю та порушенням координації органів мовлення [3; 4].

Отже, психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення характеризується особливостями, що пов'язані із затримкою формування як загальної, так і дрібної моторики, а також порушеннями координації, зорово-моторної інтеграції, орієнтації у просторі та моторної регуляції.

З метою оцінки психомоторного розвитку дитини ми розробили критерії та показники, що дозволяють оцінити конкретні прояви психомоторного розвитку та визначають загальні аспекти та особливості його у дітей з порушеннями мовлення:

1 *Рівень розвитку загальної моторики передбачає здатність виконувати рухи тіла, пов'язані з рівновагою, координацією рук і ніг, швидкістю та плавністю рухів. А саме:*

- ✓ Уміння утримувати рівновагу (наприклад, стояння на одній нозі, ходьба по прямій лінії).
- ✓ Координація рухів тіла під час бігу, стрибків, лазіння.
- ✓ Рівень фізичної витривалості та м'язового тону.
- ✓ Плавність і ритмічність рухів під час виконання завдань.
- ✓ Здатність виконувати рухи за інструкціями або в ігровій діяльності.

2 *Рівень розвитку дрібної моторики включає точність і координацію рухів пальців і рук, здатність виконувати дрібні точні рухи. До показників відносяться:*

- ✓ Точність маніпуляцій з дрібними предметами (наприклад, складання мозаїки, зав'язування шнурків).

✓ Рівень розвитку графомоторних навичок (малювання простих фігур, обведення контурів).

✓ Здатність виконувати послідовність дрібних рухів (наприклад, пальчикові ігри, складання конструктора).

✓ Ритмічність та синхронність рухів пальців.

3 *Зорово-моторна інтеграція – це здатність поєднувати візуальне сприйняття з руховими діями.* Показниками є:

✓ Здатність слідувати очима за руховими об'єктами.

✓ Координація очей і рук під час виконання завдань (наприклад, перенесення малюнка з зразка, написання літер).

✓ Точність у виконанні рухів, що вимагають візуального контролю (наприклад, нанизування намистин).

4 *Координація рухів та орієнтація у просторі*

✓ Рівень розуміння просторових понять («ліворуч», «праворуч», «перед», «позаду»).

✓ Здатність виконувати серію рухів у правильному порядку.

✓ Орієнтація в просторі під час ігор (наприклад, ловля м'яча, рух по лабіринту).

5 *Швидкість формування нових рухових навичок та здатність дитини засвоювати нові рухові дії, в тому числі за зразком:*

✓ Швидкість і точність засвоєння нових рухів.

✓ Здатність копіювати рухи за зразком.

✓ Гнучкість у виконанні нових завдань.

6 *Рівень мовленнєвої моторики:*

✓ Плавність і ритмічність мовленнєвих дій.

✓ Чіткість рухів язика, губ і щелеп під час вимови звуків.

✓ Здатність виконувати артикуляційні вправи (наприклад, піднімання язика до верхньої губи).

Оцінка критеріїв і показників психомоторного розвитку у дітей із порушеннями мовлення потребує комплексного підходу, оскільки труднощі в одній сфері можуть впливати на інші. Наприклад, недостатня артикуляційна моторика може бути наслідком загальної координаційної недостатності, а низький рівень зорово-моторної інтеграції може впливати на здатність до наслідування.

Таким чином, для оцінки психомоторного розвитку використовуються такі методики: тести для оцінки загальної і дрібної моторики: використання завдань на ходьбу по прямій, малювання фігур,

маніпуляції з дрібними предметами; логопедичні обстеження артикуляційної моторики: вправи для язика і губ, оцінка точності та плавності вимови; завдання на зорово-моторну інтеграцію: складання пазлів, виконання малюнків за зразком; ігрові спостереження: аналіз рухових навичок у природних умовах, таких як рухливі ігри, танці чи спортивні заняття тощо [2].

Висновки. Психомоторний розвиток є критично важливим для гармонійного становлення фізичних, когнітивних і мовленнєвих функцій у дітей дошкільного віку. Діти з порушеннями мовлення часто стикаються з труднощами у розвитку моторики, координації рухів, зорово-моторної інтеграції та мовленнєвої моторики. Це створює значні перешкоди для їхньої соціальної адаптації, навчання та комунікації. Аналіз сучасних досліджень підтверджує тісний зв'язок між розвитком дрібної моторики, зорово-моторної інтеграції та формуванням мовленнєвих навичок. Затримки у цих сферах обумовлюють складнощі у засвоєнні нових рухових і мовленнєвих дій. Розроблені критерії та показники психомоторного розвитку дозволяють всебічно оцінити рівень моторної і мовленнєвої підготовки дитини. Вони охоплюють такі аспекти, як загальна і дрібна моторика, зорово-моторна інтеграція, координація рухів, артикуляційна моторика та здатність до формування нових рухових навичок. Комплексна діагностика і впровадження ефективних корекційних програм є ключовими для покращення психомоторного і мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення. Завдяки цьому діти здобувають навички, необхідні для успішної соціалізації, навчання і гармонійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Горбунова Н.В. Кореляція порушення психомоторики з порушенням мовлення дітей старшого дошкільного віку. Гуманіт. науки. 2009. № 2. С. 29-31.
2. Горбунова Т.М. Визначення стану моторного розвитку дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*, Харків, 2023. С. 353–356.
3. Ліщук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. Дефектолог. Київ : Шкільний світ, 2010. №7. С.3–16.

4. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 242-247.

5. Озеров В. П. Психомоторні особливості людини. Дубно: Фенікс, 2002. 320 с.

6. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9(2). С. 205-214. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9\(2\)__22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(2)__22)

7. Шинкарюк А.І. Розвиток психомоторики дитини від народження до шести років як передумова особистісної активності. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський* : 2012. Вип. 17. С. 733-743.

УДК 376-056.34:616.896

О. ІВАНИШИН

<https://orcid.org/0009-0004-3447-0390>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННИХ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У даній публікації висвітлено особливості формування первинних навичок спілкування у дітей з розладом спектру аутизму (РСА); представлені сучасні методики дослідження та оцінювання первинних навичок спілкування; описані особливості розвитку навички спілкування у дітей з РСА, які були визначені в результаті експерименту; сформульовано основні напрямки, у яких доцільно здійснювати процес логопедичного впливу з метою формування первинних навичок спілкування.

Ключові слова: розлад спектру аутизм, комунікація, первинні навички спілкування, діти раннього віку.

In this article the peculiarities of forming primary communicational skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are highlighted; it

presents modern methods of research and assessment of primary communicational skills; it describes the prominent features of communicational skill development of children with ASD, which were identified through the experiment; it forms the main directions where speech therapy intervention is advisable in order to develop primary communication skills.

Key words: Autism Spectrum Disorder, communication, primary communicational skills, children of pre-school age.

Постановка проблеми. Розлад аутистичного спектру – це порушення, яке бентежить і турбує людей, які стикаються з ним через життєві обставини (народження дитини в сім'ї, проживання поруч з ними як члена сім'ї, сусіда або інші випадки) або професійні потреби (дитсадок, вихователь, логопед, корекційний педагог, психолог). Найбільше хвилюють труднощі, що виникають у спілкуванні з дітьми з розладом спектру аутизму (надалі РСА), оскільки в більшості випадків існує велика проблема їх розуміння, як поводитися та взаємодіяти з такими дітками. Адже, дітям з розладом спектру аутизму характерні значні труднощі у встановленні соціального контакту, порушення у спілкуванні на невербальному та вербальному рівні.

Як вказують Т. Скрипник [8], В. Тарасун [10], Д. Шульженко [12] та інші, однією з головних проблем, які не дозволяють дітям з РСА успішно адаптуватися до навколишнього середовища є порушення розвитку у них комунікативної навички. При цьому в цих дітей може бути відсутнім усне мовлення, невміння спостерігати за співрозмовником, нерозуміння мовлення та жестів якими супроводжується процес спілкування, відсутність спонукальних дій до розмови і бажання підтримувати її, використання в бесіді стереотипних висловлювань і інші особливості.

Науковці (Н. Гаврилова, О. Гаврилов, О. Константинов [13], К. Островська [5], В. Тарасун [10] та інші) пропонують у дітей з РСА формувати навичку спілкування системно, одночасно працюючи над її невербальними та вербальними компонентами. Було описано, що діти з нормотиповим розвитком починають свідомо застосовувати жести, міміку, звуковимову разом із усвідомленням соматопростору. Тобто, початок формування первинних усвідомлених навичок спілкування

пов'язаний із дозріванням образу «Я». Основним фактором, який визначає труднощі цілеспрямованого та осмисленого використання дітьми з РСА засобів спілкування є повільне дозрівання їх самосвідомості. А причиною труднощів оволодіння комунікативними навичками дитини з РСА є сенсорні порушення, які призводять до неузгодженої участі в цьому процесі різних сенсорних систем, розпаду сенсорних стимулів. У більшості дітей з РСА тактильний фактор виявляється найслабшим. Ця категорія дітей має рухову дисфункцію, яка вирішальним чином впливає на якість оволодіння ними вербальними засобами спілкування та жестами. На основі цих тверджень були створені різні стратегії та підходи формування комунікативних навичок у дітей з розладом спектру аутизму.

І надалі інтенсивно проводиться робота щодо створення нових методів та підходів для подолання зазначеної проблеми.

За свідченням логопедів практиків та науковців (Н. Гаврилової, О. Гаврилова, О. Константинов [13]) найскладнішим для формування навиків комунікації у дітей з РСА є початковий етап. І саме він недостатньо повно розкритий у наукових джерелах, а тому потребує подальшого вивчення.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Проаналізувавши різні науково-теоретичні джерела, ми дійшли висновку, що спілкування – це складний двосторонній процес, внаслідок якого відбувається обмін інформацією за допомогою невербальних та вербальних засобів. Воно є основою соціальної взаємодії. Спілкування дає можливість людям висловлювати свої думки, переживання, передавати досвід [3, 9]. Важливим аспектом спілкування є мовлення [1, 3]. Дитина не народжується з уже сформованими навичками спілкування та потребою у спілкуванні. Набуття дитиною первинних навичок спілкування відбувається в онтогенезі її розвитку. Цей процес важливий для психічного розвитку дитини та залежить від багатьох чинників: оточення та середовища дитини, емоційного стану мами, можливості пізнавати навколишній світ у повному обсязі, соціальної взаємодії, емоційного інтелекту та мовленнєвого розвитку, генетичних особливостей та раннього розвитку дитини. Основою до формування комунікації є вчасно сформовані навички наслідування, діалогу та управління ситуацією. До первинних проявів, які вказують на початок

розвитку навички спілкування відносять посмішку (емоційне збудження), ефект пожвавлення, зосередженість на співрозмовнику поглядом, вказівний жест, гукання[2, 3, 7]. До 2-х річного віку у дітей в онтогенезі переважають два види спілкування: особистісно-ситуативний (з 2-х міс) та ситуативно-діловий (з 6 міс) на які вказують такі ознаки:

- здатність дитини до співпраці;
- рівень сформованості візуального контакту;
- наявність спільної уваги;
- наявність вказівного жесту;
- наявність навички імітації за дорослим (міміки, рухів загальної моторики, жестів, вербального наслідування);
- здатність до виконання інструкцій (рівень сформованості розуміння зверненого мовлення) [13].

Розлад спектру аутизму представляє суттєву соціальну проблему на сучасному етапі розвитку суспільства у світі, в цілому, та в Україні, зокрема. Однією з головних проблем, яка спостерігається у цієї категорії дітей є порушення у них комунікативної функції мовлення. Саме ця проблема часто заважає повноцінно включити їх у соціальне середовище та освітній процес. Періодом найбільш виражених проявів поведінкових та комунікативних порушень є ранній та дошкільний вік. Своєчасна рання діагностика та вчасно розпочата корекція може дати позитивні зрушення у розвитку психічних процесів, поведінки, мовлення дитини, що сприятиме подоланню порушень навички спілкування[8, 10].

Метою дослідження було з урахуванням виявлених особливостей розвитку вербальних та невербальних компонентів навички спілкування у дітей з РСА визначити та охарактеризувати напрямки логопедичного впливу спрямовані на подолання її порушень.

Основна частина. Наше дослідження первинної навички спілкування у дітей з РСА носило експериментальний характер. Для його проведення було підібрано комплекс завдань.

Для дослідження навички спілкування у дітей з РСА нами було використано декілька методик: методика Н. Гаврилової, О.Константинів, О. Гаврилова для діагностики рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап) [2],

чек-листи оцінки навичок спілкування дітей з аутизмом з використанням АВА підходу описаний Х. Ткач [11], опитувальник Wetherby and Prizant, та метод ігрової діагностики Н. Сумської [4, 6]. Вони були адаптовані відповідно до поставлених нами діагностичних завдань.

Було також спеціально адаптовано і систему оцінювання особливостей прояву навички спілкування у дітей з РСА з використанням якісних та кількісних показників, що, у наступному дозволило як описати її специфіку у досліджуваних так і визначити у них рівень її порушення.

Для оцінки сформованості первинних навичок спілкування у дітей з РСА ми врахували той факт, що до 2-х річного віку у дітей в онтогенезі ще присутні два види спілкування: особистісно-ситуативний (з 2-х міс) та ситуативно-діловий (з 6 міс) [13]. Тому, аналіз первинних навичок спілкування нами здійснювався за параметрами які вказували на наявність у дитини: бажання до співпраці; візуального контакту; уваги до співрозмовника; вказівного жесту; навички імітації за дорослим (міміки, загальних рухів, жестів, вербального наслідування); розуміння інструкцій та точності їх виконання.

Ми також врахували той факт, що процес спілкування тісно пов'язаний з рівнем розвитку загальної та дрібної пальцевої і артикуляційної моторики, стану сформованості тактильної, зорової та слухової модальностей. Тому, у процедурі вивчення навички спілкування у дітей з РСА ми використовували різноманітні іграшки зі звуком, світлом як різної величини, кольору так і текстури. Зокрема, використовували м'ячики, мішечки, фігурки тварин, різнокольорові прищіпки, камінці, помпони. Додатковим інструментарієм який був використаний у дослідженні були балансувальні дошки, ортопедичні килимки, ортопедичні сфери та доріжка-змійка.

Передбачали, що важливими навичками, які вказують на початок розвитку спілкування є наслідування та прохання. Також без них не формується мовлення дитини. Ми оцінювали уміння наслідувати мімічно-експресивні засоби (посмішку, насушення, ін.), жести, дії, поведінкові прояви, мовлення.

Стан сформованості уміння демонструвати/висловлювати прохання оцінювали шляхом спостереження:

- за мімічно-проксемічними проявами: поглядом (веселий, сумний), посмішкою, насупленістю брів, поверненням/відверненням голови до/від співрозмовника;

- за жестами: простягування руки («дай», «на»), похитування головою («так»/»ні»); простягування пальчика до рота або відкривання/закривання рота («хочу їсти»); простягання руки до рота і до чашки чи пляшечки («хочу пити»); складання долоньок («хочу спати»); тупцювання («хочу в туалет»); простягання руки до дверей чи вбік, куди дитина хоче піти чи щось отримати («ходімо»);

- за вербальними проявами: вимовою окремих звуків мовлення, що показують потребу дитини в чомусь («ам» - хочу їсти, «а-а-а» - хочу спати, «да» - дай, «пи» - пити, «пі» - пісяти, ін..

Оцінювання розуміння та застосування дитиною слів, що позначають предмети та дії проходило з використанням різних дидактичних матеріалів та у процесі гри.

Результати вивчення стану сформованості навички спілкування у дітей з РСА (шляхом анкетування [4, 6] та спостереження) фіксували у протоколах [2, 13], які були адаптовані нами з урахуванням описаних параметрів дослідження. Також для аналізу результатів досліджена була використана бальна оцінка розроблена Н. Гавриловою, О.Константинов, О. Гавриловим [2, 13] для визначення рівня розвитку первинної навички спілкування у дітей з РСА. Максимальна підсумкова оцінка за усіма визначеними параметрами – 154 бали. Із них максимальна оцінка, що вказувала на найвищий рівень розвитку мімічно-експресивних засобів, – 12 балів; проксемічних засобів спілкування – 28; розуміння первинних жестів, необхідних для формування навиків самообслуговування – 8 балів; наявність у спілкуванні жестів – 24 бали; розуміння значення слів, що позначають назву предметів – 10 балів; розуміння значення слів, що позначають дію предмета, – 8 балів; наявність в мовленні звукокомплексів, що забезпечують спілкування з дорослими, – 24 бали. Така система оцінювання дозволила визначити рівень розвитку навички спілкування в цілому та індивідуальний профіль її розвитку у кожної дитини окремо.

Вивчення стану розвитку первинної навички спілкування у дітей з РСА проводилося на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Вижницької міської ради. В експериментальному дослідженні

приймало участь 8 дітей з розладами аутистичного спектру (F 84) – 25% дівчат та 75% хлопчиків. Віковий діапазон досліджуваних дітей був від 4 роки 2 місяців до 6 років 5 місяців.

В результаті експерименту було визначено наявний рівень розвитку у дітей з РСА навички спілкування (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення дітей в залежності від рівня сформованості у них навичку спілкування при обстеженні

Рівень сформованості навичку	Кількісна оцінка (в балах)	Кількість дітей (у %)
Вищий за достатній	-	-
Достатній	-	-
Середній	92-104	25
Низький	40-61	37,5
Дуже низький	4-18	37,5

Зокрема, виявлено у 37,5% дуже низький рівень розвитку цієї навички, у 37,5% він був низьким, а у 25% середнім.

Виявлено, що в більшості випадків у дітей відсутній вказівний жест (75%), наявний візуальний контакт у 50% (нетривалий та мимовільний), діти володіють проксемічними (100%) та експресивно-мімічними (87,5%) засобами спілкування; навички імітації знаходяться на низькому рівні і присутні у дітей вибірково (одні діти краще імітують загальну моторику, інші – артикуляційну, звучання тварин та предметів побуту). У ході дослідження було виявлено, що діти краще реагують на жести (75%), ніж застосовують їх у спілкуванні (37,5%). Щодо розуміння мовлення, то діти краще розуміють слова, що означають дію предметів (62,5%), ніж слова, що означають назви предметів (50%). У власному мовленні тільки 25% дітей вибірково застосовують лепетні та аморфні слова.

На основі аналізу результатів констатувального етапу дослідження було визначено, що необхідно розробляти корекційний маршрут індивідуально для кожної дитини з РСА, оскільки у кожній з них був індивідуальний профіль стану сформованості навички спілкування. Також нами визначено основні напрямки в яких має бути проведена робота з формування навички спілкування:

- формування навички зосередження на діях і жестах співрозмовника;
- формування навички візуального контакту;
- формування навички вказівного жесту;
- формування навички імітації: мімічно-експресивних засобів, праксису (пальцевого, мануального, загального, артикуляційного);
- формування навички розуміння та застосування окремих жестів (дай-на, пити-їсти, ходи, хочу-не хочу, хочу на горщик, спати, стій);
- формування навички розуміння та наслідування називання (використання у власному мовленні) слів-назв предметів, слів-дій предметів.

Для ефективної реалізації вищенаведених напрямків проведення логопедичної роботи використовуємо спеціально підібрані завдання та ігри.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, важливо підкреслити, що розлад спектру аутизму (РСА) відноситься до групи розладів нейророзвитку при якому спостерігаються порушення соціальної комунікації, обмежені інтереси та наявна повторювана поведінка.

Порушення навички спілкування у цієї категорії дітей характеризується наявністю комплексу труднощів: у застосуванні міміко-проксемічних засобів спілкування, жестів, мовлення. Воно супроводжується не типовою поведінкою. З огляду на багатоплановість і складність, подолання порушень навички спілкування у дітей з РСА на першому етапі є довготривалим, індивідуально та різнобічно спрямованим.

Проблема, розглянута у статті є складною і потребуватиме подальшого вивчення з метою формування індивідуальних програм для формування навички спілкування у дітей з РСА та їх апробації на практиці.

Список використаних джерел

1. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: Серія «Інклюзивне навчання». Київ: Літера ЛТД, 2019. 144с.
2. Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму

(початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. Вип. 17. С. 123 – 131.

3. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку: метод. посібник. Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32с.

4. Куценко Т.О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ: Слово, 2012. 28 с.

5. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.

6. Островська К. О., Химко М. Б. Проблеми психологічної діагностики аутичних дітей : метод. рекомендації для проведення практичних занять з курсу «Дитячий аутизм: проблеми психологічної допомоги». Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. 38 с.

7. Ранній розвиток дитини. Посібник для батьків / за ред. А. Кравцової, А. Кукурузи. Київ: Благодійний фонд «Інститут раннього втручання», 2015. 76 с.

8. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.

9. Скрипченко О. В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія. *Поняття про спілкування.*/ Вид-во «Каравела». Київ, 2024. С. 400 – 403.

10. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика: підручник. В Тарасун. Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.

11. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.

12. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. Київ: 2009. с. URL: <https://studfile.net/preview/7246703/>.

13. Havrylova N.S., Konstantyniv O.V., Havrylov O.V. Conscious communication skills formation in children with autism spectrum disorders (initial period). *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2023. Vol. 15, Issue3,P:185–216.URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5437/4407>.

УДК 376-056.264:159.946.4

Н. КАЛИНЧУК

<https://orcid.org/0009-0009-3117-6352>

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

ВПЛИВ КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається вплив конструктивних ігор на розвиток дрібної моторики дітей із порушеннями мовлення. Конструктивні ігри, як один із засобів корекційно-розвивальної роботи, стимулюють розвиток координації рухів, покращують точність та силу дрібних рухів пальців рук, що позитивно впливають на загальний мовленнєвий розвиток. Проаналізовано ефективність застосування різних типів конструктивних ігор у практиці логопедичної роботи, а також їхній вплив на активізацію когнітивних процесів і мовленнєвої активності дітей. Зроблено висновки щодо доцільності впровадження таких ігор у корекційно-освітній процес для покращення моторики й комунікативних навичок.

Ключові слова: конструктивні ігри, дрібна моторика, моторика, порушення мовлення, розвиток мовлення, корекція.

The article examines the influence of constructive games on the development of fine motor skills of children with speech disorders. Constructive games, as one of the means of correctional and developmental work, stimulate the development of coordination of movements, improve the accuracy and strength of fine movements, which has a positive effect on overall speech development. The effectiveness of the use of various types of constructive games in the practice of speech therapy work is analyzed, as well as their impact on the activation of cognitive processes and speech activity of children. Conclusions are drawn regarding the feasibility of introducing such games into the correctional and educational process to improve motor skills and communication skills.

Keywords: constructive games, fine motor skills, motor skills, speech disorders, speech development, speech therapy work.

Постановка проблеми. Однією з ключових умов успішного навчання у школі є розвиток моторних навичок, зокрема дрібної моторики рук. Ці навички є базовими для формування письма, роботи з навчальними матеріалами та активної участі в освітній діяльності. Особливо актуальним розвиток дрібної моторики є для дітей із порушеннями мовлення, оскільки він позитивно впливає не лише на моторну сферу, але й на когнітивні здібності, мовленнєвий розвиток, комунікацію та загальний психоемоційний стан. Відтак, розвиток дрібної моторики є ключовим компонентом у формуванні мовленнєвих навичок у дітей.

У сучасній спеціальній педагогіці конструктивні ігри розглядаються як ефективний інструмент стимуляції дрібної моторики, оскільки вони сприяють розвитку координації, зосередженості та просторового мислення. Проте проблема недостатньої розробки методик із застосування конструктивних ігор у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Питання розвитку дрібної моторики у дітей із порушеннями мовлення розглядали такі вчені, як Н. Демченко, О. Козак, В. Ліщук, І. Лугова, З. Мацюк, А. Машталер, О. Петренко, які наголошували на важливості моторного розвитку для мовленнєвого формування та відмічали, що у дітей із порушеннями мовлення часто спостерігається затримка розвитку дрібної моторики, що ускладнює виконання як побутових, так і навчальних завдань, знижує їх впевненість у власних силах та ускладнює процес соціальної адаптації [3; 5; 6; 8].

І. Біла, С. Іваненко, В. Горбатих, З. Мацюк, О. Шперкач та ін. вважають, що конструктивні ігри сприяють вдосконаленню точності рухів, зміцненню м'язів пальців і покращенню координації та є одним із ефективних методів розвитку дрібної моторики у дітей. Крім того, конструктивні ігри активно залучають дітей до мовленнєвої діяльності, адже у процесі гри вони коментують свої дії, описують етапи роботи та результат, що позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок і сприяє соціалізації [1; 2; 4; 7; 9].

Мета – дослідити вплив конструктивних ігор на розвиток дрібної моторики дітей із порушеннями мовлення та визначити їх ефективність у корекційно-розвивальній роботі.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження підтверджують тісний зв'язок між моторною активністю й розвитком мовлення у дітей. У спеціальній психолого-педагогічній літературі висвітлюється, що стимуляція дрібної моторики сприяє активації мовленнєвих центрів мозку, які впливають на покращення мовленнєвої діяльності. Цим питанням займалися такі науковці, як О. Лурія, І. Біла, С. Іваненко, В. Горбатих, З. Мацюк, А. Машталер та ін. Зокрема, О. Лурія довів, що моторний центр, який відповідає за рухи пальців, розташований у безпосередній близькості до мовленнєвого центру. Через це вправи для пальців активізують мовленнєві зони мозку, стимулюючи мовленнєвий розвиток. Такі заняття мають особливе значення для дітей із порушеннями мовлення, адже сприяють гармонізації їхнього розвитку і поліпшенню комунікативних здібностей [1; 7].

Конструктивна діяльність передбачає роботу з дрібними предметами, а також створення конструкцій із деталей різного розміру та форми (наприклад, пазли, кубики, конструктори). Ця діяльність не лише розвиває моторні навички, але й сприяє покращенню когнітивних здібностей, просторового мислення, координації рухів та мовлення [9].

Розрізняють два основні види конструювання: технічне – створення конструкцій із будівельних матеріалів та конструкторів та художнє – виготовлення виробів із паперу, картону, тканини, а також із природних чи вторинних матеріалів. Таким чином, конструктивна діяльність є практичною формою роботи, спрямованою на створення реального об'єкта, який відповідає заданому функціональному призначенню [9].

Отже, конструктивні ігри – це діяльність, у якій діти створюють об'єкти, предмети чи конструкції, використовуючи різні матеріали: кубики, конструктори, пісок, пластилін, глину тощо. Ці ігри стимулюють точні та скоординовані рухи рук і пальців, які, у свою чергу, мають важливе значення для розвитку дрібної моторики та

сприяють не лише моторному, але й мовленнєвому, когнітивному, просторовому та творчому розвитку дітей. Розглянемо детальніше види конструктивних ігор і їх вплив на розвиток дрібної моторики:

Таблиця 1

Види конструктивних ігор та їх вплив на дрібну моторику

№	Види	Зміст	Вплив на дрібну моторику
1	Ігри з будівельними наборами та конструкторами	Діти складають різноманітні конструкції: від простих споруд до складних механізмів. Сучасні конструктори бувають блоковими, магнітними або механічними, що дозволяє розвивати різноманітні навички.	Маніпуляція дрібними деталями допомагає розвивати координацію, точність рухів і силу пальців, тренуючи контроль і зосередженість.
2	Ігри з кубиками та блоками	Традиційний вид діяльності, у якому діти створюють різноманітні вежі, дороги чи міста.	Укладання та переміщення кубиків тренує м'язи рук, покращує координацію та вміння чітко утримувати об'єкти.
	Ліплення з пластиліну, глини чи тіста.	Різні матеріали розвивають силу й навички, залежно від їхньої щільності.	Розминання й формування матеріалів підсилює м'язи пальців, розвиває тактильне сприйняття та вміння контролювати рухи
3	Мозаїка та пазли.	Збірка цілісних картин із дрібних елементів розвиває увагу та мислення.	Робота з дрібними деталями тренує точність рухів, зорово-моторну координацію та просторове орієнтування
4	Ігри з піском і водою	Діти будують замки, канали чи тунелі, працюючи в пісочницях чи на відкритому повітрі.	Ущільнення, викопування чи вирівнювання піску розвиває силу пальців,

			їхню витривалість і гнучкість.
5	Робота з шнурками, намистинами та дрібними предметами	Діти нанизують намистини, вузлики, прикраси.	Завдання такого типу тренують точність рухів, концентрацію уваги та плавність дій, сприяючи загальному розвитку моторики

Отже, конструктивні є багатофункціональним інструментом розвитку дітей, адже вони поєднують творчість із тренуванням дрібної моторики, сприяючи гармонійному розвитку пізнавальних і фізичних навичок. Вони мають значний вплив на розвиток дрібної моторики та загальний розвиток дитини, зокрема сприяють:

✓ Розвитку точності рухів і координації. Конструктивні ігри вимагають від дітей точних і скоординованих рухів, які вдосконалюють дрібну моторику. У процесі гри діти вчаться утримувати предмети, поєднувати їх і маніпулювати ними, що покращує координацію рук і очей, а також контроль сили натискання.

✓ Активації роботи обох півкуль мозку. Розвиток дрібної моторики пов'язаний із діяльністю мовленнєвих центрів мозку. Завдання, що потребують скоординованих рухів рук, стимулюють активність обох півкуль, включно з зонами, відповідальними за мовлення та когнітивні функції. Це сприяє кращим результатам у мовленнєвому та інтелектуальному розвитку.

✓ Формуванню самоконтролю, концентрації уваги. Виконання конструктивних завдань розвиває у дітей здатність зосереджуватись, послідовно виконувати дії та перевіряти результати. Це сприяє формуванню витримки й тривалої концентрації уваги.

✓ Покращенню зорово-моторної координації. Під час конструктивних ігор діти навчаються оцінювати розташування об'єктів, орієнтуватися в просторі та обирати оптимальні способи взаємодії. Це важлива навичка, що сприяє подальшому успіху в читанні, письмі та вирішенні математичних задач.

✓ Зміцненню дрібних м'язів рук і пальців. Такі ігри задіюють дрібні м'язи пальців і кистей, зміцнюючи їх та підвищуючи рухливість. Це особливо важливо для підготовки до письма та інших точних дій.

✓ Розвитку просторового мислення та креативності. Під час створення конструкцій діти використовують уяву, творчі здібності й логічне мислення. Вони вчаться планувати свої дії та реалізовувати задум у процесі гри [1; 2; 5; 9].

Крім того, конструктивна діяльність має позитивний вплив на мовленнєвий розвиток, а саме:

– Формування та збагачення словникового запасу. У процесі занять діти взаємодіють із педагогом і однолітками, озвучують свої дії, обговорюють етапи роботи. Це сприяє засвоєнню нових термінів, збагаченню словникового запасу й підвищенню загальної мовленнєвої активності.

– Розвитку комунікативних навичок: працюючи в парах або групах, діти вчаться спілкуватися, висловлювати прохання, обговорювати спільні завдання й співпрацювати, що розвиває їхні соціальні вміння.

– Підвищенню впевненості та мотивації до навчання. Конструктивна діяльність дозволяє дітям бачити результати своїх зусиль, що зміцнює самооцінку, додає впевненості в собі та стимулює бажання навчатися далі [3; 7].

Таким чином, конструктивні ігри є цінним інструментом для гармонійного розвитку дитини, поєднуючи фізичну, когнітивну, мовленнєву та соціальну складові.

Важливо зазначити, що під час організації та планування використання конструктивних ігор для розвитку дрібної моторики слід враховувати можливі труднощі, які можуть виникати у дітей із порушеннями мовлення. До основних проблем належать:

– зниження мотивації та швидка втомлюваність, що виникає через труднощі в маніпуляціях із дрібними предметами, дітям складно тривалий час концентруватися на точних і послідовних діях, що знижує ефективність занять. У таких випадках педагогу важливо застосовувати додаткові стратегії для підтримки мотивації, наприклад, чергування активностей або використання ігрових

прийомів;

– складнощі у сприйнятті просторових характеристик об'єктів. Діти з мовленнєвими порушеннями можуть відчувати труднощі у визначенні взаємного розташування деталей, що ускладнює створення конструкцій, таких як пірамідки чи споруди з конструктора. Ці труднощі впливають на точність виконання завдань і потребують спеціальних вправ для розвитку просторового мислення;

– обмеженість у розвитку логічного мислення та причинно-наслідкових зв'язків. Конструювання вимагає планування дій, оцінки результатів і розуміння просторових завдань. Діти з мовленнєвими порушеннями часто стикаються з труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що може ускладнювати виконання завдань і спричиняти помилки;

– зниження швидкості обробки зорової інформації. Дітям із мовленнєвими порушеннями важко швидко оцінювати взаєморозташування деталей і співвідношення об'єктів, що впливає на здатність завершувати завдання у визначений час [1; 7].

Не зважаючи на це, конструктивна діяльність залишається однією з найбільш ефективних і захопливих форм роботи для розвитку дітей, в тому числі і дрібної моторики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Впровадження конструктивних ігор у корекційно-розвивальну роботу позитивно впливає на розвиток дрібної моторики та мовленнєвих навичок дітей із порушеннями мовлення. Застосування таких ігор дозволяє покращити координацію рухів, покращує точність і швидкість їх виконання сприяє соціалізації, підвищує інтерес дітей до навчання та стимулює когнітивну активність. Завдяки конструктивній діяльності діти не лише опановують маніпуляції з дрібними об'єктами, але й розвивають концентрацію, послідовність дій і розуміння просторових відношень. Для дітей із порушеннями мовлення конструювання відкриває можливості інтеграції моторики й мовлення. Цей процес стимулює мовленнєву активність, збагачує словниковий запас, покращує комунікативні навички та сприяє загальному когнітивному й мовленнєвому розвитку.

Окрім цього, конструювання зміцнює координацію, підвищує витривалість і створює умови для формування важливих життєвих навичок.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні та апробації комплексних програм, які поєднують конструктивні ігри з іншими методами корекційної педагогіки, а також вивченні довготривалого впливу цих ігор на різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Біла І. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія. Київ : Веселка, 2011. 494 с.
2. Горбатих В. Будівельно-конструкційні ігри – джерело всебічного розвитку дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 5. С. 24–28.
3. Демченко Н. О. Методика розвитку дрібної моторики в корекційній роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями. Харків: Основа. 2018.
4. Іваненко С. М. Використання конструктивних ігор для розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Дефектологія*, 2021. №3, с. 45-52.
5. Козак О. В. Розвиток дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку. Львів: Світ знань. 2019.
6. Ліщук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. *Дефектолог*. №7. С.3–16.
7. Мацюк З. Використання корекційно-розвивальних можливостей будівельно-конструктивної гри в роботі з дітьми з особливими потребами. *Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації*. Луцьк, 2021. С. 218-222.
8. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 242-247.
9. Шперкач О. Вплив конструктивних ігор на розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. Режим доступу до джерела: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/shperkach.pdf> (дата звернення: 11.09.2024).

УДК 372.461:376.36-056.264

Я. КАРАБУШ

<https://orcid.org/0009-0002-0625-5103>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано вплив народознавства на формування навичок мовленнєвого спілкування старших дошкільників з порушеннями мовлення, визначено мовленнєві завдання.

Ключові слова: дошкільники, порушення мовлення, спілкування, народознавчий матеріал, мовленнєві завдання.

The article analyzes the impact of ethnology on the formation of communicative competence of older preschoolers with speech disorders, defines speech tasks.

Key words: preschoolers, speech disorders, , ethnographic material, speech tasks.

Постановка проблеми. За умов національного відродження духовності та культури українського народу ефективним засобом формування комунікативної компетенції може виступати усна народна творчість. Тому дошкільникам слід пропонувати найкращі зразки усної народної творчості, адже вони наближені до дитячого світу [2, с. 3]. Науковці визначають малі фольклорні форми як продуктивні когнітивно-семантичні категорії, без освоєння яких неможливе формування мовної та комунікативної компетенції зокрема.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком найповніше представлена у низці наукових робіт, де відзначається, що ці вміння детермінують ефективність комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільника (Р. Білова-Давид, О. Запорожець, М. Лісіна, І. Марченко, І. Мартиненко, В. Орфінська,

Н. Пахомова, Н. Трауготт, Є. Соботович, І. Самойлова, О. Мастюкова, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Мета статті - проаналізувати особливості впливу усної народної творчості на формування навичок мовленнєвого спілкування старших дошкільників з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. І. Баранець, Н. Пахомова визначають основні напрями та умови успішної організації процесу формування комунікативних умінь у старших дошкільників з порушеннями мовлення, що дозволяє створити сучасну науково обґрунтовану базу для формування комунікативної компетентності у таких дітей:

- створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини, що допомагатимуть формуванню вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком дітей;

- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації. Розкриваючи особливості цього напрямку, слід наголосити, що одним із головних завдань мовленнєвого, в тому числі комунікативного розвитку дошкільників, є формування зв'язного монологічного мовлення, яке порівняно з діалогічним потребує більшої довільності, усвідомлення, самоконтролю, значних розумових зусиль для побудови висловлювання;

- стимулювання та розвиток комунікативної діяльності на всіх етапах формування, що сприяє розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, яка має сформовані необхідні життєві навички позитивної ефективної взаємодії з близьким оточенням та може адаптуватися і творчо застосувати їх у нових ситуаціях, у ситуаціях невизначеності або непорозуміння з іншими, роблячи вибір щодо своїх дій на основі морально-вольових якостей та цінностей, організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;

- забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе відношення до дитини зі сторони дорослих і однолітків, що формують позитивну картину світоглядних морально-етичних уявлень про себе та навколишній світ,

уміння аналізувати та диференціювати такі моральні поняття, як «доброта», «чуйність», «справедливість», «дружба», «чесність», «товариськість» тощо;

- цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку як мовленнєвої функції, так і пізнавальної сфери, що не лише має вагомий вплив на процес становлення особистості дошкільника, а й впливає на формування його комунікативних навичок. Адже, спілкування у психічному розвитку дитини має вирішальне значення, оскільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю дитиною нових знань і умінь (О. Запорожець, М. Лісіна та ін.). При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів уповільнюється;

- становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером [6].

Для розвитку точності, влучності та виразності мовлення дошкільнят використовують вірші-забавлянки [3]. Забавлянки активізують єдність слова та моторики дитини, не тільки супроводжуються відповідними рухами, а й розвивають мовлення дитини. Незважаючи на свою простоту, забавлянки позначені національною культурою, сприяють жвавому спілкуванню з довкіллям, привчають до відчуття прекрасного. Старшим дошкільникам варто пропонувати використовувати забавлянки у сюжетно-рольових іграх, особливо, коли проводяться ігрові дії з лялькою.

Через поетичну форму цих віршів дитина починає чіткіше розуміти художні образи. Художньо-образна, поетична форма цих віршів спонукає дитину до усвідомлення інтелектуального, логічного завдання через осмислення значення мовних образів. Завдяки жартівливій цікавій ситуації діти сприймають їх залюбки, весело, як гру, поетичні жарти. Для використання цих поезій необхідна доброзичлива, приємна атмосфера. Вихователь, підтримуючи гарний настрій дітей, повинен демонструвати їм багаті можливості культурного прояву веселого настрою, зацікавлювати логічними завданнями, заохочувати до активної розмови [3].

Освітньою програмою «Українське дошкілля» передбачено такі завдання літературної та комунікативної компетенції:

- вчити розуміти метафоричні загадки, їх художній образ, використовувати засоби виразності під час складання власних загадок;
- продовжувати залучати дітей до слухання, вивчення напам'ять і розігрування малих фольклорних творів;
- спонукати дітей до самостійних ігор-драматизацій, ігор за змістом художніх творів [6, с.215].

Не менш важливе значення у формуванні комунікативної компетенції відіграють прислів'я та приказки. Вони мають великий вплив на формування лексики дітей, сприяють виробленню в них морально-етичних норм поведінки, а також допомагають більш ясно та лаконічно демонструвати свої почуття та думки. Прислів'я та приказки надзвичайно різноманітні за своєю тематикою, тому навчання може відбуватися в тісному взаємозв'язку з творами художньої літератури, під час бесід на морально-етичні теми, у відповідних ситуаціях, на різноманітних заняттях та у різних видах діяльності дітей, в процесі безпосереднього спілкування дітей один з одним. Чим більше діти знають прислів'їв та приказок, вміють користуватися ними у процесі спілкування, тим багатша їхня мова [4, с. 122].

Слід відмітити, що загадки відіграють велику роль у розумовому розвитку дитини. Вони уточнюють уявлення дітей про відомі вже предмети, мобілізують спостережливість, розкривають особливості рідної мови і її образність, вчать мислити і активізують уяву та мовленнєву діяльність. Щоб діти осмислено навчилися відгадувати загадки, перш за все вони за допомогою вихователя мають добре ознайомитися з предметом, про який ідеться у загадці, його властивостями, характерними діями та особливостями, що відрізняють його від інших предметів. Лише після цього вихователь загадує загадку. Загадки можна використовувати під час бесід про різні предмети і явища, під час спостережень за живою і неживою природою для мобілізації уваги під час занять [4, с. 128].

Одним із головних завдань у старшому дошкільному віці є навчання виразності мовлення. Для формування виразності мовлення незамінним матеріалом, на думку С. Бухвостової, є скоромовки. Вони цікаві для дітей своїм змістом, ритмікою. Скоромовки можна вивчати з дітьми впродовж усього періоду перебування дитини в дошкільному

закладі:

– вранці — в індивідуальній роботі з дітьми з метою вправлення їх у правильній звуковимові, також на заняттях. Вивченню скоромовки може бути присвячене все заняття або, якщо це заняття з розвитку мовлення, то якась його частина;

– на заняттях з виховання звукової культури мовлення також не обійтися без скоромовок, якщо метою заняття є поліпшення інтонаційної виразності мовлення, регуляція сили голосу і вироблення темпу мовлення;

– під час прогулянок і у вечірні години теж доцільно використовувати скоромовки для індивідуальної роботи з дітьми у яких погана дикція. Діти повторюють за вихователем слова скоромовки (хором і поодиночі) спочатку повільно, а потім пришвидшують темп [4, с. 126].

Для того, щоб вивчення скоромовок сприяло активному розвитку мовлення загалом, і зокрема формуванню комунікативної компетенції, повинна проводитись цілеспрямована робота над їх вивченням. Тому пропонуємо наступну методику заучування скоромовок:

– промовляння у повільному темпі тексту скоромовки двічі, з чіткою артикуляцією кожного звуку;

– аналіз звукового складу;

– повільне і чітке промовляння дитиною індивідуально;

– повільне і чітке промовляння хором.

Після вивчення скоромовки:

– текст промовляють у швидкому темпі окремі діти;

– промовляння тексту всіма дітьми разом.

Для вправлення дошкільників у темпі й силі голосу доцільно запропонувати промовляти скоромовку так: пошепки – повільно, тихо – трохи швидше, голосніше – ще швидше, голосно – швидше. У скоромовках діти не лише навчаються вимовляти важкі сполучення звуків, але й вправляють артикуляційний апарат, вчаться володіти голосом, регулюючи його силу і темп [2, с. 81].

Одним із найефективніших засобів формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку виступає казка. Казка — незмінний супутник дитинства. Вона впливає на духовний світ дитини, заохочує її

до набуття нових знань і умінь, створює певні зразки поведінки, сприяючи формуванню високих моральних цінностей та позитивного світогляду дитини [7, с. 3]. Однією з вимог до розповідача казки є емоційність. Філософ, педагог А. Нікіфоров виділяє три основні види емоційного розповідання казки: театралізація – розігрування та показ казки (тіньовий, іграшковий, ляльковий театри); декламування – своєрідна гра інтонацій, слів-повторів, пісень, віршиків; ритмізування – ритміко-речитативна розповідь, на одній ритмічній кривій, з однією інтонацією [1, с. 289]. Доцільно поєднувати всі види емоційного розповідання. Це надасть можливість точніше відобразити емоції, що подаються у казці та допоможе глибше зрозуміти зміст, викликати зацікавлення та жагу пізнання і сприятиме розвитку у дітей емоційного розповідання та культури мовленнєвої комунікації.

Для того, щоб українська народна казка сприяла активному розвитку мовлення та формуванню культури мовленнєвої комунікації, роботу з казкою потрібно проводити в декілька етапів:

1. Попередня робота: вивчення приказок, прислів'їв; виконання артикуляційних вправ; добирання дидактичних ігор та вправ; створення сприятливої для роботи атмосфери; підготовка необхідного матеріалу (іграшок, посібників, аудіозаписів тощо);

2. Безпосередня робота з казкою: виразне розповідання казки – використання ілюстрацій, різних видів театру тощо; вільне коментування дітей, розповідання за змістом казки – словесні інтерпретації пережитого сюжету;

3. Бесіда за змістом казки;

4. Повторне читання казки [5, с. 22].

В освітній діяльності зі старшими дошкільниками, буде доречним використання прийому «входження в казку». Для цього потрібно залучити дітей до ігрової діяльності за змістом казки, зокрема можна провести: ігри-драматизації; ігри-пантоміми; ігри-жарти; ігрові вправи на розв'язання проблемно-пошукових ситуацій; спеціальні мовленнєві ігри.

Висновки. Серед основних труднощів у спілкуванні дітей з порушеннями мовлення виділяють відсутність у них комунікативної мотивації, що спричинює несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Однак, створенню позитивної комунікативної

мотивації зазвичай сприяють зовнішні умови, різноманітні навчальні матеріали, які можуть здійснити позитивний емоційний вплив на комунікативний процес. Відтак, такі зовнішні стимули не завжди можуть перетворитися на внутрішні мотиви до спілкування. І хоч названі мотиваційні фактори самі по собі дієві й важливі, вони не являються достатніми для формування стійких інтересів до спілкування та комунікативної діяльності загалом. Ознайомлення дітей з усною народною творчістю дає змогу відчувати багатоманітність мовлення, насичує його цікавими звукосполученнями. Поетапна організація навчання сприяє формуванню у старших дошкільників з порушеннями мовлення умінь виокремлювати істотні ознаки предметів та явищ; розвиває в них достатній рівень мовленнєвого узагальнення; забезпечує користування дошкільниками цим видом зв'язного висловлювання у різних ситуаціях спілкування.

Список використаних джерел

1. Богущ А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Слово. 2011. 440 с.
2. Богущ А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. Київ: Вища школа. 2002. 407 с.
3. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/50/13.pdf
4. Калуська Л. В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга перша. Тернопіль: Мандрівець. 2006. 320 с.
5. Недашківська Н. Мовленнєві витинанки: вигадуюмо казку. Н. Недашківська, О. Кононенко, О. Лахтадир. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С. 22.
6. Пахомова Н., Баранець І. Особливості комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33596/Baranets.pdf;jsessionid=6823D43696EB58631E1680BD123F6400?sequence=1>
7. Шалімова Л.Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят. Харків: Ранок, 2013. 160 с.

УДК 376.091.33-056.264-053.4

К. КИРИЛЮК

<https://orcid.org/0009-0006-1998-2237>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

РОЗВИВАЛЬНІ ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто особливості застосування розвивальних ігрових технологій, як засіб активізації мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано особливості використання ігрових технологій як засіб активізації мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Поняття «ігрові технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Актуальність використання гри, як засобу активізації мовленнєвого процесу дітей старшого дошкільного віку обумовлено тим, що гра, будучи улюбленим дітьми заняттям, дозволяє швидше і міцніше сформувані особистісні якості, мову, моторику, інтелект. Ігрові прийоми збуджують у дитини інтерес до діяльності, збагачують мотиви мови, створюють позитивний емоційний фон процесу навчання і тим самим підвищують мовну активність дітей і результативність занять. Ігрові прийоми відповідають віковим особливостям дітей і тому займають важливе місце в розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: ігрові прийоми, зв'язне мовлення, діти старшого дошкільного віку, ігрові технології, мовленнєвий розвиток, гра.

The article deals with the peculiarities of using developmental game technologies as a means of activating the speech development of senior preschool children. The article analyzes the peculiarities of using game technologies as a means of activating the speech development of senior preschool children.

The concept of “game technologies” includes a fairly large group of methods and techniques for organizing the pedagogical process in the form of various pedagogical games. The relevance of using the game as a means

of activating the speech process of senior preschool children is due to the fact that the game, being a favorite activity of children, allows you to form personal qualities, speech, motor skills, and intelligence faster and more firmly. Game techniques arouse the child's interest in the activity, enrich the motives of speech, create a positive emotional background of the learning process and thus increase the children's speech activity and the effectiveness of the lessons. Game techniques correspond to the age peculiarities of children and therefore occupy an important place in the development of coherent speech of senior preschool children.

Keywords: game techniques, connected speech, senior preschool children, game technologies, speech development, game.

Постановка проблеми. Гра – основний вид діяльності дошкільників. Саме в грі задовольняються основні потреби дитини: в русі, спілкуванні, пізнанні, самореалізації, свободі, самостійності, радості і задоволенні [3].

В останні роки здійснювалися і далі проводяться дослідження гри, пов'язані з її педагогічним і терапевтичним використанням. Авторами цих досліджень є С. Карпова, Н. Короткова, Л. Лисюк, Г. Лендрет, Н. Михайленко, С. Новосьолова, С. Шмаков та ін. На думку цих та багатьох інших дослідників, гра має велике значення у вихованні, навчанні та психічному розвитку дітей. Гра – це вправа по формуванню самостійності, ініціативності, комунікативного спілкування, вона створює рівні умови в діяльності, мовному партнерстві, руйнує бар'єр між педагогом і вихованцем.

На відміну від ігор взагалі педагогічна технологія володіє суттєво відмінною ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом.

Використання ігрових технологій під час навчання дітей старшого дошкільного віку відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета ставиться перед дітьми в формі ігрової задачі;
- навчальна діяльність підкоряється правилам гри;
- навчальний матеріал використовується в якості її засобу;
- в навчальну діяльність вводиться елемент змагання, який переводить дидактичну задачу в ігрову;

- успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Проблема мотивації – одна з центральних в логопедичній роботі.

Ігрові технології представляють широкі можливості для творчої діяльності дітей, інтелектуального розвитку, формування пізнавального інтересу і творчого мислення. Розвиток мови у формі ігрової діяльності дає великий результат: спостерігається бажання абсолютно всіх дітей брати участь в цьому процесі, який активізує розумову діяльність, збагачує словниковий запас дітей, розвиває вміння виділяти головне, конкретизувати інформацію, зіставляти предмети, ознаки та явища, систематизувати накопичені знання.

Ігрові технології в роботі з дітьми старшого дошкільного віку має велике значення.

По-перше, у дітей формується інтерес до процесу навчання, підвищується мотиваційна спрямованість, розширюється словниковий запас і розвивається зв'язне мовлення.

По-друге, у дошкільнят підвищується рівень самоконтролю за своєю мовою, прагнення її поліпшити, долається сором'язливість, боязкість.

По-третє, ігрові технології впливають на розвиток всіх пізнавальних процесів, оскільки вони володіють потужними розвиваючими характеристиками [5].

Роботу з розвитку мовлення з використанням ігрових технологій доцільно проводити:

- в процесі безпосередньо освітньої діяльності з дітьми, враховуючи принцип інтеграції та тематичної побудови освітнього процесу;

- у спільній діяльності вихователя з дитиною, що здійснюється в ході режимних моментів;

- в самостійній діяльності дітей (успішність залежить від створення умов, предметно-розвиваючого мовного середовища, відповідної даної теми планування);

- в сім'ї (взаємодія дітей і їх батьків).

Гра являє собою особливу діяльність, яка розквітає в дитячі роки і супроводжує людину протягом усього його життя. Не дивно, що

проблема гри привертала і привертає до себе увагу дослідників, причому не тільки психологів і педагогів, а й філософів, соціологів, етнографів, біологів [3].

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей застосування розвивальних ігрових технологій як засіб активізації мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Технологія ігрового навчання – спосіб організації діяльності дітей в процесі навчання предметного змісту.

Призначення ігрової освітньої технології – це не розвиток ігрової діяльності, а організація засвоєння дітьми предметного змісту, в тому числі і мовного. Дана технологія спирається на принцип активності дитини, характеризується високим рівнем мотивації і визначається природною потребою дошкільника до гри. Ігрова технологія в навчанні покликана поєднувати елементи гри і навчання.

Зміст дитячих ігор коливається від ігор з діяльністю людини як основного змісту, до ігор, що відображають відносини між людьми, і, нарешті, до ігор з основним змістом дотримання правил соціальної поведінки та соціальних взаємин між людьми.

У розвитку змісту ігор виражається дедалі більш глибоке проникнення дитини в життя оточуючих її дорослих людей – через свій зміст і сюжет гра пов'язує дитину з широкими суспільними умовами, з життям суспільства. Неправильно було б думати, що розвиток рольової гри в дошкільному віці може відбуватися стихійно, що дитина самотійно, без будь-якого керівництва з боку дорослих, може відкрити суспільні відносини людей, суспільний сенс їх діяльності [2].

Оскільки на всіх щаблях розвитку рольової гри основним її змістом (прихованим за ігровими діями) є відносини між людьми, то можливість їх відтворення тісно пов'язана з характером колективних відносин між граючими дітьми.

Таким чином, центральним моментом будь-якої гри є відтворення діяльності дорослих людей, їхніх стосунків. У цьому входженні в людські відносини і в їх освоєнні полягає суть гри. Саме це визначає той великий вплив, який чинить рольова гра на розвиток всієї особистості дитини дошкільного віку, на розвиток усіх сторін її психічного життя.

Варто зазначити, що чиста і правильна мова дитини є однією з

найважливіших умов її всебічного розвитку. Чим багатший словниковий запас дошкільника, тим легше йому висловити свої думки, встановити змістовні і повноцінні відносини з однолітками і дорослими та тим активніше здійснюється його психічний розвиток.

Мовний розвиток як і раніше залишається найбільш актуальним в дошкільному віці. Основна мета мовленнєвого розвитку – це розвиток вільного спілкування з дорослими і дітьми, оволодіння конструктивними способами і засобами взаємодії з оточуючими [1].

Як навчити дитину успішно чогось, щоб у неї не виникло труднощів в засвоєнні нового матеріалу? Цю проблему цілком можуть вирішити ігрові технології. У грі дитина природним чином навчається, вирішуючи корекційні, освітні та виховні завдання. Цьому сприяє і позитивний емоційний фон гри.

Діти старшого дошкільного віку зазнають великих труднощів у формуванні зв'язного мовлення, у них знижена мовна активність, що тягне за собою низьку комунікативну спрямованість їхнього мовлення. Завдання педагогів – навчити дітей докладно і послідовно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя. Чим активніше працює мозок дитини, тим краще розвиваються його структури, а значить, швидше відновлюються порушені мовні і психічні функції. Інтелект дитини зростає пропорційно одержуваній інформації [5].

Головною особливістю організації освітньої діяльності в дошкільнонавчальному закладі на сучасному етапі є це відхід від навчальної діяльності (занять), підвищення статусу гри, як основного виду діяльності дітей дошкільного віку. При організації та проведенні занять з розвитку мовлення педагог виступає, перш за все, як організатор спільної діяльності з дітьми через інтеграцію освітніх областей, включаючи ефективні форми роботи з дітьми.

В даний час також змінилися вимоги до проведення занять, освітня діяльність повинна бути розвиваючою, стати для дітей цікавою, такою, що передбачає їх активність. Вона включає в себе також ділову взаємодію і спілкування, накопичення дітьми певної інформації про навколишній світ, формування певних знань, умінь і навичок [4].

Варто зазначити, що найбільш комфортне навчання дітей – це навчання в грі. Гра заспокоює, лікує, а в даному випадку, стимулює

мову дітей. У навчальній грі з задоволенням беруть участь всі, навіть боязкі діти. Вони будують діалоги, складають розповіді-описи, розповіді з особистого досвіду, підбирають слова-дії, слова-ознаки і т.д. Навіть найбільш мовчазна і сором'язлива дитина в ігровій ситуації розповідає свою. Одним з основних показників рівня розвитку розумових здібностей дитини можна вважати багатство її мови. Для дитини добре сформоване зв'язне мовлення – це успіх в навчанні. Тому дорослим важливо підтримати і забезпечити розвиток розумових й мовних здібностей дошкільнят.

Гра – вільна діяльність, а її розвиваючий ефект стає максимальним, коли вона є самостійною дитячою діяльністю. Виходить, що природа дитячої гри вступає в протиріччя зі сформованим підходом – керівника гри. Вирішити це протиріччя допомагає перехід від стратегії педагогічного керівництва грою до стратегії педагогічного супроводу [2].

Педагогічний супровід ігрової діяльності дітей здійснюється за такими напрямками:

- створення предметно-просторового середовища для розвитку ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку;
- створення ігрових і проблемних ситуацій для розвитку особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку [4].

Провідна ідея психолого-педагогічного супроводу ігор дітей – допомогти дитині опанувати умовність ігрових дій.

До провідних принципів психолого-педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку належать:

1. Психологічне обґрунтування: дитина опановує рольову гру, знайомиться з людськими відносинами, починає розрізняти внутрішню і зовнішню сторони явищ. У дитини активно формується уява і символічна функція свідомості, які дозволяють їй переносити властивості одних речей на інші, виникає орієнтація у власних почуттях і формуються навички їх культурного вираження – все це дозволяє дитині включатися в колективну діяльність та спілкування.

2. Педагогічний принцип: вдалося об'єднати один з основних принципів навчання «від простого до складного» з дуже важливим принципом творчої діяльності «самостійно за здібностями».

3. Вирішення педагогічних завдань. В розвиваючих іграх досягаються такі педагогічні завдання:

- розвиток творчих здібностей дитини з самого раннього віку;
- ігрові завдання-сходінки впливають на випереджальний розвиток здібностей дитини ;
- заняття дитини супроводжує атмосфера вільної радісної творчості;
- заняття дитини супроводжуються ситуацією успіху [4].

Ігровий процес повинен протікати природно, у дітей не повинно виникати відчуття, що їх «навчають». Особливість педагогічного супроводу ігровою діяльністю дітей полягає в тому, що, взаємодіючи з дітьми, педагог змінює свою позицію в залежності від ступеня прояву самостійності і творчості, активно співпрацює з ними. Супроводжуюча взаємодія допомагає дитині актуалізувати ігровий досвід як результат спільної гри з вихователем, застосовувати його в різних ситуаціях, що виникають за межами спеціально організованої педагогом ігрової діяльності.

Педагогічний супровід ігровою діяльністю передбачає:

- регулярну діагностику ігрової діяльності та облік її результатів при взаємодії з дітьми в грі;
- наявність ігрової позиції, що поєднує прямі і непрямі методи взаємодії;
- відбір змісту ігор на основі інтересів сучасних дошкільнят;
- орієнтацію педагога на індивідуальні творчі прояви дітей в грі, їх подальший розвиток;
- створення сучасного предметно-ігрового середовища;
- необхідність педагогу розвитку в собі вміння бути гравцем, тобто мати свою ігрову позицію [3].

Ігрова позиція логопеда включає в себе яскраво виражений інтерес педагога до ігор дітей, здатність бачити реальну ситуацію з боку і відокремлювати в ній ігрові можливості, встановлювати довірчі відносини з оточуючими, вміння відчувати ігрові стани інших людей, креативність як здатність знаходити нестандартні шляхи досягнення мети.

Сучасний підхід до організації творчих ігор дошкільнят вимагає

гнучкої тактики керівництва, де позиція педагога постійно змінюється:

- педагог – партнер, носій ігрових умінь і умінь організованого спілкування в грі;
- педагог – координатор ігрових задумів та спілкування дітей;
- педагог – спостерігач за іграми дітей і консультант в разі виникнення утруднень [4].

У процесі психолого-педагогічного супроводу педагог може займатися плануванням гри спільно з дітьми. Це передбачає:

- підтримку спонтанної гри, збагачення та забезпечення ігрового часу і простору;
- підготовку спільно з вихователем атрибутів гри;
- взявши на себе роль, дорослий побічно управляє грою, виводячи дітей з конфліктної ситуації і попереджаючи їх, ненав'язливо використовує свої знання для підтримки позитивного ставлення до гри.

Провідна діяльність дітей дошкільного віку – предметна, 2/3 ігрового простору має бути насичений дидактичною іграшкою. В групах для дітей педагог розкладає іграшки, але не створює ситуативні ігрові сценки, а допомагає малюкові виконати ігрові дії, розгорнути ігрову ситуацію, наприклад, посадити ведмедика в коляску і покатати його або помити ляльці волосся [5].

Оскільки ігрове поле розширюється, тут необхідно передбачити: місце для ігор з дидактичними іграшками; місце для ігор з двигунами, будівельним матеріалом (частіше для ігор хлопчиків); 2/3 ігрового простору для ігор з ляльками і сюжетними іграшками (частіше для ігор дівчаток).

Отже, вміло організоване ігрове середовище практично знімає конфліктність у спілкуванні дошкільнят один з одним, синдром тривожності за відсутності близького дорослого. Діти спокійно входять в групу однолітків, проявляють один до одного почуття симпатії. У них виникає інтерес до дитячого садка, бажання бути в дитячому співтоваристві.

Активна позиція дитини і радість освоєння є показниками правильного напрямку в роботі дорослих. Бажано, щоб ігрове

середовище для дитини було досить інформативним на кожній стадії дитинства, а діяльність педагога по збагаченню ігрового середовища проходила в присутності дітей, коментувалась дорослим, який привертав би їх до посиленої участі.

Варто зазначити також, що ігрове предметне середовище не повинне бути самоціллю, створюватися виключно «для краси», без обліку дитячої діяльності. Це відкрита, жива система, що постійно змінюється в процесі росту дітей та збагачує їх новизною. Іншими словами, навколишнє ігрове середовище дітей дошкільного віку не тільки розвиває, але й розвивається, не тільки збагачує, а й збагачує [1].

Разом з тим, очевидно, що ігрове предметне середовище, організоване найкращим чином, не може ефективно впливати на дитину без участі дорослого. Дорослий повинен «відкрити» його для дитини, «подарувати» його дитині в процесі розвиваючого спілкування. Значить, розвиваюче спілкування – це така взаємодія дорослого з дітьми, яка допомагає дитині пізнавати і систематизувати навколишній світ, оволодівати генетичними завданнями віку.

Оскільки гра тісно пов'язана з усіма сторонами навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти, в дошкільній практиці активно застосовуються ігрові технології. Мета ігрової технології в освітньому процесі – не змінювати дитину і не переробляти її, не вчити її спеціальним навичкам, а дати можливість «прожити» в грі хвилюючі її ситуації при повній увазі і співпереживанні дорослому.

Використання ігрових технологій на всіх етапах педагогічного процесу вирішує проблеми зниження мовної активності дітей та її низької комунікативної спрямованості. Оскільки в грі діти природним чином вчаться складно, послідовно і логічно викладати свої думки, розвиваються всі компоненти мови. Одним з ефективних засобів розвитку інтересу до освітнього процесу, поряд з іншими методами і прийомами, є дидактичні ігри та вправи. Дидактична гра для дітей – найбільш доступний вид діяльності і спосіб переробки отриманих знань. Дидактичні ігри стимулюють розумові процеси, а, отже, і мову дитини. Саме тому значне місце з розвитку мовлення дошкільнят

повинне приділятися дидактичним іграм і вправам. Дидактичні ігри застосовуються в спільній з дітьми діяльності з метою закріплення і систематизації їх знань [4].

Використання ігрових технологій у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку сприяє підвищенню їх працездатності, якості засвоєння знань, активізує мовленнєву діяльність на всіх стадіях вивчення нового матеріалу.

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури, що вивчає дану проблему було виявлено, що під ігровими технологіями в педагогіці розуміється досить велика група методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра характеризується суттєвою відмінною ознакою – чітко поставленою метою і відповідним педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному чи непрямому вигляді і охарактеризовані навчально-пізнаальною спрямованістю.

Метою використання ігрової технології в логопедичній практиці є підвищення мотивації до занять, збільшення результативності корекційно-розвиваючої роботи, розвиток допитливості, інтересу до рідної мови.

Отже, ігрові технології є однією з унікальних форм організації освітньої діяльності, яка дозволила зробити процес розвитку мови цікавим і захоплюючим. Ігрові технології як засіб активізації мовленнєвого процесу дітей старшого дошкільного віку викликає у дітей позитивні емоції, які виступають в якості способів спонукання, стимулювання в подальшому до навчальної діяльності.

Щодо способів та особливостей використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку, варто зазначити, що в даний час одним з основних завдань закладу дошкільної освіти є пошук і розробка нових, більш ефективних методів і прийомів роботи з дітьми. Проведення на групових та індивідуальних логопедичних заняттях спеціально підібраних ігор створює максимально сприятливі умови для розвитку дітей старшого дошкільного віку і дозволяє вирішити педагогічні та корекційні завдання в природних для дитини умовах – ігровій

діяльності.

Зокрема, найчастіше однією з переваг навчання з використанням засобів ІКТ називають індивідуалізацію навчання. Однак, індивідуалізація згортає дефіцитне в навчальному процесі живе діалогічне спілкування учасників освітнього процесу – педагога і дитини, дітей між собою – і пропонує їм сурогат спілкування у вигляді «діалогу з комп'ютером».

При роботі із засобами ІКТ, застосовуючи спеціальні ігрові методики розвитку мови, що активізують мову дитини, можна скоротити негативний вплив загальної індивідуалізації навчання, що сприяє найбільш повному розкриттю внутрішнього потенціалу можливостей кожної дитини, розвиває цінні соціальні та комунікативні навички, формує певне коло знань і умінь, необхідних для успішної підготовки дітей даної категорії до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Кандаурова Е.В. Використання ігрових прийомів в логопедичній роботі зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cbda9e17-1fcd-4584-9fbb-633701cc61eb/content>

2. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність дітей : теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. статей / за ред. Г. Тарасенко. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. 320 с.

3. Козуб І.С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови у початкових класах. 2011. URL: <http://chervonopoch.klasna.com/ru/article/didaktichni-igri-yak-zasib-aktivizatsiyi-diyalnost.html>.

4. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Гра з правилами у дошкільному віці. Київ. Академічний проект, 2012. 160 с.

5. Нісімчук А.С., Падатка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2010. 368 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

І. КОВАЛЬОВА

<https://orcid.org/0009-0008-2541-3481>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ

У статті визначено критерії сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку та проведено дослідження готовності дітей до навчання у ЗЗСО.

Ключові слова: комунікативна готовність, комунікативні навички, дошкільники, навчання.

The article defines the criteria for the formation of communicative readiness of children of older preschool age and conducts a study of children's readiness to study at school.

Key words: communicative readiness, communicative skills, preschoolers, education.

Постановка проблеми. Комунікативна готовність дитини до навчання в ЗЗСО формується на основі зв'язку з іншими особистісними утвореннями, що встановлюють ставлення дитини до суспільства, праці, гуманність до інших дітей і вимогливе відношення до себе [4]. Під рівнем сформованості слід розуміти ступінь розвитку дитини відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, найважливіших якостей, почуттів, знань, умінь, досвіду особистості, які є показниками здатності дитини продуктивно вирішувати комунікативні задачі.

Аналіз досліджень і публікацій. Н. Пахомова, Н. Голуб для процесу формування мовленнєвої готовності дошкільників до ЗЗСО пропонують термін «мовленнєва підготовка», який трактують як процес розвитку мовлення й навчання мови, формування мовної здібності, мовленнєвих навичок і умінь, що здійснюється у двох напрямках: формування мовленнєвої готовності (навичок усного мовлення з правильною звуковимовою, граматичною будовою, лексичним запасом, достатнім фонетичним сприйманням і звуковим

аналізом слів); 2) формуванням комунікативної готовності (комплексного застосування дитиною мовних і немовних засобів для використання одиниць мови у процесі спілкування та усвідомлення власної особистості у життєдіяльності) [2].

Мета статті - виявлення критеріїв сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в ЗЗСО і діагностика її рівня.

Виклад основного матеріалу. Для подальшої роботи нам потрібно виявити критерії сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі і провести діагностику її рівня. Виходячи із структури комунікативної готовності, ми дійшли до висновку, що ці компоненти цілісно проявляються в єдності когнітивного, емоційного й поведінкового складових. Саме тому, в нашому дослідженні ми обрали такі критерії оцінювання рівня сформованості комунікативної готовності старших дошкільників: когнітивний, емоційний, поведінковий.

Когнітивний критерій було виокремлено з врахування того, що формування комунікативної готовності дитини характеризується наявністю в неї певної системи знань, умінь й навичок та відповідним ставленням до них, готовністю до сприймання комунікації, їх розуміння, засвоєння цих норм і знань та подальшим прагненням практично їх реалізовувати. Спілкування допомагає долати обмеженість особистого досвіду, дає можливість дитині зорієнтуватися у тих життєвих ситуаціях, в якій їй ще не доводилося бути та дати свідому оцінку своїй та чужій діяльності. Сформованість когнітивної складової визначає здатність дитини орієнтуватися в ситуаціях спілкування, розуміння співбесідника, встановлювати контакти.

Саме це стало основою вибору нами *показників когнітивного критерію*: процес пізнання іншої людини, здатність сприйняти точку зору іншого, передбачити імовірні його дії й прогнозувати проблеми у міжособистісних стосунках; знання ціннісної-сміслової сторони спілкування, розуміння емоцій і почуттів, якостей, що сприяють та перешкоджають нормальним взаємовідносинам; знання про функції та шляхи їх реалізації; готовність до критичного, усвідомленого сприйняття у різноманітних ситуаціях інформації.

Другим критерієм оцінювання комунікативної готовності дітей

старшого дошкільного віку, ми визначили *емоційний*. Сформованість емоційної складової визначає ставлення дитини до самої себе та оточуючого середовища в її почуттях, емоціях, переживаннях. Комунікативні поняття, норми, ідеали, еталони мають не тільки раціональний зміст, вони засвоюються людиною у чуттєвій формі, стають її особистим надбанням, утворюючи систему цінностей, яка у подальшому визначає поведінку особистості. Діти старшого дошкільного віку характеризуються особливою емоційною чутливістю та сприйнятливістю, що створює сприятливі умови для розвитку емпатії [3].

Показниками емоційного критерію ми обрали наступні: емоційний відгук та співпереживання до іншої людини; здатність до емпатії, реагування на дії і почуття оточуючих людей, ідентифікація себе серед інших; уміння емоційно співчувати, адекватне сприйняття партнера; емоційна стабільність та саморефлексія дитини під час міжособистісного спілкування; створення і підтримання позитивного емоційного настрою із співрозмовником, вмінням не лише реагувати на зміну стану партнера, але і передбачати його.

Оцінювати формування комунікативної готовності лише за зовнішніми проявами неможливо і нераціонально. Тому третім критерієм формування комунікативної готовності старших дошкільників є *поведінковий компонент*. Сформованість поведінкової складової визначає мету комунікації, ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, продуктивну співпрацю з різними партнерами в групі та команді виконуючи різні ролі в суспільстві; зрозуміле висвітлення своїх думок, ініціативність, адекватність у спілкуванні; прогнозування можливих результатів комунікативної діяльності, контроль і оцінка. Його ми охарактеризували за допомогою таких *показників*: здатність до сумісної діяльності, зрозуміле висвітлення своїх думок, ініціативність, адекватність у спілкування; здатність до міжособистісної групової взаємодії; уміння формулювати та передавати свої думки, проявляти увагу, самостійно ставити мету комунікації, правильно підбирати засоби її досягнення, поступове їх використання; прогнозування можливих результатів комунікативної діяльності, контроль і оцінка.

Відповідно до повноти сформованості комунікативної готовності

у дітей старшого дошкільного віку нами було виділено три рівні сформованості комунікативної готовності: низький, середній та високий.

Низький рівень сформованості комунікативної готовності у старших дошкільників до навчання в школі характеризується: низькими здібностями до практичного використання системи мови, неповним володінням комунікативною діяльністю, елементарною теоретичною підготовкою та наявністю базових знань, умінь та навичок, нездатністю до застосування соціокультурної, діалектичної інформації у комунікативних ситуаціях. Діти з низьким рівнем сформованості комунікативної готовності, як правило мають низьку самооцінку і не відчують потреби у самовдосконаленні та спілкуванні з іншими людьми.

Середній рівень сформованості комунікативної готовності у дітей характеризується: достатніми здібностями до практичного використання системи мови, частковим володінням комунікативною діяльністю, достатньою теоретичною підготовкою та наявністю ґрунтовних знань, умінь та навичок, спроможністю до застосування соціокультурної, діалектичної інформації у комунікативних ситуаціях. Це говорить про те, що дитина може здійснювати вибір, проявляти певним чином вже сформовані комунікативні якості до себе, однолітків та інших людей, але через свою не активність або небажання не хоче цього робити, або не відчуває потреби у цьому.

Для *високого рівня* сформованості комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку характерним є: високі здібності та вміння до практичного використання системи мови, повним володінням комунікативною діяльністю, високою теоретичною підготовкою та наявністю ґрунтовних знань, умінь та навичок, спроможністю до творчого застосування соціокультурної, діалектичної інформації в комунікативних ситуаціях. Це свідчить про те, що дитина може здійснювати вибір, проявляти сформовані комунікативні якості до себе, однолітків та інших людей під час різних видів діяльності.

Для діагностики рівня сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі нами використанні різні методи: читання та обговорення українських казок, створення малюнків, аплікацій на прочитану казку; слухання та

обговорення запропонованих мовленнєвих ситуацій. Під час констатувального експерименту проведені перевірки ефективності сформованості комунікативної готовності дітей старшої дошкільної групи на заняттях в дошкільному закладі. Було проведено бесіди з вихователями досліджуваної групи та батьками дітей, спостереження за навчально-виховним процесом, які показали, що завдання формування комунікативної готовності реалізуються у роботі зі старшими дошкільниками.

Для діагностики за когнітивним критерієм рівня сформованості комунікативної готовності старших дошкільників до навчання в ЗЗСО використано методику «Два будиночки».

Для діагностики за емоційним критерієм рівня сформованості комунікативної готовності дітей використано методику «Розвиток самоконтролю».

Для діагностики поведінкового критерію рівня сформованості комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку використано методику «Профіль соціального розвитку дитини».

Діти досліджуваної групи мають різні прояви комунікативної готовності, рівень знань про норми та правила поведінки, та у кожного в різних проявах сформовані відповідні комунікативні компоненти та рівні. Результати діагностики рівнів комунікативної готовності старших дошкільників представлена нами у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики рівнів сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в ЗЗСО

Критерії	Рівні формування комунікативної готовності		
	Низький	Середній	Високий
Когнітивний	20 %	40 %	50 %
Емоційний	75 %	15 %	10 %
Поведінковий	50 %	35 %	15 %
Середнє значення	48 %	30 %	25 %

Отже, провівши дослідження рівня сформованості комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку ми з'ясували, що в даній

групі є діти які характеризуються високим рівнем сформованості комунікативної готовності, проте є також діти, які мають низький та середній рівень.

За результатами дослідження когнітивного критерію, 50 % дітей мають гарне ставлення один до одного, володіють знаннями, нормами і правилами, розуміють особливості взаємовідносин людей. Усвідомлюють основні правила взаємодії людей, розуміють та вміють оцінювати різні життєві ситуації спілкування. Інші 40 % ставляться до людей в залежності від свого настрою. Вміють виділяти суттєві ознаки спілкування, але не зовсім чітка усвідомленість та розуміння їх сутності. Решта 20 % дітей взагалі важко знаходять спільну мову з іншими людьми. Знання уривчасті, не завжди проявляють вміння зв'язати їх з реальними проявами у житті. Немає стійкої позиції стосовно проявів комунікативної готовності, правил, норм та цінностей, відсутність системності їх засвоєння та інтересу.

За результатами діагностики рівня емоційного критерію ми визначили, що 10 % дітей завжди емоційно відгукуються на різні ситуації. Вони з великим захопленням та цікавістю реагують на завдання, радіють і засмучуються. Діти активні та завжди зайняті, при потребі із задоволенням на цікавістю допомагають одноліткам та дорослим. Інша частина дітей 15 % в основному також мають інтерес, але він проявляється не на стільки часто, як би нам хотілося. Дітей постійно потрібно заохочувати в певний від діяльності. Також у групі є діти 75 %, які не хочуть або не вважають за потрібне проявляти свої емоції та почуття, реагувати на певний вид діяльності. Дітей дуже важко спрямувати на певний вид діяльності.

Результатами діагностики поведінкового компонента показали, що 15 % на високому рівні дітей старшого дошкільного віку поважають себе та інших, проявляють зацікавленість до школи, завжди говорять правду, щирі між собою та по відношенню до інших, діляться один з одним своїми секретами і таємницями. Діти з середнім рівнем формування комунікативної готовності 35 % в основному готові прийти на допомогу, але не завжди говорять правду, інколи соромляться, подекуди виявляють цікавість до процесів діяльності в школі. Інша частина дітей 50 % рідко проявляють почуття цікавості до спілкування з іншими людьми, не вважають за потрібне говорити правду та не зовсім щирі з

співбесідником.

В ході діагностики підвищена увага була потрібна дітям з низьким рівнем сформованості комунікативної готовності, які становили половину досліджуваної групи (48 %). Ці діти не володіли конкретними засобами досягнення мети, не вміли орієнтуватися у завданні та зосередитись на запропонованому матеріалі. Під час виконання ряду завдань, від легких до складних, збільшувалося навантаження на інтелект, волю та переживання дитини. Діти з середнім рівнем сформованості комунікативної готовності (30 %) володіють достатніми здібностями до практичного використання мови. Проявляють вже сформовані комунікативні якості до себе, однолітків та інших людей. Під час виконання завдань збільшувався вплив на дитину для активізації на зацікавленості до діяльності.

До дітей з високим рівнем комунікативної готовності (25 %) ставилися найвищі вимоги. Це стосувалося проявів творчої активності, якісного виконання завдань, стимулювання уміння виявити творчу ініціативність, здібності на вміння до практичного використання мови, спроможністю до творчого застосування соціокультурної, інформації в комунікативних ситуаціях.

Висновки. Діагностика показала недостатній рівень сформованості комунікативної готовності у старших дошкільників. Тому для підвищення ефективності формування комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку виникла необхідність розробки спеціальної авторської експериментальної програми “Чарівне слово”, а в подальшому передбачаємо її апробацію.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К., 2006. 304 с.
2. Голуб Н. М. Підготовка дітей із ЗНМ до навчання у школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7 (51). С. 343 – 351.
3. Кошелева А.Д. Емоційний розвиток дошкільнят. К., 2003. 176 с.
4. Ямпольська А. В. Мовленнєва готовність старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення і її рівня до навчання у школі: Редакційна колегія. Харків, 2021. 347 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434.3

А. КОВАЛЬСЬКА

<https://orcid.org/0009-0000-6489-7409>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ДИЗАРТРІЇ ТА АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ДИСПРАКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему розмежування дизартрії та артикуляційної диспраксії у дітей, описано сутність поняття «дизартрії» та «артикуляційної диспраксії», охарактеризовано сучасні класифікації, та виділено симптоми, що вказують на ці порушення. Матеріал сформований на базі теоретичного дослідження та за результатами проведення експерименту у якому взяли участь 50 молодших школярів.

Ключові слова: дизартрія, артикуляційна диспраксія, порушення артикуляційної моторики.

The article addresses the issue of distinguishing between dysarthria and articulatory dyspraxia in children, describing the essence of the terms "dysarthria" and "articulatory dyspraxia," outlining modern classifications, and highlighting symptoms indicative of these disorders. The material is based on theoretical research and the results of an experiment involving 50 elementary school students.

Keywords: dysarthria, articulatory dyspraxia, articulation motor disorders.

Постановка проблеми. Проблема дизартрії, є актуальною в логопедії сьогодення, оскільки це порушення мовлення є одним із найбільш поширених серед дітей. Артикуляційна моторика у дітей з дизартрією страждає найбільше. Якщо відразу ж після народження її порушення впливають на якість споживання дитиною їжі, то у наступному розлади рухів артикуляційного апарату визначають якість у цих дітей вимови фонем. Вони з кожним наступним роком без належно організованої роботи щодо їх подолання можуть змінюватись та ускладнюватись, а тому вимагають ретельної уваги. Діти з дизартричними порушеннями стикаються зі складнощами в управлінні рухами органами артикуляції, що можуть викликати пропуски звуків у

складах зі збігами приголосних, спрощення вимови слів. Це, в свою чергу, призводить до складнощів у формуванні висловлювання. Загалом, для діяльності логопедів дані прояви можуть видатись недостатньо зрозумілими.

Вивчення саме артикуляційної моторики у дітей з дизартріями сприяє кращому розумінню механізмів цих порушень. Такими чином подальше їх дослідження є надзвичайно важливим для логопедичної практики. Воно сприятиме удосконаленню уже наявних діагностичних методик, створенню нових, розширеному опису симптомів, що вказують на наявність у дітей з порушеннями мовлення дизартрії та розмежуванню суміжних станів, зокрема, дизартрії та диспраксії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сутності поняття “дизартрія” показав, що його трактування українськими науковцями (Н. Гавриловою [2], В. Тищенком [12], С. Коноплястою, А. Синицею [4]) та закордонними G. Perrotta [13] дещо відрізняється. Зокрема, Н. Гаврилова [2], В. Тищенко [12] притримуються загальноприйнятої позиції згідно якої вважають, що дизартрії як порушення мовлення, спричинене порушенням іннервації периферійного відділу мовленнєвого апарату. С. Конопляста та А. Синиця [4] дизартрію описують як тяжкий мовно-руховий розлад, що характеризується тотальним відставанням формування вимовних навичок, фонації, голосоведення, артикуляції, дихання та просодики, який обумовлений органічним ураженням центральної нервової системи на ранніх етапах розвитку дитини.

G. Perrotta [13] характеризує дизартрію як моторний розлад мови, який виникає в результаті неврологічної травми, що включає руховий компонент мови і характеризується слабкою артикуляційною здатністю фонем.

Найбільш популярною класифікацією на яку орієнтуються українські науковці і практики є клінічна класифікація згідно якої виділяють бульбарну, псевдобульбарну, мозочкову, екстрапіраміду, кіркову та стерту форму дизартрії [6]. Вона враховує як наявну при цьому порушенні симптоматику так і місце локалізації ураження в головному мозку.

Загальні симптоми, що вказуватимуть на наявність дизартрії є:

- змазаність мовлення;

- слабкість тону м'язів;
- не чітка артикуляція;
- порушення ритму виконання рухів;
- короткий час утримування артикуляційної позиції;
- зниження об'єму та амплітуди рухів;
- збільшення слиновиділення під час мовлення;
- порушення вимови свистячих (с, з, ц, дз) та шиплячих (ш, ж, ч, дж) звуків

М. Лепетченко [5] стверджує, що кожна із форм дизартрії може мати свої диференційовані ознаки. Зокрема, псевдобульбарна характеризується асиметрією обличчя та порушенням контролю за положенням губ у стані спокою. Обсяг виконання рухів у осіб із цим порушенням є значно обмеженим, відзначається швидке виснаження та девіація язика. Може бути присутня гіперсалівація. Вимова звуків характеризується вибірковими труднощами артикуляційно складних звуків мовлення (сонорів р та л; шиплячих ш, ж, ч, дж; свистячих – с, з, ц, дз). При спастичності м'язів периферійних органів мовлення – приголосні звуки можуть одзвінчуватися. При наявності змішаного спастико-паретичного синдрому часто додатково порушується вимова губних (п, б) та носового (м), деяких голосних, найчастіше (і, и, у).

При бульбарній дизартрії тону м'язів слабкий (млявий параліч чи парез). В окремих випадках у них можна помітити фібрилярні посіпування в межах окремих м'язів артикуляційних органів. Зазвичай рот є відкритим, що супроводжується гіперсалівацією. Мовлення дітей із цією формою є змазаними та нечітким. Як правило дзвінкі звуки оглушуються через млявий парез в області голосового відділу. У мовленні також наявна велика кількість спотворених у вимові звуків мовлення. Особливо характерні цим дітям заміни зімкнених, зімкненопроривних, зімкненощілинних звуків мовлення на щілинні [б].

Для екстрапірамідної форми характерним є стійкі порушення вимови звуків мовлення, та довготривалий процес їх автоматизації. При спробі говорити у дитини може різко підвищитися тону м'язів органів артикуляції і посилюватися вимушені та насильницькі рухи. Наявний тривалий пошук артикуляційної позиції.

Симптоми мозочкової вказують на сильне зниження тону в різних групах м'язів, а особливо навколо-губ та в області язика. У осіб з

цим порушенням є значні труднощі в утримування артикуляційних позицій, недостатній об'єму рухів за типом гіпер- та гіпометрії, з наявністю тремору. Мовлення є рубаним, значно сповільненим, з порушеннями голосу (який згасає до кінця фрази), а також характерним є носовий відтінок звучання більшості голосних звуків.

Популярною у світі є і класифікація визначена на підставі синдромологічного підходу [2, 11]. Згідно неї виділяють наступні форми дизартрії: мляву, спастичну, атактичну, гіперкінетичну, гіпокінетичну та змішану.

Виразними симптомами гіпокінетичної дизартрії є не точність артикуляції; темп мовлення як правило прискорений; окремі звуки та склади можуть повторюватись; тремтіння голосу, викликані тремором голосових складок.

На гіперкінетичну вказують наявність різкого голосу та відтягування кореня язика назад, що в свою чергу призводить до нечіткої вимови приголосних, також може спостерігатися гіпернозалізація при вимові приголосних.

Млява дизартрія описується як не здатність виконувати довільні рухи. За її наявності спостерігаються м'язові атрофії та окремі ізольовані посмикування в області м'язів артикуляційного апарату. Мовлення при цій формі може бути гіпернозалізованим, як правило спостерігається не чітка вимова приголосних та сповільнений темп мовлення.

Симптоми, що вказують на атактичну дизартрію є наступними: виражені дисметрія рухів, артикуляційні вміння характеризуються ленізаціями, фонація є слабкою, не стабільною за висотою та гучністю, з наявністю охриплості та напруження.

М. Савченко [9] описуючи артикуляційну диспраксію вказує, що вона є складним мовленнєвим розладом, який характеризується порушенням координації рухів органів артикуляції.

Н. Гаврилова [3] притримується позиції згідно якої при артикуляційній диспраксії можливі ведучі труднощі при формуванні точних артикуляційних рухів, що опираються на внутрішньом'язеві відчуття (кінестезії). Цей вид порушення ще прийнято називати кінестетичною апраксією. Поруч із цим у осіб з ПМР можуть бути ведучими труднощі при переключенні з однієї артикуляції на іншу (кінетична диспраксія). Нею ці прояви узагальнено у два типи

порушення артикуляційної моторики: кінестетичний чутливий та динамічно-руховий.

Є. Соботович [10] у своїх дослідженнях вказує, що переважно у дітей із наявними порушеннями вимови фонем без порушень іннервації органів артикуляції (нею було виключено дизартрію) ці два типи порушення кінетичні і кінестетичні зустрічаються в комплексному вигляді. А тому вона пропонує спочатку долати кінестетичні артикуляційні труднощі у дітей з ПМР, а потім працювати над розвитком у них уміння переключатися з одного руху на інший.

Отже, основними симптоми що вказують на артикуляційну диспраксію слід вважати складнощі утворення точних координованих артикуляційних рухів з опорою на внутрішньом'язеві відчуття, переключення з однієї артикуляційної позиції на іншу; заміни одних звуків мовленні іншими, порушення послідовності звуків та складів у словах.

Мета статті: за результатами вивчення артикуляційної моторики в учнів 1-2-го класів визначити диференційовані симптоми, які вказують на наявність у них дизартрії чи артикуляційної диспраксії, сформувати розширений їх опис.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу науково-теоретичних джерел (Н. Гаврилової [2], Ю. Рібцун [8], А. Малярчук [7], М. Савченко [9], ін.) нами було визначено комплекс вправ та завдань для дослідження в учнів 1 та 2 класів закладу загальної середньої освіти звуковимови та артикуляційної моторики.

Для вивчення у дітей звуковимови нами було використано популярну методику представлену у дослідженні М. Савченко [9], з використанням дидактичних матеріалів Малярчук [7]. Вона була адаптована Н. Гавриловою та В. Мазур [1] відповідно сучасних вимог, що розглянуті в Міжнародній класифікації функціональних обмежень життєдіяльності і здоров'я.

Для вивчення стану розвитку артикуляційної моторики було підібрано комплекс вправ. Статичні вправи для губ – «Посмішка», «Оскал», «Трубочка»; для щік – «Кулька»; для язика – «Лопатка», «Гірка», «Млинець», «Голочка». А також використовували динамічні вправи: для губ – «Посмішка-Трубочка»; для нижньої щелепи – «Голодний вовк»; для язика – «Гойдалка» і «Маятник». Додаткові

вправи: «Мовчун», «Мавпеня», «Горішок». Загальний їх кількість – 15 вправ.

Дітям пропонували виконувати їх перед дзеркалом, а потім без дзеркала, сидячи навпроти логопеда, який оцінював у них стан розвитку артикуляційної моторики. Зразок виконання завдання пропонував сам логопед.

Кожну статичну позицію пропонували утримувати впродовж 10 секунд та давали три спроби, а при виконанні динамічних вправ пропонували виконати 5 переключень в середньому темпі.

Результати виконання вправ оцінювали за критеріями в основу яких було покладено показник довільності.

Обробка та аналіз виконання кожної із цих вправ відбувався шляхом підрахунку кількісних показників та опису якісних, на основі яких і формували рівні розвитку артикуляційної моторики.

В основі кількісної оцінки покладено критерій довільності при виконанні запропонованих вправ та враховували кількість допущених дитиною помилок. Кожну правильно утворену позицію чи динамічне переключення оцінювали в балах від 0 до 4.

Таким чином:

- 4 бали ставили тоді, коли позиція чи переключення точно відповідали зразку продемонстрованому логопедом, виконувалися правильно як перед дзеркалом так і без нього;

- 3 бали – коли утворення позиції чи переключення було правильним у процесі виконання вправ перед дзеркалом (на довільному рівні), а в процесі їх утворення без дзеркала були допущені поодинокі помилки;

- 2 бали – коли незначні помилки спостерігалися і в процесі утворення позицій та виконання переключень перед дзеркалом та без дзеркала;

- 1 бал – коли помилки в процесі утворення позицій та виконання переключень перед дзеркалом та без дзеркала були значними.

- 0 балів – якщо вправи не виконували.

Відповідно до симптомів охарактеризованих науковцями (Н. Гавриловою [3], М. Савченко [9], Є. Соботович [10] ін.) Якість виконання вправ, що відповідала оцінці 3 бали вказувала на наявність у дитини артикуляційної диспраксії, що вважалось нами легшим, за

рівнем складності порушенням утворення конкретної позиції. А от оцінці 0, 1, 2 бали відповідали симптоми, які вказували на дизартрію як причину виникнення порушення звуковимови. Передбачалося, що максимальна оцінка за результатами виконання усіх 15 вправ – 60 балів.

За результатами апробації методики нами було визначено оцінку в балах, яка вказувала на рівень порушення у дитини артикуляційної моторики (див табл. 1)

Таблиця 1

**Кількісні показники рівня порушення артикуляційної моторики
(в балах)**

Рівень порушення артикуляційної моторики	Кількісна характеристика в балах
Відсутні порушення	60
Незначні порушення	59-45
Значні порушення	44-30
Дуже значні порушення	29-16
Артикуляційна моторика практично не сформована	0-15

Дослідженням було охоплено 50 молодших школярів віком (7-8 років). В експерименті взяло участь 25 учнів першого класу та 25 учнів другого класу, серед яких 28 хлопчиків та 22 дівчинки. Дослідження відбувалося на базі закладу загальної середньої освіти «Ліцею №3» м. Кам'янець-Подільський, Хмельницької області.

На підставі аналізу отриманих результатів вивчення звуковимови у дітей визначено наявність їх порушення у 48% учнів. При цьому у 2 дітей (4%) рівень порушення звуковимови був помірним, а у 22 (44%) він був легким.

Результати дослідження артикуляційної моторики дали підставу виділити дві групи дітей серед яких у 12 учнів з порушеннями звуковимови (50%) порушень артикуляційної моторики не було. До другої групи увійшло 12 (50%) дітей з порушеннями звуковимови та артикуляційної моторики.

Серед учнів з порушеннями артикуляційної моторики було виявлено, що значні її порушення наявні у 2 дітей, що становить (17%) від загальної кількості дітей підгрупи (12). Легкі порушення артикуляційної моторики були присутні у 10 учнів (у 83%).

Підсумковий аналіз виявив, що немає повної відповідності між рівнем порушення звуковимови та рівнем порушення артикуляційної моторики (див. табл. 2).

Таблиця 2

Співвіднесення кількості дітей в залежності від рівня порушення у них звуковимови та артикуляційної моторики (у %)

Рівень порушення звуковимови	Кількість дітей у %	Оцінка в балах	Рівень порушення артикуляційної моторики	Кількість дітей у %	Оцінка в балах
Легкий	83%	6-20	Не значні	41,5%	32-42
			Значні	41,5%	26-30
Помірний	17%	31-32	Значні	17%	31-32

Так у школярів з легкими порушеннями звуковимови (83%) рівень порушення артикуляційної моторики був незначним (у 41,5 %) та значним (у 41,5%). У всіх дітей з помірним рівнем порушення звуковимови (17%) рівень порушення артикуляційної моторики був значним.

Характеристика кількісних та якісних показників молодших школярів із супутніми порушеннями звуковимови та артикуляційної моторики дали підстави виділити дві категорії дітей. Для першої – характерною була дизартрія (у 58% дітей), а для другої артикуляційна диспраксія (у 42% учнів).

Проведене дослідження дозволило уточнити помилки та труднощі, що виникали у них в процесі виконання діагностичних вправ та завдань, які вказували на наявність у дітей дизартрії чи артикуляційної диспраксії.

Зокрема, дітям із дизартрією були притаманні такі особливості виконання тестових завдань для дослідження звуковимови та артикуляційної моторики:

- поліморфні порушення звуковимови;
- відсутність, взаємозаміна звуків пізнього онтогенезу
- не стійкі плутання свистячих [с],[з],[ц] шиплячих [ш], [ж],[ч] та сонорів [р],[л];
- не типові заміни звуків, при яких простіший за артикуляцією заміняється складнішим;

- пом'якшена вимова приголосних звуків;
- пропуски збігу приголосних;
- спотворена вимова звуків мовлення;
- підвищений тонус м'язів артикуляційного апарату;
- посилене слиновиділення (гіперсалівація);
- зменшена амплітуда рухів органами артикуляції;
- неточність утворення артикуляційних позицій та переключень на довільному та недовільному рівнях (у нашому дослідженні діти мали переважно труднощі при утворенні артикуляційних позицій «Гірка», «Млинець», «Голочка» та виконанні динамічних вправ «Маятник», «Мавпеня»);
- синкінезії;
- посмикування м'язів обличчя.

Дітям із диспраксією були характерні інші типи помилок при виконанні вправ для вивчення артикуляційної моторики та завдань для дослідження звуковимови:

- відсутність окремих артикуляційно найскладніших звуків мовлення;
- стійкі плутання приголосних звуків свистячих, шиплячих та окремих сонорів;
- переставляння звуків мовлення з метою спрощення вимови слів;
- неточність виконання статичних вправ без дзеркала при тому, що з дзеркалом вони утворювали позиції правильно;
- пошук артикуляційної позиції;
- не точності переключення з однієї позиції на іншу.

Висновок. Отже, за результатами аналізу вибірки, було виявлено, що серед усіх досліджених дітей (50), відсоток учнів саме з дизартричними порушеннями становив (14%). Дітей із артикуляційною диспраксією було менше – 10%. На це порушення вказували якісні особливості виконання вправ і завдань для вивченні звуковимови та артикуляційної моторики.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо у розширенні методик якісної корекції стертої дизартрії та артикуляційної диспраксії, а також подальшого теоретико-практичного вивчення коморбідних порушень дизартрії з диспраксією.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н., Мазур В. Рівні розвитку фонетичного боку мовлення у першокласників. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. зб. наук. праць. Вип. 13. 2022. С. 167-174.
2. Гаврилова Н.С. *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 200 с.
3. Гаврилова Н.С. Типи порушень артикуляційної моторики та особливості їх корекції. <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/gavrilovans-tipi-porushen-artikuljacijnoi-motoriki-ta-osoblivosti-ih-korekcii.html>
4. Конопляста С. Ю. Дизартрія в систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд) / С. Ю. Конопляста, А. О. Синиця. *Науковий часопис НПУ імен М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2019. [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/28.pdf>.
5. Лепетченко М. В. *Логопедія. Дизартрія*. Київ. Слово. 2015. 36 с
6. *Логопедія* / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2018. 856 с.
7. Малярчук А.Я. *Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал*. Київ. Літера ЛТД, 2003. 104 с.
8. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імен М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія*: зб. наук. праць. № 21. 2012. С. 226-230.
9. Савченко М.А. *Методика виправлення вад вимови фонем у дітей*. 3-е видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2007. 160 с.
10. Собонович Є.Ф. *Вибрані праці з логопедії*. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
11. Спенсер К.А., Слокомб Д.Л. Нейрональна основа атаксичної дизартрії. *Мозочок* 6: 58-65. [Електронний ресурс] <https://bit.ly/30A5Ttf>
12. Тищенко В.В. *Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення*. .

<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12732/Tyshchenko72003.pdf?sequence=1>

13. Perrotta G. Dysarthria: Definition, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments [Електронний ресурс] / Perrotta Giulio // Archives of Community Medicine and Public Health. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/343792991_Dysarthria_Definition_on_clinical_contexts_neurobiological_profiles_and_clinical_treatments.

УДК 376.37.015. 33: 373.211

С. КУЗИК

<https://orcid.org/0009-0006-4966-4352>

О. ТКАЧ

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

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДВОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Стаття присвячена проблемі розвитку фонематичного контролю у молодших школярів із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ), які виховуються в двомовних сім'ях. Розглянуто теоретичні аспекти формування фонематичних процесів у дітей, зокрема труднощі, що виникають внаслідок впливу двомовного середовища на розвиток фонематичного слуху та мовлення. Зосереджено увагу на взаємозв'язку двох мовних систем та особливостях їх інтеграції в процесі формування фонематичного контролю, який є важливою складовою мовленнєвої діяльності та закладає основу для подальшого розвитку мовлення.

Ключові слова: фонематичний контроль, фонематичний слух, фонетико-фонематичний недорозвиток, двомовність, розвиток мовлення.

The article is devoted to the problem of the development of phonemic control in younger schoolchildren with phonetic-phonemic

underdevelopment of speech (FFNM), who are brought up in bilingual families. The theoretical aspects of the formation of phonemic processes in children are considered, in particular, the difficulties that arise as a result of the influence of a bilingual environment on the development of phonemic hearing and speech. Attention is focused on the relationship between the two language systems and the features of their integration in the process of forming phonemic control, which is an important component of speech activity and lays the foundation for the further development of speech.

Key words: phonemic control, phonemic hearing, phonetic-phonemic underdevelopment, bilingualism, speech development.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження виявляють збільшення кількості дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) у двомовних сім'ях, що свідчить про необхідність глибшого розуміння впливу білінгвізму на формування мовленнєвих процесів. Особливості розвитку фонематичного контролю у таких дітей вимагають інтеграції знань з різних галузей науки, пов'язаних з психолінгвістикою, нейропсихологією, педагогічною корекцією. Важливість фонематичного контролю для формування мовлення вимагає більш детального вивчення його компонентів і механізмів впливу білінгвізму, оскільки взаємодія двох мовних систем може призвести до специфічних труднощів у сприйнятті та диференціації фонем. Для успішного розв'язання цієї проблеми необхідний комплексний підхід, що враховує як психологічні, так і лінгвістичні особливості, а також розробку методики, спрямованої на розвиток фонематичного контролю у дітей із ФФНМ, що виховуються у двомовних сім'ях.

Аналіз наукових джерел. Сутність білінгвізму розкрита у значній кількості наукових досліджень, зокрема у роботах – Л. Масенко, С. Єрмоленко, Т. Кочан, О. Бесараба, О. Біляєва, Г. Берегової, І. Зимньої, Л. Ставицької. Класифікацією двомовності займалися – І. Протченко, А. Супрун. Щодо культури мовлення у двомовному оточенні відомо в працях Г. Берегової, К. Климової. Проблеми мовної культури розкриваються в статтях І. Зимньої, А. Супруна, Є. Полатай та ін.

Проблема розвитку фонематичного контролю у дітей із ФФНМ у двомовному середовищі висвітлюється в роботах низки український та

зарубіжних дослідників. Так, (2015) детально розглядає специфіку порушень звуковимови у дітей з ФФНМ, підкреслюючи, що труднощі в розрізненні фонем та їх правильній артикуляції можуть бути значно посилені в умовах двомовності. Її праці сприяють розумінню того, як дефіцит фонематичного контролю впливає на розвиток мовлення загалом.

Дослідження М. Гавриш (2018) зосереджує увагу на тому, як двомовне середовище може як стимулювати, так і ускладнювати мовленнєвий розвиток дітей з ФФНМ. Дослідниця підкреслює, що інтерференція між двома мовними системами здатна перешкоджати формуванню чітких фонематичних навичок, спричиняючи плутанину у вимові й сприйнятті звуків. Праця Л. Бенча (2017) зосереджена на впливі двомовності на мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями. Він обґрунтовує, що двомовні діти з ФФНМ потребують більшого мовного контролю, оскільки вивчення другої мови може іноді посилювати фонологічні проблеми, що вже існують. У своїх роботах він пропонує ефективні стратегії з урахуванням двомовного фону. І. Новацька (2019) також розглядає двомовність як фактор, що може знижувати рівень фонематичного контролю у дітей з ФФНМ. Її дослідження виявляють, що рівень фонематичного усвідомлення у таких дітей часто нижчий, ніж у їхніх однолітків-монолінгвів, що потребує спеціальних підходів під час корекційної роботи. Нарешті, Н. Дмитрієва (2020) пропонує методики корекційної роботи для двомовних школярів. Вона підкреслює важливість залучення до процесу обох мов і акцентує увагу на ролі логопедів, що мають достатній рівень володіння обома мовами або розуміння їх фонологічних відмінностей, що сприяє більш ефективному розвитку фонематичного контролю.

Виклад основного матеріалу. В українському суспільстві існує два типи двомовності: національно-український, що передбачає володіння представниками різних етносів своєю рідною мовою та українською як мовою міжкультурного спілкування, та українсько-національний, де українці використовують українську мову поряд з іншими мовами.

Соціологічна класифікація двомовності дозволяє нам зрозуміти, як двомовність проявляється в різних соціальних контекстах. Вона може бути:

- індивідуальною (коли двома мовами володіє одна людина);
- груповою (характерною для певної спільноти людей, наприклад, етнічної групи);
- колективною (поширеною серед людей, об'єднаних спільною діяльністю, як-от працівники підприємства або студенти університету);
- масовою (охоплюючою великі групи людей, наприклад, населення регіону чи країни).

Двомовні сім'ї – є досить поширеним явищем в Україні, особливо на територіях, де історично співіснували багатомовні народи. Такі родини можуть бути повністю двомовними, або вони можуть мати певний ступінь домінування однієї мови. Двомовність часто розвивається під впливом соціокультурного середовища, мовних уподобань батьків.

Отож, двомовна сім'я за словами О. Бесараби: «це родина, в якій використовуються дві мови для щоденного спілкування між її членами. У такій сім'ї батьки можуть мати різні рідні мови, або вони свідомо обирають виховання дітей у двомовному середовищі, щоб підтримувати мовне різноманіття та культурну спадщину обох мов. [6]

Проживання у двомовному середовищі може позитивно впливати на академічну успішність і соціальну адаптацію дітей, оскільки вони швидко адаптуються до змін та легко вивчають інші. В Україні двомовні сім'ї можуть формуватися на основі різних народів, таких як – росіяни, білоруси, поляки, угорці, словаки, румуни, молдовани, кримські татари, вірмени та євреї.

З одного боку двомовне середовище стимулює розвиток фонематичного слуху та здібностей до контролю, сприяє розвитку важливих когнітивних і соціальних навичок. Двомовні діти мають кращі навички розпізнавання звуків, здатність перемикатися між мовними системами та більшу когнітивну гнучкість, що дає їм переваги в навчанні та спілкуванні. Вони краще підготовлені до навчання в умовах, що вимагають поєднання знань з різних галузей і адаптації до нових умов навчання. У той же час діти з ФФНМ мають додаткові труднощі із засвоєнням звукового різноманіття мов та потребують спеціально створених умов навчання та виховання.

Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) – це є мовленнєве порушення, яке характеризується проблемами звуковимови та сприйняття фонем. Індивідуальний підхід, орієнтований на поступове розрізнення фонем і розмежування мовних систем, є критично важливим. У молодших школярів із ФФНМ виникають труднощі із розрізненням звуків на слух, їх правильною вимовою та контролем. Зазвичай вони мають обмежену кількість звуків, змішують фонемі, або неправильно вимовляють їх у словах, що негативно впливає на засвоєння мови в цілому [4, с. 12-19]. Необхідним є раннє втручання, щоб уникнути фіксації помилок фонематичного сприйняття. Дослідниця О.Єльнікова пропонує техніку, яка передбачає поступову диференціацію фонем в межах однієї мови, а потім інтеграцію цих навичок у двомовний контекст. Вона рекомендує систему вправ, яка допомагає покращити фонематичне сприйняття з поступовим введенням контрастивних пар для двох мов. Звичайно, що двомовність впливає на розвиток мовлення дітей з ФФНМ та ускладнює його. Важливою умовою ефективного оволодіння двома мовами є високий рівень фонематичного контролю, який дозволяє дитині розрізняти звуки різних мовних систем. В учнів із вище зазначеними труднощами це завдання ускладнюється, бо вони не мають достатньо розвиненого фонематичного слуху [8, с.77-83]. Зазначено, що білінгвізм може ускладнювати оволодіння фонематичним контролем у дітей із ФФНМ, оскільки додаткова мовна система створює додаткове когнітивне навантаження. Важливим є комплексний підхід до корекційної роботи, що включає роботу з пізнавальними можливостями дитини, зокрема з пам'яттю та увагою, які сприяють подоланню мовленнєвих труднощів у двомовному контексті. Варто використовувати наочні посібники, які допоможуть дитині розрізняти фонемі двох мов. Таке явище, відоме як «інтерференція», викликає додаткові труднощі у формуванні правильної звукової системи кожної з мов [2, с.35-43]. Виявлено, що корекційні методи повинні враховувати як спільні, так і відмінні риси двох мовних систем. Пропонуються практичні вправи, які сприяють чіткому розмежуванню мовних систем і водночас розвивають фонематичне сприйняття. Її підхід передбачає індивідуальну роботу з фонологічними особливостями кожної мови, а також врахування культурного контексту, в якому розвивається дитина. Фонематичний контроль у

свою чергу передбачає здатність дитини розрізняти фонемі та контролювати їх правильність у процесі мовлення. Корисні будуть спеціальні вправи для розвитку фонологічного усвідомлення. Вправи на повторення, підбір рим, поділ слів на звуки та інтонаційні практики допоможуть усвідомити різницю між фонемами. Для школярів із ФФНМ характерна знижена здатність до такого контролю. У них досить часто спостерігаються заміни та спотворення звуків, що вказує на проблеми з фонологічним усвідомленням [1, с.67-75]. Розвиток фонематичного контролю в умовах білінгвізму повинен включати індивідуально підібрані вправи, які тренують фонематичний слух дитини і допомагають їй чітко розрізняти фонемі різних мов. Важливо використовувати нейропсихологічні техніки для покращення когнітивної гнучкості, що дозволяє дітям краще розрізняти звуки обох мов. Проблема все ж таки більше стосується двомовних дітей із ФФНМ у яких, вона може ускладнюватися через потребу розрізняти звукові системи двох мов. Дослідження показують що у двомовних дітей рівень фонематичного контролю часто нижчий ніж у монолінгвів що спричиняє більші труднощі в розрізненні звуків [5, с.92-98]. Наприклад, вправи, спрямовані на розвиток оперативної пам'яті та слухової уваги, дозволяють значно поліпшити здатність дітей запам'ятовувати звуки і слова, а також підвищити рівень фонематичного контролю. Це, у свою чергу, зменшує ризик інтерференції між мовами. Часте перемикання між мовами створює труднощі у формуванні стійких навичок мовлення. Можна використовувати метод поетапного введення звуків і слів кожної мови, щоб уникнути плутанини фонологічних систем. Ефективний підхід повинен включати інтенсивне тренування фонематичного слуху з урахуванням типових помилок, які виникають у дітей-білінгвів. Внаслідок цього логопеди у корекційній роботі мають враховувати особливості фонології обох мов. Тому такі дітки потребують додаткових зусиль для розвитку цієї навички. Розробка корекційних програм для дітей з ФФНМ у двомовних сім'ях повинна враховувати специфіку мовного середовища дитини. Однією з важливих умов ефективної корекції є послідовне відпрацювання звуків кожної мови окремо, що дозволяє уникнути змішування фонологічних систем [7, с.44-52]. Крім того, рекомендується зосередитися на розвитку фонематичного слуху й аналізу, а також розширенні словникового запасу кожної мови окремо

[6, с.80-85]. Спеціалісти зазначають, що двомовні молодші школярі з ФФНМ досягають кращих результатів у розвитку фонематичного контролю за умови регулярних занять з логопедом, який володіє обома мовами або розуміє фонологічні відмінності між ними [3, с.56-63]. Значущим є застосування багаторівневих методів корекції мовленнєвих порушень у дітей із ФФНМ з урахуванням особливостей двомовного середовища. Ще вагомим є залучення батьків до процесу корекції, адже мовна ситуація вдома найбільше впливає на темпи й успішність корекції, а найголовніше застосовувати ті завдання та ігри, що без надмірного тиску на дитину.

Висновок. Отже, розвиток фонематичного контролю у дітей із ФФНМ у двомовному середовищі є багатофакторним процесом, який потребує індивідуального підходу. Білінгвізм впливає на специфіку формування фонематичних навичок, створюючи як додаткові можливості, так і труднощі для дитини з ФФНМ. Використання прийомів, які стимулюють активне розрізнення фонем рідної та другої мови, є запорукою підвищення рівня фонематичного контролю. Розробка корекційних програм базуватися на комплексному підході, що включає індивідуальні корекційні стратегії, когнітивний розвиток та роботу з батьками. Ефективна корекційна робота базується на знаннях про вплив двомовного середовища на психічні функції, зокрема на фонематичне сприймання, артикуляцію та мовленнєву діяльність.

Список використаних джерел

1. Аксенова І. Особливості розвитку фонематичного контролю у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Логопедія*. №3. 2020. С. 67-75.
2. Бенч Л. Двомовність і мовленнєві порушення: від теорії до практики. *Журнал дитячої лінгвістики*, 12(1), 2017. С. 35-43.
3. Дмитрієва Н. Методика корекції мовленнєвих порушень у дітей з ФФНМ. *Особлива дитина*, 2(5), 2020. С. 56-63.
4. Єльнікова О. Порушення фонетико-фонематичного розвитку: підходи до корекції. *Теорія і практика логопедії*. Вип.1. 2015. С. 12-19.
5. Новацька І. Вплив двомовного середовища на мовленнєвий розвиток дітей. *Сучасна педагогіка*, 10(4). 2019. С. 92-98.
6. Руденко С. Розвиток фонематичного слуху у двомовних дітей з ФФНМ. *Педагогічний альманах*, №15(2). 2018. С. 80-85.

7. Чорна Л. Особливості корекції фонологічних порушень у двомовних дітей. *Психотерапія та консультування*. № 8. 2016. С. 44-52.
8. Гавриш, М. Мовленнєвий розвиток у двомовних дітей. *Журнал сучасної лінгвістики*. 5(3). 2018. С. 77-83.

УДК 376-056.264:81'373.611

К. КУПЧАК

<http://orcid.org/0009-0000-3680-0577>

О. МІЛЕВСЬКА

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

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено результати дослідження особливостей формування словотворчих умінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Проаналізовано психологічні аспекти, які задіяні у формуванні навичок словотворення. Розкрито типові труднощі опанування навичок словотворення дітьми з загальним недорозвитком мовлення; окреслено основні помилки використання способів словотвору у цих дітей.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, словотворчі уміння, діти дошкільного віку.

The article presents the results of a study of the peculiarities of forming word formation skills in preschoolers with generalized underdevelopment of speech. The psychological aspects involved in the formation of word formation skills are analyzed. The typical difficulties of mastering word formation skills by children with generalized underdevelopment of speech are revealed; the main mistakes of using word formation methods by these children are outlined.

Keywords: generalized underdevelopment of speech, word-formation skills, preschool children.

Постановка проблеми. Навичка словотворення займає чільне місце у цілісній структурі граматично правильного мовлення дошкільників та є компонентом мовленнєвої компетентності. Якщо у дитини виникають труднощі із засвоєнням цієї навички – вона не здатна повноцінно донести свою думку до інших. Саме тому, навичка словотвору допомагає дітям висловлювати свої думки, емоції та почуття зрозуміло та доречно, що сприяє розвитку комунікативних навичок та успішній соціальній інтеграції.

Однак, чимало дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення мають труднощі у формуванні та реалізації навичок словотворення. Це проявляється в обмеженості словникового запасу, неправильному використанні слів та труднощах узгодження цих слів у реченнях.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження проблеми формування словотвірних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) вказують на низку характерних мовленнєвих особливостей і труднощів. Особливості оволодіння словотвірними процесами у дошкільників із ЗНМ досліджували такі науковці, як Ю. Рібцун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Пахомова, В. Тищенко, Є. Соботович, Н. Голуб, І. Мартиненко та ін..

Мета статті: охарактеризувати особливості словотвірних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Засвоєння граматичної складової мовлення у дітей дошкільного віку із нормотиповим мовленнєвим розвитком відбувається у самостійній діяльності: під час спостереження, на основі аналізу, наслідування мовлення дорослого. Фундаментом для цього процесу є сформованість процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, абстрактно-логічного мислення. Також чимале значення, для формування граматичної складової, має увага, адже для сприймання інформації необхідно сконцентруватися на поданій інструкції [1, с. 83].

У дітей дошкільного віку присутні аграматизми, тобто неправильні використання граматичних форм мовлення. Розрізняють:

- Імпресивний аграматизм – порушення розуміння значень граматичних конструкцій;

- Експресивний аграматизм – помилки під час використання граматичних форм (словотворення, словозміни, синтаксис в активному мовленні).

Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у порівнянні із дітьми з нормотиповим розвитком, мають чималі труднощі у засвоєнні цих навичок. При порушенні всіх ланок мовлення (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної, смислової), найбільше відзначають недоліки лексико-граматичної сторони, під час засвоєння та використання мовлення. Це можна обґрунтувати тим, що граматичні значення завжди більш абстрактніші, ніж лексичні. Граматична будова мови підпорядковується великій кількості мовних правил [2, с. 331; 4, с. 235-236].

Відповідно до психолого-педагогічної класифікації виділяють три рівні ЗНМ у дітей дошкільного віку, які включають різні характеристики умінь словотворення. Починаючи від повного нерозуміння до аграматизмів у словотворенні [4, с. 245].

Дошкільники із ЗНМ I рівня не використовують або зрідка використовують мовлення як засіб комунікації. Активний словник характеризується обмеженістю, використанням фрази із 1-2 слів. Пасивний словник, тобто розуміння, дещо ширший, проте розуміння інформації вдається тільки в заданій ситуації. Граматична складова мовлення не сформована: не розрізняє граматичні форми, не розуміє слова теперішнього та минулого часу, форми роду, прийменники, й не може їх використовувати у мовленні. Як наслідок, складні процеси словотворення цим дітям не притаманні [4, с. 246].

Діти із ЗНМ II рівня значно краще володіють мовленням, на відміну від дітей із I рівнем, але словниковий запас все ще не відповідає межах вікової норми. Граматична сторона починає формуватися, проте відзначаються стійкі відхилення у засвоєнні та застосуванні граматичних форм словотворення. Без спеціального-організованого навчання, діти не користуються засобами словотворення. Проте розуміння граматичних форм покращено, тобто дитина здатна розрізнявати деякі граматичні форми, але це явище є нестійким [4, с. 248].

У дітей з III рівнем ЗНМ усне мовлення більш розгорнуте і його може бути достатньо для комунікації в повсякденному житті, але в граматична сторона мовлення характеризується чималою кількістю особливостей, а саме: помилки при словотворенні (суфіксального словотворення іменників, префіксального творення дієслів, творення прикметників від іменників), не вміння здійснювати операції з морфологічними одиницями, заміна операцій словотворення на словозміну. Відносні та присвійні прикметники використовують тільки для позначення добре відомих співвідношень, наприклад, «татова машина». Діти не розуміють процес творення та не співвідносять значення твірного та похідного слова. Можуть використовувати приклад правильного словотворення як аналогію для подальших словотворень. Також проявляються труднощі у творенні складних прикметники: темні очі – темноокий, а у дітей відповідь – «темноочий» [2, с. 18-21; 4, с. 251-253].

Через те, що діти даної категорії ще не досить вправно користуються засобами словотворення, виникає обмеження семантичної сторони. Так можливі такі помилки:

- замість того, щоб дати відповідь на запитання з чого зроблений вишневий сік (сік з вишень) діти дають відповідь: «з фруктів»;
- замість визначення спільнокореневого слова до «золотий» (золото) – відповідають: «залізо».

Відзначаються труднощі у сприйманні та оперуванні складними логіко-граматичними конструкціями, які виражають причинно-наслідкові та просторово-часові відношення [4, с. 253, 256].

Характеристиками труднощів утворення присвійних прикметників у дошкільників із ЗНМ II-III рівня є [3, с. 18]:

- кальковані від російської мови слова (вовкін, зайчикін);
- при недостатньому розумінні завдання – надають якісну оцінку, описує ситуацію.

Утворення якісних прикметників викликають труднощі ще на початку завдання, так як, у більшості випадків діти не розуміють інструкцію та називають власні критерії оцінки замість визначення внутрішніх характеристик [4, с. 18].

Діти із ЗНМ II-III рівня мають такі труднощі та особливості у творенні відносних прикметників [3, с. 18]:

- використання суфіксів -н-, -ан-, -ов- в неправильних формах: «вишенковий, грушечний, сливочний», але правильно утворюють апельсиновий, периковий, мандариновий;

- не розуміють інструкцію, недоречна відповідь: «Сік із слив – білий. Сік із вишень – ми поїхали на дачу, там сік нема; тощо»;

- стереотипність у творенні слів: «сливий, гранатий, вишний»

- відмова від виконання завдання.

У результаті досліджень Є. Соботович та В. Тищенко можна вважати, що деякі діти із ЗНМ можуть правильно розуміти твірні та похідні слова, але від під час використання словотворчих морфем виявляються труднощі. Отже, можна вважати, що лінгвістичний компонент збережений, а комунікативний порушений [3, с.16]

Цим дітям характерні недостатньо розвинені вміння зв'язно і послідовно викладати свої думки. Через обмежений словниковий запас, вони мають труднощі у формуванні зв'язних висловлювань [5, с. 345].

В ході роботи нами було проведено дослідження стану сформованості пасивного та активного словника прикметникового словотворення на базі Ярмолинецького центру розвитку дитини із групою з 20 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Старші дошкільники із ЗНМ III рівня виявляють чималі труднощі у розумінні словотвірних конструкції прикметників:

- частково розуміють (60% - 12 дітей) та не розуміють (30% - 6 дітей) зменшувально-пестливу форму прикметників. Наприклад, на інструкцію «Покажи зелененьку капусточку» - діти показують капусту зелену (навіть після додаткового пояснення);

- 90% (18 дітей) не розуміють значення зовнішніх та внутрішніх якостей предмета та не зрозуміли подану, навіть повторно, інструкцію;

- 30% (6 дітей) частково розуміють присвійних прикметників – не орієнтуються на корінь слова як інші 70 %;

- 60% (12 дітей) частково розуміють відносні прикметники: плутаються у виборі, використовують ще одну спробу після повторення інструкції.

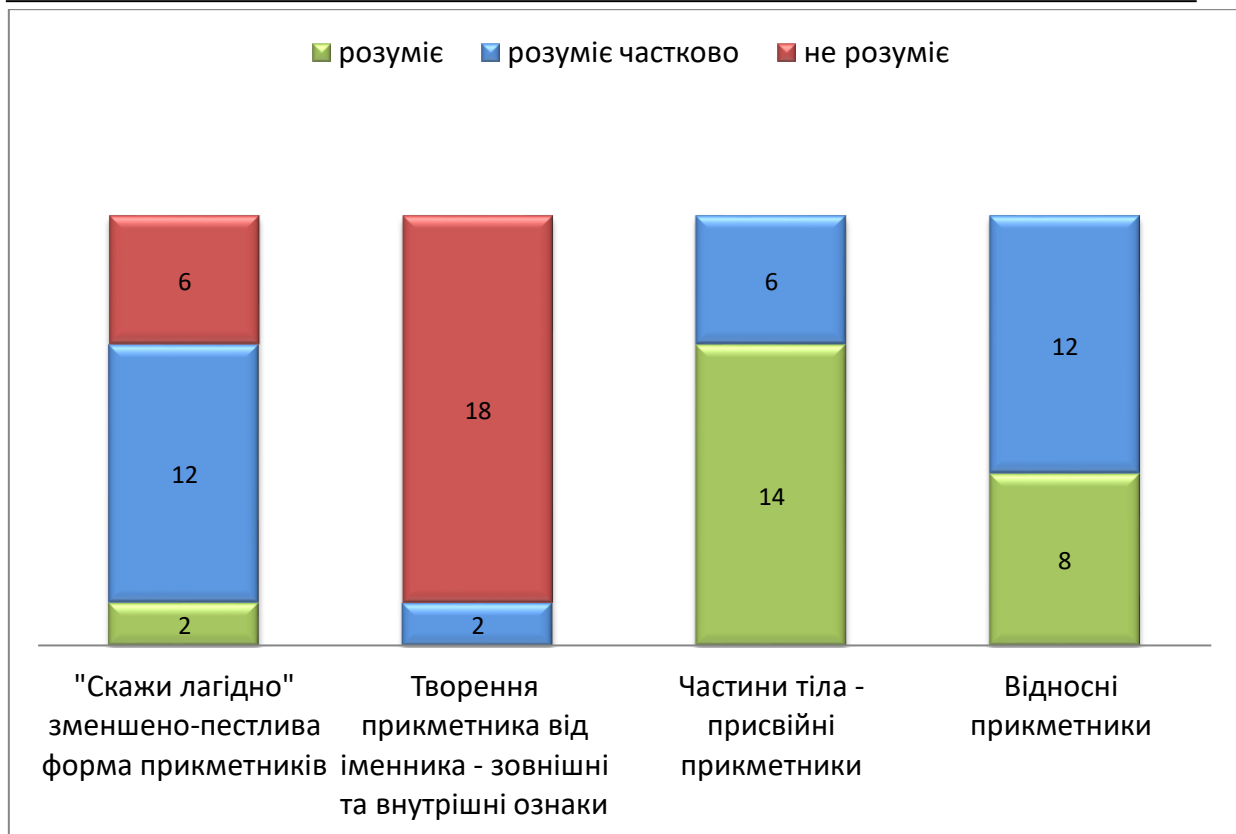


Рис. 1. Стан сформованості пасивного словника словотворення прикметників

Старші дошкільники із ЗНМ III рівня стикаються зі значними труднощами у формуванні прикметників за допомогою словотворення.

Якісні прикметники. 60% (12 дітей) досліджуваних не утворюють зменшувально-пестливу форму прикметників. Найчастіше використовуються відповіді, які виражають не колір, а розмір, що не відповідає первинному зразку. Основною причиною цього може бути не розуміння інструкції. Інші 40% називають за зразком або підказкою.

90% (18 дітей) дітей не утворюють значення зовнішніх та внутрішніх якостей: не розуміють інструкції, не здатні провести аналогії тощо. Інші 10% здатні виконати завдання із додатковими підказками та інструкціями.

Присвійні прикметники. 60% (12 дітей) досліджуваних формують правильні присвійні прикметники лише після зразка первинного та повторного, а 40% (8 дітей) неправильно, проте самостійно, не виявляючи потребу. Так типовими відповідями є: «вуха вовка, зайця», «зайчачі вуха», «півнячий дзьоб» (хоча у завданні «курка»), «зайчикін хвіст» тощо.

50% (10 дітей) дітей після первинного пояснення неправильно використовують присвійні прикметники. Пояснення полягає у тому, що: «Хлопчика звати Саша. Це все Сашині речі. Це що? Машинка. Вона Сашина». Діти натомість узгоджують тільки у тому роді в якому був поданий зразок, наприклад: «Сашина штани», «Сашина телефон» або використовують присвійний прикметник без суфікса та закінчення, що не дає змогу ідентифікувати рід, наприклад: «Саши штани», «Саши телефон». Також дошкільники можуть утворювати дані прикметники за підказкою (20%) та зразком (30%).

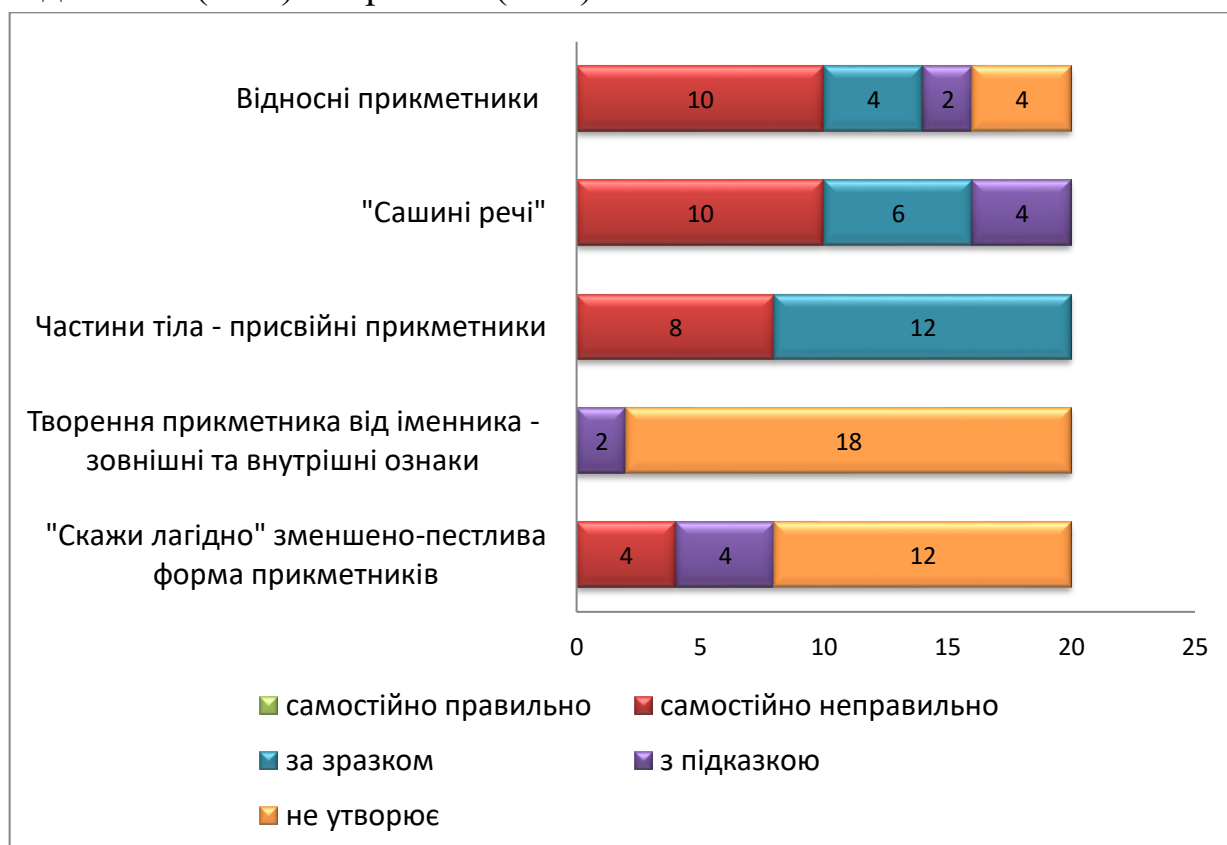


Рис. 2. Стан сформованості активного словника словотворення прикметників

Відносні прикметники. 50% (10 дітей) старших дошкільників самостійно, однак неправильно утворюють відносні прикметники, а 20% (4 дитини) не утворюють відносні прикметники. Так типовими відповідями є: сік з ананаса – солодкий, бочка з дерева – коричнева, морозиво з шоколаду – смачне. Можливою причиною цього є нерозуміння інструкції. Також дітям притаманне незнання матеріалу з якого виготовлено той чи інший предмет (бочку, газету, м'яч, склянку).

Інші діти сприймають, використовують зразок (20%) та підказку (10%) в вигляді допомоги із визначенням матеріалу з якого зроблено, навідних запитань (наприклад, «морозиво з полуницею – полуничне, а морозиво з шоколадом...»).

Висновки та перспективи досліджень. Опираючись на вище описане, можна зробити висновок, що проблема дослідження словотворчих умінь у дітей дошкільного віку із ЗНМ є актуальною. Аналіз особливостей словотворення показує, що трапляються помилки морфологічної будови слова, неправильне вживання словотворчих суфіксів і префіксів, порушення семантичного розуміння словотвору. Також виявлено обмеження словникового запасу та знижену здатність до словотворення, наявну велику кількість аграматизмів, не розуміння творення слів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадження ефективних корекційно-розвивальних методик, спрямованих на активізацію словотворчої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. Доцільним є вивчення впливу різних методів мовленнєвої стимуляції та дидактичних ігор на покращення словотвірних навичок.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2012. Т. 19, № 1. С. 327–349.
3. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / за ред. Є. Соботович. Київ. Актуальна освіта. 2007. 120 с.
4. Логопедія : підручник / за ред. М. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 665 с.
5. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. Київ : ДІА, 2016. 304 с.

УДК 376.091.33-056.264

В. КУЧЕРЕНКО

<https://orcid/0009-0002-9128-9315>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей використання інтерактивних методів у процесі автоматизації звуків у дітей із мовленнєвими порушеннями. У роботі розглянуто теоретичні засади застосування інтерактивних вправ та їх вплив на розвиток фонематичного сприймання, закріплення артикуляційних навичок і формування мовленнєвої активності у дітей. Наведено результати експериментального дослідження, що демонструють ефективність інтеграції інтерактивних методів у корекційний процес. Виявлено переваги мультисенсорного підходу, який дозволяє задіяти різні сенсорні системи, що сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок. Підкреслено значення індивідуального підходу в роботі з дітьми, який забезпечує адаптацію корекційних завдань до їхніх особливостей.

Ключові слова: інтерактивні методи, автоматизація звуків, мовленнєві порушення, фонематичне сприймання, корекційна педагогіка.

The article is dedicated to the study of the peculiarities of using interactive methods in the process of sound automation in children with speech disorders. The paper examines the theoretical foundations of applying interactive exercises and their impact on the development of phonematic perception, reinforcement of articulation skills, and the formation of speech activity in children. The results of an experimental study are presented, demonstrating the effectiveness of integrating interactive methods into the correctional process. The advantages of a multisensory approach, which engages various sensory systems to promote the development of stable speech skills, are highlighted. The importance of an individualized approach in

working with children, ensuring the adaptation of correctional tasks to their specific needs, is emphasized.

Keywords: interactive methods, sound automation, speech disorders, phonematic perception, correctional pedagogy.

Постановка проблеми. Ефективна комунікація в сучасному світі є ключовою умовою для соціалізації та гармонійного розвитку особистості. Діти з порушеннями мовлення стикаються з численними труднощами, що обумовлює важливість своєчасного втручання з метою корекції мовленнєвих проблем. Відсутність належної уваги до таких дітей може негативно впливати на їхній когнітивний розвиток, емоційний стан і здатність до адаптації в соціумі. Це свідчить про потребу впровадження інноваційних методів корекції, які враховують індивідуальні особливості дитини.

Використання інтерактивних презентацій на основі сучасних технологій та прогресивних педагогічних підходів дає змогу суттєво підвищити якість логопедичної роботи. Такі підходи не лише стимулюють мотивацію дітей до навчання, а й створюють індивідуалізоване середовище, яке сприяє розвитку їхніх мовленнєвих і соціальних навичок [2, с.95]. У контексті сучасних викликів інтерактивні методи можуть стати важливим інструментом для ефективної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, забезпечуючи умови для їхнього всебічного розвитку та інтеграції у суспільство.

Актуальність даного дослідження полягає у необхідності впровадження мультисенсорного підходу, який дозволяє одночасно активізувати кілька сенсорних систем дитини. Це сприяє формуванню більш стійких нейронних зв'язків і забезпечує кращі результати в автоматизації звуків. Підвищення мотивації до навчання через ігрові елементи інтерактивних методик є ще одним важливим аспектом, оскільки забезпечує тривалу зацікавленість дитини в навчальному процесі. Урахування цих факторів у корекційній роботі дає змогу створити умови для ефективного розвитку мовленнєвих навичок, когнітивних здібностей і соціальної адаптації, що підкреслює значущість впровадження інтерактивних технологій у логопедичну практику.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері корекційної педагогіки розглядають різноманітні методи роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Особливий інтерес викликають інтерактивні технології, але також значну увагу приділено й іншим підходам, які спрямовані на підвищення ефективності корекційного процесу.

Зокрема, роботи І. Марченко і Т. Левченко підкреслюють важливість використання мультимедійних засобів, які сприяють підвищенню уваги дітей, кращому засвоєнню навчального матеріалу та зростанню їхньої зацікавленості. У їхніх дослідженнях також розглядається ефективність класичних методів, таких як артикуляційна гімнастика та вправи на розвиток дрібної моторики, що є невід'ємною частиною корекційної роботи [7,8].

Важливе місце в літературі займає обговорення переваг індивідуального підходу. У дослідженнях Л. Костенко зазначається, що адаптація завдань під потреби кожної дитини дозволяє врахувати її рівень мовленнєвого розвитку, особливості когнітивної сфери та емоційний стан. Проте це не є унікальною характеристикою лише інтерактивних методів; індивідуалізація притаманна й традиційним підходам, де акцент робиться на постійному зворотному зв'язку та варіативності завдань.

Інтерактивні методи мають свої переваги, зокрема можливість залучати мультисенсорні системи дитини, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Як зазначає Л. Костенко, інтеграція аудіовізуальних компонентів і завдань на моторну активність створює сприятливе середовище для навчання та забезпечує швидке закріплення мовленнєвих навичок. Однак у своїх дослідженнях авторка також звертає увагу на важливість традиційних методів, таких як дидактичні ігри, що розвивають фонематичний слух і мовленнєве мислення [4].

Публікації Н. Громової фокусуються на технічному забезпеченні корекційного процесу. Використання інтерактивних дошок, планшетів та спеціалізованого програмного забезпечення дає змогу створювати персоналізовані навчальні програми. Однак дослідник підкреслює, що такі технології є лише інструментом, а не заміною педагогічного підходу, який включає комбінацію інтерактивних і класичних методик [3].

Таким чином, аналіз літератури підтверджує, що ефективна корекційна робота потребує комплексного підходу. Поєднання інтерактивних методів із традиційними техніками забезпечує не лише індивідуалізацію процесу навчання, але й створює умови для більш глибокого та стійкого закріплення навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному розкритті ефективності використання інтерактивних вправ для автоматизації звуків у дітей із мовленнєвими порушеннями. Дослідження спрямоване на створення та впровадження комплексу інтерактивних методик, які дозволяють покращити комунікативні навички дітей, підвищити рівень їхньої мовленнєвої активності та забезпечити закріплення правильного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєві порушення у дітей є комплексною проблемою, яка привертає увагу фахівців різних галузей: логопедів, психологів, неврологів та педагогів. Ці порушення впливають не лише на комунікативні здібності дитини, але можуть мати далекосяжні наслідки для когнітивного розвитку, соціальної адаптації та емоційного благополуччя. Розуміння причин та особливостей мовленнєвих порушень є важливим для розробки ефективних стратегій корекції та профілактики.

Етіологія мовленнєвих порушень у дітей є багатофакторною, включаючи як генетичні, так і екологічні фактори. Дослідження показують, що генетична схильність відіграє значну роль у розвитку певних типів мовленнєвих порушень, особливо тих, що пов'язані з фонологічними процесами та артикуляцією. Водночас, фактори навколишнього середовища, такі як пренатальний стрес, ускладнення під час пологів, інфекції раннього дитинства та соціально-економічні умови, також можуть суттєво впливати на розвиток мовлення. Важливо зазначити, що мовленнєві порушення часто супроводжуються іншими проблемами розвитку, такими як труднощі з увагою, поведінкові розлади та соціальні труднощі. Це вказує на необхідність цілісного підходу до оцінки та лікування, який враховує всі аспекти розвитку дитини [1, с.147].

Інтерактивні методи набувають все більшого значення в корекційній педагогіці, зокрема в логопедичній практиці, відкриваючи нові горизонти для ефективної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Ці методи, що базуються на активній взаємодії між логопедом та дитиною, а також на використанні сучасних технологій, дозволяють створити динамічне та мотивуюче середовище для навчання та корекції мовленнєвих порушень. Використання інтерактивних методів при автоматизації звуків є особливо ефективним, оскільки вони дозволяють задіяти різні сенсорні системи дитини, підвищуючи ефективність засвоєння матеріалу. Мультисенсорний підхід, який лежить в основі багатьох інтерактивних методик, сприяє формуванню більш стійких нейронних зв'язків, що є критично важливим для закріплення правильної артикуляції та автоматизації звуків [6, с.88].

Дослідження було проведено на базі дошкільного навчального закладу у Києві та логопедичного центру, у якому взяли участь 40 дітей віком від 4 до 6 років з різними порушеннями мовлення. Серед учасників було 24 хлопчики та 16 дівчаток, усі діти мали діагностовані порушення мовлення, зокрема загальне недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичне недорозвинення, дизартрію легкого та середнього ступеня, а також окремі випадки алалії.

Дослідження було структуровано в кілька етапів:

1. Детальне логопедичне обстеження кожної дитини, включаючи аналіз анамнестичних даних, оцінку стану артикуляційного апарату та загального рівня мовленнєвого розвитку.

Безпосередня оцінка різних аспектів фонематичного сприймання, таких як диференціація фонем за акустичними ознаками та оцінка здатності до фонематичного аналізу та синтезу.

Використання комп'ютеризованих методик для більш глибокого аналізу особливостей фонематичного сприймання.

Оцінка взаємозв'язку між фонематичним сприйманням та іншими компонентами мовленнєвої системи.

На першому етапі дослідження було проведено детальне обстеження кожної дитини, з особливою увагою до виявлення специфічних труднощів у сфері звуковимови та просодичних компонентів мовлення, які могли б вказувати на потенційні проблеми з

фонематичним сприйманням. Це дозволило сформувавши первинну гіпотезу щодо характеру та ступеня вираженості фонематичних порушень у кожної дитини. На другому етапі оцінювалося фонематичне сприймання за допомогою спеціалізованих проб на диференціацію фонем за акустичними ознаками. Наприклад, дітям пропонувалося розрізняти пари слів, які відрізнялися одним звуком. Третій етап був спрямований на оцінку фонематичних уявлень дітей, які не ґрунтуються на слуховому сприйнятті, а також оцінку рівня сформованості внутрішніх фонематичних процесів, що лежать в основі розвитку мовленнєвого мислення.

Використання інтерактивних методів під час автоматизації звуків є особливо ефективним завдяки їхній здатності залучати різні сенсорні системи дитини. Такий мультисенсорний підхід сприяє формуванню стійкіших нейронних зв'язків, що є важливим для закріплення правильної артикуляції та автоматизації звуків. Однією з ключових переваг інтерактивних методів є їхня здатність підтримувати високий рівень мотивації протягом усього корекційного процесу. Ігрові елементи, що часто інтегруються в інтерактивні завдання, допомагають перетворити монотонні вправи з автоматизації звуків на захоплюючий процес, що особливо важливо для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [4, с.65].

Розробка інтерактивних вправ для автоматизації звуків базувалася на таких теоретичних принципах: систематизація, наочність, індивідуальний підхід та активне залучення. Мета цієї методики полягала у створенні комплексу вправ для ефективної автоматизації звуків у дітей з порушеннями мовлення, що включали інтерактивні елементи для підвищення мотивації, індивідуалізації корекційного процесу та інтеграції розвитку фонематичного сприймання в автоматизацію звуків.

Інтерактивні методи, підтримані сучасними технологіями, надають унікальну можливість індивідуалізувати корекційний процес. Адаптивні програми, які автоматично налаштовуються під рівень і прогрес кожної дитини, оптимізують процес навчання та роблять його більш ефективним. Такі методи також сприяють розвитку самоконтролю та самооцінки у дітей. Використання аудіо- та

відеозапису мовлення дозволяє дитині відслідковувати свій прогрес, усвідомлювати помилки і поступово їх виправляти. Це, у свою чергу, підвищує рівень мотивації і допомагає сформувати сталі мовленнєві навички, що є ключовим аспектом для довготривалого успіху корекції мовлення.

Інтерактивні методи, підтримані сучасними технологіями, забезпечують індивідуалізацію корекційного процесу та значно підвищують його ефективність. У роботі використовувались такі інтерактивні методи:

1. Аудіо- та відеозаписи мовлення, що дозволяють дітям відслідковувати свій прогрес, аналізувати помилки і поступово їх виправляти. Завдяки цьому підходу в дітей формуються навички самоконтролю, що позитивно впливає на якість закріплення мовленнєвих вмінь.

2. Інтерактивні вправи на диференціацію звуків, які включали використання мультимедійних завдань для розрізнення пар слів за акустичними ознаками. Ці завдання залучали слухові й зорові аналізатори, що сприяло більш стійкому засвоєнню матеріалу.

3. Мультимедійні ігри, орієнтовані на розвиток фонематичного сприймання. Наприклад, діти виконували завдання з поєднанням аудіовізуальних компонентів та моторної активності, що стимулювало їхню зацікавленість і мотивацію до навчання.

4. Вправи на інтерактивних дошках, які дозволяли створювати динамічне навчальне середовище. Зокрема, застосовувалися вправи на звуко-буквений аналіз, завдання на побудову слів із заданими звуками тощо.

5. Адаптивні програми, що автоматично налаштовували завдання під рівень і прогрес кожної дитини. Це забезпечувало поступове ускладнення матеріалу та враховувало індивідуальні особливості мовленнєвих порушень.

Результати, представлені на рисунках 1 і 2 демонструють, що використання цих інтерактивних методів сприяло значному прогресу в автоматизації звуків і покращенню показників фонематичного сприймання у дітей експериментальної групи.

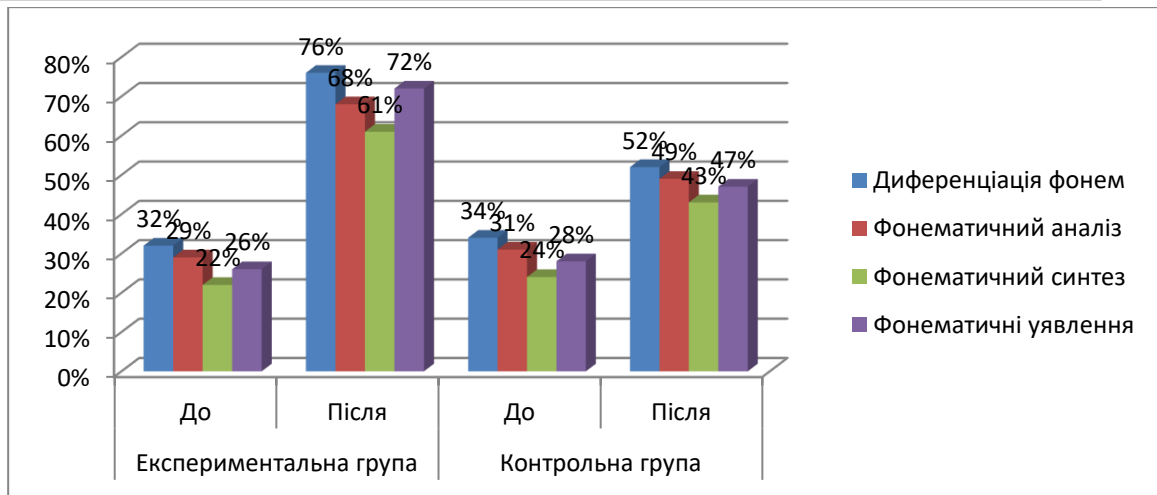


Рис. 1. Динаміка показників фонематичного сприймання (% успішного виконання завдань)

Як видно з рисунка 1, експериментальна група показала значно більший прогрес у всіх аспектах фонематичного сприймання порівняно з контрольною групою.

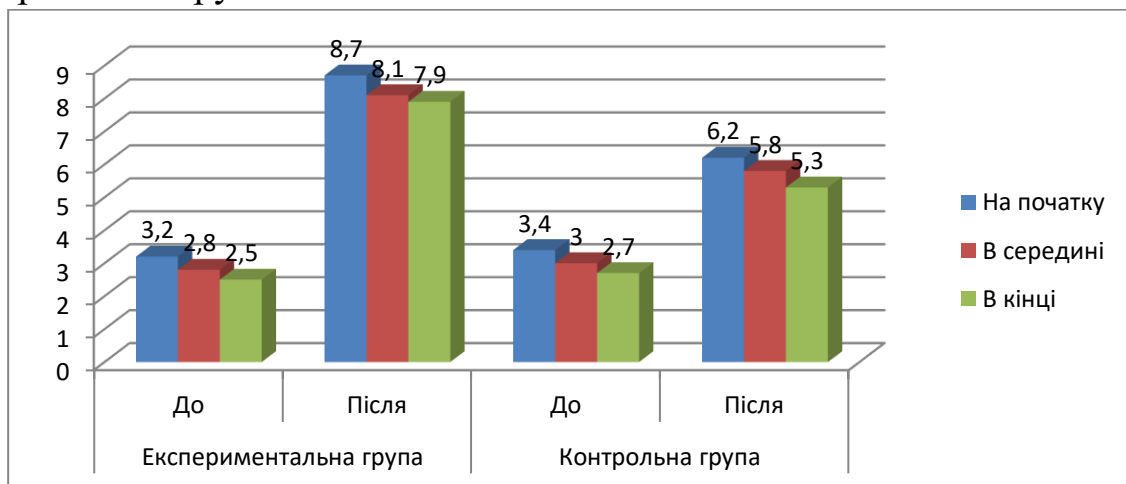


Рис. 2. Аналіз динаміки автоматизації звуків, %

Дані рисунка 2 демонструють, що діти з експериментальної групи досягли значно кращих результатів у автоматизації звуків у всіх позиціях слова.

Висновок. У ході дослідження було визначено ефективність використання інтерактивних методів у процесі автоматизації звуків у дітей із мовленнєвими порушеннями. Отримані результати підтверджують, що інтерактивні вправи, побудовані на основі сучасних технологій, забезпечують розвиток фонематичного сприймання, закріплення артикуляційних навичок і формування мовленнєвої

активності.

Застосування аудіо- та відеозаписів, мультимедійних ігор, інтерактивних вправ і адаптивних програм сприяє залученню дітей до корекційного процесу, підвищує їх мотивацію та забезпечує сталість досягнутих результатів. Важливим фактором є мультисенсорний підхід, що дозволяє одночасно активізувати слухові, зорові та моторні аналізатори, що в свою чергу сприяє формуванню більш стійких нейронних зв'язків.

Індивідуалізація завдань, адаптація їх до потреб кожної дитини, а також постійний зворотний зв'язок є ключовими умовами успішної автоматизації звуків. Інтерактивні методи не лише полегшують процес навчання, але й створюють комфортне та мотивуюче середовище для розвитку мовленнєвих і когнітивних навичок дітей.

Отримані результати свідчать про доцільність впровадження інтерактивних технологій у логопедичну практику як ефективного інструменту корекції мовлення, що сприяє соціалізації дітей і покращенню якості їхнього життя. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку нових інтерактивних програм та методик для роботи з іншими типами мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Кам'янець–Подільський: ПП Буйницький, 2019. 200 с.
2. Гавриш Н.В. Сучасні технології в логопедичній практиці. Харків: Ранок, 2019. 192 с.
3. Громова Н.П. Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Київ: Знання, 2019. 174 с.
4. Костенко Л.М. Сучасні методики корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Київ: ІСДО, 2020. 200 с.
5. Кравченко А.І. Корекційна робота в умовах сімейного виховання. Київ: Освіта України, 2020. 196 с.
6. Кузьменко О.М. Логопедичні заняття з дітьми дошкільного віку. Київ: Освіта, 2020. 180 с.
7. Левченко Т.О. Методичні основи корекційної роботи з дітьми з фонетико-фонематичними порушеннями. Київ: Педагогічна думка, 2020. 222 с.
8. Марченко І.С. Логопедія: Корекція мовленнєвих порушень у дітей. Київ: ДІА, 2019. 215 с.

УДК 37.035:376-056.264

І. КУШНІРЮК

<https://orcid.org/0009-0005-8860-3184>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито результати вивчення особливостей комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Нами встановлено, що у більшості дітей дошкільного віку із ЗНМ простежується низький рівень сформованості як вербальних, так і невербальних компонентів комунікації, низький рівень мотивації до спілкування, труднощі в налагодженні стосунків із дорослими та однолітками.

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

The article discloses the results of studying the peculiarities of communication skills in preschool children with general underdevelopment of speech of the II level. We found that the majority of preschool children with SEN have a low level of formation of both verbal and non-verbal components of communication, a low level of motivation to communicate, difficulties in establishing relationships with adults and peers.

Key words: preschool age, general underdevelopment of speech, communication skills.

Щоб не залишитись одному. Щоб стати членом суспільства, бути прийнятим оточуючими, залишаючись самим собою. Якщо людина не вміє говорити про себе, а лише слухати інших, вона не стане індивідуальністю, втратить своє «Я». Інша сторона – дитина вміє говорити виключно про себе, але не вміє прислухатися до інших. Така людина надалі зможе якісно побудувати соціальні зв'язки, поповнити коло спілкування.

Комунікативні уміння маленька людина набуває поступово, у міру зростання та дорослішання. Крок за кроком вона навчається зчитувати невербальну інформацію (міміку, жести, тон голосу), потім вчить перші слова. Доросліша, набуває уміння слухати і чути співрозмовника, ставити себе на його місце, сприймати відтінки людських взаємин.

Аналіз останніх досліджень. Проблема спілкування є однією з найбільш актуальних для сучасної теорії і практики логопедії, оскільки воно присутнє у всіх видах дитячої діяльності та впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини, формує особистість у цілому (Н. Гаврилова, О. Константи́нів, І. Мартиненко, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Г. Савіцька, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.). Від його сформованості у дитини з порушенням мовлення залежить її подальша соціалізація та адаптація в суспільстві [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Мета статті полягає у розкритті методики вивчення комунікативних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Виклад основного матеріалу. Нами проведено дослідження на базі закладів дошкільної освіти комбінованого типу № 2 «Усмішка» та № 34 «Суцвіття». У дослідженні брали участь 6 вихованців із ЗНМ II рівня, логопедичні висновки ми брали з мовленнєвих карток.

Нами було розроблено зміст методики дослідження особливостей комунікативних умінь дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня. Під час її розробки ми спиралися на дані особливостей формування комунікації дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком, показники якого є умовними критеріями для його оцінки.

У період раннього дитинства комунікативні потреби дитини ще повністю задовольняються за допомогою взаємодії із близькими дорослими. Зміст спілкування в цей час не виходить за рамки предметних інтересів дитини (адже саме предметна діяльність в ранньому дитинстві стає провідною). У її комунікативній поведінці першість у спілкуванні із дорослим належить задоволенню потреби в діях із предметами. Але з переходом у дошкільний вік, коли в психіці дитини відбуваються зміни, що отримали назву «криза трьох років», докорінно змінюється вся система її ставлення до навколишнього світу,

насамперед до людей. Якщо до кризи зміст спілкування дитини визначається предметним середовищем, то потім предметний план поступається першій соціальному. Тепер головним об'єктом сприйняття, пильного спостереження та дослідження стає світ людей. Починається пора активного соціального дорослішання. Дошкільник не тільки спостерігає за зовнішніми проявами та діями оточуючих дорослих, але, що надзвичайно важливо, намагається зануритися в зміст їх відносин, зрозуміти причини вчинків, мотиви поведінки [5].

Провідною діяльністю дошкільного дитинства стає гра. Спираючись на науково-методологічні положення, наше дослідження передбачало вирішення таких завдань: 1) дослідження особливостей комунікативної поведінки дітей за допомогою спостереження у звичних, природних умовах під час спілкування з дорослими та однолітками, в ігровій діяльності та на заняттях; 2) з'ясувати особливості та рівні розвитку вербальної комунікації, вміння її використовувати під час спілкування у штучно створених ситуаціях; 3) з'ясувати особливості і рівні розвитку невербальної комунікації у штучно створених умовах.

Підібрані завдання з методик І. Марченко нами були адаптовані до рівня сприймання й розуміння дітьми із ЗНМ II рівня.

У процес дослідження оцінювався рівень володіння та використання як вербальних засобів комунікації, так і невербальних. При цьому визначалася наявність цих засобів, рівень їх розвитку у відповідності до розроблених оцінних критеріїв, вміння ними користуватися та характер комунікативної поведінки.

Перший етап передбачав спостереження за комунікативною поведінкою дітей із ЗНМ II рівня.

Метою спостереження було виявлення у дітей засобів комунікації, вміння ними користуватися у взаємодії із дорослими та однолітками. Передбачалося з'ясувати: чи є у дитини мотиви до спілкування; активність у спілкуванні (прагнення до спілкування за власним бажанням, чи є дитина ініціатором спілкування); вміння слухати і розуміти мовлення; уміння будувати спілкування з урахуванням ситуації; уміння вести діалог; легкість входження в контакт з дітьми та дорослими; ясність і послідовність вираження своїх думок; використання під час висловлювання невербальними засобами

спілкування; комунікативна поведінка дитини під час ігор, занять; чи дивиться дитина партнеру в очі; чи використовує доброзичливий тон; в конфліктних ситуаціях не ображає співрозмовника (намагається вирішити сам або звертається за допомогою дорослого).

Мета полягала у визначенні уміння використовувати невербальні засоби під час спілкування. Оцінювали вміння використовувати фонаційні засоби, оптико – кінетичні, тактильні та просторово – часові.

Метою другого етапу було визначення рівня сформованості комунікативного розвитку в процесі виконання експериментальних завдань дитиною. На цьому етапі дослідження провідним було питання рівня розвитку вербального компоненту комунікації даної категорії дітей, вміння розуміти та використовувати комунікацію. Змістом етапу передбачено створення умов, в яких дитині необхідно вирішити завдання в діалозі, при цьому використовуючи вербальні засоби спілкування.

До прикладу, завдання один «Телефонна розмова з казковим героєм». Мета завдання полягала у визначенні ініціативності в спілкуванні з однолітками, розуміння зверненого мовлення, здатність до ведення діалогу. Зміст завдання полягав у тому, що дітям давали телефони, пропонували зателефонувати до казкового героя, запросити його у гості на День Народження. Використовували дидактичний матеріал у вигляді двох телефонів, картинки із зображенням героїв казок, мультфільмів, казок. Хід проведення завдання виконувався парами. Дітям давали телефони, одна дитина – казковий герой, інша дитина повинна зателефонувати казковому герою і запросити його на свій День Народження. Діти отримували інструкцію: давайте з вами уявимо, що у тебе скоро День Народження і ти хочеш на нього запросити свого улюбленого героя. Уяви, що (...) і є цей казковий герой. Ось я даю вам два телефони, тепер зателефонуй і запроси на свято героя. У процесі виконання завдання дітям надавали різні рівні допомоги: 1 рівень: навідні запитання: хто твій улюблений герой? Що ти йому скажеш, коли зателефонуєш? як будеш запрошувати? Додатково можна запропонувати вибрати картинку із зображенням героїв мультфільмів, казок; 2 рівень: передбачає допомогу у складанні запитань, веденні діалогу; 3 рівень: виконання завдання за наслідуванням.

До завдання 2 мета полягала у визначенні рівня здатності дітей до вираження певних потреб. Зміст завдання полягав у тому, що дітей просили сказати та показати як вони виражають свої потреби в повсякденному житті. Використовували наочний матеріал до запитань (склянка, тарілка, іграшка). Хід проведення відбувався у процесі моделювання ігрової ситуації, дитину просили сказати та показати як вона виражає свої потреби: якщо хоче пити, їсти, гратися, коли хоче привернути до себе увагу, коли хоче познайомитися з однолітком (дорослим), коли просить батьків будь-що купити. Діти отримували інструкцію: Скажи, що ти говориш мамі, коли хочеш пити (їсти), як ти її попросиш? А як ти пропонуєш погратися мамі/татові/брату/сестрі/другу? Якщо мама не звертає на тебе увагу, як ти себе поводиш? Коли тобі сподобався хтось і ти хочеш з ним пограти, як ти познайомишся? Уяви, що в магазині тобі сподобалася іграшка: як ти попросиш батьків, щоб тобі її купили? В процесі гри діти отримували різні рівні допомоги: 1 рівень: наведення прикладу ситуації; 2 рівень: передбачає допомогу у складанні запитань; 3 рівень: виконання завдання за наслідуванням.

До завдання 3 мета полягала у з'ясуванні можливостей дітей до колективного вирішення завдання, визначення переважаючих засобів комунікативної поведінки. Зміст завдання: дітям пропонується скласти картинку з чотирьох- п'яти окремих частинок пазлів. Більша кількість – три частинки, складають основу картинки, інші частини навмисно сплутані. Матеріал: картинка-пазли з теми «Свійські тварини». У ході проведенні завдання участь бeralи двоє або троє дітей. Дітям роздається набір пазлів, в якому три елементи підходять один до одного, інші елементи – частини іншої картинки. Діти отримували інструкцію: «В мене для вас є загадки в картинках, щоб відгадати хто намальований на картинці потрібно її скласти, але картинка переплуталась, вам треба домовитися, щоб зібрати їх правильно, а потім кожен розповість про те, що вийшло». У процесі виконання надавали різні рівні допомоги: 1 рівень: індивідуальне пояснення завдання з навідними запитаннями до завдання. 2 рівень: детальне пояснення з навідними запитаннями та пропозиція дитині самій звернутися до інших учасників із проханням про допомогу. Якщо це не допомагає дитині, запитуємо дітей: чи є в

когось зайва частина? Якого вона кольору? До якої картинки ця деталь підходить? Хто може допомогти в складанні картинки? 3 рівень: використання всіх рівнів із додатковою пропозицією виконати завдання за наслідуванням.

Метою третього етапу було визначення умінь використовувати невербальні засоби комунікації дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення другого рівня у відповідності до ситуації. Вивчалася частота використання немовленнєвих засобів спілкування, використання жестів під час спілкування для розширення власного висловлювання, емоційність дитини під час спілкування, жвавість міміки, характер погляду.

До завдання 1 мета полягала у з'ясуванні розуміння дитиною невербальних засобів комунікації. Зміст завдання полягав у тому дитині пропонували виконати певні словесні інструкції. Використовували в процесі роботи піктограми емоцій. Хід проведення відбувався за участі однієї або двох дітей. Пропонували показати «привітання», «прощання», «погрозити», «здивування», «радість», «вказати на себе», «злість». Діти отримували інструкцію: «Давайте з вами пограємо у гру, в якій не можна нічого говорити, можна лише показувати: «Покажи як ти радієш; як дивуєшся; як злишся». «Покажи як ти привітаєшся; попрощаєшся; пригрозиш комусь (когось свариш); як показати, що це твоя річ?»». Надавали різні рівні допомоги: 1 рівень розібрати ситуацію, навести приклад певної ситуації. 2 рівень у якості допомоги використовуються картинки з зображенням відповідної ситуації. 3 рівень передбачає використання всіх рівнів із додатковою пропозицією виконати завдання за наслідуванням.

До завдання 2 мета полягала у вивченні рівня сформованості невербальних засобів комунікації, вміння розпізнавати емоції в певній ситуації. Зміст завдання: на картинках зображені люди без обличчя, але у певній позі і зображені жестів, поряд з картинками подавалися графічні малюнки емоційного обличчя. Дитині потрібно підібрати відповідну емоційну картинку до ситуації (піктограму). Використовували картинки з зображенням ситуацій, малюнки емоційного обличчя. У ході проведення: перед дитиною викладаються картинки, пропонується їх розглянути. Далі пропонуємо відгадати, які

емоції відповідають ситуації. Інструкція: «Подивися на картинки. Як ти вважаєш, яке обличчя підійде до цієї картинки? Обери одну і підстав до картинки» (пиктограми обличчя). Рівні допомоги: 1 рівень розібрати ситуацію, зображену на картинці 2 рівень розбір ситуації та використання навідних запитань 3 рівень передбачає використання всіх рівнів із додатковою пропозицією виконати завдання за наслідуванням.

До завдання 3. Мета: визначення вміння передавати емоційний стан під час спілкування. Поєднання вербальної та невербальної комунікації. Зміст завдання полягав у тому, що дітям пропонували один одному розповісти певну ситуацію – сварки, примирення. використовували сюжетні картинки із зображенням ситуацій спілкування. У ході проведення, завдання виконували парами. Дітям пропонували уявити емоційну ситуацію спілкування (наприклад, конфлікту з товаришем і примирення). Потім просили розповісти про цю ситуацію своєму товаришу, потім – навпаки. Також пропонували показати що дитина буде робити в даній ситуації. Діти отримували інструкцію: «Давайте пригадаємо, ви коли-небудь сварилися з іншими дітками? Розкажіть про це». «Уяви, що в тебе забрали іграшку. Що ти будеш робити? А як помиришся?». В процесі виконання отримували різні рівні допомоги: 1 рівень: передбачає наведення прикладу певної ситуації (сварки, примирення) 2 рівень: показ ситуації на картинці 3 рівень: демонстрація ситуації та виконання дітьми за наслідуванням.

Аналіз та зіставлення результатів дослідження дозволив виділити чотири загальні рівні особливостей розвитку комунікації дітей із ЗНМ та нормотиповим мовленнєвим розвитком: високий, достатній, середній і низький.

І рівень, високий був визначений тільки у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком; у них є мотивація до спілкування, вони легко вступають у контакт, активні, проявляють інтерес і зацікавленість до запропонованих завдань; ініціативні, наполегливі в досягненні своєї мети; залучають оточення до своїх дій, пропонують різні варіанти взаємодії; під час спілкування користуються як вербальними, так і невербальними засобами комунікації; здатні самотійно виконувати завдання та надавати допомогу іншим дітям. За рівнем

комунікативного розвитку серед дітей із ЗНМ було виділено такі групи: високий рівень (нормотиповий) – 0%;

II рівень, достатній (15%); діти йдуть на контакт, у спілкуванні часто проявляють ініціативу, проте, наполегливості не виявляють; не володіють навичками залучення дітей до співпраці, але відповідають на пропозицію до взаємодії, приймають пропозицію однолітків взяти участь у грі, якщо суть гри зрозуміла; невербальні засоби під час спілкування використовують не в повному обсязі – погляд, спрямований на об'єкт спілкування, нетривалий; зрідка користуються експресивно – виразними рухами, міміка не забарвлена емоційно, жестами та тактильними рухами користуються в малому обсязі;

III рівень, середній (30%); діти мало проявляють активність, лише в окремих випадках підтримують ініціативу однолітків, надаючи перевагу індивідуальній грі; участь у грі та узгодження своїх дій із діями інших учасників можливі за умов постійної уваги та підказок з боку дорослого; ігрова діяльність і спілкування емоційно слабо забарвлені. Вербальні засоби спілкування використовують у межах життєво необхідних потреб; невербальні засоби під час спілкування майже не використовують: візуально-контактний погляд тимчасовий, не спрямований на об'єкт спілкування; міміка відсутня, іноді з'являється посмішка; жестами, тактильними рухами не користуються; дистанція витримується соціальна або публічна. Переважає негативний емоційний фон;

IV рівень, низький (55%); діти неактивні та неговіркі, мовчазні, не спілкуються, погано йдуть на контакт, не проявляють ініціативи; ігрова діяльність майже відсутня, не відповідають на пропозиції однолітків залучитися до гри, не проявляють емоцій. Невербальні засоби під час спілкування практично відсутні, візуальний контакт не тримають; міміка маловиразна, іноді присутня посмішка, жести та тактильні рухи не використовують; комунікація з оточенням підтримується в межах вирішення своїх нагальних потреб; до запропонованих завдань діти виявляють короткочасний інтерес, не виказують бажання співпрацювати.

Висновки. Отже, аналіз результатів нашого експерименту показав, що у більшості дітей дошкільного віку із ЗНМ простежується

низький рівень сформованості як вербальних, так і невербальних компонентів комунікації, низький рівень мотивації до спілкування, труднощі в налагодженні стосунків із дорослими та однолітками. Це підтверджує, що несформованість компонентів мовлення чинить негативний вплив на комунікативний розвиток дошкільників, що в свою чергу ускладнює встановлення та підтримання контактів із дорослими та однолітками, перешкоджає успішній соціалізації дитини.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Вип. 2. 2019. С. 96-105.*
2. Константинів О., Ткач О. Особливості розробки комунікативного паспорту як засобу формування комунікативної взаємодії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 22. 2023. С. 61-74.*
3. Мілевська О.П., Савіцька Г.І. Особливості формування дієслівної лексики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку умінь дієслівної предикації. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 21. 2023. С. 89-104.*
4. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.
5. Тищенко В.В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 29. 2015. С. 112-118*
6. Шеремет М.К. Закономірності формування мовлення у дітей раннього віку. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. №. 2. 2009. С. 5-8.*

УДК 376-056.264-053.4:81'373

Х. ЛЕВИЦЬКА

<https://orcid.org/0009-0000-6198-8911>

Л. ЛІСОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНЯ

У статті ретельно вивчено стан проблеми формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в сучасній дошкільній освіті. Адже головним завданням словникової роботи в закладах дошкільної освіти є активізація лексичних умінь – накопичення більшої кількості слів використовуваних в мовленні, зміст яких точно розуміє дитина. Наведені приклади напрямків формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня.

Ключові слова: дошкільний вік, лексичні уміння, словник, формування.

The article carefully studies the state of the problem of the formation of lexical skills in preschool children with general underdevelopment of speech in modern preschool education. After all, the main task of vocabulary work in preschool education institutions is the activation of lexical skills - the accumulation of a greater number of words used in speech, the meaning of which is precisely understood by the child. Examples of directions for the formation of lexical skills in preschool children with general underdevelopment of II-III level speech are given.

Key words: preschool age, lexical skills, vocabulary, formation.

Постановка проблеми. В останній час збільшується кількість дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, які спричинені фізіологічними порушеннями, патологічними станами, недостатньою увагою з боку батьків, заміною живого спілкування дорослих з дитиною на переважне проведення часу за комп'ютером та перед телевізором.

Порушення мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ) проявляється у вигляді обмеженого формування лексичних умінь, недорозвинення граматичної будови мовлення, труднощів актуалізації слів, особливостей формування фонетико-фонематичних процесів, порушення складової структури. Несформованість лексичних умінь обумовлює помилки під час словозміни і словотворення, порушення синтаксичної структури, зв'язку слів в простих і складних реченнях, незакінченість формування звуковимови. Формування лексичної системи мови є однією з важливих завдань корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ, тому як дошкільний вік є тим періодом, коли словник розвивається швидкими темпами.

Аналіз останніх досліджень. У наукових дослідженнях О. Белої, Н. Гаврилової, В. Левицький, Л. Лісової, О. Мілевської, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Чередніченко та ін. визначено, що рівень розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками без мовленнєвих порушень

Н. Гаврилова у своїх дослідженнях розглядала психологічну характеристику дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу [2].

О. Мілевська, Г. Лукачович вивчали специфіку становлення лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення [3].

Л. Трофименко започаткувала ряд досліджень, що вивчають такі питання як форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу [6].

О. Ткач у своїх працях звертала увагу на структурування і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі [5].

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

Мета статті – висвітлити особливості розвитку лексичних умінь у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Ретельне вивчення стану проблеми формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку із ЗНМ в сучасній

дошкільній освіті, зокрема рівня реалізації окреслених завдань словникової роботи з дошкільниками в роботі сучасних закладів дошкільної освіти та рівня сформованості у дітей вимагає детального аналізу.

Серед проаналізованих нами статей у періодичних виданнях «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист дошкільного закладу», «Палітра педагога», «Джміль» є матеріал, що стосується започаткованого дослідження. Так, у щомісячному спеціалізованому журналі «Вихователь-методист дошкільного закладу» за останні 5 років (в період 2018-2023 рр.) ми нарахували 20 статей, що стосуються теми збагачення словника, мовленнєвого розвитку, зв'язного мовлення, логопедичної роботи та мовлення вихователів. Так, статті з розвитку зв'язного мовлення стосувались прийомів розвитку зв'язного мовлення, засобів наочного моделювання, інтелектуальних карт, складання розповідей тощо. Статті, щодо розвитку зв'язного мовлення торкалися тем діагностики мовленнєвого розвитку, мовленнєвої компетенції, мнемотехніки, казок тощо. Зазначимо, є ряд статей, що стосуються мовлення вихователя. Так, на шпальтах аналізованого журналу є статті про темпи та мелодіку мовлення, логічні наголоси, паузи у мовленні, дикцію та техніку мовлення. Також є ряд статей, що присвячені логопедичній роботі, словотворчості та інклюзивній освіті, зокрема розвитку мовлення дітей з порушенням зору. Проте ми не знайшли статей, що стосувались саме словникової роботи дітей дошкільного віку із ЗНМ [1].

Діти, що мають загальне недорозвинення мовлення II-III рівня складають найбільшу, основну категорію дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Ці діти застосовують загальноповживані слова в побуті і можуть використовувати прості фрази. У своєму мовленні можуть подекуди визначати назви предметів, дій, окремих ознак. Діти дошкільного віку відповідають на запитання за картинкою, можуть розповісти про свою сім'ю, про знайомі їм події у навколишньому середовищі, проте у фразовому мовленні у дітей характерні недоліки лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку [6].

У мовленні дітей із ЗНМ II-III рівня спостерігається неточне семантичне вживання слів, використання їх у розширеному значенні,

дисбаланс в обсязі активного та пасивного словника, дітям складно підбирати синоніми, антоніми, особливо до таких слів, які вимагають добору іншого слова з новим значенням. У зв'язному мовленні діти мало використовують прикметники, прислівники, числівники і складні прийменники, не вживають узагальнюючі слова, метафори і епітети.

Через обмежений лексичний запас, багаторазове використання слів з однаковим лексичним значенням, призводить до того, що мовлення дітей стає аграматичним, нелогічним, незв'язним, бідним і стереотипним.

Головним завданням словникової роботи в закладах дошкільної освіти є активізація лексичних умінь – накопичення більшої кількості слів використуваних в мовленні, зміст яких точно розуміє дитина [6].

Робота над лексичною складовою спрямована на розширення активного словника, на формування умінь замислюватися над вивченням слова і свідомо використовувати лексичні засоби в самостійному висловлюванні – все це є тим фундаментом, на якому будується подальше засвоєння мови і розвиток культури мовлення. Учитель-логопед спонукає дітей до вживання тих слів в мовленні, які більш точно підходять за змістом.

Спеціально підібрані прийоми активізації словника мають викликати в дитини увагу до самостійного вибору правильного слова, формувати точність та яскравість мовлення. У корекційній роботі важливо, щоб нове слово увійшло до активного словника дитини, що є можливим за умови, коли це слово закріплено та відтворено дитиною в мовленні: дитина має не тільки почути слово, а вимовити його декілька разів у різних мовленнєвих конструкціях у поєднанні з іншими словами.

Під час словникової роботи учитель-логопед збагачує та активізує словник дітей іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками за тематичними блоками. Педагог формує родові і видові узагальнюючі поняття (квіти – польові, лісові, лугові, садові, кімнатні; весна – рання, пізня; дерева – фруктові, дикоростучі), формує в дітей уміння добирати частини до цілого (дерево – стовбур, гілки, листя, корінь; пташка – крила, голова, дзьоб, лапки, пір'я), збагачує словник іменниками на позначення абстрактних понять (радість, доброта, сум, чистота, порядок, шанування, вітання), часу та простору (ранок, день, світанок, сутінки,

тиждень, далечінь, вирій), взаємовідносин між людьми (любов, дружба, чемність, подяка, образа) [1].

Так як діти старшого дошкільного віку із ЗНМ майже не використовують прикметники та прислівники, необхідно звертати увагу на збагачення словника дітей даними частинами мови та формування вміння використовувати їх у власному мовленні.

Робота учителя-логопеда спрямована на активізацію в словнику дітей прикметників і прислівників на позначення зовнішності, психічних властивостей, особливостей характеру, рис поведінки людей, тварин, ознак, якостей, властивостей предметів (охайний, злий, добрий, хитрий, сміливий, сором'язливий, твердий, сухий, м'який, холодно, боязко, зле), відносних (осінній, дощовий, мовленнєвий, скляний, дерев'яний), якісних (довгий, широкий, світлий) та присвійних (бабусин, татів, лисиччин, солов'їний) прикметників, прикметників з ознакою неповної міри якості (темний – темнуватий, теплий – теплуватий, солодкий – солодкуватий, великий – великуватий).

У активному словнику дітей на логопедичних заняттях закріплюються прислівники на позначення місця (тут, попереду, внизу, далеко, поруч), часу (тепер, давно, завжди, ніколи, завтра, восени), стану природи (холодно, тепло, морозно, ясно, туманно, слизько), настрою людини (радісно, приємно, сумно), способу дії (тихо, гучно, швидко, повільно).

Слід звертати увагу на уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів (надівати – знімати, зав'язувати – розв'язувати, сісти – встати, твердий – м'який, ледачий – працюючий, багато – один, швидко – повільно, голосно – тихо), співвіднесення слів, у значенні яких багато спільного (спати – дрімати, махати – вертати – крутити – метляти (хвостом), іти – падати – сипати – валити – порохити – мести (про сніг), дощ – злива, паркан – тин – мур, ніс – хобот – дзьоб), встановлення багатозначності слів (земля (грунт) – Земля (планета), лютий (злий) – лютий (місяць), повертати (голову) – повертати (книгу)) та закріплення і збагачення запасу синонімів (дозрівати – достигати, чаклувати – чарувати, піклуватися – турбуватися, картопля – бараболя, гостинець – подарунок, магазин – крамниця, дім – будинок, сильний – дужий) [6].

Особливе місце в корекційно-розвивальній роботі займає робота із закріплення правильного вживання займенників: особових (я, ми, ти, ви, він, вона, вони), присвійних (мій, моя, моє, мої, її, його, твій, свій, наш), означальних (такий же, така ж, таке ж, такі ж); числівників: кількісних (один, три, п'ять), порядкових (перший, третій, п'ятий) і збірних (трое, п'ятеро). Під час корекційно-розвивальної роботи дітей ознайомлюють з поняттям «наголос», з роллю наголосу в утворенні значення слова, розвивають чутливість до образного слова, стимулюють до вживання образних висловів (сонце прокинулось, квітка умилась росою, весна-красна, грізна хмара, червона калина), збагачують мовлення порівняльними зворотами (очі, як намистини; чорний, як ніч; хитрий, як лис; волосся, як пшениця). З метою формування вміння вживати слова слід практикувати завдання на складання речень з окремим словом (іменником, прикметником, дієсловом тощо). Поєднуючи слова у словосполучення та речення, діти закріплюють навички свідомого вживання слів у різних граматичних конструкціях [1].

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

Висновок. Формування лексичних умінь у дітей із ЗНМ позитивно впливає на розвиток усіх компонентів мовлення та інших психічних процесів. За умови ознайомлення з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій у дитини з'являються великі можливості для самостійного вираження своїх думок, усвідомленого відображення в мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами. Робота з формування лексичних умінь у дітей дошкільного віку із ЗНМ є важливою для їх мовленнєвого та пізнавального розвитку, для розвитку комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання в закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Байер О.М., Батліна Л.В. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.

2. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: зб. наук. праць. Вип. Х. 2008. С. 306-310.*

3. Мілевська О.П., Лукачович Г.О. Специфіка становлення лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Матеріали наук.-практ. конференції „Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації”* (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.). Херсон : Видавничий дім “Гельветика”, 2022. С. 72-76.

4. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений. 2017. №3. С. 56-62.*

5. Ткач О.М. Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 9, у 2 т. 2017. Т.2. С. 269-279.*

6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Актуальна освіта, 2007. 120 с.

УДК 159.922.76-056.264

О. ЛІСНИЧОК

<https://orcid/0009-0009-9829-0669>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ТА ПОРУШЕННЯМИ ПОВЕДІНКИ

Порушення мовленнєвого розвитку призводить до труднощів в міжособистісних стосунках з однолітками та дорослими, а також труднощі з відповідною і ефективною передачею почуттів і потреб. Ці труднощі можуть виявлятися через емоційні та поведінкові прояви, що, у свою чергу, призводять до проблем із самопочуттям та самооцінкою.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, порушення поведінки, прагматичні труднощі.

Disruption of speech development leads to difficulties in interpersonal relationships with peers and adults, as well as difficulties with appropriate and effective transfer of feelings and needs. These difficulties can manifest through emotional and behavioral manifestations, which in turn lead to problems with well-being and self-esteem.

Key words: speech development disorder, behavior disorder, pragmatic difficulties.

Актуальність дослідження. У галузях психології та логопедії найбільше часто визнають, що прагматичні мовленнєві труднощі діагностуються у дітей з розладами спектру аутизму. Дане порушення характеризується дефіцитом спілкування та соціальної взаємодії разом з стеріотипіями і повторювальними моделями поведінки, інтересів або іншої діяльності (Американська психіатрична асоціація, 2013). Крім того, протягом останніх років у літературі та діагностичних посібниках з'являються обговорення діагностичних критеріїв труднощів соціальної взаємодії. Для цього використовують кілька показників з відповідними критеріями які класифікують ці труднощі. Два із таких критеріїв включають прагматичні порушення мовлення і соціальне (прагматичне) порушення комунікації. Ketelaars та колеги (2010) зазначають, що діагноз прагматичні труднощі (надалі ПТ) ставиться, коли виникають труднощі з використанням мовлення в контекстній ситуації. С. Adams, та ін. (2015) визначають ПТ як «постійний дефіцит прагматичного розвитку, який впливає на соціальне функціонування з стійкими порушеннями мовлення, але без обмеженої, повторюваної поведінки» [1, с. 294]. Обидва визначення є достатньо широкими, щоб охопити діапазон прагматичних мовних здібностей а, також діапазон навичок комунікації з іншими, навіть з особами з порушеннями мовлення.

Таким чином, прагматичні труднощі впливають на формування навичок створювати і підтримувати комунікативну взаємодію, а також на орієнтацію в соціальному середовищі, соціально-емоційне благополуччя. Незважаючи на те, що лише діти з тяжкими порушеннями мовлення явно демонструють слабкі сторони прагматичного мовлення в межах своїх порушень, дослідження показують, що діти з легкими

мовленнєвими порушеннями також мають труднощі з прагматикою у спілкуванні.

Виклад основного матеріалу. Rinaldi (2000), досліджуючи учнів віком 11-14 років, виявив, що порівняно з учнями з типовим, діти з порушеннями мовлення були менш здатні використовувати контекст для розуміння припущеного значення. Ці прагматичні труднощі розуміння мали місце, незважаючи на цих учнів, які демонстрація необхідні змістові знання для успішного виконання завдань. Інші дослідження показали, що також були виявлені діти з порушенням мовлення, які демонстрували значні труднощі у розумінні емоційного змісту (Yuill & Little, 2018). Це висновок підтверджувався навіть тоді, коли емоційний зміст і спосіб відповіді не були словесним або жестовим (Merkenschlager та ін., 2012) і коли завданням було зробити емоційні висновки через невербальне завдання, таке як малювання (N. Vendeville, та ін., 2015).

Незалежно від того, чи було у дітей діагностовано розлад спектру аутизму чи тяжкі порушення мовлення прагматичні дефіцити були виявлені в цих дітей. Ці порушення пов'язані з такими труднощами, як розуміння мовлення в контексті, фактичному і емоційному змісті. У той час як розлад спектру аутизму та соціальний діагностичний критерій (прагматичного) порушення спілкування зокрема включають вплив на соціальну взаємодію та функціонування, прагматичні дефіцити, виявлені у тих, у кого діагностовано інші мовленнєві порушення також можуть негативно вплинути на соціальне функціонування.

Прагматичні та мовленнєві порушення: зв'язок між прагматичними здібностями та соціальні здібності. Дискусія про взаємозв'язок між прагматичним мовлення та соціальним здібностями не є новою ідеєю. Понад двадцять п'ять років тому Schley, S., & Snow, C. (1992) відзначили зв'язок між розмовною здатністю та встановленням і підтримкою соціального стосунки. Особи, які володіли розмовними навичками відповідно до свого віку, мали більший успіх налагоджувати дружні стосунки та бути прийнятим однолітками.

У порівнянні з однолітками з типовим мовленнєвим розвитком, діти віком 5-6 років з порушеннями мовленнєвого розвитку виявлено, значно нижчі прагматичні здібності і низький рівень соціального пізнання (Andrés-Roqueta та ін., 2016). Helland and Helland (2017)

порівнювали прагматичні навички дітей віком 6-15 років з РАС або порушеннями мовлення і визначення наявності зв'язку між слабкими сторонами прагматичних навичок та іншими труднощами. Їх результати продемонстрували значний зв'язок між сильнішими прагматичними здібностями та просоціальною поведінкою.

Дослідження дітей із прагматичними порушеннями мовлення виявили не лише зв'язок із соціальними труднощами, але також кореляцію між прагматичними здібностями та інші труднощі. Встановлено, що діти з цими недоліками знаходяться в групі ризику протягом тривалого часу поведінкові проблеми (Adams et al., 2012), включаючи відсутність просоціальних навичок, стриманість поведінки та соціальної замкнутості та імпульсивності (Stanton-Chapman et al., 2007; Durkin & Conti-Ramsden, 2010). На додаток до меншої просоціальної поведінки, Ketelaars et al. (2010), під час вивчення чотирирічних дітей виявили, що ті, хто володіють прагматичним порушенням мовленням спостерігалось зростання всіх діагностованих поведінкових проблем порівняно з типовими однолітками. Зокрема, вони виявили високу кореляцію між прагматичним порушенням мовлення та поведінкові проблеми, зокрема гіперактивність. Далі результати показали, що колись прагматична компетенція враховувалася, структурні мовленнєві здібності не передбачив поведінкових проблем.

Дослідження зі старшими дітьми також показали взаємозв'язок між низьким рівнем прагматичних мовленнєвих навичок та порушеннями поведінки та емоційного розвитку. Дослідження дітей віком 7-16 років, про яке згадувалося, St Clair та колеги (2011), окрім соціальних труднощів, також розглянули поведінкові та емоційні труднощі дітей з порушеннями мовлення. Дослідники виявили що низький рівень прагматичних здібностей були пов'язані з вищими рівнями поведінки, емоцій і соціальні труднощі. Зокрема, вони виявили, що прагматичне мовлення має значне значення лінійна асоціація з проблемами поведінки та гіперактивністю, емоційними симптомами та проблеми стосунків з однолітками. Helland і Helland (2017), у своєму дослідженні порівнюючи 6-15 річні діти з порушеннями мовлення виявили, що значну взаємозв'язок між прагматичними мовленнєвими навичками, порушеннями поведінки і емоційного розвитку. Результати

свідчать, що діти прагматичними порушеннями мовлення мають значний відсоток дисперсії, загальної оцінки труднощів (що складається з чотирьох проблемних шкал: емоції, поведінка, гіперактивність/неуважність і проблеми з однолітками), з 58% для групи РАС і 43% для групи тяжкими порушеннями мовлення. Ці дані демонструють зв'язок між порушеннями мовленнєвого розвитку і прагматичними навичками, в свою чергу прагматичні труднощі впливають на встановлення соціальної взаємодії між однолітками.

I. Petersenta ін. (2013) також досліджували зв'язок між мовленнєвими навичками та поведінки, дивлячись на проблеми неуважності, гіперактивності та екстерналізації та чи існував зв'язок між мовленнєвими навичками та порушеннями поведінки. Вони виконали два лонгітюдних дослідження. У першому дослідженні використовувалася вибірка з 585 дітей від 7 до 13 років, вивчення мовленнєвих навичок щорічно за допомогою національного стандарту стандартизований тест академічних досягнень. У другому дослідженні приймали участь 11 506 дітей віком від 4 до 12 років, у яких вивчали сприймання мовлення та словниковий запас кожні два роки для визначення розвитку мовлення. В обох дослідженнях використовувався індивідуальний ріст моделі та модель авторегресійної латентної траєкторії. У першому дослідженні дослідники виявили значний негативний зв'язок між мовленням та повідомленнями вчителя про неуважність-гіперактивність. Вони також виявили, що низький рівень мовленнєвих навичок були прогнозували неуважність, гіперактивність та зовнішню поведінку, про яку повідомляла мати. Результати за другим дослідженням відповідали результатам першого дослідження, виявивши значні негативні асоціації між мовленням та проблемами неуважності та гіперактивності та екстерналізацією. Крім того, у другому дослідженні Petersen et al. (2013) виявили, що вплив мовлення на вторинні прояви негативної поведінки були сильнішими, ніж у зворотному напрямку. Загалом, обидва дослідження показують значний зв'язок між розвитком мовлення та порушеннями поведінки.

Загалом, у наукових джерелах, як показано в окремих дослідженнях, а також систематичні огляди та аналіз, взаємозв'язок між мовленнєвим розвитком і соціальними, емоційними та поведінковими труднощами надзвичайно очевидні, з оцінками понад

70% осіб також мають емоційні та поведінкові труднощі мають порушення мовленнєвого розвитку. Дані досліджень з дітьми та підлітками у віці від 4,5 до 14 років припускають, що зниження мовленнєвих навичок пов'язане з підвищенням інтерналізація та екстерналізація поведінки, включаючи неухважність та гіперактивність, негативну поведінку. Крім того, також було встановлено, що існує зв'язок між мовленням і саморегуляцією. Дослідження мовлення, може включати прагматичні здібності в рамках загальних мовленнєвих навичок. Необхідно з'ясувати, чи існує зв'язок між мовленням та емоційними і поведінковими порушеннями при вивчені лише прагматичних мовленнєвих навичок. Прагматичні мовленнєві навички дітей з соціальними, емоційними та поведінковими порушеннями. Хоча доведено чіткий зв'язок між мовленням і соціальними, емоційними та поведінковими труднощами, також важливо враховувати зв'язок між прагматичною мовленнєвою навичкою і цими труднощами, як прагматична слабкі сторони можуть бути незалежними від загальних мовленнєвих порушень (Staikova et al., 2013). Як прагматичне мовлення передбачає доречне й ефективне використання мовлення в межах соціальної ситуації, прагматичні здібності також можуть збігатися з соціальними навичками (Beitchman & Brownlie, 2013). Ім-Болтер і Коен (2007) відзначають необхідність поєднання прагматичних навичок іншими мовленнєвими та когнітивними навичками, щоб мати можливість ініціювати та підтримувати соціальну взаємодію. У своїй дискусії про прагматичну роль мовлення Рассел і Grizzle (2008) припускає, що мовлення, яке використовується в соціальному середовищі, може бути більш важливим для адаптації та соціального успіху, ніж інші мовленнєві навички які більш традиційно оцінюється. Це переконання підтверджується їхніми спостереженнями про те, що поле досліджень дедалі більше демонструє зв'язок між дефіцитом прагматичних мовленнєвих компетенцій і не тільки розлад спектру аутизму, але також екстерналізовані та інтерналізовані порушення. Одним із таких досліджень у галузі, що підтверджує цей зв'язок, є пілотне порівняльне дослідження, поширеність прагматичних мовленнєвих порушень у дітей, направлених на психіатричне лікування. Хоча не всі діти клінічної вибірки мали формальний діагноз, група

включала дітей у яких діагностували порушення поведінки, емоційні порушення та порушення адаптації та зробили не включали дітей з розладами аутистичного спектру. Хелланд і Хейманн (2007), використовували непараметричний тест, виявили високозначну різницю між середніми прагматичними балами двох груп, що свідчить про прагматичний дефіцит у клінічній вибірці незалежно від будь-яких мовленнєвих порушень.

Maskie and Law (2010) також досліджували силу зв'язку між прагматичними мовленнєвими порушеннями та емоційними/поведінковими труднощами. У дослідженні взяли участь сімнадцять учасників віком 7-11 років, які були ідентифіковані як такі, що мають проблеми з поведінкою в школі разом із порівнянням група з шістнадцяти співпадала за віком і статтю, хоча прагматичні мовленнєві данні були лише для аналізу на одинадцять у визначеній групі та дванадцять у контрольній групі. На основі за мірою емоційних в поведінкових труднощів 94% від загальної ідентифікованої групи вважалися групою високого ризику отримати класифікацію емоційно/поведінкових порушеннях. Використовуючи двобічний тест, дослідники повідомили про значну різницю прагматичних мовленнєвих навичок між двома групами, з сімома з одинадцяти ідентифікованих дітей, які мають достатньо низькі бали за шкалою, щоб вважатися прагматичними мовленнєвими порушеннями. Однак слід зазначити, що в цьому невеликому дослідженні дані свідчать, що троє з цих семи ідентифікованих дітей з прагматичним дефіцитом можуть претендувати на можливий діагноз аутистичного спектру.

Висновки. Оскільки зв'язок між прагматичними мовленнєвими порушеннями і соціальними, емоційними і поведінковими труднощами були виявлені в ряді діагностичних дослідженнях, виокремлені важливі дані, що дозволяють більш повно зрозуміти відповідні та ефективні підходи до втручання. Крім того, оскільки існує ряд дисциплін, які вивчають особливості вивчення та втручання при порушеннях, які мають труднощі з прагматичним або соціальним мовленням було б доречним використати мультидисциплінарний підхід, щоб знайти всі відповідні дані. Вчителі-логопеди, які б оцінювали та коригували порушення мовлення, психологи вивчали б взаємозв'язок мовлення з

думками, почуттями та поведінкою, крім того асистенти вчителів, соціальні працівники та вихователі, всі могли зробити свій внесок у формуванні соціально правильних норм поведінки дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Adams, C., Gaile, J., Lockton, E., & Freed, J. (2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single-Subject Case Study of a Child With a Developmental Social Communication Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(4), 294-311
2. Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214.
3. Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 542–557.
4. Schley, S., & Snow, C. (1992). The conversational skills of school-aged children. *Social Development*, 1(1), 18-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00132.x>

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434.3

Х. ЛОПАТИНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0009-0713-2552>

І. РУДЗЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-03762-4615>

КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

У статті розглянуто теоретико - методологічні аспекти розвитку звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, описано психофізіологічні особливості звуковимови у дітей з дислалією. Подано практичний порівняльний аналіз рівня сформованості звуковимови у старших дошкільників. Представлені обґрунтування та опис методики корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

Розроблено методичні рекомендації щодо корекції звуковимови у старших дошкільників з дислалією.

Ключові слова: корекція, звуковимова, дислалія, психофізіологічні особливості, розвиток, рівень сформованості.

The article deals with theoretical and methodological aspects of the development of sound pronunciation in senior preschool children with dyslalia are considered, psychophysiological features of sound pronunciation in children with dyslalia are described. A practical comparative analysis of the level of sound pronunciation formation in senior preschoolers is presented. The justification and description of the methodology for the correction of sound pronunciation in senior preschool children with dyslalie are presented. The methodical recommendations for the correction of sound pronunciation in senior preschoolers with dyslalia are developed.

Key words: correction, sound pronunciation, dyslalie, psychophysiological features, development, level of formation.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день значно збільшилась кількість дітей із різними мовленнєвими порушеннями. Розлади мовлення негативно позначаються на психічному стані дитини, сприяють виникненню в неї соціоадаптаційних і соціокультурних труднощів, а також нерішучості, сором'язливості, комплексу меншовартості. Існує низка таких порушень, що впливають на формування і функціонування мовленнєвої діяльності дитини. Дислалія є одним із найсерйозніших видів комунікативних порушень, що представляє собою дефіцит під час формування мовленнєвого висловлювання [6].

Та, попри широке визнання проблеми, актуальним залишається питання нагальної потреби пошуку напрямів діагностики та дослідження підходів щодо корекційної роботи, визначення вмісту та ефективності корекційного впливу при дислалії, усунення причин, які визначають порушення звуковимови у дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювання загальних літературних джерел з окресленої нами проблеми корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією у теоретико-методологічному та практичному спрямуванні, дозволив виділити наступні напрямки її дослідження, зокрема : особливості формування

мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення які досліджували: Ю. Рібцун, В. Тарасун, А. Руденок, К. Дудник, К. Колеснік, Н. Комарівська, І. Стахова; сформованість психічних процесів дітей у процесі засвоєння ними мовлення зазначали Л. Виготський, О. Лурія, О. Запорожець та інші вчені; вивченням порушень звуковимови і роботу щодо їх усунення займалися Н. Гаврилова, О. Белова, О. Мілевська, А. Богомолова ; основними етапами постановки звуків мовлення вивчали О. Ревуцька, М. Савченко, М. Шеремет ; корекційні маршрути у подоланні дислалії у дітей старшого дошкільного віку відображені в наукових доробках Л. Волкової, Н. Гаврилової, М. Шеремет.

Та, попри широке визнання проблеми, актуальним залишається питання нагальної потреби пошуку напрямів діагностики та дослідження підходів щодо корекційної роботи, визначення вмісту та ефективності корекційного впливу при дислалії, усунення причин, які визначають порушення звуковимови у дітей (О. Копилова, Н. Шевченко, М. Савченко, О. Левченко та ін.).

На сучасному етапі розвитку української корекційної педагогіки методику навчання дітей правильної звуковимови досліджують В. Кондратенко, Ю. Волошината ін. Незважаючи на те, що проблема порушень мовленнєвого розвитку дітей ґрунтовно вивчалася та розглядалася багатьма науковцями ще у 50-60-х роках ХХ століття, вона залишається актуальною у зв'язку з об'єктивною ситуацією сьогодення. [1] Психологічні особливості дітей з порушеннями мовлення, які позбавлені адекватної комунікації з однолітками через мовленнєві порушення, взагалі дуже рідко розглядаються науковцями. Нині термін «дислалія» набув міжнародного характеру, хоча зміст і види порушень не завжди збігаються. Ці розбіжності зумовлені тим, які підстави беруться дослідниками при описі порушень: анатомо-фізіологічні, психологічні або лінгвістичні. Зважаючи на важливість мовлення у психосоціальному розвитку дитини, питання мовленнєвих порушень є одним з найважливіших у дошкільній освіті.[2]У вітчизняній логопедії в 30–50-ті роки ХХ століття науковці виділяють три форми дислалії: механічну, органічну і функціональну. У цей же час О. Правдіна дає інше трактування дислалії і виділяє дві форми: функціональну і механічну; питання логопедичної та медичної корекції органічної

форми дислалії вивчали Н. Григоренко, М. Сіняєва; проранне виявлення проблем у мовленнєвому розвитку дитини задля успішної корекції та попередження труднощів у навчанні та спілкуванні з оточуючими, однолітками та дорослими довели Ю. Рібцун, Ю. Пінук, та інші науковці; мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку та їх причини вивчали О. Лисенко та О. Камінська; особливості сприйняття та мислення, у дітей з порушеннями мови звернули увагу О. Потапенко, І. Опанасюк, Л. Трофименко; особливості стійкості уваги та його роль у продуктивності діяльності дитини і тривалої розумової роботи досліджувала Т. Овчинікова; про формування вищих рівнів пізнавальної діяльності через тісний взаємозв'язок між мовленням і мисленням вказувала М. Польшина. На нашу думку, цінним є твердження О. Винокурова та С. Винокурова що різні мовні розлади у дітей можуть по-різному впливати на їхню особистість та поведінку [3].

Існує великий масив психолого-педагогічної та медичної літератури, фундаментальних і різнопланових досліджень з питань мовленнєвого розвитку, мовленнєвих порушень, особливостей логічного мислення та мовленнєвої діяльності при дислалії та все ж таки, аналіз літератури з питання корекція звуковимови у дітей дошкільного віку з дислалією дав нам змогу зрозуміти що дислалія в науково-методичній літературі розглядається як порушення звуковимови (найчастіше шиплячих, свистячих і сонорних) за збереження слуху та іннервації (зв'язку органів і тканин з центральною нервовою системою) мовленнєво-рухового апарату. Очевидно, що виховання усіх компонентів звукової культури мовлення у дошкільнят залежить від особливостей їхнього розвитку (фізичного, психічного, соціального).

З огляду на це вище зазначені науковці виокремлюють основні причини, через які у старших дошкільників можуть ще спостерігатись помилки у звуковимові, серед яких – фізіологічні, психологічні та соціальні. До перших відносять порушення у розвитку центральної нервової системи, тому малюк не може чітко розрізняти ті мовленнєві рухи, які утворюються під час артикуляції того чи того звука. Щодо психологічних чинників, то це недорозвинене слухове сприймання, а також слабка пам'ять та нестійка увага. Один і той самий звук може по-різному сприйматись дитиною: то правильно вона його може артикулювати, то спотворювати вимову або ж замінювати іншим.

Останні, соціальні причини дослідники пов'язують насамперед із тим середовищем, в якому перебуває дитина: низька мовленнєва культура дорослих, мовленнєві порушення у їхньому мовленні, байдуже ставлення до мовлення дитини. [4]

Мета статті полягає у виявленні та аналізі теоретико-методологічних і практичних аспектів розвитку звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми корекції звуковимови у старших дошкільників дав змогу стверджувати, що на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, у яких ці звукова культура мовлення не має відхилень та відповідає нормам, то в дітей з дислалією звукова культура мовлення значно відстає та не відповідає мовленнєвим критеріям, що в подальшому негативно впливає на міжособистісні та комунікативні відносини, та створює небезпеку не лише для соматичного і психічного здоров'я дітей, але й для подальшого вироблення навичок їхньої соціальної адаптації. Саме тому потребується більш детальне вивчення сформованості та рівня розвитку звуковимови у відповідній нозології дітей, що було покладено в основу методики констатувального етапу дослідження.

Методика дослідження рівня сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією потребує емпіричного вивчення динамічного показника щодо якісної та кількісної характеристики їхніх проявів на відповідному віковому етапі.

Перший напрямок методики емпіричного вивчення сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією потребував, у процесі статистичного аналізу, врахування відповідних компонентів, показників, рівнів та критеріїв сформованості артикуляційного апарату у поданої вікової нозології дітей. Основними компонентами емпіричного вивчення рівня прояву порушеної звуковимови у старших дошкільників з дислалією були обрані наступні: анатомічні зміни артикуляційного апарату, порушення роботи органів мовлення. Цей компонент охоплює медичні порушення звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією

Показником нормотипового артикуляційного апарату можливо розглядати - медико- педагогічну обізнаність.

Для виявлення цього показника було проведення артикуляційної

гімнастики з дітьми старшого дошкільного віку. Вона передбачала встановлення знань, умінь та навичок у виконанні артикуляційних вправ та контролю за власним мовленнєвим органом. Показником неправильного функціонування органів мовлення можливо розглядати – порушену роботу органів артикуляції. Дослідження рівня прояву неправильної роботи органів артикуляції можливо було здійснити, використовуючи метод – спостереження за дітьми. Воно було спрямоване на з'ясування у дітей рівня прояву гіпертонусу м'язів чи гіпотонусу м'язів артикуляційного апарату у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Спостереження за дітьми було спрямоване на виявлення того, як відбувається переключення між артикуляційними позиціями при виконанні статичних чи динамічних вправ.

Другий напрямок – робота над постановкою звуку, що характеризується певною йому комбінацією артикуляційних та акустичних ознак правильної вимови, яка здійснюється за наступними методами:

✓ метод - за наслідуванням. Вона акцентує увагу дитини - на рухах, положеннях органів артикуляційного апарату (при цьому використовується зоровий контроль) і звучанні даної фонемі (слуховий контроль), тим самим утворюється база для усвідомленого відтворення звука дитиною. Додатково використовуються тактильно-вібраційні відчуття, а саме: тильною стороною долоні перевіряється поштовхоподібний струмінь повітря під час вимови звука або вібрація голосових зв'язок при дзвінких звуках.

✓ метод- механічний вплив на органи артикуляції спеціальними зондами або шпателями, які виконують допоміжну функцію для вироблення більш точних і повних артикуляційних рухів, що значно прискорює процес постановки звуків.

✓ метод- поєднання двох попередніх, провідну роль відіграє наслідування і пояснення.

Цей напрямок методики потребував використання узагальнених рівнів сформованості навичок артикуляційної гімнастики.

Третій напрямок роботи-підбір матеріалу задля кращої автоматизації звуків у старших дошкільників з дислалією, що проводиться завдяки різним карткам, рухливим та дидактичним іграм тощо. Та здійснюється за такими етапами:

- ✓ етап автоматизації звука у складах (відкритих, закритих, при збігу приголосних).
- ✓ етап автоматизації у словах (звук на початку слова, в кінці слова, в середині слова, при збігу приголосних).
- ✓ етап автоматизації звука у словосполученнях, реченнях, текстах.
- ✓ етап автоматизації звука у вільному мовленні.

Цей напрямок методики потребував використання різноманітних вправ, завдань, ігор задля кращої автоматизації звуків у мовленні:

В основу методики вивчення рівня сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, було покладено відповідні компоненти, показники, рівні та критерії їх оцінки. Зазначимо на тому, аналіз результатів методики було проведено за двома напрямками. За першим напрямком було з'ясувано рівень сформованості мовленнєвого апарату до виконання артикуляційної гімнастики у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, за другим – автоматизація звуків у мовленні з метою корекції звуковимови у старших дошкільників з дислалією.

Для здійснення якісного та кількісного аналізу рівня сформованості навичок мовленнєвого апарату до виконання артикуляційної гімнастики у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, першочерговим, за допомогою виконання з дітьми артикуляційної гімнастики ми проаналізували готовність дітей старшого дошкільного віку до корекції звуковимови. Артикуляційна гімнастика включала статичні та динамічні вправи, що мали на меті розвиток мовленнєвого апарату під час корекції звуковимови дітей з дислалією.

Емпіричний аналіз показника “Розвиток моторики мовленнєвих органів” показав, що діти старшого дошкільного віку з дислалією виявили різні рівні його сформованості. Достатній рівень (20%) було виявлено лише у 3 дітей старшого дошкільного віку, середній рівень сформованості мовленнєвого апарату було встановлено у більшості дітей (73,4%), низький рівень було виявлено в 1 учня (6,66%), високий рівень за показником “Розвиток моторики мовленнєвих органів” у дітей з дислалією, виявлено не було.

Аналіз виконання артикуляційної гімнастики показав рівень готовності мовленнєвого апарату дітей до корекції звуковимови відповідно віковим показникам та їхньому психофізичному розвитку.

Вивчення розвитку моторики мовленнєвого апарату за допомогою виконання артикуляційних вправ дозволив виявити найбільш складні та переважно легкі артикуляційні уклади, які були поставлені дітям. Вони є типовими для усіх дітей відповідно до розроблених нами рівнів сформованості звуковимови у них. Так, для дітей найбільш складними виявилися вправи, які потребували точності у переключенні одного артикуляційного укладу на інший, важко давались вправи які потребували чіткого розуміння власних органів артикуляції, особливо незрозумілим для дітей були артикуляційні позиції статичного характеру уміння утримувати задану позицію на певний час. Найпростішими виявилися вправи які були підкріплені дзеркалом і додатковими стимулами. Подані дані дають змогу побачити прояв сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією та прослідкувати їхню динаміку розвитку у підготовчому етапі корекції звуковимови. Що надалі дозволить нам правильно визначити напрямки корекційно-розвиткової роботи з корекції звуковимови у старших дошкільників з дислалією.

Наступним, у дослідженні першого напрямку методики констатувального етапу, було виявлення рівня сформованості правильного дихання у старших дошкільників з дислалією. Зокрема, ми провели емпіричне вивчення показника «Сформованість правильного дихання» засобом виконання дітьми дихальної гімнастики .

Емпіричний аналіз показника «Сформованість правильного дихання» показав, що старші дошкільники з дислалією виявили такі рівні його сформованості.

Високий рівень виявив двох дітей (13,32%), достатній рівень показало 4 дітей (26,64%) з дислалією, до середнього рівня сформованості правильного дихання під час спостереження ми віднесли переважну більшість дітей старшого дошкільного віку з дислалією – 8 дітей (53,28%). Під час спостереження, до низького рівня нами було віднесено лише одну дитину (6,66%).

Якісна характеристика, яку ми з'ясували у процесі спостереження, щодо виявлення навичок сформованості правильного дихання у дітей

старшого дошкільного віку з дислалією дає нам побачити їх конститутивну відмінність. Діти здебільшого безпосередньо та емоційно позитивно реагують на прості дихальні вправи, завдяки додатковим стимулам їм добре вдається самоконтроль та самоаналіз виконання завдання. Кожна дитина старалась виконати дихальну гімнастику плавно, ритмічно у спокійному темпі.

Аналіз виконання дихальної гімнастики показав рівень готовності правильного мовленнєвого дихання дітей до корекції звуковимови відповідно віковим показникам та їхньому психофізичному розвитку.

Вивчення розвитку сформованості правильного дихання за допомогою виконання дихальної гімнастики дозволив виявити найбільш складні та переважно легкі дихальні вправи, які були поставлені дітям. Вони є типовими для усіх дітей відповідно до розроблених нами рівнів сформованості правильного дихання у них. Так, для дітей найбільш складними виявилися вправи, які потребували плавності та подовженості мовленнєвого дихання, важко давались вправи які потребували ритмічності. Найпростішими виявилися вправи які були підкріплені дзеркалом і додатковими стимулами.

Подані дані дають змогу побачити прояв сформованості правильного дихання у дітей старшого дошкільного віку з дислалією та завдяки відпрацюванню плавності та ритмічності діафрагмального дихання ми могли прослідкувати їхню динаміку розвитку у підготовчому етапі корекції звуковимови.

Наступним, у дослідженні першого напрямку методики констатувального етапу, було виявлення рівня сформованості розвитку слухової уваги у старших дошкільників з дислалією. Зокрема, ми провели емпіричне вивчення показника «Сформованість слухової уваги» засобом виконання дітьми ігрових завдань.

Емпіричний аналіз показника «Сформованість слухової уваги» показав, що старші дошкільники з дислалією виявили такі рівні його сформованості.

Високий рівень виявили у трьох (19,98%) дітей старшого дошкільного віку. Спостерігаючи за дітьми достатнього рівня яких виявилось 5 (33,3%), більшість дітей була середнього рівня (39,96%) спостерігаючи за дітьми ми помічали як важко їм дається втримати будь

яку інформацію, низький рівень мала одна дитина старшого дошкільного віку (6,66%).

Якісна характеристика, яку ми з'ясували у процесі спостереження, щодо виявлення навичок сформованості слухової уваги у дітей старшого дошкільного віку з дислалією дає нам побачити їх конститутивну відмінність. Діти здебільшого безпосередньо та емоційно позитивно реагують на прості ігрові вправи, завдяки додатковим стимулам їм добре вдається концентруватись на звуках, зосереджуватись на звуковій інформації утримувати її та відтворити у певній логічній послідовності. Це дає змогу оцінити рівень слухової уваги. Кожна дитина старалась виконати ігрові вправи точно та без помилково.

Вивчення розвитку слухової уваги за допомогою виконання ігрових вправ дозволив виявити найбільш складні та переважно легкі завдання, які були поставлені дітям. Вони є типовими для усіх дітей відповідно до розроблених нами рівнів сформованості слухового контролю, сприймання та пам'яті у них. Так, для дітей найбільш складними виявилися вправи, які потребували точності у впійманні звуку серед ряду звуків, важко давались вправи які потребували точного відтворення слухових доріжок Найпростішими виявилися вправи які були підкріплені музичними інструментами та знайомими для них звуками.

Наступним етапом дослідження напрямку методики констатувального експерименту є "розвиток фонематичного слуху" останньому етапі дослідження першого напрямку методики констатувального експерименту ми встановили рівень сформованості фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

Емпіричний аналіз показника «Розвиток фонематичного слуху» показав, що діти з порушеною звуковимовою виявили такі рівні його сформованості.

При аналізі розпізнавання звуків різних за звучанням у старших дошкільників труднощів не виникало.

Достатній рівень застосування сформованих навичок фонематичного слуху було виявлено лише в 4 дітей (26,64%), середній рівень показали 6 дітей (39,96%), низький рівень ми спостерігали у 5 дітей з дислалією (33,3%).

Якісна характеристика, яку ми з'ясували у процесі спостереження, щодо виявлення навичок сформованості фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку з дислалією дає нам побачити їх конститутивну відмінність. Діти здебільшого безпосередньо та емоційно позитивно реагують на прості ігрові вправи, завдяки додатковим стимулам їм добре вдається зосереджувати увагу на розпізнаванні звуків різних та однакових за звучанням, здійснювати контроль та аналіз звукоскладової структури слова і ситнезувати звуки для побудови слова, добре вдається удосконалювати навички при виконанні завдань з ритмом та інтонацією. Кожна дитина старалась виконати ігрові вправи плавно, ритмічно у спокійному темпі.

Останнім, у дослідженні першого напрямку методики констатувального етапу, була автоматизація звуків у мовленні дітей. Зокрема, після проведеного емпіричного вивчення показників “Розвиток моторики мовленнєвих органів”, “Сформованість правильного дихання”, “Сформованість слухової уваги”, “Розвиток фонематичного слуху” у дітей старшого дошкільного віку з дислалією показав такі рівні автоматизації звуків.

Високий рівень виявив двох дітей (13,32%), достатній рівень показало 4 дітей (26,64%) з дислалією, до середнього рівня під час спостереження ми віднесли переважну більшість дітей старшого дошкільного віку з дислалією – 7 дітей (46,62%), до низького рівня нами було віднесено дві дитини (13,32%). Якісна характеристика, яку ми з'ясували у процесі спостереження, щодо автоматизації звуків ізольовано, у складах, словах, у фразях та повсякденному житті у дітей старшого дошкільного віку з дислалією дає нам побачити їх конститутивну відмінність. Діти здебільшого безпосередньо та емоційно позитивно реагують на новий звук у їхньому мовленні, завдяки додатковим стимулам їм добре вдається самоконтроль у автоматизації звука та введенні його у мовлення. Кожна дитина старалась виконати ряд завдань задля покращення власного мовлення.

Описані методики дають змогу розвивати відповідні навички вимовної сторони мовлення за допомогою когнітивного, емотивного та поведінкового компонентів, відповідно за показниками – готовність артикуляційного апарату, стійкість слухової уваги, розвиток фонематичного слуху та застосування набутих навичок для

автоматизації звуків у мовленні. Особливо чітко та взаємопов'язано подані нами компоненти та показники розкриваються у взаємозв'язку занять з дітьми, під час корекційно-розвиткових занять з корекції звуковимови у старших дошкільників.

Сформованість вимовної сторони мовлення є однією з найважливіших складових гармонійності розвитку дитячої особистості, бо забезпечує можливості найбільш повної соціалізації дитини в суспільстві.

Висновки. Методичні рекомендації щодо корекції звуковимови у старших дошкільників з дислалією, ми розглянули теоретико-методологічні аспекти розвитку звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, описали психофізіологічні особливості звуковимови у дітей з дислалією. **Перспективи дослідження.** Подальші дослідження можуть бути спрямовані у напрямку корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць.* 2012. Вип. 3. С. 11-20.

2. Рібцун Ю.В. До питання реалізації моделі корекційно-розвивальної роботи з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* 2016. Вип. 32 (2). С. 90-95.

3. Трофименко Л.І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами.* 2018. Т. 8. С. 224-229.

4. Федорович Л.О. Особливості соціально-психологічного статусу дітей з дислалією в колективі ровесників з нормальним мовленнєвим розвитком / Л. Федорович, Л. Лукаш. *Логопедія.* 2012. № 2. С. 88-91.

5. Чередніченко Н.В. Корекція та формування звукової сторони мовлення в системі навчання рідної мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Н. Чередніченко, Д. Ряшенцева. *Логопедія.* 2011. № 1. С. 87-91.

6. Шкоденко М.В., Мельніченко Т.В., Кібальна К.О. Особливості сформованості зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2016. Т.5. №.1. Режим доступу: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/67>

УДК 376-056.34:616.896]:316.77

О. ЛЯХОВЕЦЬ

<https://orcid.org/0009-0007-9160-2929>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Зроблена характеристика наукових досліджень стану та особливостей сформованості комунікативних компетенцій у дітей із розладами спектру аутизму. Охарактеризовано чотири групи розладів спектру аутизму. Розглянуті особливості їхньої комунікації та особливості їхньої унікальної психічної організації.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, комунікативні компетенції, психічна організація, дезінтегративний розлад, синдром Аспергера.

A description of scientific research on the state and features of the formation of communicative competencies in children with autism spectrum disorders is made. Four groups of autism spectrum disorders are characterized. The features of their communication and the features of their unique mental organization are considered.

Keywords: autism spectrum disorders, communicative competencies, mental organization, disintegrative disorder, Asperger syndrome.

Актуальність дослідження. Статистика свідчить, що рівень захворюваності на аутизм зростає в усіх країнах світу. Згідно з отриманими даними ВООЗ поширеність розладів спектру аутизму складає понад 1% від загальної популяції і нараховується близько 70 млн. осіб. За даними різних досліджень, їхня частота в світі становить в

середньому від 1 : 150 до 1: 500 дітей (для порівняння, це така ж частота, що й при ДЦП та синдромі Дауна). При цьому для розладів спектру аутизму частота становить 2-3 на 1000, для синдром Аспергера – 3-7 : 1000. Відповідно до інших статистичних даних поширеність аутизму становить 4-8 випадків на 10 тис. дітей, тобто приблизно 0,04-0,08% від загальної дитячої популяції. Серед чоловічої статі захворювання спостерігають у 3-4 рази частіше, ніж серед жіночої. При цьому захворювання у жіночої статі характеризується більшою тяжкістю та ознаками спадкової обтяженості.

Необхідно відмітити що більшість вітчизняних науковців у галузі медицини (Я. Багрій, М. Винник, А. Горб, К. Дубовик, Я. Мартиненко, І. Марценковський, А. Чуприков та інші) та педагогіки і психології, зокрема логопедії (Н. Базима, Н. Гаврилова, К. Гальчин, О. Константинов, С. Конопляста, О. Купчак, К. Островська, О. Літвінова, І. Логвінова, О. Пасєвіна, М. Рождественська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та інші) схиляються до тієї думки, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації суб'єкта. При цьому вони відзначають, що на сьогодні немає загальноприйнятих теорико-методологічних аспектів вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі виникнення аутизму, а також – взаємозв'язку між ними.

Виклад основного матеріалу. Розлади спектру аутизму являють собою особливі поведінкові стани, до яких відносяться власне дитячий аутизм, атиповий аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта, дезінтегративний розлад дитячого віку, гіперактивний розлад, що поєднується зі стійкими інтелектуальними порушеннями різного ступеня вираження і стереотипними рухами і неспецифічні порушення психічного розвитку. Зазначені розлади пов'язані з порушеннями функціонування мозку, наслідком яких є труднощі комунікації [1, 3].

Аутизм виступає спектральним розладом, нижня межа якого – класичний аутизм із наявністю важких інвалідизуючих порушень, а верхня – високо функціональний аутизм та синдром Аспергера. Причому він займає особливу позицію серед дитячих порушень через свою важкість, тривалість та вплив на всю родину [1, 2, 5, 6, 7, 9].

Відповідно до сучасної класифікації, прийнятої за кордоном та в Україні, розлади спектру аутизму можна розділити на чотири групи:

Для дітей першої групи найбільш характерними є глибокі і складні порушення. Вони практично не здатні самотійно себе обслуговувати, у них повністю відсутня потреба у взаємодії з оточуючими. Пацієнти невербальні.

У дітей другої групи присутня наявність жорстких обмежень у моделях поведінки. Будь-які зміни у засвоєній поведінковій схемі, наприклад, внесення коректив у звичний режим дня або оточуючу обстановку можуть спровокувати напад негативізму, агресії, нервовий зрив, інколи з яскравими проявами неадекватності. В інших випадках діти цієї групи досить відкриті, але мовлення при цьому просте, в його основі лежать ехолалії. Вони навчаються відтворювати побутові навички.

Діти третьої групи мають більш складні особливості поведінки. Вони можуть захоплюватись вивчення якого-небудь предмету, при цьому користуються системними енциклопедичними знаннями у процесі розмови. При цьому організувати двосторонній діалог з такими дітьми складно. Наявність енциклопедичних знань з якоїсь однієї проблеми або явища поєднується з фрагментарністю і недосконалістю, обмеженістю знань про навколишню дійсність, елементарних соціально-побутових знань і навичок, суспільну взаємодію.

Діти четвертої групи мають схильність до використання нестандартної і навіть спонтанної поведінки, при цьому соціальні навички дещо обмежені, недосконалі. Вони важко контактують з іншими людьми і однолітками, уникають спілкування, не проявляють ініціативу при комунікації, можуть відчувати труднощі з концентрацією уваги.

Окремо виділяють синдром Аспергера – одну з форм функціонального аутизму. У дітей із цим синдромом присутня мінімальна затримка розвитку мовлення. Вони порівняно легко йдуть на контакт, можуть підтримати розмову, але при цьому таке спілкування більше нагадує монолог. Можуть годинами розповідати про речі, які їх цікавлять, і зупинити їх досить складно. Вони приймають участь у спільних іграх, але при цьому поводять себе досить нетрадиційно і часто незрозуміло для інших. Їм притаманна певна фізична незграбність, часто поєднані у представників чоловічої статі з досить високим рівнем

інтелектуального розвитку, особливо у галузях, які їх цікавлять [1, 2, 5, 6, 7, 9].

Характеризуючи дітей із розладами спектру аутизму науковці відмічають значні розбіжності їхніх комунікативних навичок. Умовно дослідники виділяють три підгрупи: діти з типовими лінгвістичними здібностями (25%), із послабленими лінгвістичними здібностями (60%), діти з відсутнім вербальним мовленням (15%). При цьому зазначається, що недорозвинення вербальної комунікації спонтанно не компенсується шляхом використання невербальних засобів і альтернативних комунікативних систем [10, 11].

До найбільш яскравих і характерних ознак розладів спектру аутизму належить порушення вербального мовлення, що відображає основну їхню специфіку – не сформованість комунікативної поведінки. Тому у дітей із розладами спектру аутизму, в першу чергу порушений розвиток комунікативної функції мови і комунікативної поведінки в цілому. Незалежно від часу появи вербального мовлення і рівня його розвитку діти цієї групи не використовують його як засіб спілкування. Вони практично не ставлять запитань, зазвичай не відповідають на запитання оточуючих, у тому числі і рідних та близьких. Водночас у них може інтенсивно розвиватися “автономне мовлення”, “мовлення про себе” [2].

У дітей із розладами спектру аутизму зустрічаються такі характерні патологічні форми мови, як ехолалії, химерне, часто скандоване мовлення, наявність своєрідної інтонація, присутність фонетичних розладів і порушення голосу з переважанням особливо високої тональності наприкінці фрази або слова. Ці діти називають себе у другій або у третій особі, у їхньому активному словнику спостерігається відсутність слів, які позначають рідних або близьких людей. Також вони не використовують слів, до яких мають особливе ставлення: страх, нав'язливий інтерес тощо [6].

У дітей із розладами спектру аутизму в домовленнєвий період часто спостерігається відсутність лепетання і слабкий розвиток функції вербального наслідування. Такі діти не виконують прості вербальні мовленнєві інструкції, хоча непряме вивчення дозволяє визначити їхнє розуміння мовлення оточуючих. Н. Базима відмічає у свої дослідженнях, що практично від 50% до 70% дітей із розладами спектру аутизму

спостерігається недостатність використання жестів та проблеми інтонаційного супроводу вербального мовлення у процесі комунікації. На перших етапах мовленнєвого розвитку ехолоалії виникають рідко, але вони можуть мати місце у старшому дошкільному віці [1].

Діти із розладами спектру аутизму надзвичайно рідко використовують повноцінне вербальне мовлення при комунікації. У старшому дошкільному віці вони зазвичай погано використовують вербальне мовлення за межами звичного для них оточення, у них нерідко спостерігаються стійкі аграматизми. Ці діти практично ніколи не використовують особовий займенник “Я” і ствердне слово “так” [2].

У окремих випадках розлади спектру аутизму можуть поєднуватися з різними мовленнєвими порушеннями, у тому числі з алалією. Такі поєднання особливо несприятливі стосовно розвитку мовлення і мови, оскільки обидва ці порушення взаємно підсилюють один одного. Нерідко різні мовленнєві порушення, у тому числі і алалія, можуть ускладнюватися окремими проявами аутичної поведінки [4].

Різні варіанти аутичної поведінки можуть формуватися повторно у дітей зі складними формами порушень мовлення і проблемами слухової функції. При цьому суттєве значення має клінічна диференціація різних форм аутичної поведінки у окремої дитини. Важливість такої диференціації пояснюється ще і тим, що діти з поведінкою аутичного складу утворюють групу підвищеного ризику розвитку важкого психічного захворювання – дитячої шизофренії [59].

Для адекватного розуміння сутності проблеми формування особистості дітей з розладами спектру аутизму необхідно розглянути особливості їхньої комунікації. До них належать:

- нездатність адекватного використання з метою регуляції соціальної взаємодії візуального контакту, міміки, жестикуляції, акцентуючи на тому, що візуальний контакт значною мірою знижений або відсутній взагалі, характерним є погляд повз або “крізь” співрозмовника, встановлення зорового контакту в незвичний спосіб, наприклад, дивлячись скоса;

- відсутність прагнення і можливості встановлення взаємозв’язків з однолітками. При цьому наявність полярного ставлення до близьких – від повної байдужості, коли присутність або відсутність батьків не викликає жодної реакції, до підвищеної прихильності, прив’язаності до

одного з близьких, коли навіть короткочасна відсутність такого суб'єкта спричинює паніку та приступи негативізму або навіть агресії;

- відсутність соціально-емоційної залежності, що проявляється в порушеній реакції на інших людей, невміння коригувати власну поведінку відповідно до зміненої соціальної моделі, значне зменшення цікавості до навколишнього світу, відсутність звернень за співчуттям;

- відсутність спільних інтересів у спілкуванні з іншими людьми, грається лише самотійно, без включення у гру інших однолітків, у деяких випадках суттєва вибірковість при залученні іншої дитей, перебування у суспільному оточенні і при цьому практична відсутність реакції на нього, не бажання наслідувати ігри інших дітей або поведінку батьків, повне ігнорування гри з однолітками;

- затримка або повна відсутність спонтанної реакції з використанням вербального мовлення, без спроб компенсувати цю проблему жестикуляцією і мімікою;

- відносна нездатність починати або підтримувати бесіду при наявності будь-якого рівня мовленнєвого розвитку, небажання запитувати і відповідати на запитання інших людей, відсутність навіть простої реакції на прості вказівки, на звертання, хоча поведінка в інших ситуаціях свідчить про відсутність проблем зі слухом, надмірний страх різких звуків, що проявляється у затулянні долонями очей або вух;

- наявність ехолалій і стереотипного мовлення, механічне повторення почутих слів, висловлювань із телепрограм, їхнє багаторазове повторення, відсутність використання жестів та міміки, постійне повторення у відповідь останніх слів, з якими йде звернення;

- нездатність до рефлексії, тобто відсутність розуміння того, як вони сприймаються партнером по спілкуванню. Це характеризує нездатність зрозуміти, як вони виглядають в очах інших людей. Тому вони не розуміють зауважень інших на їхні емоційні реакції, які не відповідають ситуації, або відсутність взагалі будь-яких емоційних проявів;

- невиразність наслідування або повна його відсутність, присутність протесту проти будь-яких змін у оточуючому середовищі або у способі життя, надмірне захоплення числами, датами, поодинокими предметами, однією темою, наявність обмеженого кола

уподобань, неможливість зупинки повторюваних стереотипних дій або фраз, обмеження в отриманні та закріпленні соціального досвіду.

Отже, взаємодія з дітьми з розладами спектру аутизму вимагає знань особливостей їхнього спілкування з оточенням [1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11].

Також характеризуючи дітей із розладами спектру аутизму важливо зосереджуватись на особливостях їхньої унікальної психічної організації:

- специфічність сприймання оточуючого середовища – наявність певних стійких домінант серед розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів, прив'язування до незвичних речей;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власне мовлення;
- отримання інформації від людини без прямого погляду на неї завдяки периферійному зору;
- відсутність тонкого відчуття емоційного стану іншої людини, не розуміння того, з ким і як можна поводитися;
- досить розвинена кмітливість у певних ситуаціях, переважання невербального інтелекту, наявність потреби точного дотримання встановлених ритуалів, відсутність адекватної реакції на будь-які зміни;
- прагнення до чіткої визначеності, порядку й завершеності будь-якої діяльності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми, правила і постійно дотримуватися їх;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- уміння орієнтуватися відповідно до візуальних стимулів – малюнків, піктограм, графіків тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватись у просторі й часі [8].

Для успішної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму важливо зрозуміти особливості комунікації з ними та з'ясувати мотивацію до неї. Розуміння мети і мотивів дасть можливість сприяти дітям знайти нові методи та причини для комунікації. Навіть у ситуаціях, коли складається враження про неможливість встановлення контакту з такою ми дітьми необхідно продовжувати спостереження для

вивчення слабких та сильних сторін їхньої комунікації, підлаштовуючись під їхні особливості. Слід пам'ятати, що крім звичних способів встановлення контакту діти із розладами спектру аутизму можуть використовувати інші способи для налагодження комунікативної взаємодії із оточуючими – плач, крик, жести, погляд, показ на бажаний предмет рукою дорослого, ехолалію, використання допоміжних картинок, піктограм, графіті тощо.

У наукових дослідження виділяють дві форми комунікації:

1) неусвідомлена комунікація. Відбувається на підсвідомому рівні, коли діти кажуть або щось роблять не припускаючи, що це якимось чином вплине на інших людей. Цей вид комунікації може виступати інструментом самозаспокоєння, сприяти концентрації уваги або бути реакцією на ті чи інші події;

2) усвідомлена комунікація. Відбувається на рівні розуміння і усвідомленого використання, коли діти кажуть або роблять щось з метою передачі конкретної інформації іншим людям. Цей вид комунікації може демонструвати протест проти чужих вимог або прохань. Усвідомлену комунікацію простіше організувати, адже діти починають розуміти, що їхні дії та поведінка впливають на інших людей. Для дітей із розладами спектру аутизму перехід від неусвідомленої до усвідомленої комунікації є значним прогресом і успіхом, який може стати поворотною точкою у їхньому розвитку [1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11].

Характеризуючи поширеність розладів спектру аутизму в Україні науковці вказують на їхній зв'язок із низкою коморбідних психічних розладів та медичних станів. На основі епідеміологічних даних приблизно у 50% осіб із розладами спектру аутизму спостерігаються глибокі та тяжкі ступені інтелектуальних порушень, у 35% випадків виявляють помірну або легку ступінь порушень інтелектуального розвитку, а 15% осіб цієї групи розвивались відповідно до вікових норм [3].

Поширеність розладів спектру аутизму при деяких медичних станах, асоційованих із аутизмом, становить: стікі інтелектуальні порушення – 27,9-31,0%; синдром ламкої Х-хромосоми – 24-60%; туберозний склероз – 26-79%; неонатальна енцефалопатія/епілептична енцефалопатія/інфантильні спазми – 4-14%; церебральний параліч –

15%; синдром Дауна – 6-15%; м'язова дистрофія – 3-37%; нейрофіброматоз – 4-8% [3].

Для формулювання висновку інклюзивно ресурсного центру про наявність у дитини розладів спектру аутизму не існує затверджених медичних тестів. Також він не може бути коректний при одноразовому короткому огляді навіть комісією фахівців. Висновок про наявність розладів спектру аутизму можна встановити лише на основі наявності або відсутності певних поведінкових, соціальних та комунікативних характеристик. Дослідження дітей з підозрою на наявність розладів спектру аутизму має проводитися командою фахівців, що включає в себе психолога, невропатолога, психіатра, психотерапевта, педіатра, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога та інших експертів, які мають досвід роботи з дітьми з особливими потребами.

Висновки. Таким чином, рівень спілкування дітей із розладами спектру аутизму досить різноманітний. При цьому необхідно звертати увагу на два аспекти: 1) спосіб, за допомогою якого вони комунікують – використання вербального мовлення, допоміжних та альтернативних способів спілкування; 2) розуміння важливості комунікації – того, що вона служить для обміну інформацією між людьми, а також створенні та підтримці міжособистісних стосунків. У значній кількості дітей із розладами спектру аутизму вербальне мовлення не розвивається або розвивається настільки неправильно, викривлено, зі значними затримками, що серйозно ускладнює ефективну комунікацію. У той же час у високо функціональних дітей із аутизмом та синдромом Аспергера мовлення і користування ним розвинені на тому ж рівні, як і у дітей із нормотиповим розвитком. Але при цьому необхідно пам'ятати про специфіку пізнавального функціонування, що може утруднити взаємне порозуміння, наприклад, буквально розуміння мовлення, специфічно пов'язані значення слів. Навіть у тих дітей, які вільно володіють мовленням і не відчують проблем у організації комунікації виникають труднощі у спілкуванні. Це невміння або обмежена здатність до ведення діалогу, тенденція вести розмову лише на тему, яка їх цікавить, нелогічне і часто неадекватне реагування на те, що говорить інша людина, на її висловлювання, проблеми точного формулювання власних думок, створення довгих висловлювань тощо.

Список використаних джерел

1. Базима Н.В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом / Н. Базима, О. Мороз. *Логопедія*. 2013. №4. С.3-8.
2. Гаврилова Н., Константинов О., Гаврилов О. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 17, у 2 т. 2021. Т. 2. С. 54-75.
3. Горб А., Мартиненко Я. Поширеність розладів зі спектру аутизму в Україні: погляд на проблему очима дитячого невролога. *Нейроnews: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2012. №6-2. С. 124-136.
4. Купчак О.М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe.
5. Островська К. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів. "Тріада Плюс". 2012. 520 с.
6. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ. Фенікс. 2010. 320 с.
7. Тарасун В.В. Аутологія. Монографія. Київ. МП "Леся". 2014. 580 с.
8. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі / Укл. Т. Скрипник. Київ. ТОВ Видавничий дім "Плеяди". 2015. 56 с.
9. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. 385 с.
10. Platts G. The Effects of Dialogic Reading on the Expressive Vocabulary of Children with Autism. The Florida State University. DigiNole Commons. 139 p. 2011. Platts Gina. Режим доступу: <http://diginole.lib.fsu.edu/>
11. The Hanen Programs (2014). Доступ: <http://researchautism.net/autism-interventions/types/parent-training-and-support>

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434.3

А. МАКАРЕНКО

<https://orcid.org/0009-0003-1018-478X>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ

У статті висвітлені результати обґрунтування (на базі дослідження), розробки та апробації програми логопедичної роботи з формування просодичної сторони мовлення дошкільників зі стертою дизартрією.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дизартрія, інтонація, заняття, корекція, розвиток.

The article highlights the results of justification (based on research), development and approval of a program of speech therapy work on the formation of the prosodic side of speech of preschoolers with erased dysarthria.

Key words: children of preschool age, dysarthria, intonation, classes, correction, development.

Постановка проблеми. Стерта дизартрія є порушенням мовленнєвого розвитку, що виражається у розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи та виникає, як наслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку [5].

На сьогоднішній день підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дітей з клінічним діагнозом «дизартрія» є однією з актуальних проблем логопедії. Вищевикладене зумовило вибір тематики кваліфікаційної роботи.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання вивчення дизартрії у дітей та напрямки корекційної допомоги розглядалися у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Архіпова, Л. Бадалян, Л. Беякова, А. Голуб, Л. Дідкова, Л. Лопатіна, І. Мамайчук, О. Мастюкова, Н. Пахомова, О. Приходько, М. Шеремет та ін.). На сучасному етапі в Україні слід згадати праці: Н. Гаврилової,

В. Галущенко, Л. Дідкової, М. Канарської, В. Кондратенко, С. Коноплястої, Т. Кудярьської, І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Мороз, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Н. Савінової, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач та ін.

Мета дослідження: є обґрунтування (на базі дослідження), розробка та апробація програми логопедичної роботи з формування просодичної сторони мовлення дошкільників зі стертою дизартрією.

Виклад основного матеріалу. Генетично просодичні засоби мовлення є більш ранніми ніж словесні. У дитячий період такі просодичні засоби, як модульовані звуки гуління та белькотіння, інтонований крик і т.д. служать засобами спілкування та вираження стану дитини. Просодичні прояви, що виражаються у вигляді емоційно-виразних вокалізацій, є передумовою розвитку мовлення дитини [3].

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №5 «Мальва» м. Чернівці, Чернівецької міської ради. В експерименті взяли участь 20 дітей зі стертою дизартрією, які відвідують старшу логопедичну групу у віці 5,5-6 років. У випадковому порядку діти були поділені на 2 однакові за чисельністю групи: контрольну та експериментальну.

Мета констатувального етапу полягала у вивченні рівня просодичної сторони мовлення у дошкільників зі стертою дизартрією на початковому етапі дослідження. На цьому етапі вирішувалися такі завдання:

- Провести відбір методик для проведення констатувального етапу дослідження у дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією з вивчення вміння сприйняття та відтворення ритму, сприйняття та відтворення інтонації, сприйняття та відтворення логічного наголосу, модуляції голосу за висотою та силою.

- Виявити особливості сформованості просодичних компонентів мовлення у дошкільників зі стертою дизартрією.

У ході дослідження було виявлено низку особливостей просодичної сторони мовлення в дітей із дизартрією:

- погано сприймають інтонацію;
- припускають помилки при відтворенні інтонації;
- з помилками сприймають логічний наголос;
- погано відтворюють логічний наголос;
- слабкість у модуляції голосу за силою та висотою.

Логопедичне обстеження дітей з дизартрією має декілька етапів, збір анамнезу, діагностика загальної та артикуляційної моторики, обстеження мовленнєвого дихання, темпу, ритму мовлення, діагностика м'язового тону та ступеня рухової активності. Надалі враховуючи порушення рухових та мовленнєвих розладів при дизартрії потрібна корекція рухових порушень, лікувальний масаж, медикаментозне лікування для нормалізації м'язового тону, розвиток загальної та артикуляційної моторики, контроль над мимовільними рухами, гіперсаливацією, розвиток просодичних компонентів мовлення: тембру, сили та висоти голосу, інтонації та ритму.

Напрямки корекційної роботи:

1. Розвиток темпо-ритмічної організації мовленнєвого висловлювання – темпу, ритму мовлення. В рамках цього напрямку проводилися вправи на вимову однієї добре знайомої віршованої фрази помірно, швидко, повільно, з поступовим уповільненням або поступовим прискоренням.

2. Розвиток голосових показників: тембру, сили, висоти голосу. Поетапне підвищення та зниження сили голосу на рахунок (1-5), на перерахування п'яти предметів, іграшок, над повторенням фраз; звуконаслідування тварин у вимові фрази "голосом звірів": лисиці, жаби, вовка, ведмедя і т.п.;

3. Розвиток мелодики, логічного наголосу, емоційної виразності. Вимова голосних звуків з різною інтонацією (злякано, із загрозою, хитро), фрази з подовженням голосних звуків (з подивом, схваленням, ніжністю); формування логічного наголосу [2].

При роботі з дітьми зі стертою формою дизартрії необхідно враховувати наступні аспекти:

У дітей порушення просодики впливають на розбірливість, виразність, емоційний малюнок мовлення. Про цей важливий аспект забувають логопеди і працюють лише над виправленням звуковимови, а не над розвитком емоцій. Над елементами інтонації потрібно починати працювати з перших занять (тембр, темп, мелодика мовлення, логічний наголос, ритм, пауза).

Спираємося на фонетичну ритміку. Сукупність рухів тіла та органів артикуляції сприяє зняттю напруженості та монотонності мовлення, яка властива дітям з дизартрією. Розкутість і невимушеність, позитивно

впливають і на рухові властивості мовленнєвих органів. Всі вправи, що містять рухи та усне мовлення, на заняттях з фонетичної ритміки спрямовані на нормалізацію мовленнєвого дихання та пов'язаної з ним злитністю мовлення, а також на формування умінь змінювати силу та висоту голосу, зберігаючи нормальний тембр без грубих відхилень від норми. На заняттях формують правильне відтворення звуків та їх поєднання ізольовано, у складах та словосполученнях, словах, фразах; відтворення мовленнєвого матеріалу у заданому темпі; сприймання, розрізнення та відтворення різних ритмів; вміння висловлювати свої емоції різноманітними інтонаційними засобами.

Робота з формування в дітей дошкільного віку правильного мовленнєвого дихання передбачає спробу збільшити тривалість і силу немовленнєвого видиху і видиху у процесі фонації звуків, вимови слів і фраз. Для формування мовленнєвого дихання пропонується дітям, крім фонації звуків, вимовляти на одному видиху невеликі за обсягом жартичистомовки, невеликі фрази як відповіді на питання. Слід стежити, щоб діти вимовляли слова на одному видиху, а фрази, що з 6-7 і більше слів, поділяли на відрізки, правильно розподіляючи паузи з урахуванням змісту.

Початок логопедичної корекційної роботи складається з артикуляційних вправ. За допомогою ритму та музики потрібно навчити виконувати артикуляційну гімнастику під рахунок та сильну долю музичного супроводу.

Наступний етап навчання: розвиток контролю за голосом та диханням. Наприклад, руки розводяться в боки на вдосі та зводяться з одночасною вимовою звуку на видиху. Також для розвитку рухливості гортані та м'якого піднебіння використовують вправу з «позіхання», при цьому ніби перебиваючи позіхання закриваючи рот. Вокальні вправи також допомагають контролювати дихання, тривалість видиху. Для цього пропонується дитині проспівати звук на видосі з рухами рук, плавно та тривало. Спочатку використовують тільки голосні потім поєднуючи з приголосними, утворюючи склади, слова. Для розвитку дикції потрібно промовляти з'єднання складів з поступовим прискоренням при цьому використовуючи музичний супровід. Розвиток голосу досягається з допомогою вокалізацій та співу. Спочатку дитина співає без рухів, а потім поєднує з рухами рук.

Всі діти навчилися змінювати гучність голосу, а також могли визначати та інтонувати поступовий рух мелодії знизу вверху та зверху вниз.

У контрольній групі, з якою корекційні заняття не проводилися, ступінь сформованості просодичної сторони мовлення залишилася на тому ж рівні.

Дані свідчать про те, що на контрольному етапі дослідження у 1 дошкільника експериментальної групи високий ступінь сформованості просодичної сторони мовлення, у 5 – середній ступінь, у чотирьох – недостатній ступінь, низький рівень розвитку просодичної сторони мовлення в обстежуваній групі не зафіксовано.

Порівнявши дані двох етапів дослідження, ми спостерігаємо такі зміни: в експериментальній групі дошкільників зі стертою дизартрією з'явилися діти з високим ступенем сформованості просодичної сторони мовлення – 1 дитина, знизилася кількість дітей з недостатнім ступенем сформованості просодичної сторони мовлення, немає дітей з низьким ступенем, а було 4 дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі проведеного дослідження можна сказати, що проведена корекційна робота є ефективною, про що свідчать дані контрольного етапу дослідження. Після проведення формувального експерименту помітна позитивна динаміка у просодичній стороні мовлення дітей дошкільного віку: голос став голосніше, діти стали краще інтонувати, зменшилася кількість помилок, покращився тембр.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Сучасний підхід до комплексного обстеження та планування корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми дизартриками. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2011. Вип. 18. С. 34-36.

2. Голуб А.В. Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація. Перший та другий періоди). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 22 (1). С. 30-40.

3. 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.

4. Конопляста С.Ю. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 66. С. 111-116.

5. Логопедія: підручник / За ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434.3

О. МАЛИЦЬКА

<https://orcid.org/0009-0002-3121-1153>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ФОРМУВАННЯ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ

Стаття висвітлює результати вивчення особливостей розвитку моторики у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, складання та застосування комплексу логоритмічних вправ для корекції порушень моторики дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логоритміки.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дизартрія, логопедична ритміка, заняття, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the peculiarities of the development of motor skills in older preschool children with dysarthria, the compilation and application of a complex of logorhythmic exercises for the correction of motor disorders in older preschool children with dysarthria by means of logrhythmics.

Key words: children of preschool age, dysarthria, speech therapy rhythms, classes, correction, development.

Постановка проблеми. У структурі порушення мовлення при дизартрії виділяють порушення вимовної сторони, пов'язані з недостатністю іннервації мовленнєвого апарату. При цьому, також є

немовленнєві розлади, що виявляються у порушеннях загальної та дрібної моторики. Отже, при корекції порушень моторики в дітей із дизартрією необхідний комплексний підхід, з визначальним розвитком функції слухозороворухової координації. Ці завдання можна ефективно виконати з допомогою занять з логоритміки: системи рухів у поєднанні з музикою та словом [4].

Аналіз досліджень. Вивченням та впровадженням логоритміки у різний час займалися Е. Жак-Далькрос, Н. Александрова, В. Гринер, Н. Збруєва, Є. Конорова, М. Румер, Е. Шепулін, Н. Ветлугіна, О. Кенеман. На сучасному етапі в Україні слід згадати праці: Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевської, Ю. Пінчук, Н. Савінової, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач та ін.

Мета дослідження: встановлення особливостей розвитку моторики у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, складання та застосування комплексу логоритмічних вправ для корекції порушень моторики дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логоритміки.

Виклад основного матеріалу. Логопедичну роботу при дизартричних розладах слід починати з ослаблення проявів розладів іннервації м'язів мовленнєвого апарату. Розширюючи рухові можливості мовленнєвих м'язів, можна розраховувати на їх краще спонтанне залучення до артикуляційного процесу. Під час проведення корекційно-логопедичної роботи з дітьми, які страждають на дизартрію доцільно використовувати такі методи логопедичного впливу: диференційований логопедичний масаж (розслабляючий або стимулюючий); зондовий, точковий, мануальний, щітковий масаж; логопедичну ритміку; пасивну та активну артикуляційну гімнастику; дихальні та голосові вправи; штучну локальну контрастотермію (поєднання гіпо- і гіпертермії) [3].

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №7 Червоноградської міської ради Львівської області. Для експерименту було обрано десятьох дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

У 6 з 10 обстежуваних дошкільників був виявлений низький рівень розвитку моторики, у 2-середній, у 2-високий.

При виконанні рухових проб на дослідження рухової пам'яті, переключення рухів і самоконтролю у дітей відзначено неточне

виконання проб, порушена їх послідовність, при перемиканні з одного руху на інший виникали труднощі, велика кількість зайвих рухів при виконанні довільних рухів та їх серій. При гальмуванні довільного руху за сигналом відзначалася уповільнена реакція на зупинку, виконання зайвих кроків.

Завдання на дослідження статичної координації рухів було виконано краще, але відзначалося занадто коротке утримання пози, дія виконувалася із напруженням, у деяких дітей було розгойдування, так само діти балансували руками та тулубом, іноді відкривали очі.

При дослідженні динамічної координації рухів половині дітей було важко синхронізувати кроки та плеск у долоні. При присіданнях часто ставали на всю стопу, балансували тулубом і руками.

При виконанні завдання на просторову організацію рухового акта виявлено, що не всі діти знають сторони свого тіла (50 %). При повторі за логопедом рух виконують невпевнено, за самостійного виконання губляться чи відмовляються від виконання.

Під час дослідження темпу в одних дітей відзначається уповільненість рухів, в інших – навпаки надмірно швидкий темп.

Діти незграбні, обмежений обсяг активних рухів, швидка стомлюваність при навантаженнях. Нестійко тримаються на одній нозі. Погано наслідують при імітації рухів.

У дітей із дизартрією, загальномоторна сфера характеризується недиференційованими, скутими і, в основному, уповільненими рухами. Зустрічаються синкінезії, екстрапірамідна недостатність рухової сфери та порушення загального м'язового тонусу. У деяких випадках рухливість виражена досить яскраво, проте самі рухи є непродуктивними. Зокрема, відзначається зростання м'язового тонусу рук, при їх підйомі вгору, слабовиражений тремор пальців, а також гіперкінези язика.

Логоритміка – низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику, рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. Об'єктом логопедичної ритміки є структура порушення мовлення і немовленнєві психічні функції. Предметом логоритміки – різноманітні порушення психомоторних, сенсорних функцій і система рухів у поєднанні з музикою і словом. Мета – подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку і корекції немовленнєвих і мовленнєвих психічних функцій, адаптація до умов соціального середовища [1].

Симбіоз слова, музики та руху у логоритміці заради подолання порушень мовлення дошкільника має на меті: 1) поєднати у свідомості дитини мовлення з рухом і музичним ритмом; 2) розвинути основні рухи дитини; 3) розвинути музично-ритмічне відчуття.

Засоби логопедичної ритміки можна представити, як систему поступово ускладнюючихся логоритмічних і музично-ритмічних вправ і завдань, що лежать в основі самостійної рухової, музичної і мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Засобами логопедичної ритміки є: ходьба і марширування у різних напрямках; вправи на розвиток дихання, голосу і артикуляції; вправи, що регулюють м'язовий тонус; активізуючі увагу; вправи під рахунок; мовленнєві вправи без музичного супроводу; вправи, що формують відчуття музичного розміру; вправи які формують відчуття музичного темпу; ритмічні вправи; спів; гра на музичних інструментах; самостійна музична діяльність дітей;

Залежно від завдань, які ставить логопед, на кожний розділ може відводитись різна кількість часу, але, у будь-якому випадку, наприкінці заняття мають бути вправи на зняття напруження, розслаблення та заспокоєння.

Групові заняття проводилися 2 рази на тиждень по 20-25 хвилин, мовленнєвий матеріал добирався відповідно до рівня актуального розвитку мовлення дітей. Також діти відвідували музичні заняття.

Кожне заняття включало кілька напрямків: розвиток загальної моторики, музичного слуху, відчуття ритму і темпу (ходьба і марширування у різних напрямках під рахунок і під музику), розвиток дрібної моторики (пальчикова гімнастика), безпосередньо логопедична робота (спираючись на індивідуальний підхід до кожної дитини, логопедична робота була спрямована на виправлення тих проблем, які були зазначені в журналі логопедичних занять, а саме: артикуляційні вправи, координація рухів язика, розвиток мовленнєвого дихання, розвиток просодичної сторони мовлення, робота над розвитком міміки), розвиток комунікативних навичок (діалог, ігри).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для дітей з дизартрією характерним є спрощення програми при виконанні рухових завдань, уповільнене включення у діяльність, слабкість у запам'ятовуванні рухової програми дій, знижена мотивація до занять, робота починається з формування мотивації до занять на доступному

руховому і музичному матеріалі з використанням невербальних засобів комунікації.

Для дітей з дизартрією особливого значення набуває багаторазовість повторення однотипних вправ на всіх етапах методики. Якщо музичні ритмічні заняття чергуються з логопедичними, тоді вони мають носити більш розважальний характер і сприяти активному відпочинку, тобто враховувати швидку нервову і психічну стомлюваність дітей. Робота з дітьми з дизартрією проводиться у кілька етапів. Відповідно до них здійснюється музично-ритмічний мовленнєвий розвиток дітей.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії. Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
2. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
3. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
4. Хрестоматія з логопедії / За ред. М. Шеремет, І. Мартиненко. Київ. КНТ, 2006. 361 с.

УДК 373.3.011.3-051-056.264:616.899

В. МАЛІЦЬКА

<https://orcid.org/0009-0002-6790-0866>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГОПЕДОМ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У даній публікації висвітлено особливості розвитку мовлення в учнів 3 класу з інтелектуальними помірними порушеннями, представлені сучасні підходи щодо вивчення та оцінювання стану розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, описані особливості розвитку мовлення у учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку, які були визначені в результаті експерименту,

схарактеризовано окремі особливості складання індивідуальної програми з розвитку мовлення.

Ключові слова: розвиток мовлення, інтелектуальні порушення розвитку, учні молодшого шкільного віку.

This publication highlights the features of speech development in 3rd grade students with moderate intellectual disabilities, presents modern approaches to studying and assessing the state of speech development in children with intellectual disabilities, describes the features of speech development in students with intellectual disabilities, which were determined as a result of the experiment, and characterizes certain features of compiling an individual speech development program.

Key words: speech development, intellectual disabilities, primary school students.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення є важливим аспектом навчання та соціалізації учнів, адже саме через мовлення дитина здобуває знання, спілкується та взаємодіє із суспільством. Для учнів з інтелектуальними порушеннями розвиток мовлення має особливе значення, оскільки мовленнєві труднощі можуть суттєво впливати на якість їхнього навчання, адаптацію та інтеграцію у соціум.

Мовленнєвий розвиток учнів із інтелектуальними порушеннями мають труднощі як у засвоєнні лексико-граматичних конструкцій, проблеми зі зв'язним мовленням, обмежений словниковий запас та недостатній рівень комунікативних умінь. Для вирішення цих завдань необхідно спеціальні підходи, методики й індивідуалізовані програми, які враховують унікальні потреби кожної дитини.

Найважливішою передумовою успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчального процесу. Індивідуальне планування освітнього процесу починається з розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка допомагає педагогічному колективу закладу адаптувати освітнє середовище до потреб дитини та забезпечити доступність загальноосвітнього навчального плану.

Значна увага була приділена науковцями (Т. Докучиною [2], Л. Прядко [7]) психолого-педагогічному супроводу інклюзивного навчання, індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми

потребами. При цьому саме індивідуальний підхід щодо розвитку мовлення у дітей з ООП в закладі загальної освіти за участі в навчально-корекційному процесі логопеда був розглянутим недостатньо повно.

Тому дослідження проблеми логопедичного проектування індивідуальних програм розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з ООП залишається актуальним, що зумовлює її важливість для теорії та практики спеціальної освіти.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Проаналізувавши різні науково-теоретичні та методичні джерела (О. Гаврилов [1], В. Заремба, Н. Ліщук, Н. Морозова [3], О. Хайдарова [9], ін.) ми дійшли висновку, що проблема розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку є предметом дослідження науковців. Аналіз літератури з цієї теми дає змогу окреслити основні підходи до розуміння особливостей мовленнєвого розвитку, виявити труднощі, з якими стикаються такі учні, та визначити ефективні методи їх подолання [7].

Праці українських науковців, таких як Т. Докучиної [2], І. Єременко, Л. Прокопенко [4] акцентують на необхідності індивідуалізованого підходу в навчанні дітей із особливими освітніми потребами. Зокрема, наголошується на ролі ігрових методик, у стимулюванні мовленнєвої активності.

А позиція сучасних науковців (А Колупаєвої [4], Н. Луцан [5], О. Таранченко [8], ін.) полягає в їх глибокому переконанні, що розвиток особистості дитини, в тому числі дитини з ООП, значною мірою залежить від якості міжособистісних відносин, а також від емоційного ставлення вчителя до учнів.

Таким чином, проведений нами науково-теоретичних аналіз свідчить, що розвиток мовлення в учнів із інтелектуальними порушеннями є багатограним процесом, який потребує міждисциплінарного підходу, орієнтованого на індивідуальні можливості кожної дитини. Подальші дослідження в цій галузі сприятимуть розробці більш ефективних освітніх стратегій, спрямованих на гармонійний розвиток мовлення та соціалізацію таких дітей.

Метою дослідження є визначення особливостей формування індивідуальної програми розвитку мовлення для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Це передбачає аналіз

теоретичних і практичних аспектів, що впливають на створення ефективних програм корекції мовленнєвих порушень та розробку рекомендацій для логопедів.

Виклад основного матеріалу. Головним базовою складовою якісного складання індивідуальної програми розвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелекту є вивчення та оцінювання стану розвитку у них різних боків мовлення: фонетики, лексики, граматики, зв'язного мовлення та комунікативних навичок.

Це дає можливість скласти індивідуальний план корекції для кожного учня. Логопедичну роботу спрямовують на корекцію та розвиток лексико-граматичної сторони мовлення дітей, зв'язного мовлення, фонетико-фонематичних процесів та формування комунікативних навиків.

Для дослідження нами особливостей розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями було використано методику О. Хайдарової, Г. Блеч [10].

Було також спеціально адаптовано і систему вивчення та оцінювання стану розвитку мовлення у школярів спрямовану на комплексну його оцінку в учнів з інтелектуальними порушеннями шляхом аналізу якісних та кількісних показників. У наступному це дозволило як описати специфіку у досліджуваних мовлення так і визначити у них рівень його порушення.

Вивчення стану розвитку мовлення в учнів з порушеннями інтелекту Дослідження проводилося на базі Загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів смт. Товсте Тернопільської області Чортківського р-ну. У експерименті брали участь 10 учнів 3-го та 4-го класів із системним порушенням мовлення (надалі СПМ) обумовленим інтелектуальним порушенням. За результатами оцінювання стану їхнього розвитку в ІРЦ їм було рекомендовано 3 рівень підтримки.

Виявлено, що у дітей із СПМ порушені усі сторони мовлення (фонетична, лексична, граматична та зв'язне мовлення), а також навички комунікації мають специфічні особливості. У переважній більшості (у 60%) в учнів із СПМ виявлено низький рівень сформованості мовлення за усіма параметрами, які вивчалися. У 10% дітей із СПМ рівні сформованості компонентів мовлення та комунікації були диференційованими (навичка спілкування та лексична складова

мовлення були сформованими на середньому рівні, а інші на низькому). І лише у 30% досліджених школярів із СПМ виявлено середній рівень розвитку мовлення та спілкування.

Для дітей із СПМ обумовленим порушенням інтелекту були характерні специфічні помилки у процесі виконання ними запропонованих завдань, які визначили особливості їхнього мовлення. Зокрема, плутання звуків мовлення та переставляння складів у словах у процесі їхньої вимови, в окремих випадках, пропуски звуків при збігах приголосних. Використання в мовленні переважно простих іменникових та дієслівних форм при ігноруванні інших частин мови. Спілкування та формування зв'язної розповіді із використання переважно однослівних та двослівних речень. Недостатня зв'язність та логічність висловлювань. Невміння зосереджуватися на головних аспектах розповіді, розмови, а відволікання на дрібні і несуттєві обставини. Недостатнє розуміння змісту сказаного співрозмовником. З'їжджання у спілкуванні на доволі близьку і зрозумілу дитині ситуацію, яка не відповідає заявленій темі розмови. Нетривалий інтерес до спілкуванні при тому, що ініціатива для її здійснення може іти від самої дитини.

Індивідуальну програму з розвитку мовлення ми формували для дітей із СПМ 3-го класу. При її складанні врахували стан розвитку у них мовлення та комунікації виявлені на попередньому етапі. Програма формувалася поетапно:

1) Були визначені її цілі та завдання з урахуванням актуального стану розвитку у дитини мовлення та навичок спілкування та найближчої зони її розвитку.

2) Підібрані методи, прийоми, ігри, вправи і завдання необхідні для формування у дітей компонентів мовлення та комунікації.

3) Було реалізовано програму та в процесі проведення логопедичної роботи здійснювався моніторинг прогресу у мовленні дитини із СПМ.

4) Оцінювали результати досягнень учня із СПМ і, у подальшому, вносилися корективи у зміст роботи з нею.

Складена нами програма розвитку мовлення для учнів із СПМ включила адаптовані навчальні матеріали, розділені на тематичні блоки. Кожен блок відповідав певній темі, що вивчалася, приблизно у цей період учнями в класі (Наприклад, "Перелітні птахи", "Тварини, що

сплять взимку” тощо). Вона включила конкретні завдання спрямовані на розвиток у дітей усіх сторін мовлення та навичок спілкування. Матеріали підбирали за результатами аналізу змісту програми та з урахуванням потенційних можливостей учнів.

Наведемо приклад структурного аналізу програмного змісту, порівнявши типові та адаптовані програми для третього класу із внесенням своїх приміток (табл 1) [6].

Таблиця 1

Структурний аналіз змісту програми

Тематичний блок	Типова програма (загальноосвітня)	Програма для учнів з інтелектуальними порушеннями	Коментарі
Фонетика	Вивчення складних звуків	Спрощена артикуляція, робота над базовими звуками	Більше часу на засвоєння матеріалу
Лексика	Збагачення активного словникового запасу	Вивчення базових слів та фраз	Часті повторення та візуальні допоміжні матеріали
Граматика	Побулова складних речень	Робота над простим реченням	Мінімалізація граматичних правил
Усне мовлення	Монологи. виспути	Просте діалогічне мовлення	Використання підказок та зразків
Письмове мовлення	Написання творів	Написання простих речень	Підказки та використання шаблонів

Особливістю мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю є те, що навіть при середньому рівні мовленнєвого розвитку вони потребують постійної підтримки та корекції з боку спеціалістів. Складені програми з розвитку мовлення враховували індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема рівень розвитку фонематичного слуху, артикуляційних навичок, потреби у спілкуванні,

наявності уваги до співрозмовника та навчального матеріалу, який пропонували на логопедичному занятті.

Проведення логопедичної роботи з учнями із СПМ обумовленим порушенням інтелекту з використанням індивідуальних програм з розвитку мовлення довело свою ефективність завдяки системному та індивідуально зорієнтованому підходу. Були досягнуті позитивні результати у розвитку мовленнєвих навичок. Це стало можливим завдяки поетапній роботі над артикуляцією, розвитком словникового запасу та граматики, формуванням зв'язного мовлення. При цьому зазначаємо, що робота над розвитком у них мовлення складна і довготривала, тому вона буде нами продовжена нами з метою удосконалення як мовленнєвих так і комунікативних навиків.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, важливо підкреслити, що учні з інтелектуальними порушеннями мають суттєві труднощі у формуванні мовленнєвих навичок через уповільнений розвиток когнітивних процесів. У кожного із них рівень порушення мовлення та особливості різні. Тому необхідність індивідуалізації навчального процесу є основною умовою для ефективного розвитку їхнього мовлення.

Успішність мовленнєвого розвитку учнів із СПМ обумовленим порушенням у них інтелекту значною мірою залежить від якості індивідуальних програм, які мають бути адаптовані до конкретних потреб кожного учня та спрямовані на всебічний розвиток у них мовних навичок та вдосконалення їхньої комунікативної компетенції.

Проблема, розглянута у статті є складною і потребуватиме подальшого вивчення з метою формування індивідуальних програм для формування особливості розвитку мовлення у учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 14. 2019. [Електронний ресурс] <https://aqce.com.ua/download/publications/534/492.pdf/>
2. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 9. 2017. [Електронний ресурс] <https://aqce.com.ua/vipusk-n9->

2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html

3. Заремба В.В., Ліщук Н.І., Морозова Н.В. Корекційно-розвивальна програма: Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями мовлення. 2016. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/1-kor-programi-dlya-ditej-z-rv.pdf

4. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів / А. Колупаєва, О. Таранченко. Київ, 2010. 96 с.

5. Луцан Н.І. Методика збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі / Н. Луцан, Г. Максимчук. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2012. № 7-8. С. 110-115.

6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

7. Прядко Л.О. Аспекти реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 13. 2019. [Електронний ресурс] <https://aqce.com.ua/download/publications/518/474.pdf/>

8. Таранченко О.М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. № 4. С. 51–55.

9. Хайдарова О.С. Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей порушення «Розвиток мовлення дітей. 2016. [Електронний ресурс] https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/1-kor-programi-dlya-ditej-z-rv.pdf

10. Хайдарова О.С., Блеч Г.О. - Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення дітей з особливими потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 9. 2017. [Електронний ресурс] <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/hajdarova-os-blech-go-korekcijno-rozvivvalne-navchannja-z-rozvitku-movlennja.html>

УДК 376-056.264:81

Т. МАЛУШЕНКО

<https://orcid.org/0009-0006-4952-0850>

Ю. МИХАЛЬСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Стаття присвячена аналізу мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку та пошуку методів корекції цих порушень. Розглянуто комплекс заходів, спрямованих на розвиток у дітей самостійності, активності, творчості та самоконтролю шляхом переплетення віртуальних сценаріїв взаємодії з реальним спілкуванням під час занять з казкотерапії. Особливу увагу приділено інтерактивним вправам казкотерапії для активного залучення дітей у процес і стимуляція їх мовленнєвої активності. У статті показано, що використання казкотерапії на корекційних заняттях мовленнєвих порушень підвищує мовленнєву активність у дітей дошкільного віку та сприяє динаміці розвитку мовлення, відбувається поступова корекція мовленнєвих порушень.

Ключові слова: казкотерапія, мовленнєві порушення, діти дошкільного віку, корекція.

The article is devoted to the analysis of speech disorders in preschool children and the search for methods of correcting these disorders. A set of measures aimed at the development of children's independence, activity, creativity and self-control by interweaving virtual scenarios of interaction with real communication during fairy-tale therapy classes is considered. Special attention is paid to interactive fairy-tale therapy exercises to actively involve children in the process and stimulate their speech activity. The article

shows that the use of fairy-tale therapy in corrective classes for speech disorders increases speech activity in preschool children and promotes the dynamics of speech development, gradual correction of speech disorders occurs.

Keywords: fairy tale therapy, speech disorders, preschool children, correction

Постановка проблеми: мовленнєві порушення негативно впливають на сприйняття мови, вираження думок, засвоєння знань і розвиток особистості. Вони також негативно впливають на розвиток навичок навчання та поведінку дитини. Включення арт-терапевтичних методів, таких як казкотерапія, в традиційні логопедичні заняття не тільки зміцнює навички вільного володіння мовою і допомагає дитині переключитися на природні ситуації спілкування, а й впливає на особистість дитини і гармонізує її стосунки з навколишнім світом.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі розвитку науки активно розширюється взаємодія між методами корекційної роботи і окрім традиційних методів, які умовно розподіляють на наочні, словесні і практичні, для корекції мовленнєвих порушень використовуються інноваційні підходи, що дозволяють педагогам досягти значних результатів у своїй роботі. Одним з таких методів є арт-терапія, зокрема казкотерапія [6].

Багато видатних педагогів, психологів і письменників, таких як С. Русова, І. Франко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, визнавали виховну та розвивальну цінність казки. Сучасні дослідники та педагоги-практики, такі як А. Богуш, Н. Вітківська, Т. Гризоградова, Д. Джола, Н. Лисенко, Ю. Мандрик, О. Савченко, О. Чебикін, А. Щербо та багато інших психологів, О. Запорожець, Н. Карпінська, Т. Рубцова, Н. Молдавська та інші у своїх наукових працях зверталися до різних аспектів роботи з казкою.

Проблемами становлення, розвитку та використання казкотерапії займалися Г. Бендерська, А. Кучавіна, М. Чистякова, Є. Позіренко, Т. Зінкевич Євстигнеєва, О. Шолохова та інші дослідники.

Казки, як продукт людської культури, привертають увагу науковців різних дисциплін: представники лінгвістики (Т. Алієва та Л. Епоева), досліджували лінгвістичні аспекти казок; фольклористи

(О. Капіца та В. Пропп) - фольклор та структуру казок; психологи, такі як Е. Берн, А. Менегетті, Е. Фромм та К. Юнг цікавилися психологічними аспектами казок та їх впливом на психіку людини. [2].

Метою статті є виділення напрямів, аналіз і систематизація ефективних методів і прийомів казкотерапії направлених на корекцію мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Казкотерапія – це психотерапевтичний підхід, який використовує казки як засіб впливу на психоемоційний стан та мовленнєвий розвиток дитини. Цей підхід особливо ефективний при корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, коли активно формуються мовні навички. Основними цілями казкотерапії є сприяння розвитку мовленнєвої активності, покращення вимови, збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення та підтримка емоційного благополуччя дитини за допомогою казок [4].

Казкотерапія як метод використовує формат казки для інтеграції особистості в соціальне середовище, стимулювання розвитку творчих здібностей, розширення свідомості та посилення взаємодії з мікро- та макросередовищем [8].

У процесі казкотерапії діти беруть активну участь у творчому процесі, стимулюють свою уяву, розвивають фантазію та творчі здібності. Що ще важливіше, спільні обговорення теми казки розвивають мовленнєву активність, стимулюють словниковий запас і формують навички діалогу. Найважливішим аспектом казкотерапії є бажання дітей брати в ній участь. Тому важливо мотивувати учасників і знайти відповідні способи залучення дітей до казкотерапії. У деяких випадках це може бути розгляд малюнків або відгадування загадок про героїв казок. Кожна дитина має відчувати увагу дорослого. Ступінь психологічного комфорту учасників безпосередньо впливає на рівень їхньої ефективності та емпатії.

Відомо, що казкові тексти викликають інтенсивний емоційний відгук як у дітей, так і у дорослих. Казкові образи створюють особливі можливості для комунікації, оскільки працюють одночасно на двох психічних рівнях: свідомому та підсвідомому. Це особливо важливо в контексті корекційної роботи, де потрібно створювати ефективні комунікативні ситуації у складних емоційних ситуаціях [7].

Сучасна казкотерапія включає п'ять видів казок: художні, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні (авторські історії, біблійні притчі) і медитативні та три напрями, а саме:

1. *Діагностичний* напрям впливу передбачає виявлення вже наявних життєвих сценаріїв і стратегій поведінки дитини; сприяє виявленню станів дитини, про які вона не хоче говорити в голос.

2. *Прогностичний* напрямок передбачає діагностику потенційного розвитку подій, тобто, можна говорити про прогностичну функцію діагностичної казки, коли у цих казках розкривається суть та особливості майбутнього життєвого сценарію дитини.

3. *Терапевтичний* напрям впливу (корекційний) передбачає прослуховування та обговорення казок, завдяки яким відбуваються позитивні зміни у стані і поведінці дитини [5; 1].

На ранніх етапах казкотерапії використовуються діагностичні казки для виявлення різних аспектів особистості, проблем, рівня знань і цінностей про навколишній світ. Після постановки діагнозу використовуються модифіковані казки, щоб внести зміни, які в подальшому позитивно вплинуть на поведінку дитини, розвиток її компетентності та набуття знань [7].

Слід врахувати, що в організації сеансу казкотерапії є кілька основних етапів, кожен з яких спрямований на досягнення певної мети. Також, варто пам'ятати про індивідуальні особливості дітей та адаптувати структуру заняття до конкретних цілей і потреб групи та окремих дітей. Тому типова структура сесії казкотерапії повинна включати наступні етапи:

- вступ: привітання та налагодження контакту з дитиною, створення позитивної атмосфери та забезпечте емоційного комфорту, коротке пояснення теми та мети заняття.
- "введення в казку" передбачає завчасний вибір казки відповідно до вибраної теми та пояснення дитині основного меседжу та мети казки, створення казкової атмосфери за для кращого "занурення" у казку.
- взаємодія з казкою передбачає читання казки то обговорення. На цьому етапі аналізуються основні елементи історії та персонажів.

- активна та практична частина включають у себе рольові ігри та творчі завдання, пов'язані з казками. Вправи на розвиток різних аспектів мовлення та емоцій.
- підсумок та обговорення: підбиття підсумків заняття. Обговорення чого навчає казка. Даний етап роботи з казкою дає дітям можливість висловити свої думки і погляди.
- завершення заняття відбувається подякою дітям за їхню участь і старання позитивними словами та побажаннями.

Дотримання етапів проведення заняття з казкотерапії забезпечує системний підхід до корекції мовлення та сприяє досягненню довготривалих позитивних результатів, одна не слід забувати про особливості дитини та враховувати її стан та потреби. Якщо того потребує ситуація, варто пропустити якийсь з етапів або змінити аби не викликати у дитини відторгнення чи втомлюваність [3].

Використання казкотерапії у логопедичній роботі має ряд переваг:

1. Мотивація (казки та добре знайомі казкові герої захоплюють дітей, викликають зацікавленість, стимулюючи активне залучення до корекційного та навчального процесу).

2. Емоційне самовираження (через казкові сюжети діти навчаються розуміти та висловлювати свої емоції та почуття, саме емоційна складова казкотерапії позитивно впливає на розвиток комунікації з дитиною та створює емоційно комфортну атмосферу під час заняття).

3. Соціалізація (робота з казками дозволяє моделювати ситуації з реального життя, що сприяє розвитку соціальних навичок, окрім того казкотерапія дозволяє інтегрувати мовленнєві навички в природний контекст спілкування).

Для корекційно-логопедичної роботи з використанням засобів казкотерапії в умовах логопедичної групи варто використовувати корекційні заходи, спрямовані на:

- формування правильної звуковимови;
- розвиток фонологічної сторони мовлення;
- практичне засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення.

Кожен урок повинен проходити наступним чином:

- *Вступна частина.* На цьому етапі встановлюються дружні відносини в групі. Використовуючи цікаві дидактичні матеріали потрібно зацікавити та заохотити дітей до активної участі в навчальному процесі.
- *Основна частина.* На цьому етапі проводяться вправи на розвиток фонематичного слуху (фонематичного сприйняття), артикуляційна гімнастика, вправи на розвиток лексико-граматичної сторони мовлення та на розвиток зв'язного мовлення.
- *Заключна частина* – підведення підсумків, обговорення з дітьми їхніх вражень від заняття, аналіз успіхів і труднощів у процесі виконання завдань.

Завдання, які ми прагнули виконати під час нашої роботи, були наступними:

1. Виховні цілі: виробляти навички правильного побудування речень та використання слів; сприяти розвитку логічного та змістовного структурування мовлення; навчати дітей виражати свої думки чітко та повно.

2. Розвиваючі завдання: розвивати здатність контролювати свої органи артикуляційного апарату та темп мовлення; збагачувати словниковий запас дітей; навчати утворювати нові слова за допомогою префіксів і суфіксів; навчити правильно підбирати та використовувати синоніми та епітети у мовленні.

3. Освітні завдання: виховувати в дітей здатність розпізнавати етичні та прийнятні поведінкові моделі казкових героїв; розвивати навички уважного слухання, не перебиваючи; виховувати уважність, повагу один до одного та вміння висловлювати свої думки; навчати любові і повазі до рідної мови.

Виходячи з особливостей мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку корекційні заняття засобами казкотерапії передбачають вибір казки відповідно до мовленнєвих труднощів дитини, аналіз змісту, виконання артикуляційних вправ, створення нової історії та ведення діалогу з персонажами. Серед переваг – мотивація, емоційне самовираження та соціалізація. Цей метод є ефективним

інструментом для подолання мовленнєвих труднощів в ігровій та дружній формі.

Вважаємо, що робота з казками та засобами казкотерапії значно підвищує результати корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Оскільки, казкова форма дозволяє легше побачити та прийняти проблеми, діти навчаються вирішувати свої власні труднощі за допомогою казкових персонажів, які "рятують" їх від неприємностей, особливо емоційно та позитивно діти реагують на вже знайомих казкових персонажів та улюблених героїв. Занурення у казкову атмосферу допомагає дитині легко адаптуватися до заняття, окрім того, заняття, які містять в собі засоби казкотерапії викликають у дітей більше зацікавленості та заохочення до навчання.

Сьогодні казкотерапія спирається на важливі висновки з психології, педагогіки та філософії різних культур.

Практичне впровадження методів корекції мовленнєвих порушень передбачає використання казкотерапії на заняттях, що підвищує мовленнєву активність у дітей дошкільного віку та сприяє динаміці розвитку мовлення, відбувається поступова корекція мовленнєвих порушень.

Отже, казкотерапія дозволяє адаптувати навчання та корекцію до індивідуальних потреб дитини. Гнучкість методу дозволяє підбирати казки та завдання відповідно до вікових, психологічних та мовленнєвих особливостей дитини, роблячи процес корекції максимально ефективним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Метою використання казок для корекції та розвитку є розвиток пізнавальної діяльності, формування творчого ставлення до навколишнього світу, формування креативності як риси особистості, становлення активності та соціальної компетентності, формування особистості з мовленнєвими навичками.

Казкотерапія впливає на особистісний розвиток і самовираження, допомагає розвивати гармонійну особистість і розширювати світогляд, сприяє усвідомленню цінностей. Таким чином, казки можуть функціонувати як простір для відкриття та реалізації великого потенціалу і як середовище, в якому діти можуть компенсувати свої

недоліки в реальному житті. Однак важливо пам'ятати, що не всі казки мають позитивний вплив на дітей. При виборі освітніх матеріалів для дітей, таких як мультфільми, казки та книги, важливо ретельно відбирати інформацію, оскільки вони формують частину особистості дитини. Такий підхід допомагає створити сприятливе середовище для розвитку позитивних цінностей та навичок у молоді.

Перспективними напрямками передбачається продовження використання казкотерапії, розширення суміжних з нею напрямків та методів, та створення сприятливого освітнього середовища, що сприяє здоровому розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Бреусенко-Кузнецов О.А. Казкотерапія: теоретичні основи та застосування у освіті та соціальній роботі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*: зб. статей. Вип. 20 (23). 2008. С. 3-12.
2. Докторович М. Соціокультурний потенціал казки. Казка у психокорекції та соціальній терапії. *Психолог дошкілля*, 2017. № 6 (95). С. 9-18.
3. Єнгаличева І.В. Казкотерапія як один із методів корекційно-розвиваючої роботи з педагогічно занедбаними учнями. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 25. С. 70-72.
4. Замелюк М.І. Казкотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. Луцьк, 2017. № 2/35. С. 14–19
5. Логопедія: підручник / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2010. 376 с.
6. Магдисюк Л.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих / Л. Магдисюк, Р. Федоренко, М. Замелюк. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 152 с.
7. Шестопал І.А. Казкотерапія як ефективний метод роботи психотерапевта з дітьми. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. 2020. № 10. С. 143-147.

УДК 376-056.264:811.161.2'36

К. МЕЛЬНИК

<https://orcid.org/0009-0008-8634-0941>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ХАРАКТЕРИСТИКА ОКРЕМИХ СПОСОБІВ СЛОВОТВОРЕННЯ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті зроблено аналіз мовленню як провідної складової повноцінного психічного і особистісного розвитку. Зібрані теоретичні напрацювання фахівців щодо характеристики двох великих груп способів, за допомогою яких в українській мові утворюються слова: морфологічні та неморфологічні, а також два аспекти словотворення – діахронічного і синхронічного. Описано, що префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний, спосіб основоскладання, аббревіація утворюють морфологічну групу утворення слів, а до неморфологічної групи словотворення належать морфологічно-синтаксичний, лексико-синтаксичний та лексико-семантичний.

Ключові слова: словотворення, морфологічний спосіб, неморфологічний спосіб, діахронічне словотворення, синхронічне словотворення.

The article analyzes speech as a leading component of full-fledged mental and personal development. The theoretical developments of specialists are collected regarding the characteristics of two large groups of methods by which words are formed in the Ukrainian language: morphological and non-morphological, as well as two aspects of word formation – diachronic and synchronic. It is described that prefixal, suffixal, prefix-suffixal, affixless, stem formation method, abbreviation form the morphological group of word formation, and the non-morphological group of word formation includes morphological-syntactic, lexical-syntactic and lexical-semantic.

Keywords: word formation, morphological method, non-morphological method, diachronic word formation, synchronic word formation.

Актуальність дослідження. Навчання рідної мови є одним із найважливіших завдань розумового, морального та естетичного виховання дітей у період дошкільного віку. Але мовлення як одна із провідних складових психічного та особистісного розвитку повноцінним засобом комунікації може виступати лише тоді, коли збережені, а у випадках наявності мовленнєвих порушень, виправлені або скориговані усі його структурні компоненти. Організація ефективної корекційної роботи з подолання проблем мовленнєвого розвитку та лінгвістична підготовка дітей до навчання у закладі загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана з визначенням змісту, методів і прийомів логопедичного супроводу.

Сучасні способи словотворення в українській мові вивчали такі науковці, як М. Богуцька, В. Геращук, П. Грищенко, Ю. Карпенко, Л. Кислюк, І. Ковалик, М. Кочерган, А. Крижанівська, Л. Лисиченко, М. Лопатинська, В. Марченко, О. Пономарів, М. Процик, В. Різун, В. Тарасун, В. Чабаненко, Л. Шевченко та інші.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська мова постійно збагачується завдяки творенню нових слів за певними закономірностями. Є дві великі групи способів, за допомогою яких в українській мові утворюються слова: морфологічні та неморфологічні. Префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний, основоскладання, аббревіація утворюють морфологічну групу утворення слів.

Словотвір як розділ мовознавства вивчає структуру слів, способи їхнього утворення, а також словотворчі значення, які виникають під час словотворення [12, с. 123]. Термін словотвір або дериватологія (від лат. *derivacio* – відхилення, утворення) використовується у двох значеннях: 1) розділ мовознавства, який вивчає різні способи творення нових слів; 2) творення похідних слів на основі однокореневих, які виводяться за наявними у мові моделями через використання афіксації, словоскладання, конверсії, аббревіації, транспозиції та інших формальних засобів [5, с. 284].

Словотворення в українській мові вивчається з використанням двох аспектів: діахронічному (від грецьких слів *dia* – “через” і *chronos* – “час”) та синхронічному (від грецьких слів *syn* – “спільно, разом, поряд”

і *chronos* – “час”). З точки зору На думку І. Ковалика синхронічний словотвір вивчає відношення одиниць, що співіснують, а діахронічний – процеси перетворення одних одиниць в інші [4, с. 56].

Беручи до уваги двокомпонентність утворюваного слова, яка містить твірну основа та додавання словотвірного форманту, дослідження словотворення проводиться з використанням двох напрямків: формантоцентричного та основоцентричного. Тривалий час дериватологія розвивалася з використанням формантоцентризму, де більша роль при дослідженні словотвірних процесів надавалась форманту. При цьому інший напрямок – основоцентричний, передбачає вивчення значення і ролі твірної основи у процесах деривації. На думку В. Грещука, перспективи основоцентричної дериватології пов'язані не тільки з більш вичерпною характеристикою словотвірних парадигм різнотипних класів твірних слів, безпосереднім з'ясуванням причин їх дериваційної поведінки, але й із забезпеченням всебічної характеристики системи словотворення в усій її складності [1, с. 101-102].

Розглянемо основні способи словотвору, які використовуються в українській мові. Розрізняють морфологічні і неморфологічні способи словотворення.

До морфологічних способів словотворення належать способи творення простих слів за допомогою афіксальних морфем, а також творення складних і складноскорочених слів. До них належать суфіксальний, префіксальний, суфіксально-префіксальний, безафіксний, основоскладання, аббревіація [3, 6, 8, 13].

При суфіксації похідне слово утворюється за допомогою суфікса. Твірною базою при суфіксації виступає основа слова. При цьому суфікси можуть змінити частиномовну приналежність основи, до якої приєднуються. Суфіксальний словотвір супроводжується морфонологічними змінами: чергуванням звуків (луг – лужок, пастух – пастушок); появою вставних (річка – річечка); усіченням твірної основи (гуска – гусонька); накладання морфем (таксі – таксист); чергування приголосних (луг – лужок) [8].

При префіксації похідне слово утворюється за допомогою префікса, який приєднується до початку твірної основи (вибори –

перевибори) [7]. Також використовується суфіксально-префіксальний спосіб словотворення, де похідне слово утворюється за допомогою одночасного приєднання до основи суфікса і префікса (українське - по-українському). Необхідно відзначити, що присутність у слові суфікса і префікса ще не є свідченням того, що воно утворене суфіксально-префіксальним способом. Для цього необхідно визначити твірне слово. Якщо у твірному слові вже є префікс, то нове слово утворюється лише за допомогою префікса і в цьому випадку воно формується з використанням суфіксального способу. Це сема стосується і утворення слів з використанням префіксів за наявності у твірній основі суфіксів – такий спосіб називають префіксальним [7, 8].

Суфіксально-постфіксальні дієслова творяться від прикметникових, іменникових і дієслівних основ. При цьому іменникова або прикметникова основа з приєднанням дієслівного суфікса перетворюється на дієслівну. Постфікс -ся- не входить до складу дієслівної основи, виконуючи дві функції: 1) граматичну – вираження дієслівного стану; 2) словотворчу – вираження словотвірного значення. У творенні дієслів з використання суфіксально-префіксально-постфіксального способу приймають в основному участь іменникові, прикметникові, числівникові та дієслівні основи, дещо менше – прислівникові, а також основи службових слів (каблук – викаблучуватися, рука – заручитися, милостивий – змилостивитися, щедрий – розщедритися, бідний – прибіднятися, двоє – роздвоїтися тощо) [13].

При наявності двох твірних слів для формування нового одного похідного у багатьох випадках спосіб словотворення точно визначити не можна. Наприклад, при наявності похідного слова “перепідготовка”. Якщо в його основі взяти твірне слово “підготовка”, тоді можна говорити про його творення з використанням префіксального способу: до основи “підготовка” додається префікс “пере”. Якщо ж в основі лежить твірне слово “перепідготувати” – тоді матимемо суфіксальний спосіб: до основи “перепідготов(ити)” додаємо два суфікси “к” і “а” [7].

Безафіксним називається такий спосіб, при якому похідні слова утворюються без застосування твірних суфіксів чи префіксів, тобто без афіксів шляхом укорочення слів. Його нерідко називають усіканням,

оскільки похідне слово утворюється шляхом відкидання або усікання кінцевих морфем твірного слова. Таким способом частіше всього утворюються іменники від дієслів (оскал – від оскалити) та прикметників (загал – від загальний) [15].

В Українському словотворчому алгоритмі використовується і флексійний (флективний) спосіб, або спосіб нульової суфіксації. Його основою виступає флексія – тобто система закінчень похідного слова. Особливим різновидом флексійного способу словотворення є конверсія (від лат. *conversio* – зміна, перетворення), або транспозиція (пох. від лат. *transpositio* – перестановка), який ще називають також морфолого-синтаксичним способом словотворення. Словотворення з використанням конверсії пов'язано зі зміною частини мови, тобто формування слів з їхнім “переходом” з однієї частини мови в іншу без участі словотворчих афіксів. При цьому слова можуть “переходити” з однієї частини мови в іншу без будь-яких матеріальних або фонетичних змін (конверсія у вузькому значенні), або супроводжується деякими фонетичними змінами у вигляді: чергуванням фонем; пом'якшенням кінцевого приголосного основи; урізанням основи; зміною місця наголосу тощо [6].

Словоскладання або юстапозиція (від лат. *juxta* – біля і *positio* – місце) – це поєднання двох слів або словоформ у одному складному слові [12]. В українській мові основоскладання є поширеним способом творення слів шляхом складання кількох основ. Поєднання основ може проводитись за допомогою сполучних голосних [о], [е] або без них. Звуки [а], [и], що стоять між двома основами у складному слові, не є сполучними голосними, наприклад “екстр-а-ва-гант-ний”, “аві-а-лінія”, “восьм-и-річка”. У цих словах звуки [а], [и] є складовою частиною перших основ. У деяких випадках у словах сполучного голосного немає, а перша частина цих слів – це вищий ступінь прислівника, а не прикметника [3].

Основоскладання (композиція) як один з різновидів морфологічного способу словотворення досить високопродуктивний, оскільки дозволяє охарактеризувати поняття чи реалії за кількома ознаками та виражати родо-видові відношення між ними [10, с. 140-141]. У сучасній українській мові переважають терміни, які утворені від двох

повнозначних слів, причому використовуються як українські, так і запозичені основи: внутрішньолітерний (проміжок), внутрішньотекстова (рубрика), двоколонковий (заголовок), кольороподіл, малоконтрастні (гарнітури), фотоскладання тощо [9].

Проте часто в українській мові використовують таке основоскладання, що супроводжується суфіксацією, наприклад слово “народногосподарський” утворюється за допомогою поєднання двох слів “народ” і “господарський” та додавання суфікса **-ськ-**, “вогнегасник” через об’єднання двох слів “вогонь” і “гасити” та додавання суфікса **-ик-**. Також буває “чисте” основоскладання, тобто поєднання лише основ двох слів. У такому випадку виділяється три види основоскладання: а) утворення похідних слів на основі сурядних поєднань окремих слів: “лісостеп” – “ліс” і “степ”, “мовно-літературний” – “мовний” і “літературний”, “залізобетон” – “залізо” і “бетон”, “лісопарк” – “ліс” і “парк”; б) утворення похідних слів на основі словосполучень: “сільськогосподарський” – “сільський” і “господарський”, “чотириструнний” – “чотири” і “струний”, “далекобійний” – “бити” і “далеко”; в) утворення похідних на основі слів, що безпосередньо не поєднуються у словосполучення: “паротяг”, “пароплав”, “фотогазета” [9].

Вирази “складне слово” і “основоскладання” не тотожні [13, с. 132]. О. Пономарів у свої дослідженнях зазначає, що кожне слово, утворене шляхом основоскладання, є складним, адже в ньому міститься кілька коренів: слово “м’ясорубка” містить два слова “м’ясо” і “рубати”. Проте він також вказує, що не кожне складне слово утворюється шляхом основоскладання. Наприклад, слово “залізобетонний” є складним, ядже містить два корені, але утворюється не основоскладанням, а способом суфіксації складної основи “залізобетон”, коли до основи “залізобетон” додається суфікс **-ний-**. При цьому твірне слово “залізобетон” утворилися шляхом основоскладання. Він зазначає у необхідності розрізняти основоскладання і суфіксацію складних слів [13, с. 132].

Окрему групу складних слів формують аббревіатури або складноскорочені слова. Вони утворюються поєднанням не повних основ або коренів, а їхніх початкових частин – складів, літер, звуків [13, с. 133]. Аббревіація – це спосіб словотвору, коли для творення слів

використовуються усічені основи. За структурою абрєвіатури поділяються на декілька типів: 1) ініціальні (наприклад – ЗМІ, НАТО, США, ЗВО); 2) уламкові (наприклад – студком); 3) змішані (наприклад – міськно); 4) усічено-словесні (наприклад – запчастини); 5) словоформні (наприклад – завскладом); 6) комбіновані (наприклад – мерон-малоеластичний капрон); 7) ініціально-цифрові (наприклад – БМВ-325) [13].

У сучасній українській мові до неморфологічних способів словотворення належать: а) перехід одних частин мови в інші (морфологічно-синтаксичний); б) злиття словосполучень у слова (лексико-синтаксичний); в) зміна значення слова (лексико-семантичний) [12, с. 135].

Морфологічно-синтаксичним називається спосіб, при якому слово набуває нового значення внаслідок зміни своєї синтаксичної функції і морфологічних ознак. Наприклад, у реченні “Чергові підготували кабінет до занять” слово “чергові” набуло нового лексичного значення – це назва особи, а не назва ознаки, внаслідок зміни синтаксичної функції, тобто означення змінилось на підмет, та морфологічних ознак, тобто з прикметника стало іменником. Тому цей спосіб і називається морфологічно-синтаксичним [11].

До морфологічно-синтаксичного способу належать усі випадки переходу одних частин мови в інші: перехід прикметників та дієприкметників у іменники (наприклад – вартовий, лісничий, майбутнє, подорожній, пальне, вчений, черговий тощо); перехід дієприкметників у прикметники (наприклад – печений, сушений, стиглий, освічений тощо); перехід іменників у прислівники (наприклад – приїду весною, перетелефоную днями, подався на танці бігом, кругом вода).

Лексико-синтаксичний – це спосіб словотвору, при якому похідне слово утворюється за допомогою зрощення всіх слів словосполучення [14, с. 136]. При його використанні похідні слова утворюються лише на основі словосполучень, наприклад слово “перекотиполе” утворюється з двох слів “перекоти” і “поле”. Він дещо подібний зі способом основоскладанням. Відповідно до цих двох способів нові похідні слова утворюються на основі словосполучень. Але при цьому він має суттєву різницю від основоскладання. При основоскладанні закінчення твірних

слів опускаються, а при лексико-синтаксичному способі вони застигають і зберігаються в новоутвореному слові, наприклад “запанібрата”, “догоричерева”, “споконвіків”, “напередодні” тощо. При зрощенні додаткові засоби словотворення не застосовуються [11].

Лексико-семантичний спосіб словотвору включає в себе переосмислення уже існуючих слів. Це неморфологічний спосіб, що полягає в семантичному розщепленні багатозначного слова з подальшим поступовим утворенням омонімів [12]. Ю. Карпенко відзначає, що через розщеплення полісемантичного слова “поганка” утворилося два омоніми: 1) поганка як нехристиянка; 2) поганка як неїстівний отруйний гриб. Ці дві лексеми вже не сприймаються у теперішній час як пов’язані між собою. Відбулась зміна лексичного значення твірного слова при зовнішній збереженості його форми. Як видно, нове слово не зазнає змін на формальному рівні. Лексико-семантичний спосіб належить до діахронічних способів словотворення. Лексико-семантичним способом утворюються здебільшого іменники [2].

Висновки. Отже, словотвір – це розділ в українському мовознавстві, який включає в себе вивчення способів творення нових слів, відповідає за збереження і поповнення словникового складу мови, забезпечуючи процес номінації. Предметом вивчення цього розділу є розгляд способів творення слів, класифікація похідних слів з урахуванням їхньої словотвірної структури та словотвірного значення, визначення продуктивності способів словотворення.

Список використаних джерел

1. Грещук В.В. Основоцентрична дериватологія: історія, стан, перспективи. Студії з українського мовознавства. Івано-Франківськ. Бистриця. 2009. С. 93-103.
2. Карпенко Ю.О. Синхронічна сутність лексико-семантичного способу словотвору. *Мовознавство*. 1992. № 4. С. 47-54.
3. Кислюк Л. П. Сучасна українська словотвірна номінація: ресурси та тенденції розвитку. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 424 с.

4. Ковалик І.І. Вчення про словотвір : словотворча характеристика слова. Відношення вчення про словотвір до інших мовознавчих дисциплін. Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. 82 с.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Академія, 2006. 464 с.
6. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови. Семантична структура слова. Київ. Вища школа, 1997. 133 с.
7. Лопатинська Н.А. Активізація та вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку. Одеса: Витоки, 2000. 147 с.
8. Маковецька Н.В. Навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників (на матеріалі емоційно-експресивної лексики): [монографія]. Одеса: Витоки, 2000. 179 с.
9. Процик М.Р. Словотворення в сучасній українській видавничій термінології. Поліграфія і видавнича справа. Вип 41. 2004. С. 136-141.
10. Склад і структура термінологічної лексики української мови / М. Богуцька, А. Крижанівська, В. Марченко та ін. Київ. Педагогіка. 1984. 364 с.
11. Судук І. Неморфологічні способи творення однослівних термінологічних одиниць у сфері енергоефективності та відновлюваних джерел енергії. *Актуальні питання гуманітарних наук*: зб. наук. праць. Вип. 77, у 4-х т. 2024. Т. 3. С. 185-191.
12. Сучасна українська літературна мова / за ред. П. Грищенка. Київ. Вища школа. 2002. 439 с.
13. Сучасна українська мова / О. Пономарів, В. Різун, Л. Шевченко. Київ. Либідь, 2005. 452 с.
14. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями д розвитку: діагностика і формування. Монографія. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2008. 336 с.
15. Чабаненко В. Норми словотворення і мовна експресія. *Мовознавство*. 1980. № 2. С. 13-20.

УДК 376-056.264-053.4:81'24

К. МЕЛЬНИЧУК

<https://orcid.org/0009-0004-6735-576X>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті зроблено аналіз наукових досліджень стану та особливостей сформованості зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Охарактеризовано суть понять "загальний недорозвиток мовлення", "зв'язне мовлення". Висвітлено описані у літературі рівні сформованості зв'язного мовлення у дітей у дошкільному віці.

Ключові слова: порушення мовлення, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, зв'язне мовлення, рівні зв'язного мовлення.

The article focuses on the analysis of scientific studies dedicated to the problem of pre-school age children connected speech skills peculiarities. The work also characterizes the sense of "general speech underdevelopment" and "connected speech" notions. Pre-school age children connected speech skills levels have been highlighted in this article as well.

Key words: speech disorders, pre-school age children, general speech underdevelopment, connected speech, connected speech levels

Актуальність дослідження. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей з недорозвиненням мовлення є досить актуальною. Це питання відображене у працях О. Белої, Н. Гаврилової, О. Мілевської, О. Ткач та багатьох інших. Питання формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із недорозвиненням мовлення розглянуто у працях Н. Бондаренко. Ю. Рібцун, які розробили методичні рекомендації щодо формування зв'язного мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями. Проблеми підвищення якості корекційної роботи щодо мовлення дітей висвітлюються у дослідженнях О. Белої, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Т. Ладиженської, О. Мілевської, Г. Парфьонові,

Т. Поніманської, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, О.Ткач, М. Шеремет та ін.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мовлення – це процес засвоєння та удосконалення мовленнєвих умінь та навичок, куди відносять розуміння мови, формулювання думок та використання мовлення для спілкування та взаємодії з іншими людьми. Цей процес є досить важливим у загальному розвитку дитини, оскільки стан розвитку мовлення впливає на успіхи у навчанні дитини, її соціальну адаптацію тощо. Розвиток психічної, пізнавальної, навчальної діяльності залежить від мовлення дошкільника. А тому розвиток мовлення посідає чільне місце у системі спеціальної освіти. Адже недостатнє засвоєння мовних засобів та мовленнєвих навичок зумовлюють труднощі у розвитку мовленнєвої системи в цілому. У зв'язку з цим дитина не може повністю зрозуміти усне та писемне мовлення, що відповідно є причиною виникнення труднощів у процес засвоєння нових знань та набуття нових навичок й умінь. Для дитини дошкільного віку особливо важливого значення набуває розвиток зв'язного мовлення, що є вищою формою мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яка є показником рівня мовленнєвого та розумового розвитку особистості .

Одним з найбільш поширених порушень розвитку мовлення у дітей дошкільного віку визначають є загальне недорозвинення мовлення (надалі – ЗНМ), суть якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і форм мовлення. У процесі засвоєння та використання в усному мовленні лексичних та граматичних одиниць рідної мови дитина має труднощі [9].

Передусім зупинимося на визначенні поняття загального недорозвинення мовлення, яке у понятійно-термінологічному словнику розглядається як сукупність різних складних мовленнєвих розладів, при яких у дітей порушене формування усіх компонентів мовленнєвої системи за нормально розвиненого слуху та інтелекту. Як зазначаю у своїх дослідженнях Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, О. Ткач, М. Шеремет, сам термін «загальне недорозвинення мовлення» об'єднує ряд складних порушень мовлення, причинами виникнення яких є локальне ураження кори головного мозку, при яких виявляється порушенням формування усіх

компонентів мовленнєвої системи: фонетичної, лексичної, граматичної, морфологічної [2, 4, 5, 7, 10, 13, 14].

У дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються певні труднощі під час формування зв'язного мовлення. Вчені М. Шеремет, В. Тарасун, С. Конопляста визначають у таких дітей обмеженість словникового запасу, відставання під час опанування граматичною будовою рідної мови, що створює перешкоди у процесі розвитку зв'язного мовлення, а також при переході від діалогічної форми мовлення до контекстної [5, с.138].

Відповідно до досліджень Ю. Рібцун діти із ЗНМ мають труднощі при програмуванні змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. У їхніх висловлюваннях, таких як переказ, оповідання, спостерігаються порушення зв'язності і послідовності викладу, смислові пропуски. У мовленні дітей із ЗНМ досить сильно виражена ситуативність, яка не має мотивів, і фрагментарність. Вони вміють користуватися фразовим мовленням [11].

Для категорії дітей із загальним недорозвиненням мовлення, як зауважує О. Мілевська, властиві специфічні закономірності опанування умінь смислового сприймання мовлення з огляду на наявні у них первинні порушення мовних механізмів, зокрема механізмів лексико-семантичного структурування [6].

Зауважимо, що системний аналіз мовленнєвих порушень, проведений дослідниками, дає можливість визначити не тільки рівні, але і пов'язані між собою відхилення, які проявляються при формуванні усіх компонентів мовленнєвої системи. Ці відхилення стосуються як звукової, так і смислової сторін мовлення. При ЗНМ діти пізніше починають говорити, у них більш обмежений запас слів, ніж у нормотипових дітей. Також ЗНМ характеризується аграматизмом, порушенням вимови звуків та проблемами у фонематичних процесів. Такі мовленнєві порушення пояснюються несформованістю або розладом психологічних і фізіологічних механізмів мовлення на ранніх етапах розвитку дітей [13].

На сучасному етапі наукових досліджень виявлено значну кількість праць, у яких розглядається вивчення проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ. Так, наприклад,

згідно із твердженнями Н. Савінової, рівень сформованості мовлення дитини, а саме фонетико-фонематична й лексико-граматична сторони, впливає на рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями та навичками відповідно до освітніх вимог [12].

Як слушно зауважує Ю. Рібцун, мовлення і мислення взаємопов'язані і взаємозалежні, а тому дитина із ЗНМ має труднощі при формулюванні думки, висловлювання і не здатна повноцінно реалізувати мисленнєво-пізнавальну функцію. Ці особливості у процесі подальшого розвитку впливають на опанування навичками читання та письма у початковій школі [11]. Таким чином, формування усного мовлення дошкільників визначається як одним із пріоритетних завдань у процесі розвитку дітей.

У дослідженнях Ю. Рібцун прослідковується думка не лише про необхідність корекційної логопедичної роботи з дітьми цієї категорії, а й наголошується про важливість проблеми навчання таких дошкільників в цілому. Безперечно, навчання є засобом пізнання навколишнього світу, а також предметів, явищ, подій в ньому, тобто воно є більш успішним за умови, коли ґрунтується на безпосередньому спостереженні та вивченні цих об'єктів та подій. Для дорослих особливо важливим є своєчасне виявлення порушень лексико-граматичної сторони мовлення та їх усунення у дітей із ЗНМ [10].

У дітей старшого дошкільного віку розвиток зв'язного мовлення відбувається своєрідно та із запізненням. Старші дошкільники із ЗНМ мають значні труднощі у роботі над творчими розповідями. Діти не можуть самостійно визначити задум розповіді, їм складно слідувати обраному сюжету та здійснювати його мовленнєву реалізацію. Часто спостерігаються випадки, коли замість виконання творчого завдання дошкільники переказують знайомий твір. Також спостерігаються труднощі у дітей, коли вони намагаються скласти розгорнуте оповідання за картинкою, ілюстрацією, коміксами тощо. Старші дошкільники мають проблеми при визначенні основної думки розповіді, дотриманні логіки та послідовності при викладі подій. Під час складання розповідей діти опираються на зовнішні, поверхневі враження, і при цьому не враховують причинно-наслідкові відношення дійових осіб [5].

Як стверджує Є. Соботович, зв'язне мовлення є найбільш складною формою мовленнєвої діяльності, яку важко освоїти дітям із ЗНМ [13].

Про те, що проблема розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ є актуальною, теоретично та практично значущою, свідчать дослідження Ю. Рібцун. У своїх працях вчена доводить, що старші дошкільники, які мають ЗНМ, роблять помилки під час передачі логічної послідовності подій, пропускають окремі етапи сюжету, забувають про дійових осіб. Їм важко зрозуміти повністю зміст почутого/прочитаного, при переказі вони допускають повтори, додають зайві епізоди або спогади із власного досвіду [11]. Дошкільникам із ЗНМ особливо складно опанувати уміннями створювати задум зв'язного висловлювання з опорою і без опори на задану тему.

Наукові доробки ряду спеціалістів у галузі логопедії дозволяють виділити 4 рівні формування зв'язного мовлення у дітей.

I рівень. Рівень «псевдо повідомлень», куди вчена відносить відповіді, що представляють набір висловлювань, не об'єднаних темою зачину, а відповідних за задумом широкої предметно-тематичної області змісту початку розповіді. Такі відповіді визначаються як «псевдо повідомлення», які не скріплені міцним єдиним задумом. Суть цих відповідей полягає в тому, що дитина відповідає на поставлене запитання стереотипними реченнями, які вживаються у повсякденному мовленні і які вона засвоїла раніше. При виконанні завдань у дошкільників виникають побічні асоціації, які хибно визначають розвиток всього сюжету. З точки зору лінгвістики, повідомлення складається з сукупності стереотипів. Діти не проявляють інтересу до завдання, не уважно слухають інструкцію і саму розповідь, при цьому мотив експериментатора приймається не відразу, і вихователь має додатково стимулювати дошкільників, повторюючи інструкцію декілька разів. Помічено, що залучення дітей в ігрову проблемну ситуацію не свідчить про досягнення поставлених цілей. Власне мовлення старших дошкільників характеризується монотонністю, відсутністю емоцій, наявністю тривалих пауз, персеверації вимовленого. У дітей виникають труднощі при декодуванні навіть невеликого за обсягом текстів, уривка тексту, дошкільникам важко

визначити головну думку почутого, знайти ключові слова, які допомагають вибудувати зв'язну розповідь;

II – рівень продовження на основі другорядного змісту, куди відносять такі продовження початку, які обумовлені не основною темою твору, а другорядним змістом, що є несуттєвим для розвитку сюжету, і таким чином ці продовження не стосуються оповідання. Такі особливості виявляються у третини дошкільників, які мають ЗНМ. Наприклад, більшість дітей при складанні розповідей, продовженні запропонованого тексту повністю ігнорують зміст прослуханого повідомлення і відносять до важливої інформації тільки останнє слово, на основі чого вибудовують своє мовлення. У мовленнєвій поведінці таких дітей на відміну від поведінки дітей, відповіді яких віднесені до I рівня, проявляється значний інтерес до завдання, емоційний настрій, спостерігається прийняття мотиву експериментатора. Разом з тим відмічено незібраність дітей, несформованість установки на повне сприймання мовлення, що проявляється в прагненні почати роботу без повного прослуховування початку оповідання;

III – рівень короткого завершення початку розповіді, куди відносять такі продовження, в яких тема, визначена на початку, не розвивається, а тільки коректно завершується. Обсяг таких продовжень мінімальний, тобто складається з одного-двох речень. При характеристиці мовленнєвої поведінки дошкільників цієї групи виявляється, що значна кількість дітей із ЗНМ відразу долучаються до виконання завдання. У мовленнєвій продукції цього рівня можна простежити тенденцію до змістового погодження заданого початку тексту і його адекватного продовження. Саме прагненням реалізувати цю тенденцію й пояснюється невеликий обсяг висловлювань;

IV – рівень розвитку задуму початку, куди відносять висловлювання, в основу яких покладено задум, що співвідноситься з основною темою початку. У відповідях дошкільників прослідковується єдність внутрішнього плану викладу та уміння розвивати запропонований задум. Цілісність повідомлення забезпечується можливістю смислового узгодження початку і продовження повідомлення. Проте висловлювання дітей цього рівня незначні за обсягом. Зв'язне мовлення цих дошкільників характеризується бідністю

думки: діти не здатні самотійно розвивати запропоновану ситуацію, а, як правило, відтворюють думку, яка вже прозвучала на початку. Мовленнєва поведінка дітей проявляється по-різному: одні активно починають працювати, водночас інші довго включаються в роботу, потребують уточнень та допомоги дорослих. Сам процес розповіді супроводжується тривалими паузами [5].

Згідно з дослідженнями О. Мілевської у дошкільників із ЗНМ спостерігається недостатня активність засвоєння та вживання дієслівної лексики. Частково це можна пояснити тим, що більшість слів-назв дій, презентованих дитині дорослим, супроводжуються відповідними жестами: для дієслова їсти – жест, який імітує рух руки з ложкою, піднесеною до рота, та жест-імітація прийняття їжі у ротову порожнину та жування; для дієслова різати – жест рукою чи пальцями, який імітує рухи з ножицями чи ножом, тощо. Це пояснює, чому тривалий час зберігається значна різниця між кількісним складом активного і пасивного словника дієслів. Особливу трудність становить актуалізація (пригадування, добір) дієслівних лексем. Натомість частими є міміко-жестові заміни дієслів [6].

Висновок. Отже, зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є недосконалим за своєю структурно-семантичною організацією. Такі діти мають значні труднощі в програмуванні висловлювання, поєднанні окремих елементів у єдине структурне ціле, у відборі матеріалу з певною метою. У дітей із ЗНМ виявляються порушення формування синтаксичної структури речення. Таке явище найчастіше виражається в елізіях членів речення (переважно дієслів), у незвичному порядку слів, що проявляється навіть у повторенні речень. Досить складними для дітей із ЗНМ є речення ускладненої синтаксичної структури. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ відбувається уповільнено й своєрідно, в результаті чого різні складові мовленнєвої системи тривалий час залишаються несформованими.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Класифікація порушень мовлення. Корекційна педагогіка і психологія. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1249425/mod_resource/content/1/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0

%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D1%8C%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf

2. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушення артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2018. Випуск №11. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/gavrilova-ns-metodika-korektsii-porushennja-artikuljacijnoi.html>

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

4. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.

5. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2015. 664 с.

6. Мілевська О.П. Змістовні засади формування дієслівної лексики в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2021. Випуск 37. С.156-161.

7. Мілевська О.П. Методичні аспекти формування описових умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(1). С. 137-140.

8. Мілевська О.П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 78(2). С. 86-90.

9. Рібцун Ю.В. Мовлення без недоліків. *Дошкільне виховання*. 2007. № 9. С. 18-20.

10. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. 2006. № 3. С. 136-144.

11. Рібцун Ю.В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. Інститут дефектології АПН України, 2010. 214 с.

12. Савінова Н.В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.02.

Одеса. Південно-український державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. 2005. 181 с.

13. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. № 14. 2000. С. 16-19.

14. Ткач О.М. Особливості засвоєння словотвірних засобів дітьми з комплексними порушеннями розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. 2020. № 7 (101). С. 308-318.

УДК 376.091.33-056.264:615.82

Ю. МИКОСЯНЧИК

<https://orcid.org/0009-0001-0911-7550>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ

У статті розглянуто особливості застосування логопедичного масажу, як засіб подолання заїкання. Проаналізовано особливості використання логомасажу при заїканні у підлітків.

Досліджено, що логопедичний масаж є необхідною складовою комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку, адже логопедичний масаж стимулює пропріоцептивні відчуття, сприяє нормалізації м'язового тону, активізації чи розслабленню м'язів мовно-рухового апарату, зменшує прояви гіперсалівації, негативних поведінкових реакцій, опосередковано покращує звуковимовну складову мовлення. Використання в роботі вчителя-логопеда спеціального масажного інструментарію викликає у дітей інтерес, стимулює їх мовленнєву та пізнавальну активність, значно підвищує ефективність логопедичних ігор-занять.

Ключові слова: логопедичний масаж, заїкання, артикуляційні порушення, артикуляційна моторика у дітей, корекції порушень, корекція звуковимови, артикуляційні порушення.

The article deals with the peculiarities of using speech therapy massage as a means of overcoming stuttering. The peculiarities of using speech therapy massage for stuttering in adolescents are analyzed.

It has been shown that speech therapy massage is a necessary component of complex and at the same time differentiated correctional and developmental work with children with complex speech development disorders, because speech therapy massage stimulates proprioceptive sensations, promotes normalization of muscle tone, activation or relaxation of muscles of the musculoskeletal system, reduces manifestations of hypersalivation, negative behavioral reactions, and indirectly improves the sound-pronunciation component of speech. The use of special massage tools in the work of a speech therapist arouses children's interest, stimulates their speech and cognitive activity, significantly increases the effectiveness of speech therapy games and activities.

Key words: speech therapy massage, stuttering, articulation disorders, articulation motor skills in children, correction of disorders, correction of sound pronunciation, articulation disorders.

Постановка проблеми. Логопедичний масаж, як засіб формування артикуляційної моторики у дітей описаний у ряді наукових досліджень О. Архіпової, Н.Гаврилової, Л. Белякової, О. Дьякової, Л. Новікової, М. Поваляєвої та інших. Визначено, що у логопедичній практиці можуть застосовуватися такі види масажу як європейський класичний, точковий китайський (пальцевий чжень), та самомасаж. Кожен з запропонованих видів масажу передбачає особливі умови застосування та інструментарій здійснення. Ми ж, у своїй статті в основному зосереджували увагу на особливостях проведення логопедичний масажу.

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей використання логомасажу при заїканні у підлітків.

Виклад основного матеріалу. Логопедичний масаж — це метод активної механічної дії, який впливає на стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферичного мовленнєвого апарату. Це одна з логопедичних методик, яка сприяє нормалізації мовлення та емоційного стану осіб із мовленнєвими порушеннями.

Масаж – це один з найдавніших та найефективніших лікувальних

заходів. Відомо, що з XII століття до нашої ери, масаж використовували в Давньому Єгипті, Лівії. На одному з давньоєгипетських папірусів знайдено в гробниці були зображені такі прийоми масажу, як поглажування, розтирання і поколювання. Перше наукове обґрунтування масажу зробив Гіпократ. Першим пропагандистом масажу для хворих і здорових людей є Геродокс. Саме він прожив 100 років і все життя займався гімнастикою та масажем. Особливого розвитку масаж досяг в Римській імперії. Він був в ужитку в усіх від імператора до рабів [1].

Масаж, як засіб лікування застосовується на науковій основі лікування нервово-м'язового апарату. Він входить в комплексну медико-педагогічну систему реабілітації дітей, підлітків і дорослих із мовленнєвими порушеннями.

Масаж в логопедичній роботі використовується при корекції різних порушень: дислалії (різних її форм), дизартрії (в тому числі її стертої форми), ринолалії, афазії, заїкання, алалії та при порушеннях голосу. В цілому масаж застосовується в корекційній педагогічній роботі у всіх тих випадках, коли спостерігається порушення тону м'язів [9].

Логопедичний масаж – це частина комплексної роботи, спрямованої на подолання мовленнєвих порушень. Він може проводитися протягом всієї корекційної роботи, але особливо важливе його використання на підготовчих етапах. Нерідко масаж є необхідною умовою ефективності логопедичної допомоги [2].

Основною метою логопедичного масажу є нормалізація м'язового тону загальної, мимічної та артикуляційної мускулатури; зменшення прояву парезів і паралічів м'язів артикуляційного апарату; зниження кількості судом у м'язах мовленнєвого апарату; стимуляція пропріоцептивних відчуттів; активізація тих груп м'язів периферичного мовленнєвого апарату, у яких була недостатня скорочувальна активність; формування довільних, кординованих рухів органів артикуляції.

При подоланні артикуляційних порушень логопедичний масаж проводиться разом із пасивною, пасивно-активною та активною артикуляційною гімнастикою. Для формування мовленнєвого дихання, голосу, нормалізації емоційного стану масаж може використовуватися в

комплексі з традиційними логопедичними вправами.

Науковці протягом багатьох років досліджень пропонували різноманітні авторські методики використання масажу в логопедичній роботі. Багато з них не втрачають актуальності донині. І. Заблудовський, один з основоположників системи масажу, був автором методики стимулюючого масажу обличчя, яка активно застосовується і на сьогодні.

Логопедичний масаж може здійснювати як логопед чи медичний працівник, який володіє технікою логопедичного масажу, тобто пройшов спеціальну підготовку і знає анатомію і фізіологію м'язів, забезпечують мовнорухову діяльність, а також етіопатогенез мовленнєвих порушень. Елементи масажу можуть здійснюватися батьками дитини, спеціально проінструктованими і навченими логопедом.

Взявши за основу систему масажу Архіпової О.Ф., для дітей з дитячим церебральним паралічем і знання, основою яких є звичайний лікувальний масаж, Краузе О.М., розробила схему логопедичного масажу для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Це значно полегшило корекцію звуковимови і дозволило досягти певних результатів [8].

Виділяють такі основні види логопедичного масажу:

- класичний ручний масаж. Це лікувальний класичний масаж, який використовується без врахування рефлекторного впливу і проводиться поруч з ураженою ділянкою чи безпосередньо на ній;

- точковий масаж як різновид лікувального масажу використовують тоді, коли локально впливають розслаблюючим чи стимулюючим способом на біологічно активні точки (БАТ);

- апаратний масаж, який проводять з допомогою вібраційних, вакуумних та інших приладів;

- зондовий масаж, що використовують з метою нормалізації мовленнєвої моторики [9].

Класичні види масажу дещо по-іншому використовують в логопедичній практиці. Застосовуються в основному три прийоми поглажування: поверхнєве, глибоке обхватувальне та граблеподібне поглажування у вигляді допоміжного прийому. Розтирання та розминання в логопедичній роботі проводиться, як правило, на

невеликих, обмежених ділянках, в області окремих м'язових груп. Прийом пунктирування застосовують на обличчі, особливо в місцях виходу нервів, а також там, де незначна кількість жирової тканини (чоло, скроневі кістки, нижня щелепа). Вібрацію і щільне натискування зазвичай використовують в роботі з біологічно активними точками.

Вибір прийомів масажу залежить від стану м'язового тону, рухових можливостей та патологічної симптоматики. При пониженому тонусі мовленнєвої мускулатури використовують поглажування, розтирання, розминання, сильну вібрацію та пунктирування.

Для підвищеного тону (спастичного стану м'язів) найкраще підійдуть поглажування та легка вібрація. Ізольовано окремі прийоми в практиці масажу зазвичай не застосовуються, а використовуються, як правило, їх комплекси. Також досить часто масаж поєднують з прийомами пасивної чи активної гімнастики, самомасажем.

Досить велике поширення отримав зондовий масаж, який є ефективним методом нормалізації моторики мовленнєвого апарату. Завдяки саме цьому виду масажу можна цілеспрямовано впливати на м'язи артикуляційних органів, активізуючи та відновлюючи їх моторну діяльність. Термін подолання недоліків вимови залежить від тяжкості мовленнєвого порушення, віку та індивідуальних особливостей дитини. Для цього масажу Новіковою Є.В. були розроблені спеціальні зонди, кожен з яких впливає на визначену групу м'язів язика, вилиць, щік, губ, м'якого піднебіння.

Спроби замінити руки масажиста апаратом робилися давно, оскільки він може полегшити працю логопеда, збільшити пропускну спроможність масажних кабінетів, застосовуватися в домашніх умовах. З апаратних видів масажу найбільш широко використовують вібро-, гідро-, пневмо-, вакуумо-, баро- та ультразвуковий масаж у різноманітному їх поєднанні.

Ефективність дії будь-якого масажу залежить від знання анатомії, механізму порушення, реактивності організму та функціонального стану того, кого масажують. Тому дуже необхідним є контакт логопеда із самим пацієнтом, і співпраця з лікарем.

Характер масажу в основному визначається трьома компонентами: силою, темпом та протяжністю. Сила масажу - це сила тиску, яку руки масажиста передають на тіло безпосередньо через зонд. Вона може бути

великою (глибокий масаж), середньою і малою (поверхневий масаж). Темп коливається від швидкого до середнього і повільного. Чим довше робиться масаж, тим більше він впливає на зниження збудливості нервової системи.

Таким чином, різноманітними прийомами і видами масажу покращують кровообіг в м'язових тканинах, обмінні процеси в нервовій системі, цим самим змінюючи функціональний стан кори головного мозку, підвищуючи чи понижуючи її збудливість. [8].

Таким чином, грамотно побудований масаж (коли правильно вибрані і проведені прийоми, визначені їх інтенсивність і дозування) є вагомим засобом не лише корекції мовленнєвих вад, невід'ємною частиною логопедичної роботи, а й лікування і відновлення працездатності, зняття втоми і підтримки загального тону організму, активним засобом зміцнення здоров'я і попередження захворювань організму, особливо при порушеннях загальної та дрібної моторики на фоні артикуляційних розладів. Використання масажу при різних формах дислалії та стертої форми дизартрії є подальшими завданнями нашого дослідження.

Види масажу:

В залежності від застосування того чи іншого інструментарію, нами виділені наступні види логопедичного масажу:

а) зондовий, який здійснюється за допомогою спеціально розроблених логопедичних інструментів – зондів;

б) логостимулонний, під час якого використовуються логостимулони;

в) зондозамінний, інструментами для якого стають різні види зондозамінників;

г) мануальний, який виконується руками; д) вібральний, під час якого використовуються вібромасажери;

е) щітковий, який проводиться зубними щітками чи інструментами, що нагадують їх своїми структурними ознаками;

д) вібральний, під час якого використовуються вібромасажери;

є) контраст-термічний, під час якого застосовується обладнання для кріо- та термомасажу [9].

Коротко розглянемо той інструментарій, який використовується під час проведення кожного з видів логопедичного масажу.

Зондовий масаж, як видно з його назви, здійснюється за допомогою спеціальних масажних логопедичних зондів.

Масажні логопедичні зонди для можливості стерилізації і запобігання окисненню виготовлені з відполірованого дроту чи медичної нержавіючої сталі; зовні вони нагадують стоматологічні інструменти. Широко відомими у практиці логопедичної роботи є постановочні зонди Л. С. Волкової, Ф. А. Рау, які своєю різнокольоровою гамою (жовтий, синій, рожевий, бузковий).

Є такі види логопедичних масажів:

Логостимулонний масаж здійснюється з використанням логопедичних інструментів, що за своїм зовнішнім виглядом схожі на зонди. Логостимулони виготовляються з медичної нержавіючої сталі, тому легко піддаються стерилізації. Логостимулони є двох видів. Логостимулони фіксатори допомагають при масажі малих і великих щелепних м'язів, кутових м'язів рота, м'язів сміху, підборідних, щічних і жувальних м'язів.

Логостимулони-розтягувачі сприяють корекції еластичності вкорочених верхньої і нижньої губної та під'язикової зв'язок шляхом розтягування. Логостимулони можна використовувати для постановки верхньоязикових звуків і як допоміжний засіб виконання мімічної гімнастики, тому вони особливо підійдуть для роботи з дітьми з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією.

При відсутності зондів чи іншого масажного обладнання стане в нагоді зондозамінний масаж.

Зондозамінники „Ложки” являють собою дитячі імітатори ложок і можуть бути виготовлені:

а) з харчового силікону, мати різну форму отворів на робочій поверхні;

б) з харчової пластмаси, мати нерівну поверхню нижньої основної частини;

в) з харчової гуми, мати з обох боків структурне покриття;

г) з харчового пластику та металу (ORA-LIGHT), мати заглибини та випуклості різної форми. „Ложками” можна здійснювати логопедичний масаж шляхом виконання повздовжніх рухів по язика. Гумові „ложки” легко згинаються навпіл і можуть використовуватися

для фіксації положення язика чи виконання ним пасивних рухів [3].

Останнім часом одним із дієвих підходів до подолання заїкання є нетрадиційна медицина, зокрема точковий масаж – один з її найбільш популярних напрямів. За допомогою точкового масажу лікується не окрема проблема або захворювання, а весь організм людини. Точковий масаж є методом рефлексотерапії, яку необхідно поєднувати з логопедичними заняттями [4].

Точковий масаж – стародавнє мистецтво лікування, що з'явилося в Азії близько 6000 років тому, коли лікарі тих часів з'ясували, що на тілі людини є такі точки, які пов'язані з внутрішніми органами, системами, головним мозком [2]. У Китаї народні лікарі емпіричним шляхом виявили на шкірі людини точки (зони), подразнення яких уколами (акупунктура) або припіканням призводило до зникнення хворобливих явищ в організмі, відновленню його порушених функцій [1].

Метою точкового логопедичного масажу є вплив на зони акупунктури (БАТ). Біологічно активні точки містять скупчення нервових закінчень, масажна стимуляція яких викликають у відповідь реакцію. Щоб виявити активні зони і точки, слід легкими рухами провести по зоні масажу. Якщо тонус м'язів підвищений, використовується гальмівний вид масажу з розслаблюючим ефектом. В даному випадку подушечками пальців виробляють розгладжують руху. Якщо тонус знижений, то показаний стимулюючий тип масажу. Ритмічними і енергійними рухами виробляють натискання і розтирання активної точки.

Ці точки були названі біологічно активними точками (БАТ) – це зони, по яких кровonosні, лімфатичні та нервові канали проходять найбільш близько один до одного. Масаж цих точок поліпшує кровопостачання головного мозку, посилює відтік лімфи, регулюючи тим самим кров'яний тиск, сприяє поліпшенню зору та слуху. Крім того, активні рухи стимулюють кровообіг в кінчиках пальців, а це, в свою чергу сприяє заспокоєнню та розслабленню [2].

За сучасними поглядами в дії точкового масажу лежать складні рефлекторні безумовні реакції, засновані на функціонуванні різних відділів спинного, головного мозку, периферичної і вегетативної нервової системи. Спричинені сигнали під час впливу на певні

біологічно активні точки масажем у вигляді різних відчуттів досягають кори головного мозку [8].

Методом точкового масажу є вплив на біологічно активні точки пальцем або пальцями рук.

Сутність точкового масажу полягає в механічному подразненні невеликих ділянок (2-10 мм) поверхні шкіри – біологічно точкових точок, тому як в них розташовуються багато нервових закінчень [9].

Техніка проведення точкового масажу. В основі точкового масажу лежить вплив пальцем або пальцями на біологічно активні точки, які мають рефлекторний зв'язок з різними внутрішніми органам і функціональними системами. Якщо людина під час впливу на точки відчуває ломоту, розпирання оніміння тощо, значить точку знайдено правильно.

Прийоми точкового масажу. Погладжування виконується подушечкою великого або середнього пальця, яким роблять обертові рухи в області голови, обличчя, шиї, рук.

Розтирання виконується подушечкою великого або середнього пальця годинниковою стрілкою (методика нагадує погладжування, але зусилля зростає). Масаж шиї можна виконувати долонею або її ребром. Прийом розтирання використовується, як правило, після інших прийомів точкового масажу.

Розминання (натискання) виконується кінчиком великого пальця або одночасно кінчиками обох великих пальців на симетричних точках, а також середнім та вказівним пальцями. Під час розминання виконують колові обертові рухи пальцем у темпі від повільного до та слабкого розминання, поступово посилюючи тиск до появи почуття розпирання в місті дії, потім поступово ослаблюють тиск. Частота обертання 30-60 оборотів в хвилину.

Пощипування виконується трьома пальцями (великим, вказівним та середнім). У місці біологічно активної точки шкіру захоплюють, утворюють складку та розминають (здавлюють, обертають). Прийом проводиться дуже швидко, відривчасто, 3-4 рази. У місті впливу зазвичай з'являється почуття оніміння, розпирання.

Вібрація реалізується шляхом виконання великим та середнім пальцем ритмічних коливальних рухів. Рухи виконуються досить швидко, не вдриваючи пальця від точки, що масажується. Цей прийом

можна застосовувати з обтяженням – на кисть руки, яка виконує масаж, накладається кисть іншої руки для посилення тиску.

Прийом «укол» виконується кінчиком вказівного або великого пальця, цей прийом імітує рух голки вгору- вниз у швидкому темпі.

Постукування здійснюється подушечкою вказівного пальця. Пунктирне продавлювання точок, розташованих на одній лінії – меридіан. Але при проведенні логопедичного масажу обов'язково варто враховувати заходів гігієни на сучасному етапі рекомендовано використовувати для рук стерильні гумові рукавички, або при виконанні окремих прийомів обмотувати пальці стерильним бинтом (який є гідрофобним і не слизьким) [2].

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури, що вивчає дану проблему було виявлено, що логопедичний масаж рекомендовано застосовувати з метою корекції артикуляційної та м'язової моторики.

Зокрема, його елементи можна використовувати при наявності у дітей органічної дислалії обумовленої наявністю короткої під'язикової вуздечки чи прогенії. Метою корекційної роботи при наявності у дітей короткої під'язикової вуздечки є її розтягування, формування вміння витягувати язик вперед і піднімати його вгору. При наявності неправильного прикусу – прогенії – метою є витягування нижньої щелепи вперед, нормалізація прикусу дитини.

Також корекційну роботу з застосуванням логопедичного масажу організовують з ринолаліками, особливо при наявності у них незрощення твердого, м'якого піднебіння і язичка. Метою її проведення є регуляція тонусу спинки язика, укріплення кінчика язика, а також окремо проводиться робота по забезпечення активності м'якого піднебіння і язичка з метою відновлення відновлення ротового видиху. При наявності у дітей, суровідно, незрощення верхньої губи слід також проводити масаж з метою укріплення тонусу м'язів губ.

Найвираженіше артикуляційна моторика порушена у дітей з дизартрією (анартрією). В залежності від симптоматики, яку діагностують при цьому порушенні мовлення визначають і цільову установку при проведенні логопедичного масажу. Зокрема, при наявності м'якості – метою є активізація тих груп м'язів, які були уражені. При спастичній симптоматичі та наявності гіперкінезів –

метою проведення корекційної роботи буде – регуляція тонуру уражених м'язів.

Також, при наявності тяжких порушень мовлення: при розумовій відсталості, при моторній алалії – елементи логопедичного масажу можна застосовувати з метою стимуляції кінестетичного відчуття в межах визначених груп м'язів органів артикуляції з метою формування уявлення про артикуляцію окремих звуків мовлення.

Отже, логопедичний масаж необхідно організовувати індивідуально, з урахуванням причин, що обумовили порушення артикуляційної моторики, обсягу ураження, індивідуальної симптоматики, яка характеризує порушення.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що застосування логопедичного масажу є необхідною складовою комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку, адже логопедичний масаж стимулює пропріоцептивні відчуття, сприяє нормалізації м'язового тонуру, активізації чи розслабленню м'язів мовно-рухового апарату, зменшує прояви гіперсалівації, негативних поведінкових реакцій, опосередковано покращує звуковимовну складову мовлення. Використання в роботі вчителя-логопеда спеціального масажного інструментарію викликає у дітей інтерес, стимулює їх мовленнєву та пізнавальну активність, значно підвищує ефективність логопедичних ігор-занять.

Список використаних джерел

1. Буданцева Н.І. Логопедичний токовий масаж. URL: <https://vseosvita.ua/library/logopedicnij-tockovij-masaz-13805.html>
2. Вакуленко Л.О. Основи масажу / Л. Вакуленко, З. Прилуцький, Д. Вакуленко, С. Кутаков, Н. Лучишин. Тернопіль : ТНПУ, 2013. 75 с.
3. Гаврилова Н.С. Логопедичний масаж, як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/177/265.pdf/>
4. Гаврилова Н.С. Тарасун В.В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С. 2007. 268с.
5. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.

6. Гасс Г. Подолання заїкання в дітей молодшого шкільного віку. *Дефектолог*. 2014. № 10. С. 30-32.

7. Гопіченко О.М. Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях із дітьми. Педагогіка та методика спеціальні: зб. наук. праць. Вип. 4. 2000. С. 3-7.

8. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

9. Логопедичний точковий масаж. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/000n47-fe25.docx.html>

УДК 373.2.011.3-051-056.264

Т. МІЛЬКОВИЧ

<https://orcid.org/0009-0003-6177-0501>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано наукові дослідження стану та особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення у закладі дошкільної освіти. Зроблено опис ефективності логопедичного впливу, що обумовлюється наступними факторами: ступенем вираження основного порушення; віком дитини; її соматичним станом; особливостями психічного розвитку та розвитку емоційної і мотиваційної сфери; особливостями впливу мікросоціального оточення; термінами початку логопедичної роботи та її тривалістю; можливістю використання комплексних засобів; професійністю вчителя-логопеда, вихователя закладу дошкільної освіти, інших фахівців, залучених до процесу логопедичної роботи.

Ключові слова: важкі порушення мовлення, логопедичний вплив, заклад дошкільної освіти, комунікативні навички.

The article analyzes scientific studies on the state and specific features of the development of communication skills in children with speech disorders in preschool educational institutions. The effectiveness of speech therapy

interventions is described, which is determined by several factors: the severity of the primary disorder; the child's age; their physical health; characteristics of psychological development and emotional-motivational sphere; the influence of the microsocial environment; the timing and duration of speech therapy intervention; the use of comprehensive methods; and the professionalism of the speech therapist, preschool educators, and other specialists involved in the speech therapy process.

Keywords: severe speech disorders, speech therapy intervention, preschool educational institution, communication skills.

Актуальність дослідження. У зв'язку з кардинальними змінами у галузі освіти щодо реалізації принципу доступності якісної освіти для усіх, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами, постає необхідність організації відповідного освітнього простору у різних типах закладів, зокрема дошкільних. Батьки дітей з особливими освітніми потребами тепер не шукають винятково спеціальні освітні заклади, їм достатньо звернутися до керівника закладу загальної середньої або дошкільної освіти із заявою про зарахування своєї дитини. Це дозволяє максимально наблизити освітні установи до дитини, не виключати її із сімейного оточення на тривалий час, позитивно вирішувати проблеми соціалізації і максимально повноцінного життя у суспільстві.

У наукових дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, О. Заплотинської, Л. Калмикової, О. Канарової, О. Низьковської, А. Нікіренкової, М. Нойман, Т. Піроженко, В. Путча, Н. Софій, М. Хайруддінова та інших зазначається, що головним показником рівня розвитку мовлення у дошкільному віці є сформованість вміння комунікувати з однолітками та дорослими.

У дослідженнях І. Баранець, Н. Гаврилової, В. Кисличенко, С. Коноплястої, Н. Лопатинської, О. Ляної, І. Мартиненко, О. Мілевської, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, А. Савицького, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет, Г. Якимчук та інших зазначається, що, внаслідок недостатності розвитку мовлення у дітей дошкільного віку спостерігаються значні труднощі оволодіння соціально ціннісними навичками, які стають основою їх включення у суспільне середовища на

наступних етапах розвитку. Тісна співпраця вчителя-логопеда з вихователями, які безпосередньо працюють з дітьми протягом денного перебування їх у закладі дошкільної освіти, дозволяє організувати оптимальне середовище для спільного корекційно-розвивального простору.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння диною мовленням розпочинається практично зразу ж після народження у сім'ї, а продовжується у закладі дошкільної освіти, де вона удосконалює свої комунікативні навички. Вміння використовувати вербальне мовлення виступає найвагомим досягненням дітей у період дошкільного віку, оскільки саме воно є основним засобом пізнання оточуючого світу та головним способом виключно людського спілкування. Правильно розвинене мовлення, яке відповідає загальноприйнятим у конкретній людській спільноті критеріям, стає базовим показником готовності дитини до успішного оволодіння цілісною системою знань під час навчання у закладі загальної середньої освіти. У той же час порушення мовлення можуть навпаки стати причиною неуспішності під час навчання, сформувати низьку самооцінки, бути причиною формування порушень емоційно-вольової, мотиваційної сфери, поведінки, що може проявлятися через невпевненість у собі, труднощі оволодіння новими знаннями, вміння і навичками, формування соціально неповноцінної особистості [18].

Характерною особливістю дітей дошкільного віку є наслідувальне мовлення, що обумовлено певною своєрідністю їхнього сприймання і мислення. Не маючи навичок достатньо критичного мислення діти дошкільного віку наслідують всьому, що вони бачать і чують у оточуючому середовищі. Але при цьому наслідують поведінки і манери тих людей, які безпосередньо з ними співпрацюють, до яких у дітей склалося позитивне ставлення. У закладі дошкільної освіти такими людьми є вихователі та інші педагогічні працівники, з яким безпосередньо пов'язані діти. Їхня поведінка, їхнє мовлення, зовнішній вигляд – все це є зразком для дітей. Своєрідність мислення і сприймання дітей дошкільного віку, пов'язане з наслідуванням, повинно використано у процесі формування навичок використання мовлення як засобу комунікації, отриманні і передачі інформації [5].

Емоційний бік особистості педагогічного працівника як зразка підвищує культуру слухання, виховує у дітей дошкільного віку бажання самим щось розповісти. Ці діти уявлення про стилі мовлення співвідносять з думкою про мовленнєвий етикет, який пропагує для них педагог. При цьому такі якості особистості зразка, як ввічливість, уважність, скромність, доброзичливість, власна гідність виступають неоціненним джерелом для дітей і основним засобом їхнього естетичного виховання. Тому формування навичок стилю мовлення включає в себе певні виховні завдання [1].

Педагог закладу дошкільної освіти має не лише володіти відчуттям стилю на рівні інтуїції, але й уміти усвідомлено аналізувати мовленнєві засоби, за допомогою яких у дітей формується певний стиль. Якщо взяти більш конкретно, педагог має мати відповідні знання у галузі лінгвістики і психолінгвістики [2].

Мовлення є однією з важливих психічних функцій людини. У процесі розвитку вербального мовлення відбувається становлення вищих форм пізнавальної діяльності, здібності до понятійного мислення. Оволодіння здатності до вербальної комунікації створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формується та уточнюються уявлення дітей про оточуюче середовище, вдосконалюються форми їхнього відображення. Мовлення сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції поведінки дошкільника [10].

Порушення мовлення тією чи іншою мірою залежно від характеру розладів негативно впливають на психічний розвиток дитини, відображаються на її діяльності, поведінці, в цілому на особистісних якостях. Важкі порушення мовлення можуть впливати на інтелектуальний розвиток, затримуючи або викривляючи його. При цьому негативний вплив чітко прослідковується на формуванні вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлюється безпосереднім взаємозв'язком і взаємозалежністю мовлення та мислення. Обмеженість вербальної комунікації також може негативно вплинути на формування особистості дитини, викликати психічні розлади, утворювати специфічні особливості емоційної сфери, сприяти розвитку таких негативних характерологічних рис, як сором'язливість, нерішучість, замкнутість, негативізм, почуття неповноцінності, формувати комплекс

фобічних реакцій, і в першу чергу на процес комунікації з іншими людьми [3, 7, 8, 9].

Логопедичний вплив – це психолого-педагогічний процес, який організовується за допомогою організації навчання, виховання, розвитку, корекції, компенсації, реабілітації, адаптації та проведення профілактики мовленнєвих порушень. При цьому логопедичні форми роботи при необхідності можуть поєднуватися з медичним впливом – медикаментозним, фізіотерапевтичним, психотерапевтичним тощо.

У наукових дослідженнях відмічається, що ефективність логопедичного впливу обумовлюється наступними факторами: ступенем вираження основного порушення; віком дитини; її соматичним станом; особливостями психічного розвитку та розвитком емоційної і мотиваційної сфери; особливостями впливу мікросоціального оточення; термінами початку логопедичної роботи та її тривалістю; можливістю використання комплексних засобів; професійністю вчителя-логопеда, вихователя закладу дошкільної освіти, інших фахівців, залучених до процесу логопедичної роботи [3, 7, 8, 9, 13, 15].

Логопедичний вплив – це складно організований, цілеспрямований, планомірний і поетапний процес, де реалізуються корекційні, розвивальні профілактичні, навчальні, реабілітаційні та виховні завдання. Вирішення цих завдань у дітей із тяжкими порушеннями мовлення проходить шляхом розвитку пізнавальних та емоційно-вольових якостей, активізації інтелектуальної діяльності, формування та розвиток особистості в цілому. У ньому виділяють зовнішній і внутрішній бік. Організація роботи вчителя-логопеда, вихователя або іншого залученого до корекційних аспектів фахівця, різноманітні рекомендації щодо запропонованих завдань, а також сприймання дітьми даного матеріалу, їхні відповіді на запитання, виконання завдань та інструкцій – все це складає зовнішній бік логопедичного впливу, тобто те, що можна безпосередньо спостерігати. Внутрішній бік даного процесу, його сутність – це оволодіння дітьми з порушеннями мовлення знаннями, уміннями та навичками в їхній єдності, формування та розвиток зовнішнього та внутрішнього мовлення, психічних складових та особистості в цілому. Внутрішній і

зовнішній бік логопедичного впливу взаємопов'язані та взаємообумовлені [3, 7, 8, 9, 13, 15].

У закладі дошкільної освіти логопедичний вплив реалізується шляхом організації проведення логопедичних занять. При цьому на них мають реалізуватись послідовно певні цілі. Так, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення відбувається шляхом формування навичок розуміння мовлення оточуючих людей; виховання уміння спостерігати та усвідомлювати предмети та явища оточуючого світу, називати їх і розуміти їхнє призначення і використання; через формування узагальнених понять; формування практичних навичок словотворення й словозміни; формування вміння використання речень різних конструкцій, як простих так і складних. Розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення включає в себе: формування навичок правильної вимови звуків; розвиток фонематичного слуху та сприймання; формування та закріплення навичок вимови слів різної складової структури; формування навичок проведення елементарного звукового аналізу та синтезу; вміння проводити контроль за виразністю власного мовлення. Навчання дітей самостійному висловлюванню відбувається через: формування вміння передавати власні враження про побачене або почуте; вміння усвідомлювати і пояснювати події і явища, які відбуваються у оточуючому предметності і соціальному середовищі; проводити переказ у логічній послідовності змісту сюжетних малюнків та їх серій; складати розповіді-описи за зразком педагога, за запропонованою схемою, за опорними словами, за уявою тощо [8, 15].

Логопедичні заняття, які проводяться у закладі дошкільної освіти, розрізняються за видами на фронтальні (групові), підгрупові та індивідуальні. Традиційно у структуру логопедичного заняття входять такі складові: організаційний момент; повторення попереднього матеріалу та перевірка виконання домашніх вправ; пояснення необхідності вивчення нових вправ і їхній детальний аналіз, розбір; закріплення навичок роботи з новими вправами; проведення узагальнення вивченого на занятті матеріалу; пояснення завдання на домашні тренування [4].

Залежно від типу заняття, від корекційно-розвивальних і виховних завдань вчитель-логопед, формуючи його структуру, підбирає ті чи інші принципи та методи, як традиційні, так і творчо перероблені,

модифіковані, адаптовані або удосконалені з урахуванням структури наявного у дитини мовленнєвого порушення, її вікових та індивідуально-типологічних особливостей [6].

До логопедичних занять ставляться певні вимоги: сформулювати тему й мету; визначити поетапність, взаємозалежність та цілеспрямованість кожного етапу; послідовно ускладнювати лексичний та граматичний матеріал, який пропонується для вивчення; урізноманітнювати заняття за допомогою ігор та ігрових прийомів; враховувати зону ближнього розвитку; враховувати індивідуальні та вікові особливості мовлення й особистості; формулювати інструкції коротко й чітко; використовувати кольоровий та яскравий наочний матеріал; вміти створювати позитивний емоційний фон, плануючи емоційні підйоми з урахуванням збільшення складності матеріалу, який вивчається [8].

Ефективна допомога дітям із загальним недорозвитком мовлення (надалі – ЗНМ), у яких недоліки вимови фонем є одним із проявів мовленнєвого недорозвитку, можлива лише за умови організації взаємопов'язаної роботи в напрямках: корекції звуковимови та формуванні повноцінних фонематичних уявлень, розвитку навичок аналізу та синтезу звукового складу слова, уточнення та збагачення лексичного запасу, оволодіння синтаксичними конструкціями різної складності, розвитку зв'язного мовлення, що здійснюється в певній послідовності. Комплектація груп для логопедичних занять проводиться з урахуванням віку дітей – 3-4 роки. Наповнюваність груп для дітей із ЗНМ складає 8 – 10 осіб. Тривалість перебування дітей із ЗНМ у закладі дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (надалі – ТПМ) встановлюється залежно від мети: вивчення чи проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з урахуванням рівня мовленнєвого недорозвитку [12].

Основною формою корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ є логопедичне заняття, яке сприяє цілісному розвитку всіх компонентів мовленнєвої системи. Корекційно-розвивальні заняття, як підгрупові, так і індивідуальні, організуються 5 разів на тиждень, за розкладом, складеним учителем-логопедом з урахуванням музичних, фізкультурних занять та занять вихователів і затвердженим

завідувачем. Кількість та види підгрупових занять підбираються вчителем-логопедом самостійно залежності від психофізичних можливостей дітей [11].

Тривалість підгрупових занять складає 10-15 хв. і включає в себе 2-3 завдання, на виконання яких необхідно 4-5 хв. Підгрупи комплектуються як за рівнем недорозвитку мовлення, так і за ступенем психофізичного розвитку залежно від завдань різних етапів навчання. Склад підгруп протягом року може змінюватись за умови використання конкретних завдань, мети того чи іншого періоду навчання та індивідуальної успішності кожної дитини. Тривалість індивідуальних занять не має перевищувати 10 хв. На перших етапах роботи вчителю-логопеду доцільно замінювати індивідуальні заняття живим спілкуванням з дітьми, брати участь в організації та проведенні режимних моментів, прогулянок шляхом розучування рухливих ігор з мовленнєвими завданнями, що сприяє швидшому встановленню контакту з дітьми, налагодженню довірливих стосунків. На подальших етапах навчання індивідуальні заняття проводяться з метою уточнення вимови звуків раннього онтогенезу, вироблення правильних артикуляцій і постановки звуків [3].

Організація логопедичних занять з дітьми старшого дошкільного віку проводиться щодня у ранковій годині. При цьому вчитель-логопед проводить наступні типи занять: формування лексико-граматичних засобів мовлення, зв'язного мовлення (2 р. на тиждень); розвиток фонетико-фонематичної системи мовлення (1 р. на тиждень); навчання грамоти (1 р. на тиждень). За формою проведення логопедичні заняття з дітьми цієї групи поділяються на: фронтальні (формування основ грамоти); підгрупові (усі інші). Тривалість цих занять – 25-30 хв. Індивідуальні заняття з дітьми цього віку мають тривалість до 15 хв. При цьому один день на тиждень відводиться для індивідуальної роботи [17].

У другій половині дня виділяється 30 хвилин на корекційно-розвивальну роботу вихователя з підгрупою або з окремими дітьми за завданням вчителя-логопеда. Така робота має проводитись щоденно. Усе навчання проводиться поетапно, кількість занять залишається постійним протягом усього навчального року. Логопедичні заняття будуються з урахуванням послідовності етапів розвитку лексичної, граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання. Вчитель-

логопед підбирає до кожного заняття відповідний дидактичний, мовленнєвий, ілюстрований матеріал з урахуванням теми і мети заняття на даному етапі. При цьому зміст підбраного матеріалу не пов'язується з конкретною лексичною темою. На лексичні теми орієнтується вихователь, під час яких збагачується, уточнюється словниковий запас дітей [65].

На корекційних заняттях залежно від виду вчитель-логопед акцентує свою роботу на вирішенні наступних завдань формування узагальнюючої функції слова; формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень; підготовка дитини до самостійного практичного використання слів із зазначеним значенням; орієнтування на слово як одиницю речення; формування практичних навичок словозміни і словотвору; розвиток розуміння і засвоєння синтаксичних значень; уведення у самостійні висловлення дітей засвоєних навичок і умінь, розвиток зв'язного мовлення [16].

Логопедичні заняття з формування фонетико-фонематичної структури підбираються із урахуванням звуковимовного боку мовлення дітей. Вони включають в себе: уточнення правильної звуковимови, розвиток кінестетичних відчуттів; розвиток фонематичного сприймання та слухової уваги до звукового оформлення мовлення; формування фонематичних уявлень; формування слухової пам'яті, слухового контролю; розвиток фонематичного аналізу [14].

Організація логопедичної роботи з навчання грамоти проводиться на матеріалі звуків, що правильно вимовляються, у наступних напрямках: звуковий та складовий аналіз і синтез; знайомство з літерами; формування навичок складання і читання складів, слів; розвиток розуміння прочитаного [15].

Висновки. Порушення мовлення мають безпосередній негативний вплив на психічний розвиток дитини, на становлення її емоційно-вольової та комунікативної сфер. При цьому комунікативні проблеми дітей цієї групи виявляються у процесі спілкування з однолітками та дорослими у спільній навчальній і побутовій діяльності та партнерській грі. Вторинна соціалізація таких дітей у групі однолітків зазнає ускладнень, що впливає на формування умінь розуміти інтереси партнера, з урахуванням цього будувати соціальні стосунки, збіднює їхній комунікативний досвід та призводить до зниження соціального

статусу в групі однолітків. Причому без організації своєчасної логопедичної підтримки, інших необхідних форм корекційно-розвивальної роботи щодо комунікативної сфери та психічного розвитку в цілому у таких дітей можуть сформуватися стійкі відхилення, які з початком шкільного навчання стають причиною шкільної дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Видавничий Дім "Слово", 2011. 704 с.
2. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / А. Богуш, О. Трифонова та ін. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець Подільський. ТОВ "Друк Сервіс", 2011. 200 с.
4. Гаврилова Н., Платаш Л. Методика формування артикуляційної моторики у дітей зі стертою формою дизартрії (індивідуально-зорієнтований підхід). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 20. 2022. С. 18-37.*
5. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання. 2003. № 7. С.12-14.*
6. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Київ. Фенікс. 2008. 497 с.
7. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання. 2010. 293 с.
8. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
9. Мартиненко І.В. Логопсихологія. Київ. ДІА, 2014. 100 с.
10. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль. Мандрівець, 2010. 152 с.
11. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта. 2010. 124 с.
12. Рібцун Ю.В. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми молодшого віку із ЗНМ. Київ. Освіта. 2011. 86 с.
13. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Київ. Освіта, 1992. 176 с.
14. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО, 1995. 213 с.

15. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. 348 с.

16. Трофименко Л.І. Мовленнєвий розвиток у дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. № 3. С. 211-216.

17. Трофименко Л.І. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми старшого віку із ЗНМ. Київ. Освіта. 2009. 128 с.

18. Babych N., Vovk O. Interactive forms of work of the pre-school education institution with families, which educate children with disorders of speech. *Norwegian Journal of development of the International Science* No 101/2023. P. 29-34.

УДК 376-056.264:616.89-008.434

Н. МІЛЬЧЕВИЧ

<https://orcid.org/0009-0003-6177-0500>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РИНОЛАЛІСЮ

У статті зроблено аналіз наукових досліджень вродженого незрощення верхньої губи та/або твердого піднебіння, незрощення м'якого піднебіння через призму медичного та психолого-педагогічного, і в першу чергу логопедичного супроводу. При цьому акцентується увага, що перед початком проведення безпосередньо логопедичного вивчення вчитель-логопед повинен вивчити карту здоров'я, визначити мовленнєву проблему, наявність умов для нормального розвитку дитини.

Ключові слова: логопедичне обстеження, тяжкі порушення мовлення, ринолалія, незрощення верхньої губи, незрощення твердого піднебіння, незрощення м'якого піднебіння.

The article analyzes scientific research on congenital cleft lip and/or hard palate, as well as soft cleft palate, through the lens of medical and psychological-pedagogical, and primarily speech therapy support. It emphasizes that before conducting direct speech therapy assessments, the

speech therapist should review the health record, identify the speech issue, and assess the conditions for the childrens; snormal development.

Keywords: speech therapy assessment, severe speech disorders, rhinolalia, cleft lip, cleft hard palate, cleft soft palate.

Актуальність дослідження. Питання вивчення особливостей навичок комунікації та розробки диференційованого підходу до діагностики та корекції порушень мовлення є актуальною та значущою проблемою сучасної української спільноти, що зумовлено різким збільшенням кількості дітей зі складними відхиленням. Стан війни, в якому перебуває Україна, призвів до значного ускладнення симптоматики і патогенезу мовленнєвого розвитку, виникнення багатомодальних та поліморфних проявів у всіх ланках і на всіх рівнях мовно-мовленнєво-комунікативного механізму і відповідним впливом мовлення на когнітивну, сенсорно-перцептивну, афективно-вольову складові психічної діяльності людини.

Створення загальної бази даних International Perinatal Database of Typical Orofacial Clefts дозволяє відзначити, що поширеність незрощення верхньої губи та/або твердого піднебіння у світі становить 9,9 на 10000 новонароджених. Причому вроджені незрощення верхньої губи та/або твердого піднебіння, м'якого піднебіння і язичка виступають одними із найбільш поширених порушень і займають 3-4 місце у структурі вроджених відхилень розвитку людини. Статистичні показниками констатують тенденцію до їхнього зростанні через підвищення дії токсичних речовин на організм людини у результаті розвитку промислової та хімічної індустрії.

Зараз таке складне порушення, як вроджене незрощення верхньої губи та/або твердого піднебіння, незрощення м'якого піднебіння розглядається через призму медичного та психолого-педагогічного, і в першу чергу логопедичного супроводу. Медичний напрям спрямований на відновлення та реабілітацію фізіологічних функцій організму дитини і включає в себе наукові пошуки Г. Волкова, О. Доленко, Є. Дубровіна, Я. Збараж, Н. Нероденко, С. Станіславський, Л. Харьков, Л. Яковенко та інших. Психолого-педагогічний, і в першу чергу логопедичний напрямок, де переважають пошуки відповідних технологій корекції та розвитку усного мовлення при ринолалії представлений науковими

поуками Н. Гаврилової, Б. Коломейчук, Є. Коломейчук, С. Коноплястої, З. Мартинюк, В. Потапенко, М. Савченко, Є. Соботович, А. Цибулько, М. Шеремет та іншими.

Виклад основного матеріалу. Метою проведення логопедичного обстеження є комплексне, цілісне і динамічне вивчення та системний аналіз порушень мовлення у дітей і дорослих. При цьому перед початком проведення безпосередньо логопедичного вивчення вчитель-логопед повинен вивчити карту здоров'я, визначити мовленнєву проблему, наявність умов для нормального розвитку [9].

З урахуванням цього вчитель-логопед будує схему обстеження, використовуючи всі методи і прийоми, які є ефективні у кожному конкретному випадку. При цьому висновок має бути розгорнутим, де чітко виділяються первинні та вторинні порушення. Надалі з опорою на отримані результати вчитель-логопед може дати прогноз, рекомендації для організації корекційної роботи з дитиною у закладі дошкільної освіти або на логопедичних пунктах, інклюзивно-ресурсних центрів [11].

Логопедичне обстеження звуковимовного боку мовлення включає в себе два аспекти: 1) артикуляційний – містить необхідність з'ясування особливостей утворення звуків мовлення та функціонування органів артикуляції у процесі вимовляння; 2) фонологічний – своєю метою ставить з'ясування, як дитина розрізняє систему мовленнєвих звуків у різних фонетичних умовах [6].

Детальне обстеження будови артикуляційного апарату:

- губи: щілини верхньої губи, післяопераційні рубці, скорочена верхня губа, губи товсті або тонкі, їхня рухливість;

- зуби: неправильний прикус, відкритий боковий або передній прикус, прогенія, прогнатія, великі, дрібні або криві зуби, відсутність зубів, подвійний ряд зубів, посадка зубів;

- язик: великий, вузький, масивний, короткий, довгий, "географічний", укорочення під'язикової вуздечки, наявність спайки під'язикової вуздечки з тканинами під'язикової області, гіпертрофія кореня язика;

- тверде піднебіння: вузьке, готичне, плоске, скорочене, щілина твердого піднебіння – субмукозна щілина;

- м'яке піднебіння: коротке, щілина, роздвоєний маленький язичок або його відсутність, вузький і довгий язичок, округлий і м'язистий язичок [38].

Обстеження дихання для визначення змін:

- використовує змішане носо-ротове дихання, за якого подовженість видиху різко скорочується;

- тип фізіологічного дихання – верхнє прискорене, діафрагмальне, змішане;

- об'єм дихання – достатній, недостатній, зниження життєвого обсягу легень;

- спостерігається відставання розвитку грудної клітки;

- значне ураження фонаційного дихання у зв'язку з ключичним типом дихання;

- фонаційне дихання прискорене й поверхнєве [7].

Обстеження голосу:

- голос глухий, здавлений, слабкий, виснажений, тихий, приглушений, бідний модуляціями, з вираженим носовим відтінком;

- акустичні зміни у спектрі голосу заважають його дзвінкості, знижують розбірливість мовлення;

- глотковий рефлекс – збережений, підвищений, знижений.

Стан сформованості дрібної моторики передбачає вивчення обсягу рухів – по типу повний обсяг, не повний обсяг: вивчення темпу виконання рухів – нормальний, пришвидшений, уповільнений. Під час вивчення стану сформованості дрібної моторики пропонуються завдання по типу: складів у кільце великий палець зів всіма іншими пальцями на руці; почергово зігнути і розігнути пальці спочатку на одній, потім – на іншій руці; вивчається вміння тримати олівець, ручку, пензлик тощо; складати предмети у відерце і по черзі виймати названі предмети [9].

Стан сформованості мимічної мускулатури передбачає вивчення: обсягу рухів – по типу повний обсяг, не повний обсяг: точність виконання – точний, не точний; вивчення м'язового тону – нормальний, підвищений, знижений.

У будові артикуляційного апарату логопед також відмічає наявність деформацій: відвисання одного куточка рота, відхилення в один бік язика, звисання однієї половини м'якого піднебіння. Також при

виконання завдань “посмішка”, “трубочка”, “лопатка”, “жало”, “гойдалка”, “маятник”, “конячка” вивчається: обсяг рухів – по типу повний обсяг, не повний обсяг: точність виконання – точний, не точний; вивчення м'язового тону – нормальний, підвищений, знижений; темп виконання рухів – нормальний, пришвидшений, уповільнений: наявність синкінезій; тривалість утримування органів у заданому положенні; здатність переключення з однієї вправи на іншу; наявність тремору, салівації, відхилення кінчика язика [10].

Фонетичне сприймання у дітей з чітко вираженим відхиленням будови артикуляційного апарату формується у несприятливих умовах і може мати значні відхилення. Для визначення стану його сформованості і характеру сприймання зазвичай використовують прийоми, направлені на:

- впізнавання, розпізнавання і порівняння простих фраз;
- виділення і запам'ятовування визначених слів в ряду з іншими;
- розпізнавання і відтворення окремих звуків серед інших звуків, надалі у складах і словах;
- запам'ятовування і відтворення складових рядів;
- запам'ятовування і відтворення звукових рядів.

Для визначення здатності дітей цієї групи сприймати ритмічні структури різної складності використовують завдання:

- відстукати кількість складів у словах різної складової структури;
- визначити, яка із запропонованих картинок відповідає ритму, зображеному на малюнку [8].

Обстеження розпізнавання звуків мовлення можна розпочати із завдань на повторення ізольованих звуків або пар звуків. Відхилення у фонематичному сприйманні найбільш чітко проявляються при повторенні близьких за звучанням фонем. Особливу увагу звертають на розпізнавання свистячих, шиплячих, африкат, сонорів, дзвінких та глухих звуків. Діти можуть відчувати труднощі різного рівня під час повторення звуків, які розрізняються акустичними ознаками.

Також у процесі вивчення мовлення дітей цієї групи необхідно звертати увагу на силу голосу – він може бути нормальний, надмірно гучний, надмірно тихий, глухий; на модуляцію голосу – наявність або відсутність монотонності; на ритм мовлення – нормальний, дисритмія,

паузація; на здатність до використання основних видів інтонацій – розповідні, питальні, спонукальні, окличні.

Завдання та зміст корекційної роботи із нормалізації ротового видиху включає в себе роботу:

- з формування вміння використання тривалого ротового повітряного струменя під час вимови всіх звуків мовлення, крім носових;

- з вироблення правильної артикуляції всіх звуків мовлення;

- по усуненню назального відтінку голосу;

- із виховання навичок диференціації звуків з метою попередження порушень звукового аналізу;

- нормалізацію просодичної сторони мовлення;

- автоматизацію отриманих навичок у вільному мовленнєвому спілкуванні [10].

Організація корекційно-розвивального супроводу дітей із ринолалією включає в себе 4 етапи.

Перший етап – це етап передмовленнєвих вправ для формування моторних навичок на підґрунті безумовно-рефлекторних рухів і містить у собі такі види робіт:

1) дихальні вправи;

2) артикуляційна гімнастика;

3) артикуляція ізольованих звуків;

4) складові вправи.

Другий етап – це етап диференціації звуків шляхом формування навичок використання фонематичних уявлень на підґрунті кінестетичних образів мовленнєвих звуків.

Третій етап – це етап інтеграції через формування навичок позиційних змін звуків у зв'язному висловлюванні.

Четвертий етап – це етап автоматизації, тобто перетворення правильної вимови у нормотипову, яка стає звичною настільки, що перестає вимагати спеціального контролю.

Розглянемо ці етапи.

Перший етап.

Активізація м'якого піднебіння, піднебінно-глоткового змикання. Мета роботи на цьому етапі полягає у підготовці піднебінної завіски до піднебінно-глоткового змикання, запобігши дистрофії м'язів глотки,

перемістити язик у порожнині рота уперед, опустити його корінь, укріпити кінчик, активізувати губи, щоки, запобігши закріпленню ключичного типу дихання, загальмувати неекономічний прискорений мовленнєвий видих, виробити спрямований повітряний струмінь.

Включає в себе:

1. Масаж м'якого піднебіння:

а) погладжувальні, розминальні рухи по середній лінії твердого та м'якого піднебіння від верхніх різців для отримання ковтального рефлексу;

б) точковий масаж пальцем, язиком;

в) поштовхоподібний масаж пальцем, язиком.

2. Активна гімнастика м'якого піднебіння:

а) ковтання води маленькими порціями;

б) імітація позіхання;

в) покашлювання (повітря через рот, показати смужкою паперу) 2-3 рази на одному видиху; покашлювання з паузами.

3. Вимовляння голосних на твердій атаці (язик біля нижніх різців) для формування навичок переміщення спинки язика вперед, тренування властивості одномоментного підйому м'якого піднебіння.

Другий етап.

Активізація артикуляційного апарату.

Гігієнічний масаж для зняття напруження з м'язів обличчя включає в себе легкі, погладжувальні рухи кінчиками пальців чола, носа, щік, губ для тренування рухливості губ і щік, переміщати язик уперед, укріплення кінчика язика та формування навичок опускання його кореня.

1. Рухи щелепами: а) відкривання-закривання рота (фіксація пальцем під носом); б) бокові рухи нижньої щелепи; в) беззвучне вимовляння голосних: [а], [е], [і], [о],[у].

2. Рухи губами: а) “трубочка” – “посмішка”; б) зміцнення (укріплення) губ за беззвучного вимовляння п-п-п, у-о-і; в) утримування губами льодяника (під рахунок зі збільшенням часу); г) утягування обох губ у рот.

3. Артикуляційні вправи для язика: а) висовувати язик – прибирати його; б) піднімати – опускати; в) повороти праворуч – ліворуч; г) “млинець” – “жало” (по черзі); д) дотягнутися до носа – до підборіддя;

е) облизування губ; є) погладжувати щоки з середини; ж) розслаблення язика шляхом використання масажу: покусування, ляскання шпателем, пальцем, ложкою; вилизування тарілок.

Артикуляційні вправи для кінчика язика:

- 1) злизування капель з увігнутої поверхні, при цьому поступово зменшувати розмір ложки, рухи стають більш точними, тоншими;
- 2) почесати кінчик язика по поверхні верхніх і нижніх різців;
- 3) порахувати зуби кінчиком язика;
- 4) погладити кінчиком язика щоки;
- 5) провести по колу язиком у ротовій порожнині;
- 6) покатати язиком у роті круглу цукерку, притискаючи її кінчиком до альвеол.

Масаж кінчика язика:

- 1) покусування язика;
- 2) присмоктування кінчика язика;
- 3) проштовхування язика крізь зціплені зуби.

Формування або відтворення навичок діафрагмально-реберного дихання.

1. Навчити цілеспрямовано видувати струмінь повітря:

- 1) “попихкування”, “поплювання” 3-4 рази у день по 6-8 разів;
- 2) використання вправ із ватою, пухом, смужками паперу, задування свічок;
- 3) використання вправи з катання за допомогою струменя повітря по столу олівця, робота з легкими іграшками, які плавають у воді;
- 4) видування через трубочку в пляшечку з водою, видування мильних пупирів;
- 5) гра на дитячих духових інструментах;
- 6) надування повітряних кульок.

2. Безпосередні дихальні вправи в положенні лежачи на кушетці – вдих через ніс, “повний живіт”, плавний видих холодним струменем. При цьому проведення обов’язкового контролю руками: одна на грудях, друга – на животі. Виконувати 3 рази на день, починаючи з трьох дихальних циклів і доводячи їхню кількість до 10–15 циклів за один раз. Послідовність виконання вправ на розвиток дихання – напівлежачи, сидячи, стоячи, під час ходьби.

3. Дихальні вправи:

- 1) вдих і видих через ніс;
- 2) вдих через ніс, видих через рот;
- 3) вдих через рот, видих через рот;
- 4) тренування сильного ротового видиху з вимовлянням: **пш-ш-ш**.

Третій етап.

1. Розвиток висоти голосу:

а) вокальні вправи [-а- -е- -о- -у- -і-], проспівуються зв'язно, плавно з відчуттям рухів діафрагми;

б) співи гами [-а-а-а-а-] – низько, [-а-а-а-а-а-] – вище, [-а-а-а-а-а-] – ще вище;

в) співання мелодії пісень звуком [-а-], наприклад, “Жили у бабусі...”;

г) ігрові вправи для розвитку висоти голосу.

2. Розвиток сили голосу. Вимовляння з підсиленням та послабленням звучання: а а а А А А а а о о о О

3. Розвиток тембру голосу:

а) підвищення, пониження голосу та тривале вимовляння голосних [-у-], [-о-] та їхнього поєднання;

б) промовляння звукосполучень **БУМ-БУМ-БУМ, БОМ-БОМ-БОМ** у одній тональності та з підвищенням голосу, читання віршованих текстів під час вимовляння сполучення **БА-БА-БА**;

в) промовляння вигуків;

г) співання пісень різної складності;

д) читання віршованих текстів на одних голосних звуках;

е) наслідування голосом героїв казок, байок;

є) читання загадок, лічилок, приказок, скоромовок, байок, казок, текстів.

Формування фонематичного слуху.

На дану форму роботи доцільно відводити від 7-и до 10 хв., на першому занятті використовувати 3-4 слова.

Робота з голосними:

а) виділити конкретний звук із ряду запропонованих звуків;

б) визначення наявності звука у слові;

в) визначення місця звука у слові;

г) розрізнити правильний звук від викривленого;

д) визначити правильність вимови звуку у слові, яке вивчається.

Робота з приголосними. Доцільно організовувати таку послідовність роботи: -в-, -в'-, -ф-, -ф'-; -п-, -б-; -т-, -д-; -х-, -г-, -к-, -г'-; -с-, -з-, -ц-; -ш-, -ж-, -ч-, -щ-; -м-, -н-; -л-, -л'-, -ј-; -р-, -р'-, -д'-, -т'-. Одночасно проводять роботу з диференціації звуків.

Четвертий етап. Проведення автоматизації всіх порушених звуків мовлення і перетворення правильної вимови у нормотипову.

Висновки. Отже, у дітей із ринолалією порушується звуковимовний та просодичний бік мовлення, його інтонаційна забарвленість, що без проведення корекційної логопедичної підтримки призводить до виникнення порушень процесів читання та письма та початку освітнього процесу. Ринолалія негативно впливає на фонетичний і фонематичний компоненти мовлення. У таких дітей спостерігаються поліморфні порушення звуковимови та складової будови слова, відмічається не сформованість фонематичного сприймання і відповідно фонематичних уявлень, навичок звуко-складового аналізу та синтезу. Їхнє мовлення нечітке, невиразне, у деяких – малозрозуміле. Неповноцінність артикуляційної моторики, значні порушення будови артикуляційного апарату призводять до спотвореного артикулювання значної кількості звуків або їх груп.

З урахуванням цього логопедичний супровід дітей дошкільного віку з ринолалією має включати в себе: розвиток рухливості м'якого піднебіння, усунення назального тембру голосу, виховання правильної артикуляції всіх звуків, розвиток фонематичного сприймання. Зміст логопедичного супроводу може варіюватись залежно від наявності хірургічного впливу та його результативності, від використання вчителем-логопедом адекватних методів роботи у доопераційний період, тривалості підготовчої роботи, психологічної готовності дитини до логопедичних занять тощо.

При цьому необхідно враховувати, що у післяопераційний період вчитель-логопед має організувати роботу з формування мовлення у анатомічно нових умовах. Логопедичний супровід після уранопластики є обов'язковими і організовується з урахуванням доопераційної роботи та ефективності операції. Методи логопедичного впливу модифікують залежно від особливостей мовлення та урахування його психічного

статусу. Проте незмінними залишаються основні принципи, мета, завдання і вимоги до результатів логопедичної корекції. Тільки комплексний медичний, логопедичний та психолого-педагогічний супровід дітей із цим порушенням, використання інтегральних реабілітаційних технологій забезпечать можливість їхньої успішної інтеграції у соціальне оточення.

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. В 2-х ч. 2010. № 10. Ч. 2. С. 92-97.
2. 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.
3. Гаврилова Н.С. Особливості порушення моторного розвитку периферійних органів мовлення у дітей з дислалією, дизартрією і ринолалією. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип. 4. 2007. С. 112-135.
4. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я: Монографія. Київ. Книга- плюс, 2015. 312 с.
5. Конопляста С.Ю. Ринолалія. Причини, механізми, основні форми порушення. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія. Київ, КНТ, 2008. С. 247-295.
6. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку / укл. Л. Прохоренко. Київ. Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка. 2022. URL: <https://docs.google.com/document/d/1I23PYLXoCo8feG12EgnF60Kwa23aC3wE/edit>
7. Розробка нових методів діагностики, лікування та профілактики основних стоматологічних хірургічних захворювань щелепно-лицьової ділянки у дітей / Харьков Л.В., Яковенко Л.М., Конопляста С.Ю., Нероденко Н.І., та ін. *Науковий вісник Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.* 2009. № 1. С. 113-117.

8. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-4.

9. Технології логопедичного обстеження / упор. Є. Линдіна, О. Ревуцька. Київ : Освіта України, 2021. 218 с.

10. Трофіменко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

11. Цегельник Т.М. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : дис. ... д-ра філ. по спец. 011 – освітні, педагогічні науки. Хмельницький. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. 2021. 327 с.

УДК 376.091.33-056.264-053.4

К. МОСТОВА

<https://orcid.org/0009-0004-9640-3919>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто особливості застосування дидактичної гри, як засібу навчання дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Досліджено, що розлади мовленнєвого розвитку знаходяться на вивченні у багатьох спеціальностей. Мовленнєва функція є основною та ключовою для розвитку мислення та інтелекту дитини, тому порушення формування мовлення неминуче тягне за собою відставання у розвитку інтелекту, мислення, порушення спілкування та соціалізації, виникнення поведінкових порушень. Порушення мовленнєвого розвитку можуть бути спричинені різноманітними захворюваннями, які зустрічаються в загальній педіатричній практиці.

Аналіз сучасної практики розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, як-от: між

необхідністю збагачення, уточнення й активізацією словника дітей старшого дошкільного віку та обмеженим використанням різних видів діяльності для розвитку мовлення дітей цього віку; між значним лексичним потенціалом системи дидактичних ігор й недостатньою увагою вихователів закладів дошкільної освіти до їх використання в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: мовлення дітей старшого дошкільного віку, мовленнєві порушення, логопед, дидактична гра, комунікативні компетентності, мовленнєві порушення.

The article deals with the peculiarities of using didactic games as a means of teaching preschool children with speech disorders.

It has been shown that speech development disorders are studied in many specialties. The speech function is basic and key to the development of a child's thinking and intelligence, so a violation of speech formation inevitably entails a lag in the development of intelligence, thinking, impaired communication and socialization, and behavioral disorders. Disorders of speech development can be caused by a variety of diseases that occur in general pediatric practice.

The analysis of the current practice of speech development of senior preschool children with speech disorders has shown the existence of a number of contradictions that need to be resolved, such as: between the need to enrich, clarify and activate the vocabulary of senior preschool children and the limited use of various activities for the development of speech of children of this age; between the significant lexical potential of the system of didactic games and the insufficient attention of preschool teachers to their use in the work with children of senior preschool age.

Key words: speech of senior preschool children, speech disorders, speech therapist, didactic game, communicative competences, speech disorders.

Постановка проблеми. Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом із працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Дидактична гра – це засіб знань, умінь та уявлень дошкільника про певні предмети чи явища. Це одна із форм здійснення пізнавальної діяльності дітей у рамках навчально

виховного процесу [2].

Дидактична гра здійснює позитивний вплив на різні сфери розвитку й особистості майбутніх фахівців. У ході дидактичної гри в логопеда формуються вміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Ігрова форма заняття створюється за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, які є засобом спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

О. Опаренко визначає, що «роблячи ставку на активізацію й інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується як самостійна технологія для засвоєння понять, теми, розділу; як елемент більш широкої технології; як урок (заняття) або його частина (пояснення, закріплення, вправи, контроль)» [3].

Сьогодні практично всі сфери життєдіяльності дитини дошкільного віку неможливо уявити без гри, в тому числі і без мовленнєвих ігор. О.Запорожець зазначає, що навчання дошкільників потрібно здійснювати «специфічними формами і методами освітньо-виховної роботи з широким використанням дидактичних ігор, наочно-предметних занять, різних форм практичної й образотворчої діяльності дітей» [2].

У сучасній логопедії усне мовлення, точніше його сформованість, розглядається як основа мовленнєвої готовності – одна із необхідних умов – дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі (О.Белова, А. Богуш, М.Вашуленко, Н.Гаврилова, В.Гербова, Ю.Гільбух, Н.Гуткіна, Л.Дейниченко, З. Ленів, І.Марченко, Н.Пахомова, М.Шеремет та ін.). Дані вчені під сформованістю усного мовлення розуміють готовність до використання одиниць мови й усвідомлення її знакової системи, що забезпечує спеціальні вміння з читання та письма.

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей застосування дидактичної гри як засіб навчання дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, педагог повинен пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

- а) обрання теми гри;
- б) визначення цілі й завдань гри;
- в) підготовка і проведення гри (повідомлення дітям теми гри,

підготовка наочності, процес самої гри, підбиття підсумків).

Проведення таких ігор слід здійснювати систематично і цілеспрямовано на кожному занятті, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в дітей знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті та ін. Дидактичні ігри, використані заняттях із ознайомлення з природою у ЗДО, ефективно допомагають розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, вміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати [4].

Сучасному логопедові необхідні гнучкість і нестандартність мислення, уміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Це потребує належної підготовки педагога: він має орієнтуватися в інноваційних процесах сучасної школи, розуміти необхідність перебудови технології мовної підготовки учнів, використання інтерактивних та імітаційних форм і методів навчання мови, нових підходів до змісту й структури заняття, добору ефективних засобів навчання тощо. З-поміж основних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти в нашій країні одним із актуальних сьогодні постає формування фахової комунікативної компетентності майбутніх учителів, як показника культури професійного мовлення, запоруки успіху спеціаліста будь-якої галузі на сучасному ринку праці, забезпечення його конкурентоспроможності. Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання особливе місце має належати навчальній дидактичній грі як цілеспрямованій організації навчально-ігрових взаємодій тих, хто навчається, у процесі моделювання ними професійно орієнтованих комунікативних ситуацій. Педагогічна діяльність, основою якої є мовленнєва діяльність, – це база всього освітнього простору, і від якості мовлення вчителя, способів його презентації залежить ступінь освіченості й рівень сформованості мовної особистості молодшого школяра [1].

Отже, система педагогічної підготовки майбутнього логопеда повинна бути спрямована першочергово на розвиток професійної комунікативної компетентності. Комунікативна спрямованість шкільних дисциплін, орієнтація на реалізацію принципів особистісно зорієнтованого навчання спонукають до перегляду теоретичних засад

формування професійно-комунікативних навичок фахівців. Таким чином, проблема формування комунікативної компетентності учителів-логопедів засобами дидактичної гри набуває актуальності. Саме тому гра повинна зайняти в практиці навчання належне місце, бо на відміну від традиційних засобів вона більшою мірою орієнтована на формування самостійності, винахідливості, соціальних якостей особистості, які є вимогою часу [2].

На сучасному етапі розвитку теорії гри відбувається уточнення понять — гра, —дидактична гра. Найбільш уживаним є визначення поняття — гра в Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренко як — вид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [1].

Гра – унікальний феномен загальнолюдської культури. У жодному виді діяльності людина не демонструє такого вираження своїх психофізичних, інтелектуальних ресурсів, як у грі. Саме тому, вона повинна розширити свої кордони в системі професійної підготовки. Спеціальною конструкцією процесу навчання, характер якої обумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності студентів, є форма навчання. Ця конструкція – внутрішня організація змісту, яким у реальній педагогічній дійсності є процес взаємодії суб'єктів навчального процесу в роботі над певним навчальним матеріалом. Зміст є основою розвитку самого процесу навчання, спосіб його існування, що й обумовлює його провідну роль у розвитку навчання. Відповідно, форму навчання треба розуміти як конструкцію циклів процесу навчання, що реалізуються в поєднанні управлінської діяльності педагога та керованої навчальної діяльності тих, хто навчається [1].

Конкретні форми організації навчального процесу – це лише застосування загальних форм відповідно до конкретної дидактичної мети й завдань. Колективна форма навчання – принципово нова форма навчання в сучасній освіті. Пошук інновацій у формах навчання привів до появи нестандартних уроків, серед яких одним з найбільш поширених є, зокрема дидактична гра. Унікальність цієї організаційної форми навчання й виховання в одночасній реалізації трьох факторів розвитку творчого стилю діяльності: проблематизації, рефлексії,

діалогу, спільна дія яких і складає механізм розвитку особистості, але за умови самовизначення в проблемних ситуаціях, самостійної постановки цілей та їх здійснення в умовах вільного вибору засобів.

Адже, необхідність діяти в рамках раніше заданої ролі, природно, накладає певні обмеження на свободу мовленнєво мислительних дій педагогів, а також на можливість самореалізації та не впливає на формування повноцінної комунікації між партнерами. Це зумовлено тим, що спілкування за своєю природою діалогічне. Колективна взаємодія є основою комунікативно-ігрових прийомів навчання. Звичайно, добираючи ту чи іншу форму навчання, викладачам доводиться враховувати цілий ряд чинників: її вплив на розвиток особистості, дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу, власний досвід тощо. Одна й та ж форма навчання може мати різну модифікацію й структуру залежно від завдань та методів навчальної роботи [1].

Дидактична гра має певну структуру, що характеризує її як форму навчання й ігрову діяльність одночасно. Структурними складовими дидактичної гри є: дидактичне завдання, що визначається метою навчального й виховного впливу, формулюється педагогом і відтворює його навчальну діяльність, ігрове завдання, через яке в дидактичній грі реалізується дидактична задача, яка у грі зумисне прихована й постає у вигляді ігрового задуму, ігрові дії, які визначає ігрова задача. Ігрові дії – основа гри.

Різноманітність ігрових дій – запорука успіху у вирішенні ігрових завдань. У різних іграх ігрові дії різняться за своїм спрямуванням по відношенню до тих, хто грає, але вони пов'язані з ігровим задумом засобами його реалізації та включають дії, спрямовані на виконання дидактичної задачі; правила гри, зміст і спрямованість яких зумовлені загальними завданнями формування особистості студента, пізнавальним змістом, ігровими завданнями й ігровими діями. [3].

Правила гри містять моральні вимоги до взаємовідношень між членами учнівського колективу, до виконання ними норм поведінки. Правила у грі є заданими. За допомогою них відбувається управління грою. Правила впливають і на вирішення дидактичної задачі, спрямовуючи увагу учнів на виконання конкретного завдання

навчального предмета, результат гри. Підведення підсумків проводиться відразу по закінченню гри. Це може бути підрахунок балів, визначення тих, хто краще виконав ігрове завдання, визначення команди-переможниці тощо, підкреслюючи при цьому досягнення, успіхи кожного.

Усі структурні елементи гри взаємопов'язані, й відсутність певних із них зруйнує гру. Вона втратить свої особливості, не досягне мети навчання. Відповідно, керівництво дидактичною грою – це правильне визначення дидактичного завдання, ігрового завдання й реалізації через нього дидактичних завдань; у продумуванні ігрових дій; у визначенні ігрових правил, передбаченні навчальних результатів.

Особливе завдання логопеда – створення матеріального центру гри. На підставі зазначеного визначаємо такі функції дидактичної гри: - функція формування інтересу до навчання; - функція формування психічних новоутворень; - функція формування власне навчальної діяльності; - функція формування загальнонавчальних умінь, навичок навчальної й самостійної роботи; - функція формування навичок самоконтролю й самооцінки; - функція формування адекватних взаємовідносин і засвоєння соціальних ролей.

Основними умовами проведення дидактичної гри при цьому є:

1) наявність у педагога певних знань і вмінь стосовно дидактичної гри; виразність проведення гри;

2) необхідність включення в гру педагога як учасника, як керівника, який має забезпечити поступальний розвиток гри відповідно до навчальних і виховних завдань, але при цьому без тиску на гравців, виконуючи другорядну роль, спрямовуючи гру в потрібне русло;

3) оптимальне співвідношення цікавості й навчання;

4) засоби й способи, що підвищують емоційне ставлення до гри, розглядати не як самоціль, а як шлях до виконання дидактичних завдань;

5) між логопедом та дітьми має бути атмосфера взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри й співпереживання;

6) наочність, що використовується в дидактичній грі, має бути простою й інформативною. Результативність дидактичної гри залежить від систематичного її використання, від цілеспрямованості програми ігор у поєднанні із звичайними дидактичними вправами. В. Букатов

висловлює такі поради до проведення дидактичних ігор. [1].

Логопед повинен не поспішати з виголошенням дидактичної мети або з постановкою навчальної мети перед початком ігрового завдання; продумати діяльність логопеда так, щоб складність була замаскована виконанням дій, для них досить легких; продумати й підготуватися до зміни мізансцен; продумати, як рятуватися від штампів — парної педагогіки, замінюючи її педагогічною організацією мимовільної уваги учнів до думки, умінь, дій, мети одне одного; завдання педагога не буде ігровим, якщо не відчуті особистої грайливості між логопедом та дітьми; під час повторення ігрового завдання має бути новизна, несподіванка й незрозумілість; скласти список ігор і з'ясувати, як ці ігри (або їхні елементи) можна використовувати на уроці; пам'ятати, що жвавість дидактичної гри найбільше залежить від поведінки логопеда [2].

Повноцінне розгортання навчального процесу на основі дидактичної гри передбачає значний особистісно-професійний потенціал педагога, який в ході навчання виступає в різних ролях та забезпечує тонкий баланс між залученням учнів до ігрового дійства та спеціальною фіксацією навчально пізнавального результату гри [4].

Дидактичні ігри є універсальними в тому плані, що можуть використовуватися на всіх уроках та у всіх закладах освіти. Вони вдосконалюються, перебудовуючись під кожне нове покоління. Для подальшого розвитку дидактичних ігор потрібні креативні вчителі. Дидактична гра – творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників. [2].

Формування повноцінної мовленнєвої діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями за допомогою дидактичних ігор є актуальною проблемою. Порушення мовлення впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя; ускладнюють спілкування з оточуючими, заважають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Мовленнєві порушення спричиняють низку вторинних відхилень. Як наслідок, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку проявляється порушення комунікативних здібностей, відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, розлади поведінки,

труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування і уміння їх застосовувати на практиці [3].

Отже, для дітей-дошкільників, що мають тяжкі порушення мовлення, гра виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту.

Гра є універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, гра визначає його відношення з оточуючими людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності [4].

Розглянемо специфіку організації дидактичних ігор. Дидактична гра є одночасно видом ігрової діяльності і формою організації взаємодії дорослого з дитиною, що зумовлює її своєрідність. Дидактичні ігри створюють дорослі з навчальною метою, організовуючи навчання на основі ігрового і дидактичного завдання. У дидактичній грі дитина не лише отримує, а й узагальнює та закріплює знання, розвиває пізнавальні здібності, засвоює раціональні засоби і способи розумової діяльності.

Як зазначала Т.Поніманська, дидактична гра – система впливів, спрямована на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Будь-яка дидактична гра має навчальну мету. Тому, основним її компонентом є дидактичне завдання, сховане від дитини в ігровому завданні. Дошкільник, таким чином не просто грається, а бере участь у процесі стихійного навчання. Своєрідність дидактичної гри полягає в раціональному поєднанні дидактичних та ігрових завдань. Переважання навчального завдання перетворює гру на вправу. Навчання у формі дидактичної гри засноване на прагненні дитини входити в уявну ситуацію, діяти за її законами, тобто воно відповідає віковим особливостям дошкільника. Старші дошкільники починають усвідомлювати пізнавальне завдання ігор, надаючи їм певного змісту [2].

Неодмінною умовою розв'язання дидактичного завдання є дотримання правил. Дидактична гра відбувається за умови, що правила

є і внутрішнім результатом дитячої діяльності, а не лише зовнішньою вимогою дорослого. На відміну від сюжетно-рольової гри, у якій правила можуть не бути усвідомленими, у дидактичній – вони завжди усвідомлені.

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття дітьми, наявності у них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, у свою чергу, залежать від рівня ігрового досвіду. Такими є передумови використання дошкільниками набутих знань про предмети і явища навколишнього світу.

Ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, картинками сприяють естетичному розвитку, оскільки, навчившись розрізняти кольори і форми, дитина починає помічати, оцінювати їх. Цікава дидактична гра викликає позитивні емоції, поліпшує самопочуття. В ній зміцнюються м'язи рук, що сприяє підготовці дітей до письма, образотворчої діяльності тощо.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини) [3].

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дошкільників. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від педагога майстерного педагогічного керівництва ними.

Дидактичні ігри вчитель-логопед добирає відповідно до діючих програм закладу дошкільної освіти, вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступень складності ігрових завдань і дій та рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Серед видів логопедичних ігор можна виділити такі: навчальна (допомагає опанувати знання); діагностична (виявляє відхилення і зміни в розвитку, допомагає дітям у самопізнанні); терапевтична (дозволяє долати труднощі і вносить позитивні зміни в особистісні показники розвитку дитини); комунікативна (допомагає освоїти

діалектику спілкування) [4].

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їй форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Дидактичні логопедичні ігри використовуються для розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання; корекції фонематичних процесів, розвитку загальної та дрібної моторики пальців рук; для розвитку рухливості артикуляційних органів; закріплення правильної вимови та диференціації фонем, введення їх у зв'язне мовлення; накопичення словникового запасу та формування граматичних категорій; розвитку зв'язного мовлення; пропедевтики виникнення проблем у формуванні навичок читання і письма та розвитку психічних процесів [1].

Для вчителя-логопеда результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, успіх дошкільників у мовленнєвій діяльності, налагоджені гармонійних взаємин.

Висновки. Отже, для дітей з мовленнєвими порушеннями ігрова діяльність має особливе значення, як необхідна умова виправлення вже наявних симптомів мовленнєвого недорозвитку та профілактиці виникнення нових проявів. Логопедична дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, удосконалення пізнавального інтересу та комунікативних навичок. Логопедичні дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню мовленнєву діяльність, вносять у неї елемент цікавості, корегують мовлення дитини.

Таким чином, дидактичні ігри сприяють активізації засвоєння навчального матеріалу, вказують на можливі помилки вирішення проблемних ситуацій, розкривають не тільки індивідуальні здібності особистості, але і їхню діяльність у колективі. Модель навчального процесу на основі гри будується через залучення дітей до ігрового моделювання досліджуваних явищ, набуття ними нового досвіду в обстановці гри.

Список використаних джерел

1. Буц І.Б. Дидактична гра як засіб пізнавального розвитку

дитини дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-didakticna-gra-ak-zasib-piznavalnogo-rozvitku-ditini-doshkilnogo-viku-456291.html>

2. Опаренко А.С. Дидактичні ігри в педагогіці. *Наукові пошуки* : зб. наук. праць. Вип. 12. 2015. С. 115–119.

3. Сергієнко Л.В. Дидактична гра як форма навчання в системі професійної освіти. *Освіта на Луганщині*. №1. 2009. С. 152-154.

4. Ростовська Т. Організації і проведення дидактичних ігор і вправ з картинками з дітьми дошкільного віку. URL: <https://naurok.com.ua/organizaci-i-provedennya-didaktichnih-igor-i-vprav-z-kartinkami-z-ditmi-doshkilnogo-viku-323838.html>

УДК 376-056.264-053.4:159.943

Н. МУРАЛЬ

<https://orcid.org/0009-0002-1410-1569>

А. РЕДЧУК

<https://orcid.org/0009-0009-9492-4813>

О. ТКАЧ

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ МОТОРНИХ ДИСФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

У статті висвітлено прояви моторних дисфункцій у дітей раннього та старшого дошкільного віку, онтогенетичні маркери моторного (рухового) розвитку, описані фізичні труднощі та рівні підтримки. Подано опис діагностичних методик вивчення проявів моторних дисфункцій у дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами, описані шляхи активізації пластичних функцій мозку.

Ключові слова: ранній та старший дошкільний вік, моторний розвиток, моторна дисфункція, особливі освітні потреби.

The article highlights the manifestations of motor dysfunctions in children of early and senior preschool age, ontogenetic markers of motor (motor) development, describes physical difficulties and levels of support. A

description of diagnostic methods for studying the manifestations of motor dysfunctions in children of early and senior preschool age with special educational needs is provided, and ways to activate plastic brain functions are described.

Key words: early and senior preschool age, motor development, motor dysfunction, special educational needs.

Постановка проблеми. Одним із показників здоров'я дитячого населення є рівень фізичного розвитку. Водночас сучасний стан здоров'я дітей України, за даними Українського інституту стратегічних досліджень Міністерства охорони здоров'я України та Державної служби статистики України, свідчить про негативну тенденцію захворюваності та поширеності хвороб серед дитячого населення. На тлі зменшення дитячого населення у структурі інвалідності дітей перше місце посідають вроджені порушення розвитку, деформації та хромосомні аномалії, друге – хвороби нервової системи, третє – розлади психіки та поведінки. Детермінанти нейроонтогенезу центральної нервової системизумовлюють дизонтогенетичний розвиток, у цілому, та моторні дисфункції, зокрема, що проявляються у диспраксіях із м'язовою та іннерваційною недостатністю, моторних дистаксіях та дисгнозіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Подолання моторних дисфункцій у дітей з особливими освітніми потребами завжди була в епіцентрі досліджень сучасних вітчизняних науковців і стала об'єктом вивчення медичних (Т. Бакалюк, Г. Іванчук, С. Ільченко, В. Козьякін, О. Коренюк, Д. Пасічник, Г. Стельмах, Г. Тофан, Н. Akshatha, J. Appleton, R. Appleton, G. Blythe, H. Freund, N. Geschwind, J. Gibbs, K. Heilman, B. Kadesjö, N. Kaiorisa, K. Kleist, H. Liepmann, C. Njokiktjien, H. Polatajko, D. Preyal, D. Shreekanth, C. Willoughby, та ін.), корекційно-педагогічних наук ((Н. Бабич, Б. Буховець, Г. Заплатинська, К. Зелінська-Любченко, О. Колишкін, М. Мога, Н. Лопатинська, В. Пантелеєв, Ю. Саєнко, К. Тичина, L. Kurtz та ін.).

Charles Njokiktien є провідним міжнародним фахівцем дитячої неврології, який, ґрунтуючись на наукових дослідженнях, описав взаємозв'язок та взаємовплив моторної і когнітивної сфер у розвитку

дитини. Charles Njokiktien до моторних (рухових) дисфункцій відносить [1]:

I. Якісні порушення первинних рухових функцій. Первинні моторні розлади включають порушення елементарних рухових функцій, для здійснення яких не потрібно навчання і свідомий сенсорний контроль. Дані розлади можуть мати місце від народження. Якісні порушення рухів стають помітними під час рухової активності. Вони можуть виявлятися у вигляді порушень [8]:

- зниження м'язової сили (парез);
- порушення м'язового тону (гіпотонія, гіпертонія, спастичність, дистонія, паратонія);
- наявність кінцево-кінетичної диспраксії (порушення рухів по середній лінії тіла, порушення ритмічності);
- втрата плавності та завершеності рухів (моторна незручність);
- втрата стійкості та утримання рівноваги, атаксія;
- порушення постурального контролю;
- порушення рівня рухової активності (недоліку чи надлишку рухів – гіперкінезія, гіпокінезія);
- наявність мимовільних, неприродних рухів, такі як дискінезія або екстрапірамідні рухові порушення (тики, міоклонія, тремор, хорея, атетоз, балізм) [1].

II. Порушення сенсомоторної функції та праксису [1]:

1. Порушення сенсомоторної функції у широкому значенні:

- мелокінетична/моторна диспраксія (кінцево-кінетична диспраксія): якісні зміни навичок руху тіла та кінцівок;
- порушення швидкості рухів;
- проксимально-дистальна дисоціація;
- дзеркальні (надлишкові) рухи;
- порушення синхронності та ритмічності рухів;
- порушення моторного утримування, моторного перемикання або рухова нестабільність.

2. Порушення зорового та зорово-просторового гнозису, оculo-рухова дискоординація (зорово-моторна дисфункція), зорова дисгнозія.

3. Порушення тактильного сприйняття: сумісності, кінестезії, стереогнозу.

4. Соматоагнозія та порушення просторової орієнтації в межах тілата поза ним, порушення право-лівої орієнтації

III. Диспраксія кінцівок та тіла [1]:

1. Диспраксія кінцівок: ідеаторна (з використанням предметів), конструктивна, ідеаторна (задум та серійність дій). Бімануальна дискоординація.

2. Диспраксія тіла (гнозодиспраксія), ідеаторна (об'єктом є все тіло) та ідеаторна диспраксія.

Дослідження Ch. Njokiktien та E. Данілавічюте [1, 4] переконують нас втому, що моторні дисфункції не обмежується лише порушенням просторової, кінетичної та кінестетичної основи рухів. Затримка рухового розвитку у дітей спричиняє дефіцитарність сенсорного, мовленнєво-комунікативного, когнітивного та соціального розвитку. Отже, корекція рухових порушень повинна спрямовуватися не лише на послаблення або усунення наслідків моторних дисфункцій, але й на розвиток когнітивних і мовленнєвих здібностей. У зв'язку з цим, актуальною є переорієнтація сучасної спеціальної педагогіки з вузькодисциплінарної на трансдисциплінарну, що дозволить підвищити ефективність комплексної корекції моторних дисфункцій. О. Колишкін, розкриваючи теоретичні та методичні аспекти розвитку рухової сфери осіб з особливостями розвитку, акцентує нашу увагу на виявленні та подоланні біологічних і соціальних детермінантів розвитку, їх усунення або мінімізацію впливу на руховий розвиток дитини [5]. Тому для нашого дослідження надзвичайно важливим є визначення детермінантів, при якому порушення розвитку моторних (рухових) функцій загалом та/або окремих її складових призводить до порушення співвідношення темпів і термінів розвитку фізичної сфери. Це спонукає нас в рамках дослідження зосередити увагу на виявленні стану сформованості деяких праксичних функцій у дітей із дошкільного віку з мовленнєвими труднощами на прикладі діагностики моторного профілю.

Дослідження дітей здійснювалося в індивідуальній формі, з урахуванням психофізіологічних особливостей кожної вікової категорії дітей. Обстеження проводилось щоденно протягом тижня в процесі спеціально організованої взаємодії (уникнення фізичного контакту з дітьми) експериментатора з дитиною впродовж 15 – 20 хвилин.

Упродовж організації та проведення діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку із мовленнєвими труднощами, нами було використано наступні провідні науково-методологічні принципи [3, 4]:

- принцип єдності біологічного та соціального в розвитку дитини та наявність адекватної зовнішньої аферентації;
- принцип системності перцептивно-когнітивного розвитку дитини;
- принцип реалізації диференційованого підходу в діагностичних дослідженнях;
- принцип якісного аналізу даних, отриманих в процесі діагностики (якісний аналіз включає способи дій, характер помилок, ставлення дитини до експериментів, а також до результатів діяльності);
- принцип «заміщуючого» онтогенезу (співвіднесення актуального статусу дитини з основними етапами та векторами формування мозкової організації психічних процесів і подальшим ретроспективним відтворенням тих ділянок онтогенезу, які з тих чи інших причин не були повністю освоєні);
- принцип опори на провідні репрезентативні системи (канали сприйняття інформації).

Використані принципи відповідають методологічним позиціям спеціальної педагогіки та забезпечують достатньо високий рівень отримання діагностичних даних. З метою визначення стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок та мануального праксису у дітей раннього та старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, нами було використано модифіковану методіку Sally Goddard Blythe [3], яка передбачала:

1. Оцінку стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок.
2. Оцінку стану сформованості мануального праксису.

Програма вивчення особливостей функціонування моторної (рухової) сфери у дітей раннього та старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами передбачала добір діагностичного інструментарію, критеріїв і показників оцінювання та розробку узагальнюючого документа відповідно до кожного етапу констатувального експерименту і представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

**Програма дослідження особливостей функціонування
моторної(рухової) сфери у дітей раннього та старшого дошкільного
віку з мовленнєвими труднощами**

Досліджуваний процес чи функція	Зміст діагностичного завдання	Шкала оцінювання	Результати обстеження
Обстеження дітей раннього віку			
1. Оцінка стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок (за методикою М. Придатко)	Стояння самостійне. Стояння на одній нозі без підтримки. Ходьба з підтримкою. Ходьба самостійна. Ходьба тривала з повертанням. Переступання через перешкоду. Біг. Присідання і вставання. Нахиляння та підіймання предметів з підлоги. Підіймання і спускання по сходах. Стрибання на двох ногах. Гойдання на гойдалці.	0 - не виявлено жодних порушень; 1 - виявлені незначні порушення, дитина виконала вправу 3 - 4 рази; 2 - виявлені більш суттєві порушення, дитина виконала вправу 2 – 3рази; 3 - виявлено безліч порушень, дитина виконала вправу 1-2 рази; 4 - дитина не може виконати вправу.	Картка стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок у дітей раннього віку
2. Оцінка стану сформованості мануального праксису (за методикою М. Придатко)	Стукання іграшкою об іграшку. Маніпулювання пірамідкою. Нанизування кілець на	0 - не виявлено жодних порушень; 1 - виявлені незначні порушення, дитина виконала вправу	Картка стану сформованості мануального праксису у дітей раннього віку

	<p>стрижень пірамідки. Побудова башти з кубиків. Брання дрібних предметів вказівним і великим пальцями. Перегортання сторінки картонної книжечки. Опускання дрібних предметів у вузький отвір. Гра з м'ячом Малювання кривуль, розчерки. Розривання паперу. Зачерпування їжі ложкою. Повторення за зразком вертикальних і круглих ліній. Тримання олівця. Їсть ложкою, виделкою Самостійно. Годування ляльки. Розстібання гудзиків. Наливання в чашку води.</p>	<p>3 - 4 рази; 2 - виявлені більш суттєві порушення, дитина виконала вправу 2 – 3рази; 3 - виявлено безліч порушень, дитина виконала вправу 1-2 рази; 4 - дитина не може виконати вправу.</p>	
Обстеження дітей старшого дошкільного віку			
<p>1.Оцінка стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок</p>	<p>Стрибання на місці. Стрибання на двох ногах, на правій, на лівій нозі (вздовж залу).</p>	<p>0 - не виявлено жодних порушень; 1 - виявлені незначні порушення (2-3);</p>	<p>Картка стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок</p>

(методика Sally Goddard Blythe) [3]	Нахили вправо, вліво, вперед, назад. Пролізання лівим та правим боком в обруч. Вхоплення та кидання м'яча. Крокування. Тест Ромберга. Утримання рівноваги на одній нозі. Ходьба по мотузці	2 - виявлені більш суттєві порушення (4-6); 3 - виявлено безліч порушень (понад 6); 4 - дитина не виконала вправу	навичок у дітей старшого дошкільного віку
2. Оцінка стану сформованості мануального праксису (методика Sally Goddard Blythe) [3]	Протиставляння великого пальця пальцям руки. Шнурівка. Показуємо пальці окремо, додаючи щоразу по одному. Штрихований малюнок	0 - не виявлено жодних порушень; 1 - виявлені незначні порушення (2-3); 2 - виявлені більш суттєві порушення (4-6); 3 - виявлено безліч порушень (понад 6); 4 - дитина не виконала вправу	Картка стану сформованості мануального праксису у дітей старшого дошкільного віку

Отже, виявлення стану сформованості моторних (рухових) умінь і навичок та мануального праксису у дітей раннього та старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами дозволило визначити рівень їх підтримки взакладі та сприяло розробці індивідуальних Траєкторій розвитку моторної (рухової) сфери із застосуванням сучасних нейростимуляційних технологій. Таким чином, реалізація запропонованої програми діагностичного дослідження, ретельний кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволили виявити прояви порушень у функціонуванні деяких моторних (рухових) умінь і навичок та мануальному праксису у дітей раннього та старшого

дошкільного віку із мовленнєвими труднощами. Виявлений симптомокомплекс дозволив констатувати відставання від онтогенетичних маркерів моторного (рухового) розвитку, з'ясувати диснейроонтогенетичні детермінанти, виявити фізичні труднощі та рівні підтримки. Одержані результати констатувального експерименту засвідчили необхідність проведення систематичної та цілеспрямованої роботи у системі подолання моторних дисфункцій у дітей із мовленнєвими труднощами шляхом використання сучасних нейротехнологій як засобу подолання моторних дисфункцій та підтримки корекційно-розвиткового процесу. На цьому аспекті і зупинимо увагу у подальших матеріалах дослідження.

Висновки. 1. Виявлені моторні дисфункції у дітей раннього та старшого дошкільного віку дозволили констатувати відставання від онтогенетичних маркерів моторного (рухового) розвитку, з'ясувати диснейроонтогенетичні детермінанти, виявити фізичні труднощі та рівні підтримки.

2. Використання сучасних нейротехнологій сприятимуть подоланню абомінімізації проявів моторних дисфункцій у дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами шляхом активізації пластичних функцій мозку, підвищенню нейрональної активності структур моторного (рухового) механізму задля якості виконання моторних дій, рухової активності та керування цілеспрямованими довільними рухами.

Список використаних джерел

1. Njiokiktjien, Ch. (2007). Developmental dyspraxias and related motor disorders / Neural substrates and assessment. Amsterdam: Suyi Publications, 392. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/233867022>
2. Preyal, D., Akshatha, N., Shreekanth, D., Kaiorisa N. (2022). Gross motor dysfunction and balance impairments in children and adolescents with Down syndrome: a systematic review. Clin Exp Pediatr. Vol. 65, No. 3, 142–149.
3. Sally Goddard Blythe. Assessing Neuromotor Readiness for School. The INPP Developmental Screening Test and School Intervention Programme. 2012. 112.

4. Данілавічюте Е.А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення тадрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4. 2015. С. 8-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_4_3.

5. Колишкін, О.В. Розвиток рухової сфери осіб з особливостями інтелектуальногорозвитку засобами адаптивної фізичної культури. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: колективна монографія. Суми : ВД «СумДПУ».2015. 158-187.

6. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПНУУкраїни. 2021. 200 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'376.622

Л. МУШИНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0001-1526-3386>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ ЧАСТИНУ ВІД ЦІЛОГО У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються особливості розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку, які мають загальний недорозвиток мовлення. В даній публікації подана методика дослідження та представлені результати про рівень засвоєння цього словника відповідно лексичних тем, що вивчаються згідно вимог програми для закладів дошкільної освіти. Описана порівняльна характеристика рівня засвоєння словника слів, що позначають частину від цілого за темами, що вивчалися. А також порівняння стану сформованості даного словника у дітей загального розвитку та з порушенням мовлення. Отримані та описані в даній публікації результати дозволять поглибити теоретичні знання про особливості

розвитку словника іменників частина від цілого у дітей з загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: словник іменників, що позначають частину від цілого, діти дошкільного віку, порушення мовленнєвого розвитку.

The article highlights the peculiarities of the development of the vocabulary of nouns denoting parts of a whole in preschool children with general speech underdevelopment. This publication presents the methodology of the study and the results regarding the level of acquisition of this vocabulary according to the lexical topics studied in line with the requirements of the preschool education program. A comparative analysis of the level of acquisition of vocabulary words denoting parts of a whole is provided, based on the topics studied. It also compares the state of vocabulary development in children with general development and those with speech disorders. The results presented and discussed in this publication will deepen theoretical knowledge of the peculiarities of the development of the vocabulary of nouns denoting parts of a whole in children with general speech underdevelopment.

Keywords: noun vocabulary, denoting parts of a whole, preschool children, speech development disorders.

Постановка проблеми. Проблема формування словника іменників, у дітей із загальним недорозвитком мовлення (надалі ЗНМ) не втрачає своєї актуальності до цього часу. Це обумовлено кількома чинниками:

- розвиток інноваційних технологій, подальші наукові дослідження, в тому числі інтегровані дослідження, виводять на новий рівень, розширюють уявлення, дають можливість глибше зрозуміти організацію лексичної семантики у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі ПМР);

- необхідність використання динамічних форм спілкування, яке передбачає не просто використання слів, але й уміння у ході комунікації їх правильно інтерпретувати та складати з них висловлювання, які адекватно доносять інформацію, що передається співрозмовнику.

Розвиток мовлення у дітей із ЗНМ є актуальною проблемою для логопедії та педагогіки, особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого, оскільки саме цей аспект проблеми

вивчений недостатньо глибоко. Розуміння особливостей розвитку словника слів, що позначають частину від цілого у дітей із ЗНМ, допоможе розробити більш ефективні методи, що активізують процес їх засвоєння. Це, в свою чергу, сприятиме покращенню мовленнєвих навичок у дошкільників із ЗНМ в цілому.

Аналіз науково-теоретичних джерел. На підставі наукових джерел (А. Богуш [1]; А. Brzezińska, Н. Zgółkowa [7], Л. Трофименко [6] ін.) було визначено, що у дітей загального розвитку слів, що позначають частину від цілого, є важливою частиною процесу розвитку мовлення загалом.

Виявлено, що на початковому етапі (до 2-ох років) діти починають розпізнавати і використовувати слова, що позначають частину від цілого насамперед ті, що позначають частини тіла. Ці слова з'являються разом з усвідомленням частин власного тіла.

Словникове розширення цього словника відбувається у міру розвитку предметно-маніпулятивної діяльності і діти (до 3-ої років) починають використовувати терміни, що описують частини предметів і об'єктів якими виконують певні дії. У машинки колесо, у банки кришка ін.

У подальшому діти вчаться розуміти та використовувати слова, що вказують на частину від цілого через контекст. Наприклад, якщо дитина бачить, як батьки відкривають банку, вона може дізнатися, що "кришка" є частиною банки. Роль дорослих у наданні контекстуальних підказок і повторень є ключовою.

Розуміння частин від цілого пов'язане з розвитком когнітивних навичок, таких як категоризація і абстрагування. Діти вчаться розпізнавати відношення між частинами і цілим в процесі предметно маніпулятивної та ігрової діяльності. Це допомагає їм краще зрозуміти структуру предметів і явищ.

Діти завдяки активному розвитку мовлення після чотирьох років краще починають засвоювати, що є як фізичні частини, так і абстрактні, наприклад, "середина" чи "кінець" чогось.[2, 5]

Вагомим для розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого є культурно-соціальний вплив. Зокрема, сімейне виховання, яке передбачає залучення дитини до виконання окремих дій

у побуті, що супроводжується активним спілкуванням з нею, називанням предметів та їх частин вважається найбільш вагомим, що сприяє засвоєнню цього словника дітьми. Шляхом виконання маніпулятивних дій з предметами, з опорою на зразок який подають дорослі та за умови мовленнєвого зразка слів, що позначають частину від цілого, вони швидше опановують певними термінами, особливо якщо ті часто використовуються в їхньому оточенні. Сприяє також засвоєнню цієї категорії іменників активне навчання батьками та вихователями дітей цим словам. [2, 5]

А. Богуш зазначає, що слова, які позначають частину від цілого, є вагомою передумовою вивчення таких навчальних предметів у школі як математика, біологія, історія, ін. Наприклад, спочатку діти можуть знати "частини" в контексті конкретних предметів, а з часом починають розуміти абстрактніші концепти, такі як частини історії чи процесу.[1]

Також розвиток словника, що включає слова, що позначають частину від цілого, є важливим аспектом як мовленнєвого так і когнітивного розвитку дітей.

Визначено, що стан та динаміка розвитку словника іменників, що позначають частини від цілого у дітей із ЗНМ не була предметом спеціально проведеного дослідження. Хоча і відомо, що ними цей словник засвоюється із запізненням. Л. Трофименко [6], вказує, що слова, які позначають частини тіла у більшості ці малюки оволодівають при взаємодії з батьками, то інші, які не так часто звучать у їхньому оточенні чи не становлять коло їхнього інтересу, ними ігноруються. Такі діти найчастіше зосереджують увагу на словах, що позначають цілий предмет, а ті, що позначають його частину ігнорують.

Метою ж нашого дослідження є визначення і формування загальної характеристики словника слів, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня, його відповідності вимогам програми розвитку мовлення закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку 5-6 років було сформовано методик у основу якої покладено вимоги щодо засвоєння цих лексичних компонентів мовлення взяті з програми «Дитина». [3]

На підставі аналізу визначено лексичні компоненти за рядом тем, що розглядаються в дошкільній освіті: «Я та моє тіло», «Тварини: свійські та дикі», «Мешканці водойм», «Рослини», «Транспорт», «Дім, меблі, приладдя», «Посуд та побутові предмети», «Одяг». До зазначених тем був підібраний дидактичний матеріал. Усе це визначило зміст дослідження словника іменників, що позначали частину від цілого.

Для вивчення та оцінки стану сформованості словника було розроблено та описано процедуру та визначено критерії оцінки якості виконання завдань, бальну оцінку.

Процедура дослідження передбачала демонстрацію дітям малюнків, що відповідали визначеній тематиці і постановку дослідницького запитання. Просили назвати дитину предмет і його частини. Якщо дитина не справлялася із завданням, передбачалося надання їй допомоги у вигляді демонстрації окремих частин предмета і спонукання її назвати його. Якщо дитина не називала демонстровану частину предмета їй давали навідні запитання, ожваблювали асоціації (який предмет має подібну назву, на що подібна частини предмета, з якою дією можна пов'язати цю частину предмета тощо).

В основу розроблення критеріїв оцінки якості виконання завдань для вивчення стану сформованості словника іменників, що позначає частину від цілого було покладено критерій самостійності при виконанні дитиною завдання. Якщо дитина самостійно називала слово, що позначає частину від цілого, їй нараховували 3 бали. Якщо завдання було виконане із наданням першої допомоги – 2 бали. Якщо для виконання завдання було необхідно і першу і другу допомогу – оцінку нараховували 1 бал. Якщо завдання виконане не було – його оцінювали 0 балів. Таким чином передбачалося чим більша оцінка тим вищий рівень розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого.

Аналізуючи результати дослідження, бали додавали й визначали максимальну оцінку, яка вказувала на наявний рівень порушення словника, що позначає частину від цілого мовлення у дитини.

Для розподілу цієї оцінки були враховані вимоги, встановлені у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності

та здоров'я, яку опублікувала Всесвітня організація охорони здоров'я у 2001 році [4].

Згідно цієї класифікації відсутні порушення мовлення, якщо кількість балів не перевищує 22,2% (від 0 до 22,2%); легке порушення мовлення, якщо проміжок відповідає 27,7-50%; мовленнєве порушення помірного рівня у діапазоні 55,5-72,2%; тяжкі порушення мовлення проявлятимуться у межах 77,7-88,8%; мовлення відсутнє або практично відсутнє – 97,4-100% [4].

З урахуванням вище описаного, було визначено рівні порушення мовлення, кількісна оцінка у % та у балах (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня розвитку словника слів, що позначають частину від цілого

Рівень порушення	Кількісна оцінка (у %)	Кількісна оцінка (у балах)
Словник слів, що позначає частину від цілого достатньо сформований	0-22,2%	216-168
Словник слів, що позначає частину від цілого незначно порушений	27,7-50%	167-108
Помірне порушений словника слів, що позначають частину від цілого	55,5-72,2%	107-60
Тяжке порушення словника слів, що позначають частину від цілого	77,7 -88,8%	61-24
Словник слів, що позначає частину від цілого відсутній або практично відсутній	97,4-100%	23-0

Дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №791 Дарницького району міста Києва. В закладі функціонують сім інклюзивних груп. В експерименті взяли участь дев'ять дітей із ЗНМ III рівня та дев'ять дітей загального розвитку, віком від чотирьох до п'яти років.

Аналіз матеріалів дослідження дозволив виявити, що іменники які позначають частину від цілого гірше засвоїли діти із ЗНМ порівняно із дітьми загального розвитку, незважаючи на те, що дошкільники із ПМР додатково систематично отримували корекційно-розвиткову допомогу працюючи з логопедом (див. табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення дітей залежно від рівня розвитку словника іменників частина від цілого у %

Групи дітей	Рівень розвитку словника іменників частина від цілого	Кількісна оцінка в балах	Кількість дітей у %
І група - діти загального розвитку	Словник слів, що позначає частину від цілого достатньо сформований	172-186	89%
	Словник слів, що позначає частину від цілого незначно порушений	144	11%
II група - діти з порушенням мовлення	Словник слів, що позначає частину від цілого незначно порушений	116-158	78%
	Помірно порушений словник слів, що позначають частину від цілого	83-87	22%

Виявлено, що діти загального розвитку у більшості (89 %) слова, що позначають частину від цілого засвоюють відповідно вимогам програми для закладу дошкільної освіти, яка для нас була еталоном для визначення обсягу словника. При цьому в 11 % цих дітей виявлено незначні його порушення.

Поруч із цим у незначній кількості досліджених нами дітей із ЗНМ (22 %) виявлено помірне порушення словника іменників, що позначали частину від цілого, у решти 78 % рівень його порушення був незначним.

Нами були проаналізовані закономірності засвоєння тем дітьми загального розвитку та із ЗНМ (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльна характеристика рівня засвоєння словника слів, що позначають частину від цілого за темами, що вивчалися (у%)

№	Тема	Кількість слів, що позначають частину від цілого засвоєних дітьми 1-ої групи	Кількість слів, що позначають частину від цілого засвоєних дітьми 2-ої групи	Різниця між кількістю слів, що позначають частину від цілого засвоєних учнями 1-ої та 2-ої груп
1	Я та моє тіло	89	72	17
2	Тварини: свійські та дикі	88	71	17
3	У світі рослин	76	48	28
4	Транспорт	87	62	25
5	Посуд	70	44	26
6	Одяг	65	52	13
7	Меблі	58	33	25
8	Оселя	89	75	14

Шляхом аналізу результатів дослідження виявлено, що найлегше і найшвидше дітьми засвоюються іменники, що позначають частини тіла людини, частини тіла тварин та частин з яких складається будинок.

Аналіз результатів дослідження показав, що є закономірні труднощі засвоєння певної теми, як дітьми загального розвитку, так і дітьми із ЗНМ. Найважчим для оволодіння виявився словник до теми «Меблі».

Поруч із цим при вивченні тем «Одяг» та «Оселя» виявлено, що різниця у засвоєнні слів, що позначають частину від цілого дітьми загального розвитку та із ЗНМ найменша (13-14 %). Отож, можна стверджувати, що ця тема однаково актуальна для обох груп дітей, а також ці слова часто звучать у побуті та в садочку.

Вагомими для успішної адаптації дітей в соціумі та подальшого активного розвитку є і словник інших тем «У світі рослин», «Транспорт», «Посуд». Визначено, що особливо значні труднощі при його засвоєнні виникають саме у дітей із ЗНМ.

Для формувального експерименту саме ці теми визначені базовими для проведення у подальшому спеціально організованого навчання.

Висновки. Підсумовуючи отримані результати дослідження та основні знайдені тенденції можливо констатувати, що діти із ЗНМ мають труднощі у формуванні лексичних зв'язків між частинами та цілим, водночас, використання таких слів у мовленні може бути поверхневим, і вони не завжди правильно розуміють або застосовують їх у контексті.

Можна стверджувати і про наявність у дітей дошкільного віку із ЗНМ труднощів самостійного пригадування слів, що позначають частину від цілого. Вони частіше потребували допомоги від дорослого, коли той розкладав предмет на частини чи показував саме ту частину, яку потрібно було назвати. Більше впізнавали частини предмета за назвою, ніж самостійно пригадували потрібні слова.

Загалом, обсяг словника слів, що позначають частину від цілого у цієї категорії дошкільнят був меншим ніж у дітей загального розвитку і не відповідав вимогам програми ЗДО.

У рамках дослідження також були виявлені певні аспекти, які потребують подальшого вивчення. Зокрема, важливо розглянути сам механізм формування словника слів, що позначають частину від цілого в контексті розвитку семантичного поля у дітей із ЗНМ. Це дозволить розробити більш ефективні методики та стратегії для роботи з ними.

Результати дослідження мають практичне значення для корекційної педагогіки та логопедії. Вони дозволяють точніше визначити труднощі у розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей із ЗНМ, і сприяють розробці ефективних методів для поліпшення мовленнєвих навичок таких дітей.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ. Слово. 2005. 720 с.
2. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово. 2005. 256 с.
3. Дитина: Програма розвитку дитини дошкільного віку / В.О. Огнев'юк та ін. Київ, МОН України, 2016. 304 с.
4. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я./ Всесвітня організація охорони здоров'я. URL:https://uapt.org.ua/wp-content/uploads/docs/5210-preklad_mkf_dorosla_v_docx.pdf

5. Тиндюк Н.Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 106. С. 145-148.

6. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Актуальна освіта. 2013. 108 с.

7. Brzezińska A., Zgółkowa H. O potrzebie badań frekwencyjnych nad słownictwem dzieci w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1982. № 1, P. 81-89.

УДК 376-056.264-053.4:159.953

М. НЕІЛЬЧУК

<https://orcid.org/0009-0003-6746-1928>

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей використання мнемотехніки для роботи з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями. Розглядаються основні підходи до застосування мнемотехнічних методів і прийомів у корекційній педагогіці. Висвітлено ефективність мнемотехніки для розвитку мовлення, формування словникового запасу, зв'язного мовлення, пам'яті та уваги. Окреслено практичні аспекти використання мнемотаблиць, мнемодоріжок і інших прийомів у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, а також перспективи подальших досліджень у цій сфері.

Ключові слова: мнемотехніка, порушення мовлення, розвиток мовлення, мовленнєві навички, прийоми мнемотехніки.

The article is devoted to the analysis of the features of using mnemonics for working with preschoolers with speech disorders. The main approaches to the use of mnemonic methods and techniques in correctional pedagogy are considered. The effectiveness of mnemonics for the development of speech, the formation of vocabulary, coherent speech, memory and attention is

highlighted. The practical aspects of using mnemonic tables, mnemonic tracks and other techniques in working with children with speech disorders are outlined, as well as the prospects for further research in this area.

Keywords: mnemonics, speech disorders, speech development, speech skills, mnemonic techniques.

Постановка проблеми. Мовленнєві порушення у старших дошкільників є однією з головних перешкод для їх успішного розвитку, соціалізації та навчання. Особливості розвитку мовлення, такі як обмежений словниковий запас, труднощі з побудовою зв'язних висловлювань, порушення граматичних структур і звуковимови, ускладнюють засвоєння навчального матеріалу. Це створює значні труднощі в адаптації до шкільного середовища та негативно впливає на загальну самооцінку дитини.

Традиційні підходи до корекції мовленнєвих порушень потребують доповнення ефективними інноваційними методами. Одним із таких інструментів є мнемотехніка – система прийомів, яка дозволяє через асоціації, візуалізацію та ігрові компоненти полегшувати запам'ятовування, формувати логічні зв'язки та сприяти мовленнєвій активності дітей.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідники, такі як А. Богуш, Н. Гавриш, С. Козачук, І. Козловський, Л. Соловйова, Г. Чепурний та ін. активно вивчають особливості та можливості застосування мнемотехніки в роботі з дошкільниками. На їх думку, мнемотехніка не лише сприяє розвитку пам'яті, але й полегшує засвоєння мовленнєвого матеріалу, збагачує словниковий запас, розвиває інтонаційні засоби виразності, граматичну правильність і зв'язність мовлення [3; 8].

У галузі логопедії (А. Дюсембіна, Н. Сінопальнікова, Л. Іваненко, І. Красновська, О. Білюк, К. Крутій, О. Білан, І. Петрик, Н. Соха, І. Вишняк) підтверджено ефективність мнемотехнічних прийомів у корекції мовленнєвих порушень. Дослідження свідчать, що використання мнемотехнічних прийомів у різних видах діяльності дошкільників значно підвищує ефективність розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Регулярне застосування мнемотехніки сприяє

збагаченню словникового запасу, покращенню фонетичної культури мовлення, формуванню інтонаційної виразності, вдосконаленню граматичної та синтаксичної будови мовлення. Це також позитивно впливає на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, сприяючи формуванню комунікативної компетентності у дітей [1; 2; 4]. У дослідженнях також зазначається, що використання мнемотехніки знижує рівень стресу під час навчання, активізує когнітивні процеси, сприяє формуванню комунікативних навичок та розвитку всіх сторін мовлення [1; 2; 4; 6; 7].

Метою статті є обґрунтування ефективності мнемотехніки у формуванні мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мнемотехніка – це сукупність методів і прийомів, спрямованих на полегшення запам'ятовування та відтворення інформації. Вона базується на створенні асоціацій між новою інформацією та вже відомими знаннями через використання візуальних образів, символів, схем і графічних моделей [8].

У педагогіці мнемотехніка використовується під різними назвами, такими як сенсорно-графічні схеми, предметно-схематичні моделі, блоки-квадрати, колажі та текстові схеми. Ця методика ґрунтується на принципах активного запам'ятовування, що передбачає синхронну роботу різних ділянок мозку. Завдяки цьому забезпечується висока ефективність у засвоєнні почутого або прочитаного матеріалу: віршів, текстів та переказів [3; 6].

Ефективність мнемотехніки можна обґрунтувати з точки зору класичної психолого-педагогічної науки, яка спрямована на полегшення процесів запам'ятовування та розвиток зв'язного мовлення. Науковці, такі як А. Богуш, М. Варій та інші, підкреслюють значущість використання наочності, яка допомагає дітям легше запам'ятовувати об'єкти та їхні характеристики. Важливим компонентом є також застосування схем і алгоритмів, які сприяють структуризації навчального матеріалу, забезпечуючи його ефективніше засвоєння [4; 8].

Мнемотехнічні прийоми активізують природні механізми роботи мозку, що позитивно впливає на процеси запам'ятовування, збереження

та відтворення інформації. Основою розвитку когнітивних здібностей дитини є оволодіння заміщенням і наочним моделюванням [8, с. 30].

Так, мнемотехніка є не тільки корисним, а й необхідним інструментом у дошкільній педагогіці, оскільки психофізіологічні особливості розвитку дітей цього віку вимагають додаткової підтримки у засвоєнні нової інформації. Її застосування сприяє активізації та розвитку основних психічних процесів: уваги, мислення, пам'яті (зорової, слухової, рухової, тактильної), уяви та мовлення. Зокрема, використання мнемотехніки в роботі з дітьми із ЗНМ дозволяє досягти наступних результатів: розвиток зв'язного та діалогічного мовлення; розширення словникового запасу; формування інтонаційної виразності мовлення; збагачення граматичної структури висловлювань.

Серед основних мнемотехнічних методів та прийомів виділяють: прийом аналогії передбачає запам'ятовування нових слів і понять шляхом порівняння їх зі знайомими ознаками або характеристиками. Наприклад, слово «яблуко» можна асоціювати з круглим і червоним об'єктом, схожим на м'яч; піктограма, тобто уявлення інформації у вигляді схематичних зображень (наприклад, цифра «2», схожа на форму гуски, ця асоціація полегшує її запам'ятовування); трансформація, що передбачає перетворення об'єктів за формою, розміром або значенням для полегшення їх засвоєння; римування, тобто створення римованих слів або фраз, що робить процес запам'ятовування легшим (наприклад: «дошка – ложка», «кіт – вертоліт»); асоціації – це побудова зв'язків між новою інформацією та вже знайомими явищами або об'єктами. Наприклад, ім'я нового друга може бути пов'язане з відомою казковою історією, що спрощує його запам'ятовування; метод опори, який поєднує інформацію зі словами, звуками або цифрами (наприклад, для вивчення кольорів веселки можна використовувати речення: «Чапля осінь жде завзято, буде сани фарбувати»); мнемотаблиці, мнемодоріжки, мнемоквадрати – це картки із зображеннями або схемами, які допомагають структуровано запам'ятовувати інформацію; метод ланцюжка – це образи об'єднуються у логічну послідовність, що допомагає легко запам'ятати порядок подій чи слів (наприклад, для розповіді казки дитина може уявити низку картинок, пов'язаних із сюжетом); метод крокування передбачає створення схем або малюнків

для запам'ятовування характеристик об'єктів (наприклад, малюючи схему дерева, дитина вчиться виділяти його основні частини: коріння, стовбур, гілки, листя); метод ейдотехніки – прийом, що базується на яскравому образному мисленні (діти добре запам'ятовують яскраві, детальні образи, які легко пригадати згодом); прийом «Мотрійки», коли образи поєднуються у парах, де більший об'єкт містить у собі менший (наприклад, уявлення великого будинку з маленьким вікном, за яким сидить кіт, допомагає створити логічний ланцюжок); метод історій, коли слова або поняття об'єднуються у фантастичний сюжет, який легко запам'ятовується; прийом символізації, який передбачає передачу абстрактних понять через символи (наприклад, голуб може символізувати мир, а серце – любов) [3; 8].

Зауважимо, що одним із найпоширеніших методів у педагогічній практиці є використання мнемотаблиць. Поетапне навчання роботі з такими таблицями відіграє ключову роль у досягненні ефективності: спочатку діти аналізують зображення, потім перетворюють їх на образи, а згодом використовують ці символи для переказу казок, вивчення віршів або створення власних історій [8].

Цей підхід дозволяє дітям виділяти основні ознаки предметів, формувати схематичне уявлення інформації, що значно полегшує процес її запам'ятовування та сприяє логічній структуризації висловлювань. При роботі з мнемотехнікою необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини для досягнення найкращих результатів.

Мнемотаблиці ефективно сприяють розвитку описових навичок, збагаченню словникового запасу, а також допомагають структурувати та систематизувати знання. Вони виступають у ролі візуального плану, що підтримує лексичний і граматичний аспекти мовлення, полегшуючи створення послідовних і логічно побудованих висловлювань.

Дослідження підтверджують, що мнемотаблиці є дієвим інструментом для запам'ятовування віршів. Використання опорних зображень у навчанні не лише полегшує процес запам'ятовування, але й перетворює його на цікаву гру, стимулюючи зацікавленість дітей. Це особливо ефективно для старших дошкільників із переважно візуальною

пам'яттю, оскільки зорові образи допомагають їм швидше засвоювати текстовий матеріал [3; 8].

У дошкільній освіті широко застосовуються як розвивальні, так і навчальні мнемотаблиці. Розвивальні мнемотаблиці спрямовані на стимулювання пам'яті, уваги та мислення дитини, тоді як навчальні використовуються для ефективного засвоєння навчального матеріалу за різними темами. Вони допомагають у формуванні математичних і мовленнєвих навичок, а також сприяють ознайомленню дітей із природою, культурою та основами здорового способу життя.

Мнемотаблиці для окремих слів особливо корисні для розширення словникового запасу та розвитку асоціативного мислення. Спочатку дорослий допомагає дітям працювати з таблицями, але з часом діти починають створювати їх самостійно, що сприяє розвитку творчих здібностей і самостійності.

Мнемодоріжки є ефективним інструментом для побудови речень: кожне слово в реченні супроводжується окремим зображенням. Це полегшує дитині граматично правильне оформлення висловлювань і сприяє формуванню навички відповідати повними реченнями [8].

Таким чином, мнемотехніка виступає потужним інструментом у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Вона не лише сприяє збагаченню словникового запасу та покращенню вимови, але й допомагає знижувати рівень стресу під час навчання. Завдяки мнемотехнічним прийомам діти легше опановують мовлення, розвивають комунікативні навички та успішно адаптуються до соціального середовища.

Перевагами мнемотехніки є те, що вона значно полегшує процес запам'ятовування завдяки використанню образних, емоційних та ігрових компонентів. Вона перетворює навчання на захопливу гру, забезпечуючи: ефективне збереження інформації у довготривалій пам'яті; розвиток мовлення, пам'яті, уваги та мислення; формування у дітей інтересу до навчання.

Застосування мнемотехніки є необхідним для дошкільників із мовленнєвими порушеннями, оскільки вона дозволяє адаптувати навчальний процес до їхніх індивідуальних особливостей. Це сприяє

розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок, допомагаючи дітям легше адаптуватися до подальшого навчання.

Мнемотехніка базується на створенні асоціативних зв'язків між новою інформацією та наявними знаннями. Основні принципи її використання полягають у:

- наочності: використання зображень, символів та схем, які полегшують розуміння.
- асоціативності: побудова зв'язків між поняттями через візуальні або вербальні асоціації.
- ігровому компоненті: перетворення навчання на гру, що підвищує мотивацію.
- креативності: стимулювання творчості дитини через малювання, створення схем або історій.

Основні умови використання мнемотехніки включають такі аспекти:

- Організаційні – принципи та підходи до організації освітньої діяльності, різні форми роботи (спільна діяльність дітей і дорослих, самостійна діяльність дітей).
- Програмно-методичні – рекомендації для вихователів, картотека мнемотаблиць, творчі завдання для дітей.
- Технологічні – засоби, методи та прийоми, що сприяють розвитку мовленнєвої активності дітей за допомогою мнемотехніки.
- Матеріально-технічні – насичене та збагачене розвивальне середовище старшої групи спеціального спрямування.
- Соціокультурні – співпраця з батьками.
- Моніторингові – діагностичні методики для контролю та оцінки розвитку мовленнєвої активності у дітей із порушеннями мовлення.
- Кадрові – залучені фахівці, такі як вчитель-логопед та вихователі.

Таким чином, практичне значення мнемотехніки полягає у тому, що її можна використовувати з метою розвитку мовлення: переказ казок, вивчення віршів, формування зв'язного мовлення; збагачення словникового запасу: тематичні мнемотаблиці та мнемодоріжки; розвитку когнітивних функцій: пам'яті, уваги, мислення; соціалізації дітей: покращення комунікативних навичок тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Мнемотехніка є ефективним інструментом для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Вона сприяє збагаченню словникового запасу, формуванню зв'язного мовлення, розвитку когнітивних процесів і підвищенню впевненості в собі.

Перспективи подальших досліджень включають: інтеграцію мнемотехніки у навчальні програми для дітей із ЗНМ; вивчення довгострокового впливу мнемотехніки на успішність адаптації дітей до шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Дюсембіна А.С., Сінопальнікова Н.М. Мнемотехнічні прийоми як засіб корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. наук. праць. № 6. 2023. С. 369-372.

2. Іваненко, Л.С. Використання мнемотехніки для розвитку мовленнєвої готовності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Вісник Державного педагогічного університету*. № 4. 2021. С. 112-118.

3. Козловський М.І. Мнемотехніка в освітньому процесі: теорія та практика. Одеса: Вища школа. 2021. 212 с.

4. Красновська І., Білюк О. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Innovations and prospects in modern science: material the 1 st International scientific and practical conference (January 15-17, 2023) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2023. С. 232-238*

5. Крутій К.Л., Білан О.І. Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку. Львів : Проман. 1997, 42 с.

6. Петрик І.Ю. Застосування мнемотехніки у розвитку мовленнєвої готовності старших дошкільників. *Освітні технології та інновації*. 2022. №1. С. 33-40.

7. Соха Н.В., Вишняк І.І. Мнемотехніка в сучасній практиці логопеда. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття. Запоріжжя. 2021. С. 24-25.

8. Чепурний Г.А. Освітня мнемотехніка. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.

УДК 376-056.264-053.4

Д. ОШУРКО

<https://orcid.org/0009-0005-4134-8788>

О. МІЛЕВСЬКА

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

ЛОГОГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто логопедичну гімнастику як цілісну систему корекції та розвитку лексико-граматичних умінь дітей дошкільного віку. Визначено типи вправ для розвитку у дошкільників лексичної системності, лексико-семантичних явищ, для тренування умінь лексичної сполучуваності, граматичних узагальнень та лексико-граматичної трансформації. Окреслено диференційний підхід у застосуванні вправ логопедичної гімнастики з дітьми з різними логопатологіями, запропоновано приклади вправ та обґрунтовано прийоми їх диференційного використання.

Ключові слова: логопедична гімнастика, лексико-граматичні вміння, порушення мовлення.

The article considers speech therapy gymnastics as an integral system of correction and development of lexical and grammatical skills of preschool children. The types of exercises for the development of preschool children's lexical system, lexical-semantic phenomena, for training the skills of lexical conjugation, grammatical generalizations and lexical-grammatical transformation have been determined. A differential approach to the application of speech therapy exercises with children with various speech pathologies is outlined, examples of exercises are offered and methods of their differential use are substantiated.

Key word's: speech therapy gymnastics, lexical and grammatical skills, speech disorders.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти та підвищення вимог до мовленнєвої компетенції дітей виникають нові виклики перед педагогічними фахівцями, зокрема логопедами. Важливим питанням постає формування та розвиток лексико-граматичних умінь, які є базисом для комплексного розвитку

мовленнєвих функцій та успішної соціалізації дитини. Недостатній розвиток цих умінь може призвести до різноманітних порушень мовлення. Звідси постає завдання ефективного та якісного впливу на розвиток лексико-граматичних умінь у дітей, враховуючи їхні потреби, індивідуально-вікові особливості.

Одним з новітніх методів для розвитку лексико-граматичних умінь виступає логопедична гімнастика, яка містить в собі комплекс вправ та завдань різного характеру. Логогімнастику використовують не лише для корекції мовленнєвих порушень, а й для їх профілактики та в межах покращення мовлення, в тому числі, лексико-граматичної сторони. Незважаючи на очевидну ефективність цієї методики її часто недооцінюють.

Аналіз останніх досліджень: Особливостями формування лексико-граматичних умінь при нормотиповому розвитку мовлення та при його порушеннях цікавилися Л. Трофименко [7], І. Молошна [5], О. Мовлян, К. Крутій, А. Богуш [2], Н. Гавриш, І. Вихованець тощо.

Логопедичною гімнастикою, як методикою корекції порушень мовлення цікавилися О. Мілевська [3, 4], Ю. Рібцун. Найчастіше в наукових доробках можна знайти окремі компоненти логопедичної гімнастики: артикуляційну (І. Боровик, Ю. Рібцун [6], пальчикову (Т. Богдан, Л. Биковець), лексичну та граматичну, яких часто розглядають як єдине ціле (Л. Трофименко [7], В. Тарасун та інші).

Мета статті: розглянути вплив логопедичної гімнастики на розвиток лексико-граматичних умінь дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу: Мовлення – цілісна система, що передбачає взаємодію та взаємозв'язок своїх компонентів [1], але наразі цікавлять лише два – лексика та граматики. Лексика (з грецької – словесний) – складна організована система сукупностей під слів певної мови. Багато науковців запевняють, що оволодіння лексичною складовою є досить складним процесом навіть для дитини з нормотиповим розвитком.

Грамматичну компетенцію трактують як основну, що проявляється в несвідомому вживанні граматичних конструкцій згідно з законами, правилами словотворення, морфології, синтаксису; у відчутті їх правильної побудови; у наявності коригування мовлення щодо прийнятих норм. Формування граматично правильних конструкцій

відбувається неусвідомлено, під час мовленнєвої практики, як другорядний продукт, тому усвідомлене засвоєння правил дитиною дошкільного віку полягає у адаптації свого мовлення до комунікативних умов, як наслідок цього, відбування формування граматичної компетенції.

Лексична компетентність проявляється у здатності розуміти та використовувати слова в усному та письмовому мовленні відповідно до їх значення, стилістичних особливостей, контексту.

Компоненти лексичної компетентності та їх важливість у мовленні:

1. Словник (активний/пасивний). Наповнюваність словника допомагає розуміти співрозмовників та точно виражати власне бачення.

2. Категоріальні значення (предмети, дії, якості). Здатність розпізнавання та опису допомагає логічно мислити, структурувати інформацію.

3. Узагальнюючі значення. Сприяють розвитку абстрактного мислення, класифікації.

4. Синонімія та антонімія. Збагачують мовлення, дозволяють уникати повторів та додавати точність у висловлюваннях, а також формувати аргументи.

5. Багатозначність. Дозволяє розуміти слова у різних контекстах, уникаючи помилок при сприйнятті й формуванні власного потоку мовлення.

6. Контекстуальне значення. Визначає вміння адаптувати мовлення відповідно до ситуації, що підвищує гнучкість і точність у спілкуванні.

Дитина з добре розвинутою лексичною компетентністю може чітко й точно формулювати думки, уникати двозначностей, сприймати мовлення інших, що забезпечує швидкість соціалізації.

Порушення лексики та граматики негативно впливає на подальший розвиток мовлення, спостерігається малий словниковий запас, парафазії у звуках та словах, аграматизми [5, с. 119], погіршення стану фонематичного сприймання тощо. При порушеннях такого або будь-якого іншого мовленнєвого характеру варто звернутися до спеціалістів у сфері логопедії, які підберуть ефективну методику їх корекції. Однією з методик, що використовують практикуючі логопеди є логопедична гімнастика.

Згідно праць О. Мілевської, логопедична гімнастика розглядається як система спеціально підібраних тренувальних вправ (система тренувань) для вдосконалення та/або нормалізації певних функцій, задіяних у процесі мовлення [3, с. 48]. Співзвучне значення з логопедичною гімнастикою має термін «гімнастика мовлення», що поділяється на пасивну та активну, залежно від рівня допомоги логопеда при виконанні завдань.

Головним напрямом логогімнастики є корекція порушень мовлення, адже це спеціально організований процес, спрямований на подолання, послаблення та запобігання порушень, який сприяє наближенню порушеного компонента до норми його розвитку. Частими стали випадки, коли у дитини без вагомих на те причин є порушення мовленнєвої діяльності (бідність словникового запасу, невиразність мовлення), або ж дитина трохи відстає від норм мовленнєвого розвитку. В таких ситуаціях використовується розвивальний вплив компонентів логогімнастики, проте варто пам'ятати, що кожна дитина індивідуальна і розвивається у власному темпі та може мати певні особливості розвитку мовлення.

Концентрація уваги, повторюваність та довільне виконання вправ – обов'язковий елемент логопедичної роботи, який для дитини є досить складним. Звідси виникає необхідність підвищення дитячої активності, сприятливого налаштування дитини до роботи тощо, саме тому психотерапевтичний аспект логогімнастики є таким важливим.

Для формування та розвитку лексико-граматичних умінь головними є такі компоненти логогімнастики: лексична та граматична гімнастики, а використання інших її складових не завадить, а лише пришвидшить ці процеси. Компонентами логогімнастики, що прямо чи опосередковано мають вплив на розвиток лексико-граматичних умінь :

1. Лексико-граматична гімнастика. Часто йдуть об'єднані, адже сприяють формуванню лексичного добору, лексико-граматичних словозмін, структурування, що позитивно впливає на усвідомлення власного мовлення, а отже й на формування мовленнєвої компетенції.

2. Артикуляційна гімнастика. Створює передумови для формування лексико-граматичних умінь: розвиває кінетичний та кінестетичний артикуляційний праксис. Звуки або склади, що розглядаються в артикуляційних вправах, можуть бути частинами слів,

що значно полегшує автоматизацію морфем та граматичних конструкцій (наприклад, префіксів, суфіксів, закінчень). Вправи та завдання артикуляційної гімнастики можуть допомогти у закріпленні лексичного значення слова.

3. **Голосова гімнастика.** Важливість даної гімнастики для розвитку лексико-граматичних умінь дітей в більшості полягає у правильному наголосі та інтонуванні слів, мелодичності голосу, його темпо-ритмічної складової. Голосові вправи та завдання поєднують тренування голосового апарату, артикуляції та граматичних навичок, що сприяє розвитку зв'язного мовлення, підвищенню мовленнєвої виразності та засвоєнню лексико-граматичних структур.

4. **Фонетико-фонематична гімнастика** зосереджена на правильну вимову фонем, сприйняття та їх розрізнення, аналіз звуко-складової структури слів без яких неможлива якісна складова словника дитини та правильність вимови як в усному так і в писемному мовленні. Можна використати в словах миска-мишка, щоб відтворити семантику слова.

Завдання та вправи лексико-граматичної гімнастики:

1. **Хто більше назве:** діти, або ж дитина та логопедом, почергово називають предмети, що знаходяться в кімнаті або на картинках. Це стимулює запам'ятовування нових слів і розширення словникового запасу.

2. **Збудуй речення:** дитина отримує набір картинок (наприклад, дівчинка біжить, парком) і складає речення – «Дівчинка біжить парком». Це дозволяє їй зрозуміти, як поєднувати слова для створення змістовного висловлювання.

3. **Зміни слово:** дитині пропонується слово, і вони змінюють його форму залежно від ситуації. Наприклад, слово «стіл» – «столи» (множина), «на столі» (відмінок). Для такого завдання використовують наочності або предмети, що знаходяться поруч. Це допомагає опанувати різні граматичні форми.

4. **Підбери:** логопед називає предмети, а дитина додає дії або ознаки: собака (що робить?) бігає; гарбуз (який?) великий.

5. **Віршики для збагачення словникового запасу, правильних граматичних основ та координації рухів:** Шапки швидко одягнули (діти імітують вдягання шапок), рукавички натягнули (ніби одягають

рукавички), взулися у чобітки (ніби одягають чобітки), пішли грати у сніжки (ходьба дітей на місці), кульку ліпимо завзято (ліпимо кульку), ну мерщій же ви, малята! Розігнались, запускаєм і у ціль свою влучаєм!!! (імітація кидання сніжків).

Також можна використовувати завдання – «Закінчи почате речення», «Що змінилося?», «Знайди помилку у слові, реченні», «Опиши або відгадай по опису», «Один-багато» «Назви протилежне за значенням», «Знайди зайве слово», загадки, розповіді за сюжетними картинками тощо.

Зразок вправ артикуляційної гімнастики для розвитку лексико-граматичних умінь: повторення складів, які водночас виступають як морфеми: суфікси чи відмінкові закінчення (напр., *-ка-*, *-ки-*, *-ку-* / *ручка*, *ручки*, *ручку*); вимова складів у контексті звуко-семантичних асоціативних проєкцій (напр., *--ма-* / *мама*, *малина*, *марка*; *-ба-* / *баба*, *банк*, *батон*); чистомовки, які становлять римовані граматичні кінцівки слів (*,-енка-*, *-енка*, *-енка-*, *на лавочці сидить Оленка*”).

Приклад голосових вправ для розвитку лексико-граматичної компетенції дітей: на тривалому видиху вимовляти склади зі змінними граматичними формами (*-та-та-*, *-та-то-*, *-та-ту-*); вимова слів чи коротких речень в різних тональних та ритмічних та інтонаційних варіаціях; спів голосних зі словами, що мають різне граматичне значення (*О-ле*, *О-лі*, *О-лю*) тощо.

Фонетико-фонематична гімнастика також може бути адаптована для формування та розвитку лексико-граматичних умінь через роботу над звуками, словами та граматичними конструкціями. Ось кілька прикладів таких вправ: вимова слів з різними відмінковими формами, наголошуючи на правильній артикуляції: (*будинок*, *будинку*, *будинком*); складання речень із використанням заданих звуків (*шапка та шарф лежать в шафі*); повторення фраз із узгодженням слів (*смачне яблуко, жовтий лимон, червона книга*) тощо.

Підсумовуючи, варто зазначати, що вдало підібравши логогімнастичні вправи та завдання допоможуть дитині правильно висловлюватись, збагачується словниковий запас та вдосконалюються навички та вміння граматичного характеру.

Висновки та перспективи дослідження. Логопедична гімнастика – це набір вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвих та мовних навичок у дітей та дорослих, зокрема покращення вимови, лексики та граматики. Використання логопедичної гімнастики є ефективним способом корекції та покращення мовленнєвих навичок, що особливо корисно для дітей з мовленнєвими вадами. Завдяки логогімнастиці можлива не лише корекція та розвиток лексико-граматичних умінь, а й стимуляція діяльності мозкових структур та виникнення позитивних емоційно-вольових реакцій. У зв'язку з цим, логогімнастика є ефективним засобом корекції та розвитку мовлення дітей; засобом мінімізації рецидивів від порушень лексико-граматичних умінь у дошкільників як з нормотиповим, так з порушеним мовленням.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса. Ярослав, 2004. С. 50-55.
2. Богуш А.М. Формування граматичної правильності мовлення дітей // *Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку*. Київ. Слово, 2003. С. 96-103.
3. Мілевська О.П. Логопедична гімнастика: систематизація поняття. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: зб. тез між. наук-практ. конф. Київ. 2017. С. 47-52.
4. Мілевська О.П. Сутність поняття логопедична гімнастика: сучасний погляд. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2017. С. 179-188.
5. Молошна І.А., Ласточкіна О.В. Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матер. V всеукр. заоч. наук.-практ. конф., Суми : Цьому С.П., 2016. С. 119-123.
6. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ : МОН України, 2013. 128 с.

УДК 376-056.264

І. ПАВЛІШ

<https://orcid.org/0009-0008-1425-2707>

Л. ЛІСОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

АКТУАЛЬНІСТЬ ПОТРЕБИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПЕРЕКАЗУ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто актуальність потреби формування навички переказу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Зокрема, детально розглянуті особливості розвитку мовленнєвої активності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення на чотирьох рівнях. За результатами аналізу матеріалів дослідження схарактеризовано висновок про необхідність формування навички переказу, яка охоплює корекційну спрямованість усіх складових мовлення.

Ключові слова: дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення, зв'язне мовлення, переказ.

The article considers the relevance of the need for the formation of transfer skills in children with general underdevelopment of speech. In particular, the peculiarities of the development of speech activity in children with general underdevelopment of speech at four levels are considered in detail. According to the results of the analysis of the research materials, the conclusion about the need to form the skill of transfer, which covers the corrective orientation of all components of speech, is characterized.

Key words: preschool age, general underdevelopment of speech, connected speech, retelling.

Постановка проблеми. Одним із показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, правильно будувати і висловлювати свої думки. Але, сучасна тенденція мовленнєвого розвитку дітей до збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. 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 емоційного інтелекту і особистості в цілому.

Актуальність проблеми вимагає подальшого поглибленого вивчення, оскільки недоліки мовлення суттєво порушують особистість дитини, ускладнюють її взаємовідносини з оточуючими, негативно впливають на її характер, породжують невпевненість дошкільника у власних силах.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування зв'язного мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ), пошуку сучасних шляхів та підходів корекції недорозвинення мовлення розглянуто у працях: О. Белової, О. Боряк, Н. Гаврилової, Е. Данілавичюте, Т. Ковальова, А. Колупаєвої, О. Константинов, І. Марченко, О. Мілевської, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. Аналіз наукових праць вказує на труднощі, що виникають у освоєнні його основних форм, таких як переказ, складання розповідей з використанням наочності чи відповідно до заданого плану. Під час самостійних розповідей діти часто обмежуються простим перерахуванням зображених предметів та їхніх дій. Вони звертають увагу на другорядні деталі, пропускаючи основний зміст. Під час переказу виникають труднощі у відтворенні логічної послідовності подій [1; 2; 4; 5; 6].

Формування у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ навичок переказу є важливою складовою навчання, оскільки вміння переказувати художні твори має помітний вплив на всебічний розвиток особистості дитини. Зокрема, цей процес активно сприяє розвитку пізнавальних процесів, таких як сприймання, увага, пам'ять, уява і мислення, а також збагаченню та уточненню знань про навколишній світ.

Мета статті полягає у розгляді актуальної потреби формування навички переказу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

У психолого-педагогічній класифікації порушень мовленнєвого розвитку, у якій виділялися порушення засобів спілкування та порушення у застосуванні засобів спілкування. До першої групи було

віднесено фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення та ЗНМ, до другої – заїкання.

Таким чином, було започатковано розгляд ЗНМ на лінгвістичному рівні, поза його зв'язком безпосередньо з процесом комунікації.

В Україні започатковано розгляд особливостей ЗНМ на психолінгвістичному рівні. Пріоритет у розробці психолінгвістичної моделі розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі має Є. Соботович [5].

У запропонованій Є. Соботович психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти, що дало можливість розглядати мовлення дитини з позицій засвоєння та використання у процесі комунікації. Також було визначено типи мовленнєвої компетенції, їхній зміст і психологічну структуру недорозвинення [5].

Ю. Рібцун запропоноване до вживання сучасне трактування терміну ЗНМ з позицій психолінгвістики: «Загальне недорозвинення мовлення – це складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та/чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і/чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному)» [4].

На сучасному етапі подальшим дослідженням проблематики ЗНМ у дошкільників займаються: Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, З. Ленів, І. Мартиненко, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. [1; 3; 4; 6].

Недорозвинення мовлення має різне походження і різну структуру порушень. До ЗНМ призводять різні несприятливі впливи як у пренатальному розвитку (інфекції під час вагітності, токсикози, несумісність крові за резус-фактором, або груповою належністю крові, захворювання ЦНС, вживання матір'ю алкоголю, нікотину, наркотичних засобів), так і в натальному (пологова травма, асфіксія, мозкові крововиливи, гематоми), також сюди належать травми голови дитини у ранньому віці.

Багато науковців (Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.) основним порушенням мовлення дітей із ЗНМ вважають, що порушення функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів (З. Ленів, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.) [1; 4; 6].

Серед дослідників немає єдиної думки щодо рівнів мовленнєвого недорозвинення у дітей. Так, наприклад, Л. Трофименко виділяє три рівні, кожен з яких характеризується певними первинними і вторинними порушенням [6]:

1 рівень – відсутність загальноповного мовлення, розвиваються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести);

2 рівень – зародження загальноповного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами;

3 рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням.

Розмежовані три рівні ЗНМ були доповнені IV рівнем загального недорозвитку мовлення – нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (Н. Гаврилова, В. Тищенко, Є. Соботович та ін.), при якому усне мовлення переважно відповідає нормотиповому але наявні труднощі в процесі оволодіння письмом та читанням [1; 5].

На сучасному етапі розрізняють чотири рівні ЗНМ. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

В залежності від рівня мовленнєвого розвитку дошкільників формується система корекційної роботи, спрямована на формування всіх компонентів мовлення у дітей із ЗНМ. У дітей із ЗНМ спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціальної

корекції розвитку дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням.

У більшості дітей цієї категорії переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Дітям важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання у певній послідовності, забувають, «гублять» елементи завдань. У деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності.

У дітей із ЗНМ I рівня розуміння мовлення розвинуто лише в контексті ситуації, поза конкретною ситуацією воно досить ускладнене. Пасивний словник у них значно ширший, аніж активний, тому складається хибне враження, що діти все розуміють, але нічого сказати не можуть.

У дітей із ЗНМ II рівня розуміння мовлення покращується, пасивний словник розширюється, виникає розуміння простих граматичних форм.

При ЗНМ III рівня у дітей п'ятого року життя розвивається розуміння мовлення в межах сприймання. Розуміння побутового мовлення у них достатнє, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням. Для дітей характерне недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами [4].

Зробимо акцент на лексико-граматичній складовій мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ: хаотичне та безладне поєднанням лексичних та граматичних засобів мовлення, дисгармонія семантичних та формально-мовних компонентів. Зокрема, у дослідженнях науковців (Н. Гаврилової, О. Мілевської, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.) вказується на відсутність або несформованість навичок словотворення, нерівномірність засвоєння граматичної будови мови, збідненість і типовість словника даної категорії дітей [1; 4; 5; 6].

Так, діти із ЗНМ I рівня не володіють практичними навичками словотворення, вживаючи здебільшого лепетні слова. В імпресивному

мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слова, граматична форма не є доміантною. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові утворення.

Комунікація дітей із ЗНМ II рівня характеризується фразовим мовленням, спотвореним у граматичному і фонетичному аспектах. Найявні грубі помилки у використанні граматичних конструкцій, не розрізнення граматичних форм слів. Словозміна має випадковий характер. Словниковий запас значно відстає від нормотипового розвитку: лексеми часто вживаються у вузькому значенні, виявляється незнання багатьох слів, що позначають частини тіла, тварин та їхніх дитинчат, одягу, меблів, професій. Рівень мовного узагальнення не відповідає нормотиповому розвитку.

У дітей із ЗНМ III рівня відсутність навичок словозміни та словотворення проявляється у численних замінах слів за звуковим та змістовим принципами, обмеженості лексичних засобів. Причиною цього є відсутність навичок оперування словотворчими моделями. Особливо яскраво це проявляється при утворенні зменшувальнопестливих форм іменників, відносних, присвійних прикметників та префіксальних дієслів. Лексичний запас характеризується замінами та неточним вживанням слів активного словника. В результаті перерахованих порушень маємо значні труднощі у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій дітьми із ЗНМ.

Значні труднощі словотворення характеризують лексикограматичний розвиток дітей із ЗНМ IV рівня. Практика самостійного оперування словотворчими навичками характеризується порушеннями звуко-складової організації похідного слова [4].

В основі розвитку зв'язного мовлення лежить достатнє володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами комунікативного повідомлення. Однак, саме ця ланка лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ є найбільш несформованою внаслідок первинного недорозвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових.

Так, у дітей із ЗНМ I рівня зв'язне мовлення як таке відсутнє. При ЗНМ II рівня воно перебуває у стадії формування, діти користуються простими, непоширеними реченнями при елементарних спробах розповісти про себе, свою сім'ю, актуальні для них події. Зростання

умотивованості комунікативного спілкування спонукає до пошуку необхідних лексикограматичних одиниць, їхнє об'єднання у єдину змістову одиницю. Діти, що мають II рівень ЗНМ в своїх мовних можливостях значно перевершують дітей з першого рівня. Однак словниковий запас у них теж дуже бідний, слова вживаються зі спотвореннями, але за своїм значенням мають більш стійкий характер. Діти з 2-м рівнем ЗНМ користуються фразовим мовленням, але використання занадто простих речень, які складаються з двох або не більше трьох слів. На цьому рівні мовного недорозвитку виникають труднощі в визначенні розміру, кольору і форми предметів.

Якщо говорити про граматику, то в мовленні дитини є багато помилок, причому вони носять сталий характер. Їм також складно визначати приналежність до однини або множини, з великими труднощами, але все ж ці діти визначають іноді рід дієслів і їх час.

Діти з другим рівнем ЗНМ частково розуміють прийменники. Однак зрозуміти їх функцію діти здатні тільки, якщо мова стосується знайомих ситуацій. Є певне розуміння граматичних закономірностей, але застосовувати їх діти здатні тільки до тих слів, які засвоїли в ранньому дитинстві.

Фонетичний аспект мовлення проблематичний – звуки часто спотворюються, спостерігається підміна одних звуків іншими. Більшість дітей з другим рівнем ЗНМ мають порушення складової структури слів. Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту. При складанні описів, переказів діти розуміють логічну послідовність побудови сюжету, однак у висловлюваннях обмежуються лише перераховуванням дій, предметів та їхніх частин. Через недостатній розвиток довільної уваги та пам'яті фіксуються пропуски окремих елементів, переплутування імен дійових персонажів, зміна сюжетної лінії [3].

Розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ ІV рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетикофонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. В активному мовленні наявні всі частини мови, прості граматичні форми вживаються правильно, з'являються спроби побудови складнопідрядних та складносурядних речень. Діти вільно складають розповіді з власного досвіду, за серією сюжетних картинок, описують ілюстрації. Однак наявними залишаються аграматизми, недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою афіксів, розрізнення морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення.

Аналіз сформованості складових лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності у дітей із ЗНМ дозволяє констатувати специфічні особливості їхнього формування та використання при різних рівнях мовленнєвого розвитку. Недостатня сформованість ключових ланок має взаємообумовлений та взаємопроникаючий характер, зумовлюючи труднощі формування пізнавально-комунікативної діяльності. Здійснення комунікативної діяльності неможливе без достатньої сформованості операцій аналізу та контролю (самоконтролю) у дітей із ЗНМ. Специфікою самоконтролю є чітке знання зразка дії, контроль послідовності власних дій та якісної сторони, звернення до способу дій або правила в процесі засвоєння нових умінь і навичок.

Окремі науковці вивчали саме мовленнєвий самоконтроль, недостатня сформованість самоконтролю мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ є одним із факторів, що негативно впливає на специфіку і вираженість системного недорозвитку мовлення. Це проявляється у зниженій мотивації до вербальних видів діяльності, у недостатності аналізу, осмисленості, сприймання еталону, у труднощах збереження програми дій до завершення завдання [1; 3; 4; 5; 6].

Основні порушення виявляються у неточності та недосконалості відповідей дітей із ЗНМ. Вони на достатньому рівні спрогнозовують зміст знайомих слів, речень та висловлювань. Використання малознайомих та рідковживаних слів викликає значні труднощі у виконанні завдань внаслідок відсутності мовного чуття та досвіду. Дітям

складно передбачити зміст незнайомої розповіді, якщо це не пов'язано із реальними фактами їхнього життя або якщо вони цього завдання раніше не виконували. Це пов'язано із порушенням розвитку процесів мислення, уваги, уяви, пам'яті, які, в свою чергу, зумовлюють порушення механізмів засвоєння та проектування мовлення.

Завдання розвитку комунікативної активності є важливою складовою формування мовленнєвої особистості. Вони передбачають розвиток не лише навичок діалогічного та монологічного мовлення, уміння складати самостійне зв'язне висловлювання, а й значно складніші процеси. Формування вміння дітей прогнозувати, аналізувати і контролювати власне комунікативне висловлювання має здійснюватися педагогами системно, з урахуванням індивідуальних особливостей, комунікативного досвіду, рівня мовленнєвого розвитку, рівня сформованості основних психологічних функцій.

Висновки. За результатами аналізу розглянутої проблеми можемо прийти до висновку, що актуальним залишається питання розроблення методики формування навичок переказу у дітей із ЗНМ III рівня.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 2. 2019. С. 96-105.

2. Ковальова Т.А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку зв'язного мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. *Вісник практичної психології та соціальної роботи*. 16-те вид. Київ: Вісн. практ. психології та соц. роботи., 2017. 42-44 с.

3. Мартиненко І.В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2014. 342-348 с.

4. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 255-258 с.

5. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. Вид. 1. 2002. С. 2-7.

6. Трофименко Н. М., Головкіна Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення за допомогою ігор. *Неперервна професійна освіта і наука*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 48-53 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434

Н. ПАВЛЮК

<https://orcid.org/0009-0003-7936-1596>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ НАД СКЛАДОВОЮ СТРУКТУРОЮ СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ МОТОРНІЙ АЛАЛІЇ

Стаття висвітлює результати вивчення стану розвитку володіння складовою структурою слів дітьми старшого дошкільного віку з моторною алалією та основні напрямки і змістове наповнення відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, алалія, склад, слово, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the state of development of mastering the compound structure of words by children of older preschool age with motor alalia and the main directions and content of the corresponding corrective and developmental work.

Key words: children of preschool age, alalia, composition, word, correction, development.

Постановка проблеми. Не можна вважати алалію однорідним порушенням, вірніше, це збірний термін для ряду станів з різною картиною проявів (локалізацією ураження мозку), загальним для яких є патологічний розвиток моторної сторони мовлення. Мовлення при моторній алалії не є повноцінним засобом комунікації, організації

поведінки та індивідуального розвитку. Існує залежність у оволодінні складовою структурою слова від стану фонематичного сприймання, артикуляційних можливостей, семантичної недостатності, мотиваційної сфери дитини, а за даними останніх досліджень – від особливостей розвитку немовленнєвих процесів: оптико-просторової орієнтації, ритмічної та динамічної організації рухів, здатності до обробки інформації [3].

Найбільш дискусійними є питання про механізми виникнення алалії. Проблема несформованості складової структури слова, яка є характерною ознакою моторної алалії, недостатньо описана, а методичні рекомендації щодо корекції цього порушення є суперечливими та неповними.

Аналіз досліджень. Наукова розробка проблеми алалії, як системного порушення мовленнєвого розвитку у логопедії пов'язана з іменами: С. Коноплястої, Л. Артемової, О. Березан, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Чередніченко, Ю. Пінчук, Н. Савінової, Т. Сак, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Р. Левіної, Є. Соботович, та ін.

Питання формування складової структури слова відображені у роботах лінгвістів, психологів, педагогів, психолінгвістів: В. Виноградова, Г. Винокура, Є. Кубрякова, А. Шахнаровича, С. Пономаренко, А. Нелюби, В. Любчика, І. Орнага, Л. Омеляненко, І. Левчука, І. Ступак, Н. Юр'євої та ін.).

Мета дослідження – діагностувати, теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати напрямки та засоби корекції та розвитку складової структури слова у дітей дошкільного віку з моторною алалією.

Виклад основного матеріалу. Нормотипова будова мовленнєвого апарату відзначена в усіх дітей. У чотирьох дітей спостерігалися порушення у послідовності та переключенні рухів, пошук артикуляцій, невміння виконати певний артикуляційний рух або дію. Виявлено загальну моторну незграбність, порушення координації рухів. Особливо це було видно при виконанні функціональних проб. Поряд з цим зафіксований знижений рівень уваги (її стійкості та перемикання), працездатності, спостережливості. Половина дітей (5) мали риси психічного гармонійного інфантилізму, виглядали молодшими за свій біологічний вік, у двох дітей була виражена рухова розгальмованість.

У всіх дітей з моторною алалією виявлено порушення сформованості структури слова. Найбільш частими (100%) були помилки спрощення складів, опускання складів та звуків (80%), уподібнення складів та звуків (90%). З інших помилок перестановки складів та звуків склали 50%, спотворення складів та звуків 30%, заміни складів та звуків 60%, додавання складоутворюючого голосного 20%. Якісний аналіз помилок порушень структури слова також виявив їх кількісну неоднорідність. Діти дошкільного віку з моторною алалією часто деформують структуру слова за рахунок випадіння (спрощення) складів (90%), і таким чином скорочуючи слово. Структура слова може змінюватися і за рахунок збільшення складового складу (привнесень).

Недостатність фонематичних уявлень, слабка орієнтація у звуковому та складовому складі слова, структурна несформованість слів та фраз позначаються на граматичному оформленні та розумінні лексико-граматичних відносин. Діти з моторною алалією через нечіткість звукового сприймання вловлюють лише окремі елементи фрази, які неспроможні зв'язати у єдину смислову структуру. У цієї групи дітей наявний недорозвиток зв'язного мовлення. Вони не можуть переказати казки, події тощо.

Виконання заданих ритміко-мелодійних малюнків носить скоріше хаотичний, ніж послідовний характер. Діти хибно відстукували удари, збивалися, втрачали ритм. Дослідження характеру відтворення ритміко-мелодійних малюнків слів у дітей із моторною алалією показало виражену несформованість цієї операції. Ритмічні малюнки слів різної складової структури не витримуються, деформовані, що, у свою чергу, викликає спотворення структури слова. Порушення структури слова спричинені помилками переважно складового рівня.

Результати експерименту показали, що з сторони рухової сфери у всіх дітей відзначалися: наявність рухів у повному обсязі, часткове збереження почуття ритму. При виконанні проб з вивчення стану довільної моторики пальців рук виявлені апраксії. Діти шукали задані пози пальців. Дослідження динамічної організації рухів апарату артикуляції показали труднощі у виконанні функціональних проб. Однак оральних синкінезій, гіперкінезів язика відмічено не було. У разі порушень відчуття рухів органів артикуляції, страждає динамічна організація рухів. Порушено механізм перемикання з одного

артикуляційного руху на інший, що спричиняє перестановку звуків та складів і призводить до порушення складової структури слова.

Аналіз отриманих результатів дозволив спланувати підхід до змісту корекційно-розвивального навчання. У логопедичній роботі з дітьми, які страждають на моторну алалію доцільна робота з розвитку звукоскладового та звукобуквеного аналізу.

У корекційно-розвивальній роботі, у першу чергу, передбачено формування відчуття ритмічної структури слова, тому що дитина, починаючи говорити, засвоює ритмічну структуру слова вже розуміючи його сенс, але ще не спроможна його правильно вимовити. Цей факт визначає методику і зміст корекційного навчання. Програма корекційно-розвивального етапу роботи включала наступні напрямки:

- формування відчуття ритму;
- формування наголошеного ритму;
- підготовча робота з поділу слів на склади;
- формування наголошеного складу;
- розвиток відчуття ритму з опорою на заданий склад;
- формування ритмічної структури слова з опорою на слух та зір;
- формування ритмічної структури з опорою лише на слух;
- формування ритмічної структури слова з опорою тільки на зорове сприймання;
- визначення кількості, послідовності та місця складу у слові;
- закріплювальні (тренувальні) вправи;
- відпрацювання слів з поетапним (поступовим) ускладненням складової структури [4].

На кожному етапі робота над звуковою та складовою будовою слова планувалася з поступовим ускладненням мовленнєвого матеріалу, була тісно пов'язана з корекцією звуковимови та лексико-граматичної сторони мовлення.

Висновки. В основу навчання дітей з моторною алалією покладено формування фонематичного та фонетичного сприймання. Метою методичної роботи з дітьми, які страждають на моторну алалію, було формування мовленнєвих механізмів, які б допомогли засвоїти основні закономірності складової структури слова, насамперед складоритмічної.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії. Полтава: Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
5. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
6. Логопедія: підручник / За ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
7. Хрестоматія з логопедії / За ред. М. Шеремет, І. Мартиненко. Київ. КНТ, 2006. 361 с.

УДК 376-056.34:616.896

О. ПАЛАМАРЮК

<https://orcid.org/0009-0002-1246-4833>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

СУЧАСНА СИСТЕМА КОДУВАННЯ ПОРУШЕНЬ ПРИ РОЗЛАДАХ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Аутизм – захворювання, яке набуло значної поширеності у всьому світі. Кількість дітей із діагнозом розлади спектру аутизму постійно збільшується. З урахуванням цього у новій Міжнародній класифікації хвороб 11 перегляду, яка в Україні набула чинності з 1 січня 2022 року, відбулись зміни у позначенні порушень. Відповідні зміни кодування вносять і у характеристики, які надають інклюзивно ресурсні центри. Тому мета статті – познайомити майбутніх фахівців із новими вимогами до кодування такого поширеного порушення, як розлади спектру аутизму.

Ключові слова: аутизм, Міжнародна класифікація хвороб 11 перегляду, розлади аутистичного спектру, розлади нервового розвитку, функціональне мовлення.

Autism - a disease that has become widespread worldwide. The number of children diagnosed with autism spectrum disorder is constantly increasing. With this in mind, the new International Classification of Diseases of the 11th revision, which came into force in Ukraine on January 1, 2022, has changed the designation of disorders. Corresponding coding changes are also made to the characteristics that inclusive resource centers provide. Therefore, the

purpose of the article is to acquaint future specialists with the new requirements for coding such a common disorder as autism spectrum disorder.

Key words: Autism, International Classification of Diseases 11 revision, autism spectrum disorders, neurodevelopmental disorders, functional speech.

Актуальність дослідження. Розлади спектру аутизму – це стан, причинами виникнення якого є порушення розвитку головного мозку. Його найбільш типові прояви об'єднані Всесвітньою організацією охорони здоров'я у три найбільш характерні аспекти – це вроджений і всебічний дефіцит соціальної взаємодії, спілкування особлива стереотипна поведінка із присутністю “ритуалів”. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна частково виправити і адаптувати таку людину до життя у соціальному оточенні [1].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я 1 дитина із 160 має будь-який із розладів спектру аутизму. Американська асоціація AutismSpeaks відзначає 1 випадок аутизму на 88 дітей. За даними МОЗ України розлади спектру аутизму констатують у 9,1 випадків на 100000 дитячого населення [1].

Огляд публікацій, у яких висвітлюються питання організації роботи з дітьми з розладами спектру аутизму, свідчить про актуальність проблеми з урахуванням різної поширеності цього порушення у різних країнах. Частота виявлення розладів спектру аутизму у різних країнах може перебувати у діапазоні від 5 до 90 випадків на 10 000 дітей і підлітків. За даними електронної системи охорони здоров'я у 2023 році в Україні було взято на облік 20936 дітей із висновками інклюзивно ресурсних центрів на наявність розладів спектру аутизму (А. Шепель, В. Горошко) [2].

До розладів спектру аутизму відповідно до Міжнародної класифікації хвороб віднесені захворювання складної взаємодії між спадковістю і середовищем з оцінками спадковості від 40% до 80%. Відмічається про етіологію як мультигенну і гетерогенну, тобто про наявність у кожних подібних патогенетичних варіантах різко відмінних фенотипів. Причому генетичні та епігенетичні фактори розвитку відіграють ключову роль у виникненні цього порушення. Серед них найважливішими виступають варіації кількості копій генів (CNV), однонуклеотидні поліморфізми (SNP), епігенетичні модулятори. У

людей з розладами спектру аутизму наявні різні варіанти кількості копій генів, що пояснює їхню гетерогенну генетичну архітектуру. Необхідно відзначити, що незважаючи на виявлення близько 800 генів ризику виникнення розладів спектру аутизму жоден із них не є причиною більше 1% усіх випадків даного відхилення.

В Україні проблемою організації дослідження корекційної роботи з особами з розладами спектру аутизму були присвячені роботи О. Белої, Л. Бурлачук, Н. Гаврилової, О. Гаврилова, К. Гальчин, В. Горошко К. Дубовик, Н. Завязкіна, Ю. Кудрявцева, І. Лисенко, Лінч, І. Марценковського, К. Островської, М. Породько, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Ткач, Г. Хворової, М. Химко, А. Чуприкова, А. Шепель, М. Шрамм та інших.

До розробки організації логопедичної роботи з дітьми з розладами спектру аутизму, зокрема використанні альтернативних невербальних засобів комунікації, долучилися науковці І. Бабій, О. Белова, Я. Блешинські, О. Боряк, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, Ю. Галецька, О. Дорошенко, Т. Єжова, Т. Каменщук, С. Конопляста, О. Константинів, Ю. Косенко, О. Кривоногова, М. Кузьміна, І. Логвінова, Г. Лопатіна, І. Мартиненко, О. Неводніча, І. Орленко, Д. Паламарчук, Т. Скрипник, Г. Усатенко, С. Цимбал-Славінська, М. Чайка, .Н. Шевченко та інші.

Використання у процесі роботи вчителем-логопедом засобів альтернативної і додаткової комунікації з метою розвитку та навчання дітей із порушеннями мовлення значною мірою розширює можливості використання символів, знаків та піктограм у процесі логопедичного супроводу. Використання вже перших вербалізацій та організація навчання з їхнього співвіднесення з образами та реальними предметами або явищами значною мірою знижує потребу використання невербальних засобів при спілкуванні. Тобто, використання засобів альтернативної та додаткової комунікації не перешкоджає розвитку і становлення вербального мовлення, а навпаки, стимулює власні вербалізації.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку наукової думка загальноприйнятою є концепція, що розлади спектру аутизму – це поліетіологічна патологія. У її виникненні значну роль відводять генетичній схильності та хромосомним аномаліям. Також важливою передумовою виникнення цього відхилення вважається

дефіцит вітаміну D у матері на етапі вагітності та його нестача в період раннього дитинства. Холекальциферол, хоч сам і не є модифікатором функцій мозку, бере участь в обміні серотоніну – нейромедіатору, котрий відповідає за соціальну поведінку. Ці розлади зводяться до спільного кінцевого нейробіологічного субстрату – порушення функцій та взаємодії певних структур мозку, що відповідають за інтеграцію та синтез інформації, яка надходить із різних сенсорних каналів, а також зон мозку, які відповідають за організацію поведінки загалом і соціальної зокрема.

I. Марценковський та К. Дубовик відзначають, що відповідно до останніх змін діагностичних критеріїв, які були запропоновані у DSM-5 (Керівництві з діагностики та статистики психічних розладів Американської асоціації психіатрів 5 перегляду), такі розлади, як: аутизм, синдром Аспергера, дитячий дезінтеграційний розлад, розлад загального розвитку, розлад невизначеного генезу, об'єднані в один – розлади аутистичного спектра (надалі – РАС). У останній версії, прийнятій Асоціацією психіатрів Америки, це форма одного розладу, для якого характерні різні рівні тяжкості у двох основних групах симптомів, наявність яких обов'язкова для діагностики РАС: “Порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії” та “Обмежені, повторювані моделі поведінки, інтереси або діяльність” [3].

З 1 січня 2022 року в Україні набула чинності нова Міжнародна класифікація хвороб 11 видання. Перехідний період її впровадження має бути завершений до 1 січня 2027 року [4].

Відповідно до нової класифікації розлади спектру аутизму занесені до класу “Психічні, поведінкові та розлади нервово-психічного розвитку” (Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders). До цього класу відносяться синдроми, які характеризуються клінічно значущими порушеннями пізнання, емоційної регуляції або поведінки людини, яке відображає дисфункцію психічних, біологічних або пов'язаних з розвитком процесів, які лежать у основі психічного і поведінкового функціонування.

До підкласу “Розлади нервового розвитку” (Neuro developmental disorders) належать поведінкові і когнітивні розлади, які виникають у сензитивні періоди розвитку, пов'язані зі значними труднощами оволодіння та виконання певних інтелектуальних, моторних,

мовленнєвих або соціальних функцій. Хоча поведінковий і когнітивний (інтелектуальний) дефіцит присутній у значній кількості психічних і поведінкових розладів (наприклад, шизофренія, біполярні розлади). У цю групу включені лише розлади, основні характеристики яких пов'язані з розвитком нервової системи. Передбачувана етіологія (причини) порушень розвитку нервової системи складна і в багатьох окремих випадках невідома.

Розділ 6A02 “Розлади аутистичного спектру” (Autism spectrum disorder). Вони характеризуються стійким дефіцитом здатності ініціювати та підтримувати взаємну соціальну взаємодію та соціальну комунікацію. Їм притаманний цілий ряд обмежених, повторюваних та негнучких моделей поведінки, інтересів чи діяльності особи, які є явно нетиповими або непоміркованими (надзвичайними) згідно її вікового розвитку та у більшості випадків не відповідають соціокультурному контексту. Початок розладів відбувається протягом періоду розвитку людини, але, як правило, домінує у ранньому дитинстві, до 18 місячного віку. Симптоми можуть проявитися повністю навіть пізніше. Дефіцит є досить значним і впливає на особисту, сімейну, соціальну, освітню, професійну чи інші важливі сфери функціонування людини і, як правило, є загальноприйнятною особливістю функціонування людини, яку можна спостерігати в усіх умовах її життя. Люди цього спектру можуть демонструвати наявність повного діапазону інтелектуального функціонування та наявності мовленнєвих здібностей – від глибоких порушень інтелекту та практичної відсутності навичок будь-якої комунікації до відсутності будь-яких проблем у даних сферах.

Підрозділ “Розлади аутистичного спектру”. МКХ-11 надає можливість уточнити діагноз закодувавши наявність порушення розвитку інтелекту та функції мовлення з використанням кодів: 06A02.0 – 06A05.

– 6A02.0 Розлади аутистичного спектру без порушення інтелектуального розвитку (який знаходиться в межах середнього діапазону) та із наявністю легких (незначних) порушень функціонального мовлення (усного або письмового) або без порушень здатності людини використовувати мовлення для вираження особистих потреб або прагнень;

– 6A02.1 Розлади аутистичного спектру із порушеннями інтелектуального розвитку та із наявністю легких порушень функціонального мовлення або без таких порушень;

– 6A02.2 Розлади аутистичного спектру без порушення інтелектуального розвитку та із наявністю помітних порушень функціонального мовлення (розмовного або писемного) згідно вікового критерію, при яких людина не може використовувати окремі слова або фрази для вираження особистих потреб чи бажань;

– 6A02.3 Розлади аутистичного спектру із порушеннями інтелектуального розвитку та із наявністю помітних порушень функціонального мовлення (розмовного або писемного) згідно вікового критерію, при яких людина не може використовувати окремі слова або фрази для вираження особистих потреб чи бажань;

– 6A02.4 – * відсутній код в МКХ-11.

– 6A02.5 Розлади аутистичного спектру із порушеннями інтелектуального розвитку та із повною або майже повною відсутністю функціонального мовлення (розмовного або писемного);

– 6A02.Y Інші специфічні розлади аутистичного спектра;

– 6A02.Z Розлад аутистичного спектру, не уточнений.

До кодів 6A02.Y “Інші специфічні розлади аутистичного спектру” та 6A02.Z “Розлад аутистичного спектру, не уточнений” пояснення відсутні. Це може бути обумовлено відсутністю адекватної інформації або у цій інформації присутні суттєві протиріччя, які не дозволяють віднести ці розлади до конкретних кодів розладів аутистичного спектру [4].

Для встановлення діагнозу “Розлад аутистичного спектру”, згідно з МКХ-11, симптоматика пацієнта повинна відповідати цим двом групам:

1) труднощі в ініціації та підтриманні соціальної комунікації та соціальної взаємодії;

2) обмежені інтереси та наявність стереотипної поведінки.

Окрім того, до критеріїв діагностики відносять:

типовість виникнення у ранньому віці, хоча симптоми можуть не проявлятися повністю до більш пізнього віку, коли соціальні потреби виявляють лімітовані можливості;

дефіцити викликають порушення в особистому, соціальному житті, порушення взаємодії між членами сім'ї, проблеми в освіті, отриманні професії та виконання професійної діяльності, інших важливих сферах життя.

У новій класифікації також кодуються супутні розлади при аутизмі. Нова версія класифікації дозволяє встановлювати діагноз "Розлад аутистичного спектру" спільно з іншими станами, такими як:

– 06A00 Порушення інтелектуального розвитку (середнє та нижче середнього інтелектуальне функціонування індивідуума);

– 06A01 Порушення мовленнєвого або мовного розвитку (труднощі в розумінні або в відтворенні мови та мовлення, або у використанні мови);

– 06A03 Порушення розвитку навичок навчання (труднощі в оволодінні академічними навичками);

– 06A04 Порушення моторної координації, пов'язаної з розвитком (значна затримка оволодіння загальною та дрібною моторикою);

– 06A05 Розлад дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ);

– 06A06 Розлад, пов'язаний зі стереотипними рухами (стійка наявність довільних, повторюваних та стереотипних рухів, які перешкоджають нормальній діяльності людини або через присутність аутоагресії людина завдає собі тілесних уражень) [4].

Аутизм є невиліковною хворобою, що зумовлює значні обмеження соціального функціонування, працездатності та комунікації. Л. Бурлачук, І. Лисіна та Н. Завязкіна у своїй праці відзначають, що у Великобританії 88% дорослих із наявністю розладів синдрому аутизму без порушень розвитку шкільних навичок залишаються безробітними, незважаючи на те, що мають знання, які дозволяють їм працювати. Із тих, що можуть працювати, лише 12% працюють за повним графіком, а інші можуть працювати лише у спеціально створених умовах [5].

Висновки. Отже, діти із розладами спектру аутизму характеризуються особливостями психофізичного розвитку, які потребують підготовки індивідуальної траєкторії розвитку та адаптації соціального середовища і предметного оточення з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Ці особливості обумовлені вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії, наявністю значних проблем

спілкування і формування соціальних комунікативних контактів та особливою стереотипністю поведінки із присутністю “ритуалів”. У дітей цієї групи такі проблеми можуть проявлятися у різному ступені та комбінації. Діти із розладами синдрому аутизму мають синдроми, які характеризуються клінічно значущими порушеннями пізнання, емоційної регуляції або поведінки, що вказує на дисфункцію психічних, біологічних або пов’язаних з розвитком процесів, які лежать у основі психічного і поведінкового функціонування. Це порушення не можна вилікувати, проте з часом його можна частково виправити і адаптувати таку людину до життя у соціальному оточенні. Причому чим раніше буде організовано корекційно-розвивальний процес, тим легше і швидше вдасться досягнути позитивних результатів адаптації такої людини до соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Центр громадського здоров’я МОЗ України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://phc.org.ua/kontrol-zakhvoryuvan/neinfekciyni-zakhvoryuvannya/inshi-neinfekciyni-zakhvoryuvannya/autizm#:~:text=>
2. Шепель А.І., Горошко В.І. Сучасні технології в діагностиці та реабілітації розладів аутистичного спектру: аналітичний огляд наукових інформаційних джерел. *Україна. Здоров’я нації. Фізична терапія та реабілітація*. 2024. № 2 (76). С. 154-158.
3. Марценковський І.А., Дубовик К.В. Високофункціональні розлади аутистичного спектра: клінічний поліморфізм, коморбідність, особливості лікування. *НЕЙРОNEWS*. № 9 (83). 2016. С. 25-29.
4. Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов’язаних зі здоров’ям. Одинадцятий перегляд (МКХ-11). Ліцензія CreativeCommons. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>
5. Бурлачук Л.Ф., Лисенко І.П., Завязкіна Н.В. Методологічні підходи визначення розладів аутистичного спектра в історичному контексті та на сучасному етапі. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. № 6. 2021. С. 76-81.

УДК 376-056.2/.3-053.5:796.012.265

Т. ПАЛЕНИЧКА

<http://orcid.org/0009-0001-4032-4929>

О. МІЛЕВСЬКА

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

УРАХУВАННЯ РИТМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються окремі аспекти дослідження ритмічних процесів у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Акцент зроблено на особливостях сприйняття, відтворення та розвитку ритмічних функцій в умовах реалізації інклюзивного навчання. Окремо висвітлено вплив ритмічних вправ на розвиток когнітивних навичок у дітей з різними порушеннями розвитку. Розкрито значення ритму для корекційної роботи та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: молодші школярі, ритмічні процеси, особливі освітні потреби, когнітивні здібності, мовленнєві ритмічні процеси.

The article deals with certain aspects of the study of rhythmic processes in primary school children with special educational needs. The emphasis is placed on the peculiarities of perception, reproduction and development of rhythmic functions in the context of inclusive education. The influence of rhythmic exercises on the development of cognitive skills in children with various developmental disorders is highlighted. The importance of rhythm for correctional work and socialization of children with special educational needs is revealed.

Key words: primary schoolchildren, rhythmic processes, special educational needs, cognitive abilities, speech rhythmic processes

Постановка проблеми. За наявності у молодші школярів особливих освітніх потреб, зумовлених специфічним перебігом когнітивних та поведінково-регуляторних процесів, здебільшого проявляються й порушення у розвитку базової психофізіологічної передумови становлення пізнавальної діяльності – ритмічних процесів.

Труднощі ритмізації діяльній складовій психофізичного розвитку ускладнюють розвиток мовлення, яке є ритмізованою діяльністю. Водночас, ритмічні мовленнєві процеси (складоритм, словесний ритм, синтагмовий ритм, темпоритм, паузація, інтонування) пов'язані з загальними ритмічними процесами (моторний ритм, графо-моторний ритм).

Актуальність дослідження ритмічних процесів у дітей з ООП обумовлена необхідністю застосування ефективних методик для корекційної роботи в освітніх закладах. Вивчення зв'язку між ритмічними процесами та розвитком моторики, а також впливу ритмічних вправ на когнітивні функції, є важливим для пошуку нових підходів до підтримки розвитку цих дітей.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження ритмічних здібностей та умінь були предметом уваги науковців у галузях нейробіології (М. Угрюмов, R. Ward та ін.), фізіології, психології та психофізіології (М. Бернштейн, М. Пирогов, А. Шинкарьок, А. Сімко, Н. Данилова та ін.), психології ритму (A. Sollberg, E. Жак-Далькроз та ін.). Ця проблема широко висвітлювалася у науково-методичній літературі зі спеціальної педагогіки (логопедії), зокрема, у контексті логоритмічної корекції (праці вітчизняних науковців: В. Галущенко, О. Золотарьової, Н. Пищалки, С. Притиковської, Л. Сухар, Л. Федорович, М. Фідірко, С. Школьник та ін.; праці зарубіжних науковців: Л. Бонєва, П. Слінчева, С. Банкова, E. Kilinska-Ewertowska D. Baily, V. Morringtonello, S. Weinest), та у методиках музично-ритмічного виховання дітей (К. Орф, E. Жак-Далькроз, Н. Ветлугіна, С. Матвієнко, В. Толстік та ін.).

Результатом наукових розвідок було визначення ритмічної здатності індивіда як універсальної психофізіологічної передумови реалізації побутової, творчої, інтелектуальної, мовленнєвої діяльностей. Показником результативності ритмічної здатності науковці вважають вміння індивіда утримувати ритмічний ряд будь-якої модальності (слухової, зорової, кінетичної тощо), відтворювати його за його показом, зразком чи мовленнєвою інструкцією (Данилова, 1998; Чепурний, 2017).

Ритмічні характеристики – невід'ємна складова мовленнєвої діяльності: мовлення має ритмічну структуру, яка визначається кількістю складів у словах, їх наголошеністю, інтонаційним акцентом

тощо. Особливої уваги заслуговує положення про те, що ритмічна здатність визначає успішність формування найскладніших мовно-мовленнєвих функцій та процесів, які в свою чергу, становлять основу фонологічного компоненту мовлення, функцій письма та читання (Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Ахутіна, Н. Чередніченко, Р. Лалаєва, О. Корнєв, А. Семенович, О. Грибова та ін.).

Мета статті: полягає у визначенні основних аспектів урахування стану сформованості ритмічних процесів у молодших школярів з особливими освітніми потребами для підвищення ефективності корекційної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу. Ритмічні процеси є важливою складовою психофізіологічного розвитку дітей. Вони сприяють формуванню моторних, когнітивних та соціальних навичок. У дітей з ООП, обумовленими системними порушеннями мовлення, порушеннями інтелекту та опорно-рухового апарату, порушеннями слуху та зору систем, емоційно-вольовими та поведінковими розладами, ці процеси набувають особливої значущості. Адже правильне сприйняття та відтворення ритму допомагає компенсувати недоліки у розвитку моторики, координації рухів та комунікативних здібностей. Дослідження К. Вариводи (2023) доводять, що ритмічні вправи здатні покращувати не лише фізичні аспекти розвитку, а й розвивати когнітивні функції, сприяючи загальній соціалізації дітей, що має особливе значення для їх інтеграції у соціум [3].

Ритмічні процеси займають важливе місце в спеціальній педагогіці, оскільки сприяють не лише розвитку фізичних навичок, але й поліпшенню когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення, оптико-просторові навички) [5]. Дослідження в галузі психофізіології (А. Sollberg, 1965) показують, що ритмічні вправи сприяють розвитку вищих психічних функцій завдяки активізації зв'язку між сенсорними, моторними і когнітивними системами [7].

У структурі ритмічної функції розрізняють моторний і мовленнєвий ритми (Гончарова, 2017; Філатова, 2017; Е. Kilinska-Ewertowska, 1978).

Під моторним ритмом розуміють рівномірне чергування рухів у відповідній послідовності за певний відрізок часу. Порушення чи

уповільнення розвитку моторного ритму значно впливає на психомоторний, мовленнєвий та особистісний розвиток дитини. Моторний ритм нерозривно пов'язаний з мовленням, тому порушення моторного ритму веде за собою порушення мовленнєвого ритму та мовлення взагалі [1, с. 131].

Синтагмовий ритм є однією зі складових моторного та, водночас, мовленнєвого ритмів. Це характерний елемент ритмічної діяльності, що відображає закономірності чергування різних фаз у часі (наприклад, акценти, паузи, інтервали) при виконанні ритмічних вправ / дій. Він виступає важливим показником розвитку моторних навичок, оскільки вміння відтворювати та сприймати синтагмовий ритм сприяє формуванню координації рухів, ритмічної стабільності та злагодженості в виконанні фізичних вправ. У дітей з ООП розвиток синтагмового ритму може бути уповільненим або порушеним через специфічні труднощі сприйнятті часу, рухів чи координації, що, своєю чергою, впливає на їх здатність до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем.

Особливо важливою є урахування ролі ритму в роботі з дітьми з порушеннями слуху, руховими або мовно-мовленнєвими порушеннями, оскільки саме ритмічні вправи можуть бути однією з основних форм корекції, що допомагає підвищити рівень соціальної адаптації та комунікаційних навичок.

В цілому ритм як всеохоплююче поняття характеризується часовим або просторовим порядком предметів (явищ, процесів, будь-яких інших подразників), які закономірно розчленовуються на окремі групи. Обов'язковою умовою ритмічного групування та, відповідно і ритму взагалі, є наявність акцентів. Акцентами виступають сильніші у певному відношенні подразники. За умови попереднього розвитку умінь сприймати та відтворювати темп та ритм, розрізняти та відтворювати метричні відносини стає можливим розвиток сприйняття та відтворення ритмічного малюнка, як співвідношення довготи і паузи у поєднанні з темпо-ритмічним та метричним компонентами.

В онтогенезі опанування ритмічними умінями відбувається послідовно:

- опанування темпу та ритму загальних рухів;

- опанування диференційованих рухів;
- опанування темпу та ритму різних дій;
- опанування темпу та ритму у процесі сприймання і відтворення мовлення. Тобто, онтогенетичний шлях становлення ритмічної здатності дитини опосередкований її моторними і сенсорними функціями [5; 6].

Разом з цим, для розвитку дитини є важливою візуалізація дійсності; процес пізнання дитиною навколишнього відбувається у зовнішньому форматі під час безпосереднього сприймання об'єктів, предметів, явищ та через здійснення безпосередніх дій з ними. Зовнішні опори (стимули, подразники), які візуалізуються дитиною та можуть бути практично задіяні, є своєрідним ключем до пізнання нею дійсності. Інформація, яка представлена наочно, засвоюється дитиною краще, ніж вербальна, набуваючи статусу особистісного досвіду (Г.Чепурний, 2017; О. Копилова & В.Ткаченко, 2009).

Беручи до уваги викладене, підкреслимо, що для розвитку та корекції у дітей ритмічної здатності слід врахувати: 1. психологічну структуру її становлення (сприймання – запам'ятання, відтворення – реагування і включення в ритмічний простір); 2. послідовність її становлення в онтогенезі (ритм та темп загальних рухів, диференційованих рухів, різних дій, мовлення); 3. динаміку опанування метричними відношеннями (дводольні, трьохдольні метри); 4. значимість наочної опори як діяльній основи здійснення розумових та практичних дій.

В цьому зв'язку набувають актуальності метод наочного моделювання (Д. Ельконін, Н. Ветлугіна), який більш відомий у педагогіці як „мнемотеніка” (Г. Чепурний), та метод ритмічних рядів (Л. Федорович, Н. Пищалка).

Метод наочного моделювання допомагає дитині за допомогою зору оперувати абстрактними поняттями (наприклад: звук; наголос; слово; ритм; шум тощо), оскільки ґрунтується на принципі використання асоціативних зв'язків. Наочна модель спирається на природні механізми пам'яті, отже дозволяє контролювати процес запам'ятовування, збереження, та відтворення інформації. Це особливо важливо для дітей з порушеннями мнестичних операцій.

Метод „ритмічних рядів” в сучасних умовах психокорекційного впливу на дитину з ООП набув поширення як метод нейропсихологічної корекції, кінезіології. Це інтегрована форма роботи з нормалізації нейропсихологічних компонентів психічної діяльності – симультанних і сукцесивних процесів (послідовних та одночасних видів сприймання та обробки інформації). Інколи цю технологію розглядають як один з напрямів нейрогімнастики, сутність якої полягає у здійсненні впливу на мозкові структури через застосування комплексів тілесно-орієнтованих вправ. Серед вправ нейрогімнастики виділяють вправи для опанування тілесного і зовнішнього простору; розвитку слухового гнозису (робота над відчуттям ритму; мовленнєвих диференційовок); розвитку різних видів пам'яті та уваги (тактильної, зорової, рухової, слухомовленевої).

На думку К. Вариводи, сучасне розуміння нейрогімнастики стосується підвищення рівня когнітивних функцій та загального здоров'я шляхом виконання різноманітних фізичних та розумових вправ. Її основна ідея полягає в тому, що регулярні заняття певними вправами поліпшують роботу мозку та зміцнюють міжнейронні зв'язки. Нейрогімнастика зазвичай використовує різні методики, такі як медитація та релаксація, вправи на пам'ять та увагу, вправи на розвиток координації та балансу, вправи на розвиток творчості тощо. Встановлено, що нейрогімнастика є методом, спрямованим на покращення когнітивних функцій у школярів. Вона поєднує фізичні вправи, спеціально розроблені для стимуляції різних частин мозку, з метою підвищення пам'яті, уваги, концентрації та інших когнітивних процесів [3, с. 118-119]. Дослідження показало, що ритмічні вправи мають значний вплив на покращення когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять і мислення. Діти, що регулярно виконували ритмічні завдання, демонстрували покращення в задачах, що вимагали концентрації уваги та запам'ятовування послідовностей. Це підкреслює важливість ритмічних процесів для розвитку вищих психічних функцій у дітей з особливими освітніми потребами.

Для досягнення мети нашого дослідження було здійснено вивчення стану сформованості ритмічних процесів у молодших школярів з ООП.

Експериментальні завдання передбачали обстеження у дітей уваги, рухової пам'яті, просторової організації рухів, координації рухів, дрібної моторики, довільного гальмування та темпу рухів, відчуття ритму, називання і повторення слів різної ритмічної структури, самостійне називання акцентованих слів, складовий ритм. Методика дослідження була сформована відповідно до програмних вимог з логоритміки для учнів молодших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Куравська). Вибірка дослідження становила 20 учнів, з них 10 дітей з ООП (5 учнів із ЗПР, 2 учнів із РАС, 2 учнів із порушенням зору та 1 учень з порушенням слуху) та 10 дітей з нормотиповим розвитком.

Для оцінювання стану сформованості ритмічних процесів було розроблено критерії визначення початкового, середнього та високого рівнів.

Спостереження за дітьми в процесі виконання ритмічних вправ дозволило визначити рівень їх участі та успішність у виконанні завдань. Тести були розроблені для оцінки здатності до відтворення ритму та його сприйняття.

Дослідження показало, що увага у дітей з особливими освітніми потребами розвинена на початковому (60%) та середньому (20%) рівнях, що вказує на складність її утримання впродовж тривалого часу і призведе до труднощів аналізування звукової інформації.

Аналіз результатів дослідження рухової пам'яті показав, що дітям важко запам'ятовувати і відтворювати нові рухові дії: початковий рівень виявили 70 % дітей, середній – 20% і лише 10% учнів мали високий рівень розвитку рухової пам'яті.

Результати аналізу навичок просторової організації рухів демонструють початковий рівень в більшості дітей (80%), та тільки 20% учнів досягли середнього та високого рівня. Тобто, дітям з ООП властиві проблеми з орієнтацією в просторі та реалізацією завдань, для яких потрібна просторова уява. Цим дітям важко координували рухи з використанням мовлення як на статичному, так і на динамічному рівнях виконання, оскільки більшість учнів показали початковий рівень, одиниці досягли середнього та високого. Такі результати свідчать про

неповне контролювання положення власного тіла, незлагоджену роботу різних груп м'язів та асинхронність з мовленнєвими завданнями.

Показники розвитку дрібної моторики виявилися значно вищий за попередні: у 80% дітей було діагностовано середній рівень.

Щодо довільного гальмування рухів, у більшості молодших школярів з ООП виявили середній (40%) та високий (40%) рівні, що вказує на достатнє вміння контролювати власні рухи.

Дослідження темпу рухів висвітлило порушення регуляції швидкості виконання завдань у досліджуваних, оскільки більшість дітей отримали початковий (40%) та середній (50%) рівні.

Відчуття ритму у молодших школярів з особливими освітніми потребами також розвинене на початковому (30%) та середньому (60%) рівнях. Таким дітям важко сприймати та відтворювати ритмічні патерни, що проявлялося у труднощах виконання музичних завдань, де необхідно координувати рухи під музику та розуміти ритмічну структуру мовлення. При ускладненні ритмічної структури слів проявляються проблеми з мовленнєвою пам'яттю та послідовністю. Про це свідчить показник називання та повторення слів різної ритмічної структури, оскільки більшість дітей експериментальної групи продемонстрували середній (60%) рівень розвитку даного показника. Аналізуючи самостійне називання акцентованих слів, молодші школярі показали початковий (50%) та середній (40%) рівні, що виявляється у порушенні синтагмованого ритму. Останнє, що ми діагностували у дітей з особливими освітніми потребами – це складовий ритм. На даному етапі початковий рівень було виявлено у 30% учнів, середній – у 50% учнів, достатній – у 20%. Це може свідчити про проблематику темпо-ритмічної організації мовлення.

На відміну від учнів з ООП, школярі з нормотиповим розвитком продемонстрували високі рівні всіх вище перерахованих етапів.

Висновки та перспективи дослідження. Врахування індивідуальних особливостей учнів з особливими потребами та адаптація методів навчання є важливим аспектом для досягнення позитивних результатів у розвитку ритмічних здібностей та загальної соціалізації цих дітей. Отримані результати дослідження свідчать про зв'язок між недостатнім станом сформованості ритмічних процесів у

молодших школярів з ООП та специфікою (порушенням) когнітивних функцій і мовленнєвого розвитку цих дітей.

Перспективами дослідження є: розроблення диференційних завдань для нормалізації ритмічних процесів у молодших школярів з ООП з урахуванням типу порушення (зокрема, для дітей з порушеннями слуху будуть актуальними візуально-тактильні завдання для відтворення ритму, для дітей з порушеннями моторики – вправи для розвитку координації та рухової активності); вивчення тривалості ефектів ритмічних вправ на соціальну адаптацію дітей.

Список використаних джерел

1. Жадленко І.О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2020. № 3. С. 129-139.

2. Корекція розвитку. Корекційна ритміка: програми з корекційно-розвивальної роботи (підготовчий, 1-4 класи) / укл. Гладченко І. В., Шепічак О. О.; Міністерство освіти і науки України; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2015. 27 с.

3. Варивода К. Нейрогімнастика як ефективний метод покращення когнітивних функцій школярів: аналітичний огляд. *Scientia et Societus*. Volume (3). 2023. pp. 115–122.

4. Вибранна В. М., Токар О. В. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Харків, 2019. 44 с.

5. Мілевська О.П. Ритмічні здібності та їх роль у становленні мовленнєвої діяльності. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка та психологія*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип. II. С.161–167.

6. Шинкарюк А.І. Психомоторний розвиток у віці від одного до трьох років. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2002. С. 338–348.

7. Sollberg A. A biological rhythm research. Amsterdam-London-NY, 1965.

УДК 159.932:81'344

Я. ПАТЛАЙ

<https://orcid.org/0009-0001-3202-0976>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ПРОЦЕСІ НОРМОТИПОВОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовані вітчизняні наукові дослідження стану та особливостей сформованості фонематичного слуху у дітей у процесі нормотипового розвитку. Проведена характеристика слуху як фізичної властивості організму та описані основні впливи слухового сприймання на розвиток вербального мовлення і особистості дитини. Окремо описані причини порушень фонематичного сприймання на рівні кори головного мозку.

Ключові слова: звук, мовлення, фонема, фонематичний слух, фонематичне сприймання.

The article analyzes national scientific research on the state and features of the formation of phonemic hearing in children in the process of normotypical development. The characterization of hearing as a physical property of the body is carried out and the main effects of auditory perception on the development of verbal speech and the child's personality are described. The causes of violations of phonemic perception at the level of the cerebral cortex are described separately.

Key words: sound, speech, phoneme, phonemic hearing, phonemic perception.

Актуальність дослідження. Мовлення – це особлива і найбільш досконала форма спілкування, яка притаманна лише людині. Мовлення має складну структуру і включає сукупність складних операцій, умінь, навиків, які поступово формуються і забезпечують оволодіння мовою, її використанням з метою передачі і отримання інформації. У процесі оволодіння мовою відбувається засвоєння практично значущими мовними знаками і формальною зовнішньою стороною через усвідомлення закономірності їхньої організації та поєднання у мові. В результаті засвоєння цих структур у дитини формується відчуття мови

або так звана “мовна компетентність”, що включає в себе отримані інтуїтивно знання певної кількості правил, які лежать в основі використання мови з метою спілкування (Є. Соботович). При наявності порушень артикуляторної інтерпретації почутого звуку погіршується його сприймання та усвідомлення. Тому наявність повноцінно сформованого фонематичного слуху має важливе значення для формування навичок повноцінного використання звукового боку мови.

В Україні дослідження значення фонематичного сприймання як основи формування звуковимовного боку мовлення були предметом дослідження цілої когорти науковців, зокрема Н. Базими, О. Белової, Н. Гаврилової, Є. Данілавичутє, О. Константинов, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевської, Ю. Пінчук, О. Ткач, Л. Трофименко, О. Ревуцької, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інших. У їхніх працях розкрита специфіка розвитку фонематичних процесів у дітей, їхня складна та ієрархічна побудова, а також диференційовані труднощі їхнього формування у дітей з різними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Одним з п'яти зовнішніх чуттів є слух, який дає можливість сприймати звуки за допомогою спеціального органу – вуха [9]. Звук – це коливальний рух пружного повітряного середовища, який розповсюджується через звукові хвилі – поздовжні коливання середовища. Звук включає в себе чотири основні фізичні параметри: частоту (фізіологічна якість – висота звука); інтенсивність (фізіологічна якість – гучність звучання); довжину звукової хвилі (фізіологічна якість – тривалість звучання); звуковий спектр (фізіологічна якість – тембр звука).

Сила звуку залежить від амплітуди коливань повітряних частинок, що формують звуковий тиск і виражається у децибелах (дБ). Так, інтенсивність шепітного мовлення на відстані 1,5 метра дорівнює 10 дБ, голосна розмова – відповідно 60 дБ, крик, який призводить до критичних больових відчуттів у області слухового аналізатора – 140 дБ [10].

Відчуття звуку – це результат впливу тиску повітря у вигляді чергування стиснень і розріджень на рецептори слухової системи. Швидкість звуку складає 242 метри на секунду або 8613 кілометрів на годину. Висота звуку вимірюється у герцах і включає в себе швидкість коливань хвилі, тобто цикл переходу від стиснення до розрідження.

Один герц позначає частоту в одне коливання за секунду [1]. Людське вухо здатне адекватно формувати відчуття у відповідь на стимуляцію звуковими хвилями у діапазоні частоти від 16 (абсолютний нижній поріг) до 20000 Гц (абсолютний верхній поріг). Звуки із частотою менше за 16 Гц – це інфразвуки, а з частотою більше 20000 Гц – ультразвуки. Звуки людської мови вухо налаштоване найбільш оптимально сприймати у діапазоні від 300 до 3000 герц, а в телефоні сприймання співрозмовника налаштоване на діапазон від 300 до 2000 герц [1].

Слух або слуховий аналізатор – це один із провідних органів відчуття, який дозволяє суб'єкту сприймати немовленнєві та мовленнєві звуки, допомагає орієнтуватись у навколишньому світі, адаптуватись до життя у соціальному середовищі, розвивати і задовольняти пізнавальні, музичні потреби і здібності, і головне – оволодівати мовленням як засобом передачі інформації, проводити її кодування і декодування [10].

Найбільша гострота слуху констатується у середньому і старшому шкільному віку. При цьому низькі тони діти сприймають значно краще, а ніж високі. Також необхідно зазначити, що у дітей верхня межа слуху – це 22000 Гц, а у людей похилого віку здатність сприймати звук знижується до діапазону 15000–13000 Гц.

Значення ролі слухового сприймання у розвитку дитини досить вагоме. У дітей зразу ж після народження спостерігається відносна глухота, яка пов'язана з особливостями будови їхнього вуха. І проблеми зі сприйняттям звукових подразників ще певний час можуть виникати у дітей. Цілком виразним слух як фізіологічне відчуття починає ставати на кінець 2-го – на початок 3-го місяця життя. На другому місяці життя дитина вже починає більш-менш адекватно диференціювати різні звуки, у 3-4 місяці – вже розрізняє висоту звуку в межах від 1 до 4 октав, а у 4-5 місяців звуки стають умовно-рефлекторними подразниками. І лише на 2-му році життя поступово відбувається становлення відповідного реагування на звукові подразники, а розвинений фонематичний слух має бути сформований наприкінці 2-го року життя. У дошкільному віці дитина повинна оволодіти здатністю до звукового аналізу слів. Адже без слуху як фізичного компоненту неможливе сприйняття мовлення. Саме завдяки вмінню слухати вона навчається орієнтуватися у оточуючому середовищі, пізнає предмети через аналізаторні системи – дивлячись на них, торкаючись до них, прислухаючись до звуків, які вони видають.

При цьому необхідно відзначити, що у цьому процесі пізнання оточуючої дійсності виняткову роль відіграє мовлення, яке узагальнює і систематизує оточуючі предмети, явища, дії тощо. А сприймається мовлення саме через вміння слухати, через слуховий аналізатор, який за це відповідає [10].

Вже з самого початку свого життя дитина сприймає звуки оточуючого середовища, до яких належить і людське мовлення. Оточуючі люди на підсвідомому рівні підкріплюють свої дії відповідними жестами, мімікою, пантомімікою, а також вербальним супроводом. На ранніх етапах, ще до періоду, коли дитина вчиться запитувати і розуміти відповіді оточуючих, вона вже чує мовлення, яке підкріплює звуками те, що вона сама не змогла б так рано зрозуміти. Ще до початку використання власного звукового мовлення вона засвоює значення багатьох слів і словосполучень, звернених до неї. При цьому кожен аргумент сприйняття навколишньої дійсності супроводжується завдяки слуху.

Нормальне функціонування слухового аналізатора має особливо важливе значення для загального розвитку дитини, для становлення її особистості, оскільки саме з адекватним слуховим сприйманням пов'язано її знайомство з оточуючим світом, впізнавання голосів близьких, розуміння їхнього емоційного стану, оволодіння мовленням як системою передавання і отримання потрібної інформації, розвиток пізнавальної активності, безпечність життя у соціальному середовищі тощо. Стан слуху відіграє одну з провідних ролей мовленнєвого і в цілому психічного розвитку.

Завдяки слуху дитина навчається запитувати і розуміти відповіді оточуючих, усвідомлювати зауваження та пропозиції дорослих у контексті розуміння її поведінки, навчається сама висловлювати свої бажання, прагнення, прохання, констатувати свої оцінки і роздуми з приводу подій, які відбуваються навколо, предметів та явищ оточуючої дійсності.

Для правильного використання слів у своєму вербальному мовленні дитина за допомогою слуху повинна обов'язково опанувати навичками, які передбачають усвідомлення того, з яких звуків складається кожне зі слів, а також послідовність звуків у кожному з цих слів [6].

Маленька дитина за допомогою слуху опановує найважливішу систему мови: отримує навички вимови, засвоює звуковий склад значної кількості слів, опановує вміння правильно вибудовувати граматичні конструкції при формулюванні свої думок. Усе це вимагає значної гостроти слуху, оскільки звуки, які складають наше мовлення, не завжди достатньо виразні за своїм звучанням [7].

Фонема – це найменша одиниця мовлення і являє собою узагальнений звукотип, який включає певну суму постійних інваріантних або корисних ознак. Кожна мова має свою кількість узагальнених звукотипів або фонем. В українській мові їх 38 – 6 голосних і 32 приголосні. У мовленні фонема реалізується в алофонах – тобто у різноманітних варіантах, наближених до її звучання, які мають звуковий спектр, що залежить від місця фонем у слові, від звуків, які стоять поруч з нею, індивідуального тембру голосу розмовляючого, його чіткості та адекватності артикулювання [3].

Н. Гаврилова у своїй монографічній праці відзначає, що є ряд психічних процесів пізнавальної діяльності, які забезпечують засвоєння фонем дітьми. Їх називають фонематичним процесам. Дослідження фонематичних процесів проводиться через вивчення особливостей сформованості слухового сприймання, фонематичного сприймання, фонематичного контролю, фонематичного аналізу, синтезу та слухомовленнєвої короткочасної пам'яті [3].

Є. Соботович у своїх наукових пошуках відзначає, що фонемі самі по собі не виражають ніякого значення, але вони служать для складання і розрізнення значущих одиниць мови – морфем, слів. Для виконання цієї функції фонемі мають бути співставлені або протиставлені у системі мови. Такі зіставлення фонем називаються позиціями [13].

Мінімальним знаком мови, який містить у собі змістове навантаження, виступає морфема, складніші знакові навантаження містять слова і речення. Морфемі – це частина слова, яка може містити одну або кілька складових – префікс, суфікс, корінь, які надають слову значення ознаки, а за допомогою закінчень (синтаксичних морфем) виражаються смислові відносини між словами. Об'єднання фонем у морфемі, морфем – у слова, слів – у речення, а речень – у текст відбувається відповідно до певних законів мови [11].

Фонетичний бік мовлення у дитини вважається сформованим у тому випадку, якщо вона опановує вміннями керувати м'язами мовленнєвого апарату, чітко і адекватно координувати рухи периферійних органів мовлення на такому рівні, щоб забезпечити промовляння звуків, складів, слів та речень відповідно до результатів аналізу, що виконується спільно зі слуховим (сприймання артикуляційних позицій звуків) і кінестетичним (сприймання артикуляційних позицій вимовлених звуків) відчуттям [3].

Оволодіння елементарними навичками грамотного письма вимагає достатнього розвитку фонематичного слуху. Н. Гаврилова, О. Ревуцька, В. Тищенко, М. Савченко, М. Шеремет вважають, що фонематичний слух – це збірне поняття, яке включає в себе і фонематичне сприймання, і фонематичне узагальнення, і фонематичний аналіз. Але якщо узагальнити, то фонематичний слух – це тонкий системний слух, що дає змогу розрізняти і впізнавати фонемі рідної мови. При цьому фонематичний слух є частиною фізіологічного слуху, який чітко спрямований на співвіднесення і співставлення звуків, які дитина чує, з їхніми еталонами, які зберігаються в пам'яті людини впорядковано – у так званій “решітці фонем”. Поняття “фонематичний слух” в цілому можна ототожнити з поняттям “фонематичне сприймання”. Фонематичний аналіз – це здатність розрізняти фонемі і визначати звуковий склад слова. Фонематичний контроль – це функція психіки, що забезпечує здатність людини слідкувати за точністю вимови фонем у словах, реченнях та у зв'язному мовленні в цілому і формується на підставі розвитку увага до окремих відчуттів при сприйманні себе (артикуляційно-кінестетичних) та уваги до окремих зовнішніх проявів (акустичного) у оточуючих людях [2, 3, 4, 8, 14, 15].

Фонематичний слух, або як його ще називають фонемний слух, дозволяє розрізняти окремі звуки мовлення, наприклад “е” та “і”, “ш” та “щ”, дзвінки та глухі звуки, наприклад “з” та “с”, “т” і “р”. Завдяки фонематичному сприйманню діти навчаються правильно розділяти слова на склади і звуки. Становлення і розвиток фонематичного слуху відбувається у дітей у діапазоні від 1-2 до 6-7 років, коли завершується процес розвитку мовлення [13].

Наявність фонематичного слуху є основою для розрізнення фонем. Коли є проблеми з розвитком і становлення фонематичного слуху – це

провокує виникнення порушень мовленнєвого розвитку, адже дитина не відрізняє подібні між собою звуки, наприклад “д” від “т»”, “с” від “ц” або “з”. Це, у свою чергу, перешкоджає нормальному розвитку мовлення, кардинально знижує її успішність, негативно впливає на загальну обізнаність.

Як показують дослідження вітчизняних науковців, незначне зниження фонематичного сприймання дуже часто може залишитись непоміченим. У таких випадках це призводить до того, що стає незрозумілою неуспішність дитини на початку навчання у закладі загальної середньої освіти, труднощі з письмом і читанням. Ці труднощі залишаються невідомі вчителю і батькам. Але такі проблеми з навчанням можуть бути виправлені за умови поінформованості вчителя про можливі труднощі дитини, обумовлені недоліками її слухового сприймання [5].

З розвитком логопедії стає очевидним, що у випадках наявності відхилень артикулювання тих чи інших звуків мовлення причинами виступають порушення інтерпретації артикуляційних позицій почутого звуку різного ступеня. Цілий ряд науковців переконливо довели, що найважливіше значення відводиться саме безпосередньо фонематичному сприйняттю для повноцінного засвоєння звукового боку мовлення. Ними було встановлено, що у дітей, у яких відбулось поєднання порушення вимови і сприйняття фонем, констатується незавершеність процесів формування адекватних артикуляційних позицій для вимови і сприйняття звуків, відмінних незначними ознаками акустико-артикуляцій. Становлення розвитку адекватного фонематичного сприймання дітей впливає на оволодіння ними звуковим аналізом [2, 3, 4, 8, 14, 15].

Причинами порушення фонематичних процесів на органічному рівні виступають ушкодження або затримка розвитку первинних та вторинних сенсорних зон скроневої долі кори головного мозку домінантної півкулі. Проблеми у недомінантній півкулі призводять до виникнення порушень немовленнєвого слуху, що провокують проблеми становлення інтонаційно-мелодійного боку мовлення. У цьому випадку формується монотонне, емоційно невиразне мовлення, а також відбувається затримка розвитку слухомоторних координацій, емоційного усвідомлення мовлення. При ушкодженні скроневої долі

спостерігається первинне порушення фонематичного сприймання та диференціацій. При ушкодженні тім'яної частини кори головного мозку виникає вторинне порушення фонематичного сприймання, що є наслідком неточного уявлення про артикуляційний образ фонем. При ушкодженні лобної долі кори головного мозку найбільш виражені проблеми виникають при фонематичному аналізі через неправильність визначення і, відповідно, постановки місця звуків у слові. Отже, порушення фонематичних процесів у дітей виникають при ураженні різних відділів кори головного мозку. На місце локалізації ураження в корі головного мозку вказує симптоматика [2, 3, 4, 8, 14, 15].

При цьому у наукових дослідженнях відзначається, що у процесі сприймання та аналізу відповідних ритмів однаково участь приймає скронева доля як правої, так і лівої півкуль кори головного мозку. Чіткість і точність сприймання фонем та уявлення про неї в ізольованому звучанні та у слові досягається завдяки відсутності органічних порушень у тім'яній і скроневої долях кори головного мозку та цілісності акустичних, артикуляційно-кінестетичних та артикуляційно-кінетичних характеристик.

Уявлення про фонему як одиницю мовлення, що входить у склад слова і займає у ньому конкретне місце, формується завдяки участі скроневої, тім'яної та лобної доль півкуль кори головного мозку. Скронева та тім'яна долі в першу чергу лівої півкулі кори головного мозку забезпечують уявлення про фонему як цілісну одиницю, яка містить певну суму акустичних та артикуляційно-кінетичних ознак і наявності між ними двосторонніх зв'язків. Функціональне призначення лівої півкулі – це аналіз інформації, а правої – її синтез, але симптоматика, яка виявляється при ураженні задньої частини кори головного мозку лівої та правої півкуль, подібна [2, 3, 4, 8, 14, 15].

Вторинне недорозвинення фонематичного сприйняття спостерігається і при порушеннях мовленнєвих кінестезій, які мають місце при анатомічних і рухових відхиленнях органів мовлення. В таких випадках порушується нормальна слухо-вимовна взаємодія, яка є одним із найважливіших механізмів розвитку правильної вимови. На її становлення має опосередкований вплив і низька пізнавальна активність дитини у період формування вербального мовлення, ослаблення уваги, проблеми з пам'яттю та іншими когнітивними функціями [11, 12, 13].

При первинному порушенні фонематичного сприйняття передумови до оволодіння звуковим аналізом і рівень сформованості навиків його проведення перебувають на значно нижчому рівні, а ніж при вторинному. Найпоширенішою формою порушення є викривлення звуковимови, при якому зберігається деяка подібність звучання з нормотиповим звуком. Звичне при цьому сприйняття на слух і диференціація з близькими звуками не страждає. Така форма порушення, як несформованість звуку, його відсутність або використання через заміну близьким за артикуляцією звуком створює умови для змішування відповідних фонем і виникнення значних проблем у процесі оволодіння грамотою [14].

Тобто, порушення у дітей фонематичного слуху, фонематичного сприймання і фонематичних процесів в цілому можуть виникати при ураженні різних частин кори головного мозку: лобної, скроневої та тім'яної, як лівої, так і правої півкуль. Місце локалізації ураження у корі головного мозку можна визначити за результатами аналізу та систематизації симптоматики [2].

Висновки. Отже, фонематичний слух – це тонкий системний слух, що дає змогу розрізняти і впізнавати фонemi рідної мови. При цьому він є частиною фізіологічного слуху, який чітко спрямований на співвіднесення і співставлення звуків, які дитина чує, з їхніми еталонами, які зберігаються в пам'яті людини впорядковано. Наявність у дитини фонематичного слуху дозволяє їй розрізняти фонemi, тобто найменші елементи мовлення. Коли є проблеми з розвитком і становлення фонематичного слуху – це провокує виникнення порушень мовленнєвого розвитку. Наявність значної кількості звуків, які вимовляються неправильно або взагалі не вимовляються призводить до порушень вимови багатоскладових слів зі збігом приголосних, проблем при використанні складних і навіть простих граматичних конструкцій. Це також проявляється у нечіткому розрізненню на слух фонем у власному та чужому мовленні; у невідповідності до елементарних форм проведення звукового аналізу і синтезу. Прослідковується певна залежність між рівнем сформованості фонематичного сприйняття і кількістю порушених, недорозвинених або відсутніх звуків, тобто чим більша кількість звуків не сформована, тим нижче фонематичне сприйняття. Проте точна відповідність між вимовою і сприйняттям звуків досить чітко не встановлена.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Загальна психологія. Київ. Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонематичних процесів у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2010. Вип. 1. С. 87-98.
3. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2011. 200 с.
4. Логопедія /за ред. М. Шеремет. Київ. "Слово". 2015. 672 с.
5. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2013. №4. С. 52–56.
6. Марченко І.С., Маслюк Н.В. Усвідомлення словесного складу мовлення дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Корекційна педагогіка*. 2009. № 1. С. 31-37.
7. Пінчук Ю.В., Сіра І.В. Ігри та вправи з розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 57-63.
8. Савченко А. М. Методика виправлення вад вимови фонем. 3-є вид., доп. Тернопіль. "Навчальна книга – Богдан", 2007. 160 с.
9. Словник української мови. У 11 т. Дозвіл на використання надано Інститутом мовознавства ім. О.О. Потебні. <https://slovnyk.ua/index.php?sword=%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%85>
10. Спеціальна педагогіка / О. Мартинчук, І. Маруненко, К. Луцько та ін. Київ. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. 2017. 364 с.
11. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ. Видав. дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
12. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 2-7.
13. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2012. № 3. С. 2-4.
14. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ, 2007. Вип. 4. С. 3-18.
15. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії). Київ. "Слово", 2009. 244 с.

УДК 376-056.264-053.4

Х. РАГА

<https://orcid.org/0009-0006-4952-0850>

Ю. МИХАЛЬСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу основних напрямів та пошуку методів роботи з формування мовленнєвої готовності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в закладі загальної середньої освіти. Розглянуто сучасні підходи до корекційної роботи, які включають логопедичні методи, ігрові технології, логоритміку, арттерапію та вправи для розвитку дрібної моторики. Особливу увагу приділено інтеграції різноманітних підходів для забезпечення комплексного розвитку дітей. У статті визначено перспективи подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення технологій корекції та створення умов для успішної підготовки дітей до навчання в школі.

Ключові слова: готовність, мовленнєва готовність, діти дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення.

The article is devoted to the analysis of the main directions and search for methods of work on the formation of speech readiness in senior preschoolers with general speech underdevelopment for studying in a secondary education institution. Modern approaches to correctional work are considered, which include speech therapy methods, game technologies, logorhythmics, art therapy and exercises for the development of fine motor skills. Particular attention is paid to the integration of various approaches to ensure the comprehensive development of children. The article identifies prospects for further research aimed at improving correction technologies and creating conditions for the successful preparation of children for school.

Keywords: readiness, speech readiness, preschool children, general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку є важливим чинником їхньої успішної адаптації до шкільного навчання. Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) характерні значні труднощі у формуванні мовленнєвих навичок, які проявляються в обмеженому словниковому запасі, порушеннях граматичної структури мовлення, низькому рівні зв'язності висловлювань і труднощах у сприйнятті мовлення інших. Ці особливості негативно впливають на їхню когнітивну та соціальну активність, що вимагає спеціально розроблених методів і прийомів для корекційної роботи, адже традиційні підходи до підготовки дошкільників до школи часто не враховують специфіку мовленнєвих труднощів таких дітей, тому застосування універсальних методів не дає бажаних результатів. Таким чином, необхідність індивідуалізації та адаптації підходів для роботи з дітьми із ЗНМ стає очевидною.

Аналіз останніх досліджень. Поняття «шкільної готовності» висвітлено у працях багатьох зарубіжних і українських дослідників, серед яких Г. Гетцер, Н. Гуткіна, Н. Головань, В. Давидов, О. Запорожець, Я. Йірасек А. Керн, С. Штребель та ін. Зокрема, питання психологічної готовності до школи досліджували Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Венгер, Е. Кравцова, та ін. [2; 3; 4].

Проблему мовленнєвої готовності дітей із ЗНМ вивчали такі науковці, як Т. Базиліук, О. Белова; І. Біла, А. Богуш, Н. Каплунова І. Мартиненко, Н. Пахомова, О. Чекан, В. Біличко, А. Ямпольська та ін. Вони акцентували увагу на важливості комплексного підходу, який включає логопедичну роботу, розвиток дрібної моторики, корекцію мовленнєвого дихання та формування фонематичного сприйняття [1; 5; 7; 8].

Сучасні дослідження підкреслюють роль інтеграції ігрових методів, арттерапії, логоритміки та інших підходів у роботі з дітьми із ЗНМ. Наприклад, роботи Л. Горбунової та О. Машталер доводять, що розвиток мовленнєвої готовності повинен поєднувати завдання на активізацію словника, корекцію граматичних структур та стимуляцію зв'язного мовлення. У дослідженнях Т. Базиліук і Н. Каплунова наголошується на необхідності використання багатоканальної стимуляції (зорової, слухової, тактильної) у логопедичній роботі.

Відтак, проблема мовленнєвої готовності не є новою, проте вона й досі потребує комплексного психологічного вивчення [7; 8].

Метою статті є виділення напрямів, аналіз і систематизація ефективних методів і прийомів, спрямованих на формування мовленнєвої готовності у старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва готовність виявляється у здатності до усного мовлення та його практичного застосування, умінні чітко висловлювати власну думку і потреби, правильно вимовляти звуки, розуміти співрозмовника та володіти достатнім словниковим запасом [7, с. 159].

У дітей із порушеннями мовлення виникають значні труднощі в підготовці до школи та подальшому навчанні. Вони часто проявляють пасивність, емоційну нестабільність, залежність від оточуючих, схильність до імпульсивності. У таких дітей нерідко спостерігається некритичне ставлення до власних можливостей і низька працездатність, що сприяє домінуванню негативних емоцій. Окрім того, мовленнєва діяльність старших дошкільників із ЗНМ характеризується специфічними особливостями, що впливають на їхню готовність до навчання у школі [6].

Відомо, що ЗНМ охоплює різноманітні порушення мовлення, які стосуються як фонетико-фонематичної, так і лексико-граматичної сторони мовлення, а також його зв'язності. Ці особливості потребують особливої уваги під час підготовки дітей до шкільного навчання, а саме:

1. Лексико-граматична сторона мовлення. Діти із ЗНМ мають труднощі накопичення лексики, недостатнє розуміння граматичних форм та складності словотворенні. Зокрема, вони демонструють: обмежений активний і пасивний словник; неправильне вживання відмінкових закінчень прийменників, що ускладнює побудову правильних речень; неправильно утворюють похідні слова, замінюють складні поняття простими, що знижує якість мовлення.

2. Фонетико-фонематична сторона мовлення. Діти цієї категорії мають порушення звуковимови та недостатній розвиток фонематичного слуху, що призводить до спотворення звуків, їх заміни чи пропусків, вони не завжди розрізняють схожі за звучанням фонем, що ускладнює засвоєння читання та письма.

3. Зв'язне мовлення. У цих дітей спостерігаються проблеми в побудові зв'язних висловлювань та обмеженість фразового мовлення, що призводить до труднощів складання розповідей, описів, часто відсутній логічний зв'язок між реченнями, висловлювання дітей часто є короткими, односкладними, їм важко формулювати думки і розгорнути речення.

4. Сприймання мовлення. Діти з ЗНМ мають труднощі у розумінні складних інструкцій і слабкий розвиток слухового сприйняття, яке позначається на тому, що ці діти повільніше обробляють інформацію, що ускладнює виконання завдань із багатоступеневими вказівками та не повністю розуміють звернене мовлення, особливо якщо воно швидке чи багатослівне [4; 6].

Таким чином, особливості мовлення дітей із ЗНМ суттєво впливають на їхню готовність до школи, зокрема: порушення фонематичного сприйняття, звуковимови та артикуляції ускладнюють засвоєння навичок читання та письма; труднощі у розумінні інструкцій, формулюванні відповідей і засвоєнні матеріалу знижують загальну успішність дитини; обмеження у словниковому запасі та зв'язному мовленні впливають на комунікацію з однолітками і дорослими, що може призводити до низької самооцінки [4].

Вказані особливості вимагають пошуку ефективних методів і прийомів розвитку мовленнєвої готовності дітей із ЗНМ до навчання в закладі загальної середньої освіти, які сприятимуть створенню умов для успішної мовленнєвої та соціальної адаптації дітей у школі, а також їхньому гармонійному особистісному розвитку. Розробка сучасних методів і прийомів має ґрунтуватися на принципах комплексності, враховуючи взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з когнітивними, емоційними та моторними функціями. Наприклад, ефективним є поєднання логопедичних занять із розвитком дрібної моторики, вправами на фонематичне сприйняття, інтерактивними іграми, які стимулюють мовленнєву активність.

Виходячи з особливостей мовленнєвої готовності дітей з ЗНМ ми виділили основні напрямки роботи, спрямовані на системний розвиток мовленнєвих, когнітивних і соціальних навичок. А саме:

1. Корекція звуковимови. Цей напрям передбачає формування правильної артикуляції, розвиток фонематичного слуху та покращення якості звуковимови.

Основні прийоми: артикуляційна гімнастика: вправи для язика, губ і щелепи, які покращують рухливість мовленнєвого апарату; фонематичні ігри: завдання на розпізнавання звуків («Знайди звук у слові», «Назви, де чується звук»); постановка і автоматизація звуків, що передбачає індивідуальні заняття з логопедом для корекції звуків, які дитина спотворює або пропускає.

2. Збагачення словникового запасу – розширення активного і пасивного словника дитини для забезпечення комунікативних потреб.

Основні прийоми: тематичні заняття: вивчення слів, пов'язаних із певною темою (тварини, рослини, транспорт) через ігри, обговорення малюнків, розгляд предметів; словотворчі ігри, тобто вправи на утворення нових слів за зразком; бесіди, що передбачають обговорення подій, казок, ілюстрацій для закріплення нових понять; карткові ігри: використання карток зі зображеннями для вивчення назв предметів та їхніх ознак.

3. Розвиток граматичних навичок передбачає формування здатності до правильного використання граматичних конструкцій у мовленні.

Основні прийоми: конструювання речень, а саме: складання речень із заданими словами, картками чи малюнками; вправи на узгодження слів: завдання на правильне вживання відмінків, чисел, родів («Один м'яч – два м'ячі»); виправлення помилок: пояснення дитині правильних варіантів мовленнєвих конструкцій; граматичні ігри: вправи на розпізнавання неправильних речень і виправлення помилок.

4. Формування зв'язного мовлення, а саме розвиток здатності будувати логічні, послідовні і зрозумілі висловлювання.

Основні прийоми: складання розповідей за серією картинок, коли діти описують події, що відбуваються на малюнках, у логічній послідовності; опис об'єктів і ситуацій: завдання на складання описів за наданими питаннями (Що? Який? Де? Що робить?); продовження історії: стимулювання фантазії дитини для створення завершення історії за початком; розігрування діалогів, тобто розвиток навичок спілкування через ігрові ситуації.

5. Стимулювання комунікативної активності, що передбачає підвищення мотивації до спілкування та взаємодії з оточуючими.

Основні прийоми: сюжетно-рольові ігри: створення ігрових ситуацій, які заохочують дитину до спілкування (магазин, лікарня, подорож); командні завдання: робота у групах для вирішення спільних завдань; соціальні тренінги: вправи на розвиток навичок початку і підтримки діалогу [1; 7; 8].

Вважаємо, що для реалізації цих напрямів важливим є використання інтегративних підходів, що забезпечуватиме комплексний розвиток мовленнєвих і когнітивних навичок, зокрема:

- логопедичні методи та прийоми спрямовані на корекцію звуковимови, формування словникового запасу, граматичної структури мовлення.

- ігрові методи: для стимуляції мовленнєвої активності через сюжетно-рольові ігри, ігри для формування зв'язного мовлення; ігри з дидактичним матеріалом (розпізнавання предметів, назв, складання речень);

- інтерактивні технології: використання мультимедійних програм і платформ для заохочення дітей до мовленнєвих вправ.

- методи мовленнєвої стимуляції: робота зі збагачення словника через бесіди, читання казок і обговорення ілюстрацій; завдання на активізацію граматичних конструкцій (наприклад, завершення речень, опис зображень).

- логоритміка: поєднання рухів із ритмічними словами або фразами допомагає дітям удосконалювати координацію між диханням, голосом і артикуляцією.

- арттерапія: використання творчих завдань (малювання, створення аплікацій) для розвитку мовлення через обговорення результатів діяльності.

Практичне впровадження методів передбачає забезпечення: системності і регулярності корекційної роботи; індивідуальний підхід до кожної дитини; використання мультимодальних стимулів (зорових, слухових, рухових); створення позитивної емоційної атмосфери [7; 8].

Отже, формування мовленнєвої готовності у старших дошкільників із ЗНМ потребує комплексного підходу. Застосування корекційних програм, що охоплюють усі зазначені напрями, забезпечить

ефективну підготовку дітей до навчання в школі, сприятиме їхній соціальній адаптації та гармонійному розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Пошук ефективних методів і прийомів формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ є необхідною умовою для їхньої успішної адаптації до навчання у школі. Впровадження сучасних, індивідуалізованих і комплексних підходів дозволить не лише подолати мовленнєві порушення, але й забезпечити гармонійний розвиток дитини в усіх сферах. Формування мовленнєвої готовності у старших дошкільників із ЗНМ вимагає комплексного підходу, що поєднує логопедичні, педагогічні та ігрові методи. Ефективність роботи залежить від систематичного використання завдань на розвиток артикуляційної моторики, фонематичного сприйняття, зв'язного мовлення та словникового запасу.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка інтерактивних технологій для роботи з дітьми із ЗНМ, а також впровадження цифрових засобів для діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Розвиток програм для батьків і педагогів щодо активної участі у формуванні мовленнєвої готовності також є важливим завданням.

Список використаних джерел

1. Бєлова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11
2. Біла І. М. Психологічні аспекти готовності до шкільного навчання: збірник наукових праць. Хмельницький, 2020. С. 31–32.
3. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2015. № 67. С. 158–161.
4. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання: дис... канд. психол. наук: 19.00.08 . Київ, 2007. 231с.

5. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 20 с.

6. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами : зб. наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2018. Вип. 8. С. 224–229.

7. Чекан О.І., Біличко В.А. Проблема мовленнєвої готовності дитини з порушенням мовлення до навчання в школі. Умань, 2022. С. 158–160.

8. Ямпольська А.В. Мовленнєва готовність старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення і її рівня до навчання у школі : Редакційна колегія. Харків, 2021. 347 с.

УДК 373.3.016:398]:81-027.13

Б. РИЖАК

<https://orcid.org/0009-0005-9530-9717>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено результати дослідження особливостей розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ та розробленої методики його формування засобами фольклору. З урахуванням виявленого у дітей із ЗНМ III рівня стану сформованості діалогічного мовлення було сформовано поетапний підхід, щодо його формування. Проведена робота сприяла розвитку в учнів із ЗНМ уміння ініціювати діалог, вживати відповідну ініціативну репліку з художніх текстів, підтримувати розмову, стимулювали їх до формування висловлювань, залучала до продукування як відповідей так і постановки запитань. Засоби українського фольклору підійшли як для демонстрації та відпрацювання зразків діалогічного мовлення, так і для активізації у

дітей із ЗНМ комунікативної активності, розмови за змістом народних творів, які викликали у них інтерес.

Ключові слова: діалогічне мовлення, фольклор, лексико-граматичне оформлення висловлювання, піктограми, екстралінгвістична система.

The article presents the results of a study of the features of the development of dialogical speech in children with SNM and the developed methodology for its formation using folklore. Taking into account the state of formation of dialogical speech revealed in children with SNM of the III level, a step-by-step approach to its formation was developed. The work carried out contributed to the development of the ability of students with SNM to initiate a dialogue, use an appropriate initiative replica from literary texts, maintain a conversation, stimulated them to form statements, involved them in producing both answers and asking questions. The means of Ukrainian folklore were suitable both for demonstrating and practicing samples of dialogical speech, and for activating communicative activity in children with SNM, conversations on the content of folk works that aroused their interest.

Keywords: dialogical speech, folklore, lexical and grammatical design of statements, pictograms, extralinguistic system.

Постановка проблеми. Запорукою повноцінного розвитку дитини є своєчасне формування у неї навиків спілкування з оточуючими в основі якого лежить діалогічне мовлення. Саме у процесі комунікації відбувається наслідування дитиною зразків мовлення, поведінки з іншими людьми, предметами, тваринами тощо, що сприяє засвоєнню нею мовних, мовленнєвих та невербальних засобів спілкування. Порушення розвитку в дітей різних боків мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного, зв'язного), викликають у них комплекс складнощів у процесі спілкування як з дорослими так і з однолітками. Це утруднює адаптацію їх у новому соціальному середовищі, яке весь час упродовж життя дитини змінюється, розширюється (дім, дитячий садок, майданчик для ігор, магазин, перукарня, лікарня, школа, ін.). Включення дітей у соціальне середовище являється важливим чинником, що стимулює їх розвиток, дозволяє набути новий досвід взаємодії з оточуючим середовищем, закріпити уже наявні знання, знайти для них практичне застосування, мотивує до подальшого

розвитку. Таким чином, можна вважати, що складнощі які виникають у процесі спілкування у дітей з порушеннями мовлення зумовлюють цілий цикл наступних проблем, які гальмують їх особистісний розвиток загалом.

На сучасному етапі, коли особливо значна увага приділяється відродженню української мови та народних традицій, вчителі-логопеди, все більше уваги звертають увагу на корекційні можливості фольклору, потенціал його використання з метою формування у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку мовлення загалом і його діалогічної форми, зокрема.

Аналіз науково-теоретичних джерел. А. Богуш, Н. Луцан вказують, що діалогічне мовлення є цілеспрямованим процесом мовленнєвої взаємодії дітей у ряді систем: «вихователь/вчитель↔діти», «діти↔діти», «діти↔батьки». Воно передбачає встановлення і підтримку контактів з іншими мовцями з допомогою мовних і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування метою якого може бути обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності тощо. Воно спрямоване на підтримку розмови [3, с.19].

Як зауважує А. Богуш, «перші ознаки розвитку діалогічного мовлення можна, в середньому, віднести до віку 1 рік 4 місяці. У цей період у малюків з'являються однослівні звертання питального характеру. А в 1 рік 9-10 місяців з'являються перші цілком оформлені запитання. У віці 1,6-2 роки запитань ще мало і вони мають інформаційний характер. Більшість із них (80%) стосуються місця знаходження близьких людей та назв предметів (Наприклад, "Де мама?", "Хто це?", "Що це?").

У діалогічному мовленні мотивом висловлювання є бажання дитини відповісти на запитання співрозмовника і вона потребує власного спеціального мотиву, який би стимулював її до активного спілкування. Це перша стадія діалогічного спілкування, яке зароджується на початку другого року життя. Для подальшого його розвитку потрібно стимулювати відповідну мотивацію, тобто активізувати діяльність, спрямовану на розв'язування різних завдань соціально-побутового, пізнавального характеру.

Основним засобом спілкування у дітей третього року життя, як і на 2 році залишається діалогічне мовлення. Після 2-х років діалог у

мовленні дітей займає 80%. Діти цього віку використовують такі форми діалогу: звернення до інших і відповіді на запитання дорослих; діалог між декількома дітьми; діалог між дорослим і дитиною. Пізніше, впродовж 3 року життя, з'являється звернення до інших у різних формах: наказ, заборона, дозвіл, скарга, заклик, наслідування» [1, с.103-105].

Визначено, що діти потребують спеціального навчання з метою формування діалогічних форм, яке найбільш інтенсивно починає розвиватися у період дошкільця. Доведено, що у дошкільників необхідно розвивати в першу чергу ті комунікативно-мовленнєві уміння, які не формуються без впливу дорослого. Зокрема, до таких форм діалогічного мовлення відносять мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення) [2].

У дітей дошкільного віку із ЗНМ, на думку Л. Трофименко [7], навички спілкування формуються в недостатньо повному обсязі, а також їм притаманні певні особливості діалогу визначені провідним порушенням у них мовлення. У них формування діалогічного мовлення відбувається у більш пізні терміни, ніж у дітей із типовим розвитком. Їм складно активно включатися у діалог через обмеженість мовних засобів. Загалом такі особливості гальмують емоційно-психологічний розвиток дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Більшість дітей із ЗНМ дошкільного віку, які уже користуються фразовим мовленням, можуть адекватно відповідати на запитання, з допомогою будувати власне висловлювання в межах близької їм теми, але з елементами аграматизмів. Це вказує на те, що діалогічне мовлення у них присутнє, проте зі специфікою обумовленою наявним у них порушеннями мовлення. Зокрема, в мовленні у них відмічаються елементи ситуативності, утруднення у формуванні складних речень. Ці діти можуть відповісти на питання про сім'ю, знайомі об'єкти навколишнього, вести бесіду за малюнком. Поруч із цим у них, знижена мовленнєва активність, самостійне спілкування утруднене. Уміння вести діалог формується при ЗНМ сповільнено і через обмеження лексичних компонентів у їхньому мовленні. У активному мовленні дітей із ЗНМ присутні, в основному, іменники та дієслова, хоч загалом і їх є обмежена кількість. Рідше у спілкуванні ці діти застосовують інші частини мови. Це усе визначає своєрідність, неточність їхніх

висловлювань і перешкоджає повноцінному спілкуванню з ровесниками і дорослими, спричиняє бажання уникати спілкування [6, 7].

У підсумку необхідно вказати, що в дитини загального розвитку від народження до семи років виникають і розвиваються чотири форми спілкування: ситуативно-особистісне; ситуативно-ділове; позаситуативно-пізнавальне; позаситуативно-особистісне, які далі застосовуються упродовж усього життя у спілкуванні з оточуючими. У дітей із порушеннями мовлення ці ж форми спілкування формуються із запізненням і мають свої специфічні особливості визначені станом розвитку у них мовлення.

Науковці (М. Варварук [4], Г. Ватаманюк [5]) активно пропагують ефективність застосування фольклору з метою формування діалогічного мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку загального розвитку. При цьому особливості застосування фольклору з метою розвитку діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ III рівня спеціально досліджені не були.

Мета дослідження – дослідити особливості розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ та розробити методику його формування засобами фольклору.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження особливостей розвитку діалогічного мовлення у молодших школярів із ЗНМ III рівня, на основі аналізу навчально-методичної літератури (А. Богущ, Н. Луцан, Н. Пахомова) було підібрано комплекс завдань. Перше із них спрямоване на визначення вміння дитини відповідати на запитання та складати розповідь за малюнком; друге – орієнтоване на визначення вміння звертатися із запитаннями, вести діалог-розпитування; третє, четверте і п'яте – визначали вміння будувати діалог, спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях.

Для визначення якості виконання завдань дітьми, на підставі аналізу науково-теоретичних джерел (К. Крутій, А. Богущ, М. Варварук, Н. Гавриш, Н. Луцан, Н. Пахомова, Л. Трофименко), було відібрано комплекс параметрів, описані критерії адаптовані нами у відповідності до завдань дослідження та сформована оцінка (в балах). Зокрема, у групу параметрів на які орієнтувалися у дослідженні увійшли: параметр смислової адекватності; лексико-граматичного оформлення висловлювання; самостійності виконання завдання; оцінки оптико-

кінестичної системи; оцінки паралінгвістичної системи; оцінки екстралінгвістичної системи.

За результатами виконання усіх завдань визначена максимальна оцінка - 150 балів. Апробація матеріалів дослідження дозволила визначити, що оцінка від 136 до 150 балів вказувала на високий, 96 – 135 достатній, 56 – 95 на середній та 0 – 55 на низький рівні розвитку діалогічного мовлення.

Дослідження проводилось на базі Буковинського центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю «Особлива дитина» та Чернівецької гімназії №14 Чернівецької міської ради. У ньому брали участь 30 дітей віком від 6 до 9 років 15 дітей із типовим розвитком та 15 із порушеннями мовленнєвого розвитку – ЗНМ III рівня.

В результаті аналізу матеріалів дослідження нами було виділено 3 групи дітей рівень розвитку діалогічного мовлення (вербальний і невербальний його компоненти) у яких був різним.

Зокрема, першу групу склали 15,4 % дітей, у яких було виявлено достатній рівень розвитку діалогічного мовлення. Вони легко вступають в контакт, розуміють запитання до запропонованого сюжетного малюнка, відповідають точно із загальним описом головних героїв, доповнюють подіями з власного життя; складають зв'язний діалог до малюнка, проте мають деякі складнощі. Їх діалогічне мовлення супроводжується жестами, виразною мімікою, різною інтонацією. Кількісна оцінка дітей даного рівня коливалася від 117 до 121 балів.

Друга група - 42,1 % дітей із середнім рівнем розвитку діалогічного мовлення. Діти беруть участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших, відповідають на запитання до змісту сюжетного малюнка, називають головних героїв та їхні дії. При побудові діалогу потребують допомоги у вигляді навідних запитань або готового зразка. Їх діалог складається з простих речень. Кількісна оцінка дітей даного рівня коливалася від 75 до 94 балів.

Третю групу склали діти, у яких було виявлено низький рівень розвитку діалогічного мовлення (42,5 %). У цих дітей відсутня самостійність, вони здебільшого мовчазні. На запитання відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати запитання, не будують діалог. Використання невербальних засобів спілкування переважають над вербальними, проте міміка невиразна, зрідка

використовують жести, короткотривалий візуальний контакт. Кількісна оцінка дітей даного рівня становила від 46 до 51 балів.

Підсумковий аналіз дозволив визначити відсоткові залежності між дітьми типового розвитку та із ЗНМ відповідно до рівня розвитку у них діалогічного мовлення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток діалогічного мовлення (вербальної та невербальної компоненти) у дітей молодшого шкільного віку із типовим розвитком та ЗНМ III рівня (у %)

Рівні	Кількість дітей (у %)	
	за типового розвитку	при ЗНМ III рівень
Високий	-	-
Достатній	25,4	-
Середній	62	25,4
Низький	12,6	74,6

Отже, у 25,4% дітей з типовим розвитком виявлено достатній рівень розвитку діалогічного мовлення, у 62% він був середнім і у 12,6% - низьким. У дітей із ЗНМ III рівня рівень розвитку діалогічного мовлення був переважно низьким (74,6%), проте у 25,4% виявлено середній рівень його сформованості.

З урахуванням виявленого у дітей із ЗНМ III рівня стану сформованості діалогічного мовлення було сформовано поетапний підхід, щодо його формування. Також ми підібрали комплекси мовленнєвих вправ, завдань та ігор, мовленнєвим супроводом для яких були твори фольклору.

Для розвитку діалогічного мовлення на першому етапі було розроблено систему таких мовленнєвих вправ: тренувальні підстановчі («Зимова обрядовість», «Словесний малюнок», «Улюблений казковий герой», «Мовленнєвий етикет») і трансформаційні («Фольклорна естафета». «Продовж далі», «Про що розмовляють герої казок?»); комунікативні питально-відповідні («Відгадай і опиши», «Хто більше запитає?») і реплікові («Фольклорні слова». «Ланцюг слів». «Зустріч казкових друзів»).

Тренувальні ігрові вправи найбільш легкі, вони забезпечують часте повторення одних і тих самих мовленнєвих зразків, у контексті нашого дослідження – зразків діалогу.

Поміж тренувальних вправ було використано насамперед підстановчі, які сприяють засвоєння дітьми готових мовленнєвих моделей, зразків, різних типів діалогу шляхом відтворення та імітації в ігровій формі.

На першому етапі ми формували у школярів мовленнєві вміння, які сприяють діалогічному мовленню. Учням пропонували імітаційно-ігрові вправи, які сприяли збагаченню знань про вербальні та невербальні засоби виразності. У процесі аналізу фольклорних творів використовували наочність - піктограми, на яких подано схематичні зображення мімічних і пантомімічних засобів виразності.

Упродовж кожного логопедичного заняття та в індивідуальній роботі зверталась увага на виразність мовлення, жести, інтонацію, міміку, рухи. Молодші школярі будували різні типи діалогів за текстами народних прислів'їв.

В учнів із ЗНМ III рівня формували мовленнєві вміння, які сприяють діалогічному мовленню: почати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання); підтримувати розмову, доповнюючи репліку-реакцію своєю ініціативною реплікою; реагувати на репліку співрозмовника, користуючись репліками з різними комунікативними функціями; стимулювати до висловлювання співрозмовника за допомогою реплік оцінювального характеру, виражаючи при цьому свою зацікавленість.

Молодшим школярам пропонували імітаційно-ігрові вправи «Поміркуй», «Казкові актори», «Скринька фольклору», «Дивовижні герої», «Поринь у казку». Також, брали участь у різноманітних іграх, що забезпечують часте повторення одних і тих самих мовленнєвих зразків.

Під час розгляду ілюстрацій до змісту народних казок звертали увагу на передання емоцій героїв засобами виразності. У процесі аналізу фольклорних творів використовували наочність - піктограми, на яких подано схематичні зображення мімічних і пантомімічних засобів виразності, обігрували ролі при відпрацюванні діалогів.

Висновок. Отже, аналіз виявлених у дітей із ЗНМ III рівня лексико-граматичних труднощів у процесі формування діалогу зумовив

необхідність підібрати систему вправ з елементами фольклору для їх подолання. До таких вправ були віднесені підстановчі, трансформаційні та імітаційно-ігрові. Недостатня ініціативність та активність учнів із ЗНМ у процесі діалогу спонукалася шляхом застосування питально-відповідних та реплікових вправ та завдань.

Загалом, проведена робота сприяла розвитку в учнів із ЗНМ уміння ініціювати діалог, вживати відповідну ініціативну репліку з художніх текстів, підтримувати розмову, стимулювали їх до формування висловлювань, залучала до продукування як відповідей так і постановки запитань. Засоби українського фольклору підійшли як для демонстрації та відпрацювання зразків діалогічного мовлення, так і для активізації у дітей із ЗНМ комунікативної активності, розмови за змістом народних творів, які викликали у них інтерес.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2003. 344 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа. 2007. 542 с.
3. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2008. 251 с.
4. Варварук М.М. Методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. 2021. URL: https://svr.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/%D0%90%D0%9D%D0%9E%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF_%D0%92%D0%90%D0%A0%D0%92%D0%90%D0%A0%D0%A3%D0%9A.pdf
5. Ватаманюк Г.П. Музика в країні Дошкілля. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 260 с.
6. Мартиненко І.В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 321-325.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Київ: Актуальна освіта, 2012. 179 с.

УДК 376-056.264-053.4:51

Г. РУБАНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0003-6177-0524>

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено результати теоретичного та практичного дослідження особливостей розвитку логіко-математичних компетенцій у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком та з порушеннями розвитку мовлення. Охарактеризовано типові для них труднощі, що виникали у процесі спеціально підібраних завдань та арифметичних задач; провідні способи їх виконання та рівень самостійності у процесі роботи.

Ключові слова: логіко-математичні компетентності, порушення мовлення, дошкільний вік.

The article presents the results of theoretical and practical research on the development of logical and mathematical competencies in preschool children with typical development and those with speech development disorders. The typical difficulties they encountered during specially selected tasks and arithmetic problems are characterized, along with the main methods used to solve them and the level of independence demonstrated during the work process.

Keywords: logical and mathematical competencies, speech disorders, preschool age.

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є першим рівнем системи освіти України, базою для подальшого особистісного розвитку дітей. На цьому етапі особливо активно відбувається пошук ефективних педагогічних підходів, які б сприяли формуванню гармонійних особистісних якостей. Кінцевим результатом дошкільної освіти мають стати компетентності, які включають емоційно-ціннісне ставлення до

навчання і життя, базові знання та уміння і здатність їх творчо використовувати у діяльності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти однією з ключових компетентностей виокремлено логіко-математичну, яка має продовження в освітньому процесі Нової української школи. Аналіз науково-теоретичних джерел засвідчив, що проблема формування логіко-математичної компетентності у дітей дошкільного віку загального розвитку досліджувалася різними науковцями Н. Баглаєвою, О. Брежнєвою, Л. Зайцевою, В. Старченко, К. Щербаковою та ін.

Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) також досліджувалися багатьма науковцями (Н. Гаврилової, Л. Лісової, В. Тарасун, ін.). В контексті цих досліджень визначено наявність у зазначеної категорії дітей специфічних труднощів у процесі засвоєння математичних знань та умінь. При цьому особливості розвитку логіко-математичних знань дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення спеціальним предметом вивчення не були. З огляду на усе вище зазначене, проблема залишається вагомим для подальшого дослідження.

Аналіз науково-теоретичних джерел. У наукових доробках останніх років (Н. Баглаєва, Л. Зайцева, В. Старченко та ін.) [1, 2, 6], програмі для закладу дошкільної освіти [5], присвячених проблемі математичної підготовки дошкільників, поряд з термінами “логічне уявлення”, “математичне поняття” усе частіше використовується термін “логіко-математична компетентність”. Розвиток у дошкільника логіки мислення є одним із важливих педагогічних завдань, яке розв’язують в дошкільній освіті шляхом його особистісного розвитку в цілому, й логіко-математичного, зокрема.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел (Н. Баглаєва, Л. Зайцева, В. Старченко, ін.) [1, 2, 6] дозволяє розглядати логіко-математичну компетентність як сукупність математичних знань про величину, відстань, час, форму, кількість тощо; умінь і навичок, що передбачають правильне використання в практичних життєвих ситуаціях математичних знань, використання розумових операцій

(аналізу, класифікації, синтезу, порівняння, узагальнення тощо) при осмисленні знань та реалізації умінь.

К. Щербакова, О. Брежнєва [10] вважають, що у дошкільника в п'ятирічному віці вже мають бути сформованими певні логіко-математичні компетенції якими він буде користуватися щоденно вдома, на вулиці, в закладі дошкільної освіти, який відвідує тощо.

Визначено, що у віці 5-6 років у дітей особливо інтенсифікується розвиток мислення і суттєво прискорюється засвоєння математичних знань та умінь. У відповідності до чинної програми «Українське дошкілля» у цей період розвитку дитини вона повинна опанувати комплексом логіко-математичних знань та умінь:

- рахувати в межах 10 із визначенням кількості, оперувати цифрами, знати склад чисел в межах 10;
- порівнювати предмети за кількістю, довжиною, шириною, висотою, товщиною шляхом зіставлення, накладання, прикладання;
- висловлювати міркування під час вимірювати довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, порівнювати предмети за цими параметрами;
- розрізняти площинні геометричні фігури (круг, овал, квадрат, ромб, прямокутник, трикутник) та об'ємні (куля, циліндр, куб, конус);
- оперувати часовими поняттями доба, тиждень, місяць, рік;
- визначати розташування предметів у просторі;
- розв'язувати задачі-драматизації, задачі-ілюстрації на додавання і віднімання за малюнками та практичними діями в межах 10, виконувати прості обчислення;
- використовувати моделі, умовно-символічні зображення, схеми;
- планувати свою діяльність.

Науковцями (Н. Гавриловою, Л. Лісовою, Г. Свириденко, В. Тарасун) [3, 7, 8] визначено, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення виникають суттєві труднощі у процесі опанування математичними знаннями та вміннями:

- повільніше формуються поняття “кількісного складу числа”, “складу числа” та “розрядного складу числа”;
- триваліше формуються і програми математичної діяльності (розкладання числа на складові та навпаки, аналіз арифметичної задачі, операції додавання, віднімання, множення і ділення ін.);

- є неточність при розпізнаванні та відтворенні математичних термінів і фраз, символів та схем (наприклад, характерні взаємозаміни близьких за звучанням слів: від'ємник – від'ємне, шістдесят-шістнадцять, ін.);

- плутання геометричних фігур подібних за зображенням;
- переставляння цифр у числах під час запису їх під диктовку;
- неправильний запис чисел у стовпчик;
- труднощі втримування цифр в умі під час виконання обчислювальних операцій:

- труднощі пригадування назв величин, компонентів дій тощо;
- складнощі виділення слів в тексті арифметичної задачі, що визначають алгоритм її розв'язання;

- неправильне визначення послідовності дій розв'язання задачі та інші.

При цьому спеціальні помилки та труднощі у процесі засвоєння первинних, базових логіко-математичних знань і умінь у дітей з ТПМ дошкільного віку не були предметом спеціального вивчення науковців як і специфіка їх формування. З огляду на це, саме ці питання потребують подальшого більш досконалого вивчення.

Метою нашого дослідження було за результатами експериментального дослідження схарактеризувати рівні та особливості розвитку логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку з ПМР.

Для досягнення мети були намічені такі завдання:

- 1) врахувавши вимоги програми для дітей дошкільного віку, сформувавши методiku вивчення логіко-математичних знань та умінь у дітей дошкільного віку;

- 2) визначити рівні засвоєння логіко-математичних знань та умінь дітьми дошкільного віку з типовим розвитком та ПМР;

- 2) визначити та охарактеризувати типові труднощі, які спостерігаються в дітей дошкільного віку з ПМР в процесі виконання завдань визначених дослідження.

Для вирішення цих завдань було організоване і проведене дослідження, яким охоплено 10 дітей 5-6 років загального розвитку та 10 – дітей цього ж віку з ПМР. У всіх досліджуваних дітей з ПМР

спостерігався II та III рівень загального недорозвитку мовлення. У 4 із них визначено моторну форму алалії, у 6-ти дизартрію.

Характеристика методики дослідження. Теоретичним підґрунтям розробки методики вивчення та оцінювання особливостей засвоєння логіко-математичних знань та умінь у дітей дошкільного віку з ПМР є програми для закладу дошкільної освіти [5], навчальна програма з математики для підготовчого класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [4]. В основу складеної нами методики також увійшли завдання визначені О. Утьосовою для дослідження дітей з порушеннями інтелекту шкільного віку [9].

Отже, для вивчення та оцінювання були визначені наступні знання та уміння:

- розпізнавати величину предметів та позначати її словом;
- розпізнавати колір предмета та позначати його словом;
- розпізнавати форму предметів та позначати його словом;
- орієнтуватися у просторі власного тіла та зовнішньому середовищі;
- визначати кількість (в межах 10);
- прямої і оберненої порядкової лічби (в межах 10);
- розв'язувати арифметичні задачі на порівняння предметів, знаходження суми та залишку в межах 10 з опорою на текст задачі та на наочно-дійовій основі.

В процесі діагностики використовували відповідне обладнання: пірамідку з кільцями різного розміру та кольору (жовтого, зеленого, червоного, синього, помаранчевого, фіолетового, рожевого), поштову скриньку з отворами різної форми (круглими, квадратними, овальними, трикутними, п'ятикутними у вигляді зірочок з різною кількістю промінців); кольорові палички, набір цифр від 1 до 10, кольорові олівці, ручку та листок паперу, ілюстрації до текстів арифметичних задач.

Загалом для вивчення у дітей з ПМР особливостей розвитку логіко-математичних компетенцій було вибрано та описано 8 завдань. У процесі їх виконання передбачалося, що може бути надано різні рівні допомоги. Було схарактеризовано також і параметри на які звертали

увагу оцінюючи особливості виконання дітьми дошкільного віку завдань.

Передбачалося, що за результатами виконання усіх завдань можна визначити загальний рівень опанування дітьми дошкільного віку логіко-математичними компетентностями. Для цього була сформована характеристика рівня їх сформованості та визначена оцінка в балах (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня сформованості логіко-математичних знань та умінь

Рівень логіко-математичних знань та умінь	Характеристика особливостей виконання завдань дітьми відповідно рівня засвоєння ними логіко-математичних знань і умінь	Оцінка в балах
Достатній рівень засвоєння	Дитина розуміє інструкцію з якою звертався до неї логопед та сам зміст завдання чи арифметичної задачі, виконує його із зацікавленням використовуючи раціональні шляхи вирішення, помилки при виконанні завдань носять випадковий характер і їх дитина самостійно помічає та виправляє, уміє пояснити чому саме так вирішила завдання. Додаткової допомоги при виконанні завдань не потребує	5 балів
Середній рівень засвоєння	Дитина виявляє достатню зацікавленість при виконанні завдань та розв'язуванні арифметичних задач. Для розуміння змісту завдання потребує не лише інструкцію, але й опору на дидактичні матеріали. Не одразу правильно визначає шлях розв'язання задачі та виконання завдання, потребує допомоги. Допомогу приймає і виправляє помилки чи закінчує виконувати роботу самостійно. Позитивно налаштована на роботу, використовує короткі висловлювання при поясненні того що робить чи зробила. При цьому переважну більшість запропонованих завдань виконує. Можуть виникати труднощі лише при розв'язування задач на знаходження залишку. На цьому рівні можливе ще їх невміння розв'язати.	4 бали
Низький рівень засвоєння	Дитина відчуває складнощі в усвідомленні змісту завдання тому потребує допомоги для його	3 бали

	виконання. Для розуміння тексту арифметичної задачі необхідно дидактичне її підкріплення. Виконує більшість із запропонованих завдань з допомогою. При виконанні їх потребує постійної стимуляції. На поставлені запитання відповідає коротко. Не пояснює спосіб яким виконала завдання. Переважно для їх виконання використовує спосіб проб і помилок, для виконання обчислень – перелічування. Обернена лічба ще не сформована та задачі на віднімання викликають серйозні труднощі, їх зміст ще є незрозумілим. Загалом взаємодіє з дорослим із задоволенням.	
Дуже низький рівень засвоєння	Дитина має значні труднощі розуміння змісту завдання, починає його виконання лише з допомогою дорослого, потребує постійної стимуляції, практичного підкріплення у процесі роботи. Може відмовитись від виконання завдання. Мовлення практично не використовує, більше застосовує жести, практичні дії. Виконує лише частину завдань (1, 2, 3, 4) лише з допомогою дорослого.	2 бали
Знання, уміння не засвоєні	Дитина завдання не виконує, інтересу до них або взагалі не проявляє, або він є слабким. Допомогу дорослого не використовує. Мовлення в процесі роботи практично відсутнє.	0-1 балів

Аналіз результатів дослідження. Як показали результати аналізу повноти виконання логіко-математичних завдань діти дошкільного віку загального розвитку засвоїли запропонований їм матеріал повністю.

У всіх дітей з ПМР лише частково було сформовано уміння орієнтуватися у просторі, та послідовна лічба в оберненій послідовності у них не була сформована. 30% із них також без помилок визначали кількість предметів в межах 5. Уміння розв'язувати арифметичні задачі у на знаходження суми було не сформоване у 40% досліджуваних. Також при порушеннях мовлення особливо суттєві труднощі виникали при розв'язування задач на знаходження залишку. Можна вважати, що ця тема ними засвоєна не була.

За результатами аналізу зібраних матеріалів було виявлено різний рівень самостійності у досліджуваних дітей дошкільного віку у процесі виконання завдань (див. табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення (у%) дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком та з ПМР залежно від рівня самостійності виконання ними завдань

Категорія дітей	Рівень самостійності при виконанні завдання	Кількість дітей	Кількість дітей у %
Завдання 1. Для вивчення стану розвитку уявлення про величину			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	10	100%
ПМР	Самостійний	7	70%
	З допомогою	3	30%
Завдання 2. Для вивчення стану розвитку уявлення про форму			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	10	100%
ПМР	Самостійний	2	20%
	З допомогою	8	80%
Завдання 3. Для вивчення стану розвитку орієнтації в просторі			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	6	60%
	З допомогою	4	40%
ПМР	З допомогою	8	80%
	Не виконують	2	20%
Завдання 4. Для вивчення стану розвитку уявлення про кількість			
Нормотиповий розвиток	Самостійно	10	100%
ПМР	З допомогою	7	70%
	Не виконують	3	30%
Завдання 5 (1 част.). Для вивчення стану розвитку уявлення про пряму послідовну лічбу			
Нормотиповий розвиток	Самостійно	10	100%
ПМР	З допомогою	10	100%
Завдання 5 (2 част.). Для вивчення стану розвитку уявлення про обернену послідовну лічбу			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	6	60%
	З допомогою	4	40%
ПМР	Не виконують	10	100%
Завдання 6. Для вивчення уміння порівнювати групи предметів			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	10	100%

ПМР	Самостійний	7	70%
	З допомогою	3	30%
Завдання 7. Для вивчення уміння розв'язувати арифметичні задачі на знаходження суми			
Нормотиповий розвиток	Самостійний	7	70%
	З допомогою	3	30%
ПМР	З допомогою	6	60%
	Не виконують	4	40%
Завдання 8. Для вивчення уміння розв'язувати арифметичні задачі на знаходження залишку			
Нормотиповий розвиток	З допомогою	6	60%
	Не виконують	4	40%
ПМР	Не виконують	10	100%

Визначено, що навіть діти із нормотиповим розвитком потребували допомоги під час виконання найтяжчих завдань. Зокрема, 40% із них виконували завдання на дослідження орієнтації в просторі з допомогою. Труднощі виникали при визначенні правого-лівого боків. Складнощі в окремих дітей (у 40%) виникли при проведенні оберненої лічби, вони збивалися і могли переставити числа місцями. У процесі розв'язування арифметичних задач на знаходження суми 30% дітей потребували зорової опори. У процесі розв'язування арифметичної задачі на знаходження залишку 60% дошкільнят виконали завдання з опорою на допоміжні запитання та наочність, а 40% не виконали взагалі. Таким чином, можна стверджувати, що частина дітей дошкільного віку загального розвитку (40%) є недостатньо самостійними у процесі виконання логіко-математичних завдань. 60% дошкільнят виконало більшість завдань (7) самостійно і лише при виконанні одного потребували допомоги.

У дітей із ПМР було виявлено більші складнощі при виконанні завдань з математики. Зокрема, 70% були самостійними при визначенні величини, порівнянні груп предметів, 20% при визначенні форми. У більшості ці діти потребували допомоги при виконанні логіко-математичних завдань у вигляді наочної опори, навідних запитань, зменшення кількості предметів тощо. Не зважаючи на надану допомогу окремі завдання ними виконані не були. Обернена лічба та розв'язування арифметичних задач на знаходження залишку ще було не

доступне на цьому етапі розвитку для них. Частина дітей з ПМР (30%) не виконали завдання на орієнтацію у просторі, а 40% не розв'язали задачу на знаходження суми.

Виявлено, що діти загального розвитку та з ПМР використовували різні способи виконання завдань та розв'язання задач. Зокрема, діти загального розвитку співвідносили предмети за формою та величиною із використанням більш раціонального способу – шляхом зорового співвіднесення. 50% дітей з ПМР використала і цей спосіб при виконанні цих завдань та нераціональний шлях проб і помилок (50%). Обчислювальні операції діти з нормотиповим розвитком виконували різними способами: через склад числа (30%), шляхом перерахування пальців (40%) та способом викладання та перерахування предметів (30%), тоді коли діти з ПМР використовували лише останній із способів при додаванні, а віднімання виконати не змогли.

Мовленнєві труднощі в процесі виконання завдань виникали лише у дітей з ПМР. Зокрема:

- плутали назви форм подібних за зображенням;
 - не могли самостійно пригадати слова, що позначали форму, але впізнавали її орієнтуючись на інструкцію;
 - розуміли мало прийменникових форм (на, під, над);
 - не пояснювали яким чином виконували завдання чи розв'язували задачі, проте могли дати короткий коментар;
 - плутали назви чисел і через це збивалися у лічбі;
- для розуміння змісту задач необхідним було зорове підкріплення малюнками.

Підсумковий аналіз матеріалів дослідження показав, що у дітей загального розвитку рівень засвоєння логіко-математичних знань та умінь у більшості (70%) достатній і лише у 30% середній. Дошкільники з ПМР опанували математичний матеріал переважно на низькому (40%) та дуже низькому (40%) рівнях і лише у 20% респондентів він був середнім.

Висновки. Отже, діти із ПМР дошкільного віку лише частково засвоїли логіко-математичний матеріал передбачений навчальною програмою для закладів дошкільної освіти. У переважній більшості вони недостатньо самостійні у процесі виконання завдань, потребують

стимуляції збоку дорослого, навідних запитань та образного підкріплення текстів.

Аналіз використаних способів виконання математичних завдань показує, що темп розвитку мислення у дітей з ПМР сповільнений, а сприймання – недостатньо точне.

Ми вважаємо, що саме мовленнєві труднощі особливо сповільнювали темп засвоєння дітьми з ПМР логіко-математичного матеріалу та зумовлюють виникнення специфічних помилок у процесі сприймання, розуміння та реалізації математичних знань та умінь.

Таким чином діти з ПМР потребують різнобічного розвитку, що включає, в першу чергу, подолання наявних у них порушень мовлення, формування точності сприймання та інтенсифікацію розвитку мислення. Навчання має здійснюватися як з опорою на матеріал необхідний для загального розвитку дітей з ПМР так і математично спрямований. Саме за таких умов можна буде інтенсифікувати у них темп розвитку логіко-математичних компетенцій передбачених програмою закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільнє виховання*. 1999. № 7. С. 3-4.

2. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. 20 с.

3. Лісова Л.І. Характеристика труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. У 2-х т. № 16. 2020. Т. 1. С. 163-173. [Електронний ресурс] <https://aqce.com.ua/download/publications/599/562.pdf/>

4. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Математика. Підготовчий, 1-4 класи. Упорядник В. Ільяна Адаптовано до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що впроваджується з 01.09.2014 р. Основа: Програма з математики для дітей з ТПМ Н. Гаврилової [Електронний ресурс]

<https://vseosvita.ua/library/embed/0100677v-aa6a.doc.html>

5. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.

6. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2005. №7. С. 19-21.

7. Свириденко Г.В. Дискалькулія учнів початкових класів з порушеннями мовлення як психолого-педагогічна проблема. *Inclusion and Diversity*, випуск 3, 2024. С. 72-76 [Електронний ресурс] <file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%88%D0%B0/Downloads/15.pdf>

8. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовлення. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С. 2007. 241 с.

9. Утьосова О.І. Методика визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. [Електронний ресурс] <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1244402>

10. Щербакова К., Брежнева О. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Мелітополь. Море, 2019. 200 с.

УДК 373-056.2/.3:376-056.264

Г. РУДІК

<https://orcid.org/0009-0008-4172-9355>

С. ФЕДОРЕНКО

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

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ

Стаття присвячена дослідженню ефективних стратегій корекційно-логопедичного супроводу в інклюзивному навчанні. Обґрунтовано важливість логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами для забезпечення їхнього мовленнєвого розвитку та соціалізації. Аналізуються сучасні стратегії, що сприяють інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє

середовище, а також роль батьків у підтримці мовленнєвого розвитку. Визначено перспективи подальших досліджень у цій галузі, зокрема розробку нових корекційних методик.

Ключові слова: корекційно-логопедичний супровід, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, мовленнєвий розвиток.

The article is dedicated to the study of effective strategies for corrective speech therapy support in inclusive education. The importance of speech therapy support for children with special educational needs is substantiated to ensure their speech development and socialization. Modern strategies that promote the integration of children with special educational needs into an inclusive educational environment are analyzed, as well as the role of parents in supporting speech development. Prospects for further research in this field are identified, including the development of new corrective methods.

Key words: speech therapy support, inclusive education, children with special educational needs, speech development.

Постановка проблеми. Питання організації та змісту оптимального корекційно-логопедичного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі є важливим аспектом забезпечення рівних можливостей у навчанні та соціалізації усіх дітей, незалежно від їхніх мовленнєвих порушень. Сьогодні проблема збільшення кількості дітей, які мають затримку мовленнєвого розвитку, дизартрію, аутизм та інші мовленнєві розлади є дуже актуальною. Отже, назріла необхідність визначити ефективні стратегії корекційно-логопедичного супроводу, що сприятимуть розвитку мовлення у дітей з різними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання значущості системи супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного освітнього середовища обґрунтовано у працях В. Бондара, Е. Данілавичюте, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, С. Коноплястої, І. Кузави, А. Обухівської, В. Погребняк Н. Софій, В. Тарасун, С. Федоренко, О. Хохліної, Д. Шульженко та ін. Ці дослідження вирізняються глибоким аналізом та концептуальним підходом до розуміння важливості логопедичного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі.

Мета статті: розкрити ключові аспекти корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті.

Виклад основного матеріалу. У наш час найефективнішим варіантом включення дітей з ООП до соціуму є інклюзивна освіта. Інклюзія є розвиненою, гуманною та ефективною системою освіти не тільки дітей з особливими освітніми потребами, але й здорових дітей. Інклюзивна освіта є принципово новою системою, де вихованці та педагоги працюють над спільною метою – доступною та якісною освітою для усіх без винятку дітей, але водночас створює індивідуальні умови для дітей із особливими потребами.

До кінця ХХ століття у багатьох зарубіжних країнах світу (США, Німеччина, Велика Британія, Швеція, Італія та ін.) провідним напрямком в освіті дітей з порушеннями у розвитку стала інтеграція, що передбачала створення корекційних класів у закладах загальної середньої освіти та груп у закладах дошкільної освіти. Але виділення «спеціальних» класів та груп часто веде до вилучення цих дітей із соціального життя дитячого садка та школи і створює певні перепони у комунікації та взаємодії дітей. Тому від інтеграції перейшли до інклюзії – спільного навчання та виховання дітей із порушеннями в розвитку.

В останні роки інклюзія зазнає якісних змін: діти з ООП стають пріоритетною категорією інклюзивного навчання, проводиться робота з навчання батьків, які мають дітей із мовленнєвими порушеннями.

Одним із важливих аспектів інклюзивного навчання є корекційно-логопедичний супровід, що спрямований на подолання мовленнєвих порушень у дітей з ООП. Водночас, корекційно-логопедичний супровід у вітчизняних закладах дошкільної освіти та школах почали надавати порівняно недавно, з початку ХХІ століття, що окреслено у низці державних нормативних документів (Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про освіту», Законі України «Про охорону дитинства», постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»). Міністерство освіти і науки України працює над створенням Концепції надання логопедичних послуг у системі освіти, положенням про логопедичні пункти у системі освіти та методичними рекомендаціями до них [6]. Відповідаючи на виклики часу, вчителі-логопеди сучасної формації

використовують нові наукові підходи та стратегії організації якісного логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення.

Корекційно-логопедичний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання передбачає пошук ресурсів, прихованих у дитині, пошук опори на можливості та створення на цій основі умов, які допоможуть відновити зв'язок зі світом.

Особливості корекційно-логопедичного супроводу – це гуманне ставлення до особистості та віра в її сили, кваліфікована допомога та підтримка природного розвитку, зокрема: комплексний підхід – залучення різних фахівців (вчителів-логопедів, дефектологів та ін.) для забезпечення всебічної підтримки дитини; терапевтичні методи – використання спеціальних корекційних технік і методик, які сприяють розвитку мовлення, комунікативних навичок та соціальної адаптації [8]; партнерство з родинами – залучення батьків до процесу корекційно-логопедичного супроводу, що сприяє зміцненню зв'язків між сім'єю і освітнім закладом; підтримка емоційного розвитку – врахування емоційного стану дитини, формування довірчих стосунків між учителем-логопедом і учнем для зниження тривожності та страху; моніторинг прогресу – регулярна оцінка досягнень дитини, що дозволяє коригувати методи роботи та забезпечувати ефективність корекційного процесу; інтеграція – сприяння соціалізації дитини в колективі, розвиток комунікативних навичок для успішної взаємодії з однолітками; стимулювання активності – створення умов для активного включення дитини в освітній процес через ігрові методи [7, с. 237].

Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища виконує низку функцій, а саме: діагностична; корекційна; консультативна; профілактична; соціальна.

Кожна функція відіграє певну роль під час супроводу, тому розглянемо їх. Діагностична функція полягає у проведенні комплексної оцінки мовленнєвих навичок, когнітивних здібностей та соціально-емоційного розвитку дитини. Це дозволяє створити індивідуальний план корекційної роботи. Корекційна функція включає використання різноманітних методик і технік, що відповідають потребам дитини, таких як артикуляційна терапія, ігрові методи, а також вправи на розвиток слухового сприймання. Консультативна функція спрямована

на надання рекомендацій батькам та педагогам щодо роботи з дитиною, включаючи методи підтримки та розвитку мовлення у домашніх умовах. Вчителі-логопеди працюють не лише з дітьми, але й з їхніми родинами, навчаючи батьків, як підтримувати розвиток мовлення у повсякденному житті. Профілактична функція передбачає проведення спеціальних заходів для запобігання виникнення мовленнєвих порушень, включаючи групові заняття та семінари для педагогів. Соціальна функція спрямована на сприяння інтеграції дитини у колектив, розвиток навичок спілкування та взаємодії з однолітками [5, с. 18].

Втім ефективна організація корекційно-логопедичного супроводу дитини з ООП має містити оцінку ґрунтовного психолого-педагогічного діагностування. Відтак, у цьому контексті важливим є вирішення основних проблем при організації корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП, серед яких виокремлюються: недостатня організована підготовка педагогів – відсутність спеціалізованих знань і навичок у вчителів та логопедів для роботи з дітьми з ООП; обмежений доступ до ресурсів – недостатня кількість матеріалів, обладнання та методичних рекомендацій для проведення корекційних занять; необізнаність сім'ї – батьки часто не знають, як підтримувати розвиток дитини у домашніх умовах, а також не завжди мають доступ до консультацій; відсутність міждисциплінарної співпраці – недостатня взаємодія між фахівцями (вчителями-логопедами, психологами, дефектологами), що ускладнює комплексний підхід до супроводу дитини; неправильна організація освітнього процесу – недотримання індивідуальних потреб дитини в умовах інклюзивного класу, що може призводити до перевантаження або недостатньої уваги; складнощі в оцінці прогресу – відсутність чітких критеріїв для оцінки досягнень дітей та корекційної роботи, що ускладнює моніторинг їхнього розвитку; емоційні бар'єри – страхи та тривожність дітей, які можуть виникати через соціальну інтеграцію, що потребує особливої уваги з боку фахівців [1, с. 10].

Зважаючи на все вищесказане, в умовах інклюзивного освітнього середовища нами запропоновано систему принципів корекційно-логопедичної роботи для кожного суб'єкта супроводу (учителів, класного керівника, психолога, соціального педагога, вчителя-логопеда) дітей з ООП: 1) гуманність – створення доброзичливої та підтримуючої атмосфери, що сприяє емоційному розвитку дитини і підвищує її

мотивацію до навчання; 2) співпраця – активна взаємодія між усіма учасниками процесу (батьками, педагогами, логопедами, психологами) для досягнення спільних цілей; 3) системність – організація роботи на основі чіткої структури та послідовності заходів, що забезпечує ефективність корекційного процесу; 4) адаптивність – готовність до змін у процесі роботи, врахування нових даних про розвиток дитини та коригування планів відповідно до її потреб; 5) професійний розвиток – постійне підвищення кваліфікації усіх суб'єктів супроводу, що сприяє впровадженню нових методик та підходів у корекційно-логопедичній роботі.

Опираючись на теоретично-обґрунтовані узагальнення вчених [3; 4; 7] щодо порушеної проблеми, нами визначено ефективні стратегії корекційно-логопедичного супроводу інклюзивного навчання. У межах обґрунтування кожної стратегії корекційно-логопедичного супроводу дитини особлива увага приділяється діагностичному обстеженню та аналізу не лише мовленнєвих порушень, а й їхніх причин. У зв'язку з цим важливим є встановлення довірчого контакту з батьками дитини з ООП та родичами, які мають інформацію про мовленнєвий розвиток дитини.

Розглянемо структуру кожної стратегії.

1. Ціль стратегії: індивідуалізації освітнього процесу.
2. Стратегічний аналіз:
 - 2.1. діагностика актуального стану мовлення;
 - 2.2. діагностика мовленнєвого середовища та стилю комунікації з дитиною.
3. Стратегічна програма дій:
 - 3.1. проектування індивідуальної програми логопедичного супроводу дитини: визначення конкретних цілей, методів і засобів навчання;
 - 3.2. проектування супроводу сім'ї, яка виховує дитину з ООП.
4. Реалізація стратегії логопедичного супроводу дитини з ООП та її сім'ї:
 - 4.1. створення сімейно-центрованої індивідуальної програми логопедичного супроводу дитини;
 - 4.2. реалізація супроводу сім'ї, яка виховує дитину з ООП.

5. Стратегічний контроль:

5.1. проведення динамічної діагностики мовленнєвого розвитку, внесення правок в індивідуальну програму реабілітації.

В арсеналі дитини раннього віку може бути обмежений словниковий запас, але розвиток її також класифікуватиметься вчителем-логопедом як затримка мовленнєвого розвитку. В цьому випадку необхідно пояснити батькам дитини наскільки важливо підтримувати мовленнєвий розвиток удома через спілкування та ігри.

1. Ціль стратегії: використання мультимедійних технологій.

2. Стратегічний аналіз:

2.1. оцінка доступності та ефективності мультимедійних ресурсів;

2.2. аналіз зацікавленості дитини в інтерактивних заняттях.

3. Стратегічна програма дій:

3.1. вибір мультимедійних засобів, що відповідають освітнім цілям та інтересам дитини;

3.2. розробка інтерактивних завдань, що стимулюють розвиток мовлення та комунікаційних навичок.

4. Реалізація стратегії логопедичного супроводу дитини з ООП та її сім'ї:

4.1. використання мультимедійних програм під час занять з дитиною;

4.2. навчання батьків використанню мультимедійних ресурсів для підтримки розвитку вдома.

5. Стратегічний контроль:

5.1. моніторинг прогресу дитини в освоєнні нових мовленнєвих навичок через мультимедійні технології.

Паралельно на етапі активізації інтересу до навчання вчитель-логопед і батьки можуть також застосовувати стратегію, працюючи з інтерактивними іграми, що сприяють розвитку мовлення та комунікації, підвищують мотивацію дітей до навчання та сприяють більш ефективному засвоєнню матеріалу.

1. Ціль стратегії: групова корекційна робота.

2. Стратегічний аналіз:

2.1. оцінка соціальних навичок та комунікативної активності учнів у групі;

2.2. аналіз взаємодії дітей під час групових занять.

3. Стратегічна програма дій:

3.1. формування групи дітей з подібними потребами для корекційних занять;

3.2. розробка активностей, що сприяють розвитку мовлення через гру і спілкування.

4. Реалізація стратегії логопедичного супроводу дитини з ООП та її сім'ї:

4.1. проведення регулярних групових занять з акцентом на комунікацію;

4.2. залучення батьків до обговорення прогресу дітей та їхніх досягнень.

5. Стратегічний контроль:

5.1. оцінка змін у соціальних навичках дітей після групових занять.

Також у дитини раннього віку може бути обмежена здатність до спілкування, але розвиток її також класифікуватиметься вчителем-логопедом як потреба в соціалізації. У цьому випадку необхідно пояснити батькам дитини важливість створення можливостей для спілкування з однолітками.

Ефективність стратегій корекційно-логопедичного супроводу в інклюзивному навчанні залежить від індивідуального підходу до кожної дитини та її сім'ї. Таким чином, учитель-логопед обирає та реалізує стратегію корекційно-логопедичного супроводу дитини з ООП, спираючись на аналіз мовленнєвого середовища та актуального стану мовлення, з чітким розумінням послідовності своїх професійних дій. Практична реалізація комплексу стратегій у межах інклюзивного освітнього середовища дозволяє досягти показників нормативного мовленнєвого розвитку дітей із ООП та запобігти появі вторинних відхилень.

Висновки та перспективи дослідження. У дослідженні теми інклюзивного навчання та ефективних стратегій корекційно-логопедичного супроводу було встановлено, що логопедичний супровід ґрунтується на детальному аналізі мовленнєвого середовища та стану мовлення дітей з ООП, дозволяє не лише покращити мовленнєві навички дітей, але й сприяє їх соціалізації та психологічному

благополуччю. Важливими аспектами є також активна співпраця з батьками, які відіграють значну роль у підтримці мовленнєвого розвитку дитини вдома.

Перспективами подальших досліджень у цій галузі можуть стати розробки нових міждисциплінарних підходів у корекційно-логопедичному супроводі.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. 10–14 с.

2. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

4. Кузава І., Гац Г. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти: монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 2022. Р. 344–372.

5. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 105 с.

6. Про створення робочої групи : Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.04.2024 р. № 438. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-stvorennya-robochoyi-grupi438> (дата звернення 14.11.2024).

7. Тарасун В. В. Гратися не можна вчитися: де поставити кому? *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи*. Тези за матеріалами 15 конференції 17-18 листопада 2022 року. К-ПНУ ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський : Видавець О. В. Ковальчук. 2022. С. 236–241.

8. Федоренко С. В., Погребняк В. О. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Випуск 2(7). С. 168-175.

УДК 376-056.264-053.4:

А. СВІРІДА

<https://orcid.org/0009-0007-8606-7159>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлені результати вивчення стану оволодіння складовою будовою слів дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та розробка відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, будова слова, склад, корекція, розвиток.

The article highlights the results of studying the state of mastering the compound structure of words by preschool children with general underdevelopment of speech and the development of appropriate corrective and developmental work.

Key words: children of preschool age, general underdevelopment of speech, word structure, composition, correction, development.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань логопедичної роботи з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення, є поетапна корекція сприймання та відтворення складової структури слова. У структурі порушення мовлення деформована вимова складової будови слова носить стійкий характер і є провідним порушенням у симптомокомплексі ЗНМ. Завдяки ранній діагностиці та ефективній корекційній роботі з усунення недоліків складового оформлення слів, це порушення у дітей можна успішно коригувати [4]

Аналіз досліджень. Механізми онтогенетичного розвитку опанування складовою структурою слів вивчалися А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Л. Паламар, Л. Шадріною та ін. Вивчення та корекція мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася логопедами:

Н. Гавриловою, С. Коноплястою, О. Ткач, І. Марченко, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко та ін. У працях С. Коноплястої, В. Тарасун, Н. Чередніченко, І. Марченко, Ю. Рібцун обґрунтовано становлення складового образу слова у дітей з різними варіантами дизонтогенезу; виявлено та визначено деформацію у складових структурах та ритмічних малюнках слів; описано напрямки відповідної корекційно-розвиткової роботи.

Мета дослідження: вивчення стану оволодіння складовою будовою слів дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та розробка відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури підтвердив необхідність подальшого вивчення поетапного становлення складової структури слова в дітей із ЗНМ дошкільного віку. Спотворення складової будови слова перешкоджатиме засвоєнню правильного мовленнєвого аналізу та синтезу, без якого неможливе повноцінне навчання, що високо вірогідно призведе до різних видів порушень читання і письма.

Мета констатувальної частини дослідження: вивчити сформованість складової структури слова та невербальних передумов її формування у дітей із ЗНМ дошкільного віку. Завдання дослідження:

1. Перевірити послідовне сприйняття ритму у вербальних та невербальних структурах.
2. Визначити рівень сформованості зорово-просторового орієнтування.
3. Уточнити можливість розуміння слів із різною складовою структурою.
4. Перевірити можливості дітей у самостійній вимові слів різної складової структури.

Організація дослідження. У діагностиці взяло участь дев'ять дітей віком від трьох років та семи місяців до чотирьох років та п'яти місяців. Ознайомчий аналіз із медичною документацією підтвердив наявність супутніх несприятливих відхилень в анамнезі. Попереднє знайомство з логопедичною документацією дозволило детальніше вивчити особливості психофізичного розвитку дітей.

Через інтерпретацію отриманих даних були сформульовані наступні висновки:

1. Аналіз результатів сформованості складової структури слова в дітей дошкільного віку із першим рівнем недорозвитку мовлення показав, що дітям доступна передача структури односкладових і двоскладових слів, але із звуковими спотвореннями. Вимова трискладових слів або слів зі збігом приголосних у дітей викликає значні труднощі.

Діти набрали мінімальну кількість балів щодо невербальних передумов. Відображення ритмічних структур має пошуково-деформований і хаотичний характер. При обстеженні стану оптико-просторової орієнтації визначилися труднощі орієнтації на площині.

У всіх дітей цієї групи виявилася дезорієнтація у рухах, що відтворюються. Відзначається нездатність передачі простого ритму, що свідчить про несформованість просторових уявлень та ритмічної організації.

2. Дослідження відтворення складової структури слова дітьми з другим рівнем недорозвитку мовлення показало, що діти здатні вимовити односкладові та двоскладові слова, але із звукоскладовими деформаціями. При вимові слів зі збігом приголосних у різних позиціях оболонка слова, що передається, змінювалася (деформувалася). При обстеженні невербальних структур в дітей цієї групи зафіксовано наявність труднощів орієнтації у двовимірному просторі: незнання таких координат, як «праворуч» і «ліворуч». Такі напрямки, як «далеко-близько» та «високо-низько», у дітей недостатньо усвідомлені. Дослідження ритмічних компонентів показує можливість передачі простого ритму, при ускладненні завдання діти мають труднощі.

3. При аналізі результатів третьої групи дітей, в яких діагностовано третій рівень недорозвитку мовлення, виявлено порівняно кращі можливості у правильній вимові слів різної складової будови. Правильне відображення утруднюється під час вимови слів з кількома збігами приголосних звуків.

Обстеження невербальних передумов формування мовлення в дітей із третім рівнем недорозвитку мовлення показало активність та ініціативність під час виконання завдань. Особливості орієнтації у двовимірному просторі показують, що діти безпомилково володіють

такими координатами, як «далеко-близько» і «високо-низько», але такі поняття, як «праворуч» та «ліворуч» у дітей недостатньо диференційовані. Вдало відтворюють простий ритмічний малюнок (кількість елементів до 4) та є помилки у відтворенні ускладненого ритму, констатуємо наявність дисритмії у рухах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За підсумками констатувального етапу дослідження розроблено напрямки диференційованого навчання з формування структури слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку з урахуванням відбору методів, засобів та онтогенетичних прийомів навчання. Мета – поліпшення якості у сприйманні та відтворенні складового образу слова в дітей дошкільного віку, підвищення мовленнєвих можливостей у відтворенні складової структури слова у дітей із різним рівнем недорозвитку мовлення.

У зв'язку з цим були поставлені завдання:

1. Розвиток зорово-просторової орієнтації та формування просторових уявлень.
2. Формування здатності розрізнення та відображення запропонованого ритму вербальних та невербальних структур.
3. Удосконалення моторних координацій пальців рук та артикуляційного праксису.
4. Розвиток фонематичного сприйняття.
5. Активізація імпресивного та експресивного словника.
6. Формування складової структури з послідовним розвитком сприйняття та відтворення голосних, приголосних звуків, складів та слів різної складової структури [3].

Індивідуальні заняття в роботі з формування складової та невербальної структури, оптико-просторових та темпо-ритмічних передумов, були побудовані з реалізацією словесних, наочних та практичних методів. У роботі з цих напрямів використовувалися традиційні прийоми; дії з предметами, що відображають реальну опосередкованість; відпрацювання голосних звуків та складів із застосуванням символіки, вимова складів та підстановка складів яких не вистачає у слові, повторення слів, розгляд та аналіз предметних ілюстрацій та маніпулятивні завдання з конструюванням, робота на фланелеграфі. Всі перераховані вище методи і прийоми цілеспрямовано

впливають на становлення сприймання та відтворення складового образу слова та розвитку немовленнєвих процесів.

Ефективно підключаються на етапі відпрацювання артикуляційних позицій ручні символи, пов'язані з кожним голосним звуком, що сприяє закріпленню позиції голосних звуків що запобігає їх заміні та пропускам. Відпрацьовуються різні типи складів і поступово формується їх злитна вимова, яка перетворює їх у слово. Матеріал, що правильно вимовляється, відпрацьовується у словах, словосполученнях і реченнях.

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.

8. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.

9. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. К.: Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

10. Хрестоматія з логопедії / За ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 361 с.

УДК 376-056.264- 053.4:616.89-088.434.37

Л. СЕРДЮК

<https://orcid.org/0009-0002-6556-2867>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ

Стаття висвітлює результати вивчення особливостей розвитку фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, складання та застосування комплексу ігрових вправ для його корекції.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дислалія, фонематичний слух заняття, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the study of the peculiarities of the development of sound hearing in older preschool children with dyslalia, the compilation and application of a set of game exercises for its correction.

Key words: children of preschool age, dyslalia, phonemic hearing training, correction, development.

Постановка проблеми. Розвинутий фонематичний слух дозволяє: правильно вимовляти звуки; чітко повторити слова; володіти голосом (говорити голосніше або тихіше, ритмічно, плавно, із зміною темпу); оволодіти словниковим запасом і граматичним ладом; успішно засвоїти письмо і читання. Розвиток фонематичного слуху позитивно впливає на формування всієї фонетичної сторони мовлення. З допомогою формування суто артикуляційних навичок можна досягти лише мінімального тимчасового ефекту. Стійке виправлення вимови може бути гарантовано тільки при попередньому формуванні фонематичного сприймання. Безсумнівним є зв'язок фонематичних і лексико-граматичних уявлень. При планомірній роботі з розвитку фонематичного слуху діти набагато краще сприймають і розрізняють: закінчення слів, префікси, суфікси, прийменники [4].

Окремим напрямком у дослідженні дислалії, як порушення мовленнєвого розвитку, є пошук ефективних інструментів корекції та розвитку фонематичного слуху.

Аналіз досліджень. Дослідженням різних проявів дислалій в різний час займалися: Н. Базима, Н. Гаврилова, С. Конопляста, В. Кондратенко, Р. Левіна, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевська, Ю. Пінчук, Н. Савінова, Н. Пахомова, О. Ромась, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач та ін.

Мета дослідження: вивчення особливостей стану та розвитку фонематичного слуху у дітей 5-6 років із дислалією.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №7 «Буковиночка» м. Чернівці Чернівецької міської ради. Було відібрано групу, до якої увійшли 10 дітей від 5 до 6 років. За даними логопеда, що відображено також у мовленнєвих картках, у всіх 10 дітей органічна та функціональна поліморфна дислалія із збереженим слухом, зором та інтелектом.

У ході проведення обстеження сприймання звуків у складах отримано результати: 30% дітей неправильно сприймають ті звуки, які замінюються чи змішуються у мовленні. Порушене сприймання ланцюжків складів, що містять звуки, що замінюються у мовленні. Труднощі при сприйманні ланцюжків складів відмічені коли вони містять відсутній звук та його заміник. Труднощі при сприйманні твердих і м'яких приголосних, які поєднуються у мовленні. А 70% дітей відчували труднощі у сприйманні тих звуків, які замінюються і змішуються. Припускали помилки при сприйманні ланцюжків, що містять звуки [з] і [ц] (замінюються у мовленні), а також звука [с], який є їх заміником; звуки [р] і [л], [г] і [к] (які є заміниками).

Труднощі відмічено при сприйманні ланцюжків складів, що містять одночасно звуки [с], [з], [ц], [ш], [щ], [р], [л]. Були проблеми при відтворенні ланцюжків складів, що містять акустично подібні, але артикуляційно далекі звуки.

При аналізі результатів сприймання слів схожих за звучанням було виявлено, що 100% дітей зазнають труднощів при диференціації слів до складу яких входить звук, якого немає у мовленні зі словами зі звуком-замінником.

Змішування звуків за твердістю-м'якістю. Невеликі труднощі були, але загалом із завданням діти впоралися. Найбільші труднощі становила диференціація звуків, що змішувалися у мовленні, тут спостерігалася велика кількість помилок. Не змогли знайти картинки на слова зі звуком, що змішується (миска – мишка і т.д.), але також не впоралися із знаходженням картинок на звуки, які не змішуються у вимові (сир – рис і т.д.).

Крім цього діти відчували труднощі при диференціації слів, що містять африкати, навіть якщо ці звуки сформовані у мовленні.

У процесі роботи над словами, які містять порушені звуки, довго думали, іноді просили повторити, і, як правило, давали неправильну відповідь. Так само при відборі картинок на звуки, що не змішуються у вимові, припускалися численні помилки.

У ході проведення завдання на визначення вмінь з елементарного фонематичного аналізу було виявлено, що 60% дітей не мають значних труднощів у виявленні першого і останнього звука у слові, а 40% дітей

впоралися з виділенням першого та останнього звуку з помилками (від 2 до 4 помилок).

При виділенні звука в середині слова із завданням впоралося лише 20% дітей, 30% дітей відчували труднощі і давали правильну відповідь з другої спроби або при наданні допомоги, 50% дітей не впоралося із виділенням звука в середині слова.

Завдання, з виділення першого приголосного звука у словах, 30% дошкільників виконали самостійно, 40% впоралися із завданням самостійно з другої спроби. Типові помилки: замість початкового приголосного [р], у слові «ракета», діти називали склад «ра»; замість [г], у слові "груша", називали склад "гру".

Під час проведення завдання на визначення кількості звуків у складі лише 30% дітей змогли дати правильну відповідь з другої спроби, 70% дітей не впоралися з кількісним аналізом. Причина: нерозчленоване (цілісне) сприймання мовлення, несформованість уявлень про склад і звук.

Логопедичну роботу з розвитку фонематичного сприймання в цілому умовно можна поділити на шість етапів:

I етап. Впізнавання немовленнєвих звуків.

II етап. Диференціація фонем.

III етап. Розрізнення однакових слів, фраз, звукокомплексів та звуків за висотою, силою та тембром голосу.

IV етап. Розрізнення слів, близьких за звуковим складом.

V етап. Диференціація складів.

VI етап. Розвиток навичок елементарного звукового аналізу [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У роботі над розвитком фонематичної системи максимально використовуються усі збережені аналізатори. Для того, щоб дитина могла досягти сприймання потрібного звуку, увага насамперед фіксується на правильному звучанні цього звуку при виразній вимові його логопедом. Завдяки збереженому слуховому аналізатору дитина вчилася дізнаватися і виділяти потрібний звук серед інших мовленнєвих звуків. За допомогою зорового аналізатора дитина сприймала окремі рухи органів артикуляції логопеда (губ, язика, нижньої щелепи). Контролювала з допомогою дзеркала власну артикуляцію, відтворюючи необхідну артикуляційну позицію. Для більш повного сприймання дитиною правильної вимови звуків

використовувалися також тактильно-вібраційні відчуття. Особливе значення для засвоєння правильної артикуляції та контролю за нею мають власні рухо-кінетичні відчуття дитини.

При організації роботи варто звернути увагу на наступні аспекти: встановлення емоційного контакту з дитиною; розвиток позитивного інтересу до занять; розвиток розуміння зверненого мовлення; формування регулятивної функції мовлення, тобто, вміння керувати своєю поведінкою на основі словесних інструкцій; розвиток системи міжаналізаторних зв'язків, як основи для аналізу немовленнєвих та мовленнєвих звуків [3].

Список використаних джерел

1. Олійник Г.А. Виправлення недоліків звуковимови й мовлення в учнів: [Метод. Посібник] / Г.А. Олійник, за ред. О. Давидова. К.: Основа. 1997. 306 с.
2. 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.
3. Савченко М.А., Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: Навчальний посібник. Тернопіль: Мандрівець. 2011. 160 с.
4. Хрестоматія з логопедії / За ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 361 с.

УДК 376-056.264:81'376.623

Ю. СИМОНОВИЧ

<https://orcid.org/0009-0009-7165-024X>

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ПРИКМЕТНИКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей формування словника прикметників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Розглядаються причини труднощів у засвоєнні прикметників, вплив мовленнєвих порушень на формування граматичної структури

висловлювань, а також шляхи та методи корекції. Зазначено роль прикметників у мовленнєвому розвитку дітей та їхнє значення для збагачення мовленнєвих і когнітивних навичок. Визначено, що одним із важливих інструментів розвитку словника прикметників є дидактичні ігри.

Ключові слова: словник прикметників, діти з загальним недорозвиненням мовлення, порушення мовлення, розвиток, дидактичні ігри

The article is devoted to the analysis of the features of the formation of the adjective dictionary in children with general speech underdevelopment. The reasons for the difficulties in learning adjectives, the influence of speech disorders on the formation of the grammatical structure of statements, as well as the ways and methods of correction are considered. The role of adjectives in the speech development of children and their importance for the enrichment of speech and cognitive skills is indicated. It is determined that one of the important tools for the development of the adjective dictionary is didactic games.

Keywords: adjective dictionary, children with general speech underdevelopment, speech disorders, development, didactic games

Постановка проблеми. Прикметники виконують важливу роль у збагаченні мовлення, уточненні значень, формуванні описових і порівняльних висловлювань. Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) характерні значні труднощі у засвоєнні прикметників через обмеженість словникового запасу, порушення граматичних навичок та труднощі у встановленні асоціативних і логічних зв'язків [2; 3].

Недостатній рівень розвитку прикметників у мовленні дітей із ЗНМ призводить до труднощів у побудові зв'язних висловлювань, обмеження комунікативних можливостей та когнітивного розвитку. Це вимагає детального вивчення особливостей засвоєння цієї частини мови та впровадження ефективних методів корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень. Формування словника прикметників у дітей дошкільного віку є важливою складовою мовленнєвого розвитку, що досліджували такі науковці, як А. Богуш, Л. Виготський, Є. Соботович. Вони підкреслювали значення прикметників для уточнення

і деталізації висловлювань, формування уявлень про властивості та якості предметів.

Численні дослідники у галузі логопедії, зокрема С. Конопляста, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін., акцентують увагу на специфіці оволодіння дітьми з порушеннями мовлення лексичними категоріями. Вони зазначають, що незалежно від природи дефекту, у дітей із ЗНМ спостерігаються характерні особливості, які свідчать про системні порушення мовленнєвої діяльності. Однією з ключових ознак є пізній початок мовленнєвої діяльності: перші слова у таких дітей з'являються значно пізніше – у 3 – 4, а іноді навіть у 5 років. Їх мовлення відзначається аграматичністю, фонетичною недосконалістю та низькою зрозумілістю. Значне відставання у розвитку експресивного мовлення за збереженого розуміння зверненого мовлення. Діти демонструють низьку мовленнєву активність, а всі структури слова – семантична, складова, морфемна та звукова – виявляються порушеними. Без спеціального навчання вони стикаються з труднощами в оволодінні аналізом, синтезом, порівнянням і демонструють ригідність мислення. Неповноцінна мовленнєва діяльність також негативно впливає на формування сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер, що посилює загальну картину відставання у розвитку [2; 3; 5; 6].

Особливості розвитку словникового запасу та граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ висвітлені у дослідженнях таких науковців, як О. Мілевська, О. Ревуцька, О. Ткач, Л. Трофименко та ін. Їхні роботи підкреслюють, що недостатність формування словникового складу, ускладнення у граматичному оформленні висловлювань та низька якість звуковимови є ключовими труднощами для цієї категорії дітей [4; 5].

Метою статті є аналіз особливостей засвоєння прикметників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. С. Конопляста, Н. Пахомова та В. Тищенко [3; 6] звертають увагу на те, що психічний розвиток дітей із ЗНМ часто випереджає розвиток їхнього мовлення. Первинна патологія уповільнює реалізацію збережених інтелектуальних здібностей, що заважає нормальному функціонуванню когнітивних процесів. Це призводить до специфічних особливостей мислення: такі діти, маючи потенційно достатні передумови для оволодіння розумовими

операціями, доступними їхньому віку, відстають у розвитку наочно-образного мислення.

Дослідження показують, що у дітей із ЗНМ відзначається обмежений словниковий запас, значні індивідуальні відмінності якого зумовлені різним патогенезом порушення. Для цих дітей характерна значна розбіжність між пасивним і активним словником. Хоча дошкільники із ЗНМ часто розуміють значення багатьох слів, що забезпечує майже нормальний обсяг пасивного словника, їхнє використання у мовленні викликає труднощі через складність актуалізації лексики.

Науковці (А. Богущ, О. Мілевська, Є. Соботович, Л. Трофименко) зазначають, що у дітей із ЗНМ прикметники засвоюються значно повільніше, ніж у дітей із типовим розвитком мовлення. Основними труднощами є: недостатнє розуміння значень прикметників; труднощі в їх узгодженні із іменниками; обмеженість у використанні порівняльних і ступеневих форм; корекційна робота з формування словника прикметників потребує системного підходу, що включає розвиток сприйняття, уяви, асоціативного мислення та мовленнєвої активності [2; 4; 5]. Зокрема, у дітей із ЗНМ спостерігаються такі труднощі у використанні прикметників: недостатність словникового запасу. Діти використовують переважно прості прикметники («великий», «малий», «гарний»), уникаючи складніших або абстрактних (наприклад, «величезний», «похмурий»); обмежене розуміння значення, зокрема, діти нерідко плутають слова, які описують подібні якості (наприклад, «холодний» і «прохолодний»); порушення граматичної будови речення, а саме узгодження прикметників із іменниками за родом, числом і відмінком викликає труднощі; монотонність мовлення: у висловлюваннях бракує описових конструкцій, через що вони стають бідними і недостатньо виразними [2; 4; 5].

Роль прикметників у мовленнєвому розвитку визначається тим, що вони допомагають дітям: визначати та порівнювати характеристики предметів, формувати детальніші та структуровані висловлювання; розвивати когнітивні процеси: аналіз, синтез, класифікацію; засвоєння прикметників сприяє розвитку зв'язного мовлення, збагаченню описів і порівнянь, що особливо важливо для дітей із ЗНМ.

У ранньому віці мовлення цих дітей обмежується іменниками та дієсловами, тоді як прикметники з'являються в дуже обмеженій

кількості та переважно стосуються базових понять, таких як «великий», «маленький», «гарний». Крім того, через затримку сенсорного розвитку діти із ЗНМ часто мають труднощі у виділенні та узагальненні ознак предметів, наприклад, не розуміють, що слово «великий» може описувати як машину, так і яблуко [5].

На середньому етапі дошкільного віку діти цієї категорії не здатні належним чином засвоювати складніші прикметники, що описують форму («круглий», «квадратний»), текстуру («м'який», «шорсткий») чи смак («солодкий», «кислий»). Їм складно узагальнювати і застосовувати ці слова у різних контекстах. Узгодження прикметників з іменниками за родом, числом та відмінком викликає значні труднощі, що часто призводить до неправильного використання або уникання прикметників у мовленні [4; 5]

Також у дітей із ЗНМ недостатньо розвинені навички використання прикметників, що описують емоційні стани («добрий», «злий», «веселий», «сумний») або соціальні характеристики («ввічливий», «дружній»). Це обумовлено труднощами в емоційному сприйнятті, розумінні соціальних ситуацій та мовленнєвими обмеженнями. Діти часто плутають значення емоційних прикметників, наприклад, не розрізняють «сумний» і «злий», або уникають використання цих слів, що робить їх мовлення менш виразним [4; 5].

Окрім того, у дітей із ЗНМ прикметники рідко використовуються для побудови зв'язного мовлення. Це проявляється у спрощенні мовленнєвих конструкцій (наприклад, «м'яч» замість «великий червоний м'яч»), відсутності послідовності описів (називають колір предмета, але не згадують про його форму чи розмір), а також у недостатній гнучкості мовлення. Вони рідко використовують синоніми чи антоніми прикметників, через що їхній словниковий запас залишається обмеженим [2; 4].

Недостатній розвиток прикметникового словника негативно впливає на загальну якість мовлення, здатність до побудови зв'язних висловлювань, когнітивний розвиток та соціальну адаптацію.

Так, розширення словникового запасу прикметниками є ключовим кроком у формуванні мовлення дитини, адже вони допомагають описувати властивості та характеристики об'єктів, що важливі для дитини і відповідають її інтересам та потребам.

Відзначимо, що корекційна робота з дітьми із ЗНМ повинна бути спрямована на поступове збагачення словника прикметників, розвиток їхнього розуміння та правильного використання. Для цього ефективними методами та прийомами є: ігрові методи зокрема, ігри на опис предметів (Гра «Вгадай за описом», Гра «Знайди пару»: підбір прикметників до іменників (наприклад, «смачне яблуко», «великий м'яч») тощо); наочні засоби, наприклад, використання картинок із предметами різних характеристик; використання картинок із предметами та їхніми властивостями, наприклад, порівняння різних розмірів одного предмета: «великий м'яч», «маленький м'яч»; мнемотаблиці для закріплення зв'язку між прикметниками та об'єктами; робота з текстами; обговорення казок і віршів із виділенням прикметників; завдання на складання описів героїв і предметів із текстів; мовленнєві вправи; складання речень із прикметниками; використання прикметників у порівняннях («Сонце яскраве, як золото»); креативні завдання; малювання предметів із заданими характеристиками («намалюй високий будинок із зеленим дахом»); створення власних історій із використанням прикметників.

Визначено, що ключовими для успішного розвитку словникового запасу дітей із ЗНМ є дидактичні ігри, оскільки вони інтегрують навчання у захоплюючий процес гри та роблять навчання більш ефективним і цікавим [1]. Зокрема, значення дидактичних ігор і вправ для розвитку словника прикметників у дітей визначається:

- розвитком образного мислення та мовлення: дидактичні ігри сприяють формуванню образного мислення у дітей, допомагаючи їм пов'язувати прикметники з конкретними об'єктами, їхніми характеристиками та емоційними відтінками. Це полегшує сприйняття і засвоєння прикметників;
- активізацією мовленнєвої діяльності: ігрові методи стимулюють дітей до активного використання нових слів, зокрема прикметників, у мовленні. Завдяки цьому вони не лише запам'ятовують прикметники, але й навчаються вживати їх у різних життєвих контекстах, збагачуючи свій словниковий запас;
- збагаченням словникового запасу: виконуючи вправи, спрямовані на вивчення прикметників, діти поступово освоюють нові слова, що полегшує опис предметів і явищ та сприяє глибшому розумінню мови;

- розвитком когнітивних навичок: дидактичні ігри розвивають навички класифікації, узагальнення та порівняння, що допомагає дітям краще розуміти смислові відтінки прикметників і використовувати їх для точного висловлення думок.

- соціалізацією та комунікацією: ігри, які передбачають співпрацю з іншими дітьми, сприяють соціалізації та вчать використовувати прикметники у різних комунікативних ситуаціях, удосконалюючи мовленнєві вміння.

- індивідуальним підходом: завдяки дидактичним іграм педагоги та логопеди можуть адаптувати завдання до рівня розвитку кожної дитини, враховуючи її мовленнєві можливості та особливі потреби, що особливо важливо для дітей із порушеннями мовлення.

Таким чином, розвиток словника прикметників у дітей із ЗНМ є тривалим процесом, що потребує системного підходу та індивідуальної роботи, а дидактичні ігри та вправи є важливим інструментом у розвитку мовлення дітей, особливо у формуванні вміння використовувати прикметники для точнішого вираження думок і збагачення мовленнєвого потенціалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування словника прикметників у дітей із ЗНМ є важливою складовою їхнього мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Обмежений словниковий запас прикметників негативно впливає на якість мовлення, зв'язність висловлювань, когнітивний розвиток та соціальну адаптацію дітей.

Розвиток словника прикметників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є складним і тривалим процесом, що потребує цілеспрямованої корекційної роботи, у якій важливим інструментом виступають дидактичні ігри та вправи спрямовані на формуванні вміння використовувати прикметники для точнішого вираження думок і збагачення мовленнєвого потенціалу.

Перспективи подальших досліджень включають розробку та систематизацію методик, спрямованих на формування словникового запасу прикметників. Це сприятиме розвитку мовленнєвої гнучкості, зв'язності висловлювань та формуванню комунікативної компетентності дітей із ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. URL:

<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10> (дата звернення: 11.10.2024р.)

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Запоріжжя : Просвіта, 2008. 230 с.

3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с

4. Мілевська О.П. Методичні аспекти формування описових умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/504143.pdf> (дата звернення: 12.10.2024)

5. Соботович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2000. №1. С. 21-24.

6. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна*. Том 2. 2013. С.396-405.

УДК 33.1-452/21/98

І. СКАВІНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0009-8059-8981>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ПРИЙМЕНИКОВО-ВІДМІНКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОВЛЕННІ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості порушення використання прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей із мовленнєвими порушеннями. Запропоновано науково обґрунтовані підходи до корекційної роботи, спрямованої на формування правильного використання прийменників і граматичних форм у мовленні, а саме формування у дітей правильного уявлення про лексичне і синтаксичне значення прийменника як засобу вираження зв'язку між словами в словосполученні та реченні.

Ключові слова: прийменниково-відмінкові конструкції, мовленнєві порушення, граматична сторона мовлення, корекційна робота.

The article examines the peculiarities of the violation of the use of prepositional phrases in the speech of children with speech disorders. Scientifically based approaches to correctional work aimed at forming the correct use of prepositions and grammatical forms in speech are proposed, namely the formation in children of the correct idea of the lexical and syntactic meaning of a preposition as a means of expressing the connection between words in a phrase and a sentence.

Keywords: prepositional-case constructions, speech disorders, children with speech impairments, corrective work.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена значною поширеністю порушень мовленнєвого розвитку у дітей, що негативно впливає на їхню комунікативну компетентність, навчальні досягнення та соціальну інтеграцію. Одним із найбільш проблемних аспектів мовленнєвих порушень є порушення граматичної будови мовлення, зокрема неправильне вживання прийменниково-відмінкових конструкцій, які є базовими елементами зв'язного мовлення. Ці конструкції відіграють ключову роль у формуванні просторово-часових уявлень та організації мовленнєвої діяльності, що безпосередньо впливає на розвиток мислення дитини. Порушення вживання прийменниково-відмінкових конструкцій є одним із видів порушення граматичної будови мовлення, яке проявляється у несформованості операції граматичного структурування. У дітей із тяжкими порушеннями мовлення часто порушена диференціація граматичних форм, вибір граматичної форми з парадигматичного ряду. Ця проблема вимагає розробки науково обґрунтованих підходів до діагностики та корекції порушень граматичної будови мовлення у дітей, зокрема у аспекті формування прийменниково-відмінкових конструкцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У працях таких авторів, як І. Марченко, В. Тищенко, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Трофименко, С. Конопляста, І. Мартиненко, М. Шеремет та інших, наголошується, що у дітей із ЗНМ, навіть у шкільному віці, часто

спостерігаються помилки у використанні прийменниково-відмінкових конструкцій як в усному мовленні, так і на письмі.

Л. Трофименко, Н. Гаврилова, О. Мілевська виділяють неправильне вживання прийменниково-відмінкових конструкцій у мовленні дітей серед морфологічних аграматизмів. Діти з мовленнєвими порушеннями тривалий час не усвідомлюють, що прийменник і флексія пов'язані, і їх поєднання має певну закономірність. У мовленнєвому матеріалі, який сприймається, ці елементи для дитини виступають змінними, що створює труднощі в їхньому засвоєнні [5]. Очевидно, за цих обставин потрібно робити акцент на граматичне оформлення слів (їх морфологічний склад, способи зв'язку з іншими членами речення і т. д.).

Мета статті. Дослідити специфіку порушень використання прийменниково-відмінкових конструкцій у мовленні дітей із мовленнєвими порушеннями, визначити напрями та послідовність формування умінь вживання прийменникових конструкцій, запропонувавши ефективні підходи до корекції цих порушень у логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу. Як зауважила Л.Трофименко, лексична основа слів, що вживаються і сприймаються дітьми, є для них яскравим і постійним збудником, що пов'язаний з конкретними предметами, діями, а префікси, суфікси, закінчення (тобто те, що є основою граматичного оформлення мовлення) є для них тим, що змінюється навколо основи, не маючи конкретного значення і є фізіологічно більш слабшим збудником, який значно гірше сприймається дітьми з мовленнєвими порушеннями [5].

У більшості дітей з мовленнєвими порушеннями відзначається недорозвиток або несформованість просторових уявлень. Зорово-просторові психічні функції мають складний характер і базуються на виборі факторів, серед яких центральне місце займає «просторовий фактор», пов'язаний з переробкою інформації, що надходить від зорових, слухових і шкірно-тактильних нервових закінчень та використовується для орієнтації у просторі [4].

Ступінь таких проявів різна і завжди опосередкована ступенем мовленнєвих порушень. Іноді діти не можуть визначити праву та ліву сторони тіла або предмета, спостерігаються складнощі орієнтування в

навколишньому просторі, в інших випадках спотворене розуміння та вживання граматичних конструкцій, що позначають просторові відношення.

Найбільш уживаними граматичними засобами, що виражають просторові відношення, є поєднання прийменників з відмінковими формами іменників.

Порушення вживання прийменниково-відмінкових конструкцій проявляється у вигляді таких помилок:

- пропуск або заміна прийменника;
- заміна однієї прийменниково-відмінкової конструкції іншою;
- неправильне вживання відмінкового закінчення іменника;
- неправильне вживання як прийменника, так і відмінкового закінчення іменника.

Корекційна робота з формування прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей здійснюється в процесі розвитку розуміння мовлення, розширення та уточнення словникового запасу, формування граматичних засобів мови, розвитку зв'язного мовлення та навчання грамоті.

Темою логопедичного заняття за таких обставин стає одна із лексико-граматичних категорій, які потребують корекції у дітей з мовленнєвими порушеннями. Це дозволяє цілком зосередити увагу й сприймання дітей на граматичній формі, що вивчається. Кожна граматична форма потребує системності і детального відпрацювання.

Необхідність включення в логопедичні заняття вправ з прийменниковими конструкціями диктується практичним засвоєнням більш складних морфологічних закономірностей. Оскільки прийменникові конструкції пов'язані з основними формами непрямих відмінків, рекомендується проводити ознайомлення з прийменниками на матеріалі словосполучень і нескладних фраз.

Робота над прийменниками включається в роботу з формування словозміни. Кожний прийменник спочатку відпрацьовується окремо. Значення прийменника уточнюється за допомогою схем.

Робота проводиться в двох напрямках:

- над уточненням конкретного значення прийменника;
- над відмінковим закінченням іменника, з яким даний прийменник вживається.

Відповідно до принципу онтогенезу спочатку відпрацьовуються прийменники В, НА, ПІД з яскраво вираженим конкретним значенням, а пізніше-прийменники НАД, ІЗ, З, БІЛЯ, ЗА, ПЕРЕД, МІЖ, ПО та інші. При цьому необхідно враховувати, що з прийменниками вживаються наступні відмінкові форми:

1. Р. в з прийменником БІЛЯ, що означає місцезнаходження (біля дерева); з прийменниками З, ІЗ, ДО із значенням напрямку руху(біжить до хатини, бере з парти);
2. Д. в з прийменником В (значення місцезнаходження)(в книзі);
3. Д. в з прийменником ПО (значення напрямку руху)(по дорозі);
4. З. в з прийменником В, НА, ЗА, ПІД (значення напрямку дії)(кладе на стіл, під стіл, за стіл, в книгу);
5. О. в з прийменником ЗА, НАД, ПІД, ПЕРЕД (значення місцезнаходження), що означає частину простору, в межах якого здійснюється дія (лежить за книжкою, перед книжкою);
6. М. в з прийменником В, НА, що означають місцезнаходження предмета (на столі, в кишені).

Із цих прикладів випливає, що прийменниково-відмінкові конструкції означають як місцезнаходження, місце дії, так і напрямок дії. Однаковий прийменник, що використовується в різних прийменниково-відмінкових конструкціях, має різне значення. Н-д, прийменники В, НА зі Зн.в означає напрямок дії, а з М.в .- місцезнаходження (кладе на стіл, але лежить на столі).

Виходячи з цього, під час корекційної роботи необхідно уточнити і віддеференціювати різні значення одного і того ж прийменника.

Так, спочатку потрібно уточнити розуміння і використання прийменників зі значенням місця (де?), а потім цей же прийменник, але зі значенням напрямку дії (куди?).

В більшості випадків порушення розуміння і використання прийменникових конструкцій проявляється в неправильному застосуванні не тільки прийменників, а й відмінкових закінчень. Тому слід проводити роботу як над засвоєнням значення прийменників, так і над правильним оформленням фраз.

Спочатку прийменники відпрацьовуються з іменником тільки однієї відміни, поступово включаючи іменники інших відмін. Так, наприклад, прийменник В із значенням напрямку дії (З.в.) спочатку

використовується з іменником II відміни, потім III відміни, що має нульове закінчення (кладе в пенал, в зошит). Надалі цей же прийменник відпрацьовується з іменником I відміни (кладе в книгу, в машину, в сумку, в коробку, в шафу).

Використання прийменниково-відмінкових конструкцій логічно відпрацьовувати в дієслівних словосполученнях, оскільки від дієслова залежить значення прийменника і відмінкова форма іменника. Наприклад: кладе в пенал, лежить в пеналі.

Особливо це важливо в конструкціях, що означають напрямок дії. Використання того чи іншого прийменника зі значенням напрямку дії часто визначається в словосполученні характером дієслівного префікса. В українській мові є відповідне співвідношення в використанні префікса дієслова і прийменника: входить в будинок (в-в), виходить з будинку (ви-з), підходить до будинку (під-до), відходить від дерева (від-від).

В зв'язку з цим необхідно проводити роботу, спрямовану на уточнення співвідношення у вживанні префіксів і прийменників. Можна використовувати завдання: додавати прийменник до відмінкової флексії іменника в словосполученнях з дієсловом: влетіла ... (клітка), вилетіла ... (клітка), підлетіла ... (клітка), відлетіла ... (клітка), залетіла ... (клітка). Після ізольованої роботи над окремими прийменниками проводиться диференціація кількох прийменників.

Висновки та перспективи дослідження. У результаті дослідження було встановлено, що порушення використання прийменниково-відмінкових конструкцій у мовленні дітей із мовленнєвими розладами є наслідком несформованості граматичного структурування, просторових уявлень та когнітивних функцій. Виявлено, що основні труднощі пов'язані з неправильним вживанням прийменників у поєднанні з непрямыми відмінками та відсутністю диференціації граматичних форм. Корекційна робота має бути системною та спрямованою на формування мовленнєвих умінь, у тому числі через використання корекційно-розвивальних ігор та вправ, що враховують онтогенетичний принцип засвоєння мовленнєвих категорій.

Перспективи подальших досліджень включають розробку комплексних методичних рекомендацій для логопедів, створення програм діагностики та індивідуальних корекційних занять, а також впровадження інноваційних підходів до роботи з мовленнєвими

порушеннями. Особливу увагу слід приділити інтеграції сучасних технологій для візуалізації мовленнєвих конструкцій, що сприятиме кращому засвоєнню прийменниково-відмінкових форм.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ. Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Брушневська І.М. Розвиток граматичного ладу мовлення дітей за умов звичайного онтогенезу. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 6–7 травн. 2016 р. Київ, 2016. С.26–30.
3. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ: Слово, 2010. 285 с.
4. Ревуцька О.В. Вибрані питання логопедії. Бердянськ, ФОП Ткачук О., 2014. 327 с.
5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Актуальна освіта, 2007. 120 с.

УДК 316.61:159.946.3

Н. УГОРСЬКА

<https://orcid.org/0009-0008-3017-7110>

О. ГАВРИЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Соціалізація у дошкільному віці має бути одним з провідних процесів становлення особистості. В Україні в останні роки проводиться модернізація освіти, яка передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, зміну ставлення суспільства до дітей, які мають особливі освітні потреби, Мова має велике значення у соціальній адаптації дошкільників, вона розглядається як центр, на який спрямовані емоції,

мислення, уява, пам'ять. Тому мета статті – познайомити майбутніх фахівців із основними напрямками соціалізації дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: мова, мовлення, соціалізація, порушення мовлення, емоційно-комунікативна поведінка, емоційно-комунікативне середовище.

Socialization in early childhood should be one of the leading processes in the development of personality. In recent years, Ukraine has been undergoing an education reform aimed at implementing a child-centered paradigm and changing society's attitude toward children with special educational needs. Language plays a significant role in the social adaptation of preschoolers; it is seen as the center on which emotions, thinking, imagination, and memory are focused. Therefore, the aim of the article is to introduce future specialists to the main areas of socialization for children of preschool age with speech development disorders.

Keywords: language, speech, socialization, speech disorders, emotional-communicative behavior, emotional-communicative environment.

Постановка проблеми. Згідно ст. 11 Закону України «Про освіту» метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. Досягнення цієї мети неможливе без розвитку мовлення адже воно є інструментом, що впливає на всі сфери життя дитини: особистісний і соціальний розвиток, навчальний процес і розвиток мислення та ін.

Саме тому у кожній редакції Базового компоненту дошкільної освіти мовленнєвий розвиток виділявся як окремий напрям в якому передбачено засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування. В останній редакції Державного стандарту в освітньому напрямі «Мовлення дитини» виділено мовленнєву, комунікативну та художньо-мовленнєву компетентності. Зокрема, мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність та взаємозумовленість. В Україні в останні роки проводиться модернізація освіти, яка передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, зміну ставлення суспільства до дітей, які мають особливі освітні потреби,

зокрема, це стосується й дітей із загальним недорозвитком мовлення, оскільки мовленнєві труднощі породжують цілу низку проблем у соціалізації дитини.

Проте, не зважаючи на комплексний та індивідуальний підходи, системність у навчанні, педагоги помічають, що останнім часом зростання кількості дітей із ЗНМ стало помітним явищем. Педагоги закладів дошкільної освіти стикаються з тим, що підходи в організації освітнього процесу, які існують тепер, не забезпечують ефективного інтегрування дитини із загальним недорозвитком мовлення, в колектив дітей з нормотиповим розвитком, тобто ефективної соціалізації.

Дослідженню загального недорозвинення мовлення у дошкільників приділяли такі науковці, як І. Брушневська, Н. Гаврилова, О. Керик, В. Кисличенко, К. Кибальна, О. Константинов, А. Лесів, О. Мілевська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Піканова, С. Притиковська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, Л. Черних та багато інших.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – це процес, через який дитина перетворюється на члена суспільства, адаптується до навколишнього світу і набуває знань та звичок, що притаманних культурі того суспільства, в якій вона народилася. Соціалізація забезпечує існування людини всередині суспільства, включення її в соціальні зв'язки з метою встановлення соціальності. Поняття «соціалізація» вперше було започатковано соціологом американського походження Ф. Гіддінгсом ще в 1887 році. Згідно з його дослідженням важливим засобом соціалізації має бути виховання, адже його основна ціль співпадає з результатом соціалізації – підготовкою до життя у суспільстві.

Пізніше у соціології соціалізація розглядається як процес пристосування до соціальних, психологічних і культурних факторів навколишнього середовища. В той же час Ж. Піаже зазначав, що соціалізація не односторонній вплив оточення на особистість, а передбачає зворотній вплив [7].

Порушення мовлення – це відхилення у мові розмовляючого від мовленнєвої норми, загальноприйнятої у даному мовленнєвому середовищі. Порушення мовлення характеризується тим, що 1) виникнувши, самостійно не зникає, а закріплюється; 2) не відповідають

вікові розмовляючого; 3) впливають на загальний розвиток, затримуючи або викривляючи його; 4) потребують того чи іншого втручання залежно від характеру [9].

На проблеми соціальної адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями, а саме на специфічні закономірності соціалізації дітей, які мають фізичні та психічні порушення, у своїх працях вказував Л. Виготський. Він вважав, що фізична або психічна вада у дитини створює підґрунтя для виникнення перешкод у її спілкуванні з оточенням, у встановленні широких соціальних зв'язків і, порушуючи «нормальне вrostання дитини в культуру», є несприятливим чинником передусім для її особистісного розвитку.

Протягом всього періоду дослідження соціалізації дітей існувало багато течій в яких науковці висували свої, на їхню думку, найкращі способи здійснення цього.

Процес соціального розвитку дошкільників є предметом дослідження науковців різних спеціалізацій – філософів, соціологів та соціальних психологів, дефектологів та логопедів, які під різним кутом розглядають його механізм, етапи, стадії.

Проте, це досить складна проблема, тому дискусії тривають досі та висувуються вченими різні підходи до її вирішення. Вивчаючи праці вчених, що досліджували соціалізацію, можна зробити висновок, що соціалізація – це процес з допомогою якого діти готуються стати активними членами соціуму. Для цього в дошкільному дитинстві їм потрібно освоїти моделі поведінки, культуру, цінності, притаманні цьому суспільству.

Проблеми соціалізації дітей із порушенням мовлення в різний час розглядали такі українські вчені, як Н. Гаврилова, О. Константинов, І. Мартиненко, Н. Піканова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Л. Черних та інші.

Мова має велике значення у соціальній адаптації дошкільників, вона розглядається у дитячій педагогіці та психології як центр, на який напружені емоції, мислення, уява, пам'ять. Повноцінне володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві, зазначає Л. Черних, є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей. Чим раніше буде розпочато навчання рідній мові, тим вільніше дитина буде користуватися нею надалі, а,

отже, їй легше буде спілкуватися з однолітками й адаптуватися в соціальному середовищі [11].

Соціалізація дітей із порушенням мовлення – одна із важливих проблем дошкільної освіти, адже у дошкільнят не сформовані на достатньому рівні, як комунікативні вміння, зокрема, так і соціальна поведінка в цілому. У наукових працях логопедів (О. Константи́нів, І. Мартиненко, В. Тарасун, Л. Трофименко) зазначено, що головним критерієм мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ, є комунікативні вміння [4, 5, 6, 9, 10].

О. Константи́нів зазначає, що залежно від типу мовленнєвих порушень діти відчують труднощі в оволодінні культури та моделей поведінки в загальному, у них відзначаються труднощі взаємодії із соціальним середовищем, адекватного реагування на ситуативні зміни в досягненні своїх цілей, що може призвести до дисбалансу в поведінці [5].

Великою проблемою соціальної поведінки дітей із порушенням мовлення є соціальне відсторонення, яке у таких дітей є значно вищим, порівняно з іншими дітьми. Вивчаючи проблему відсторонення вчені роблять висновки, що діти з мовленнєвими порушеннями бояться соціуму не тільки через труднощі спілкування, але й через труднощі в емоційному розвитку.

Характерними особливостями поведінки дітей з мовленнєвими порушеннями є також відмова від міжособистісних та групових стосунків з іншими дітьми, агресивна або захисна поведінка, тривожність, аутистичні риси поведінки. Агресивну поведінку дітей виникає як протест або тривожність, викликані браком комунікативних навичок та навичок виразного мовлення. Вона пояснює труднощі дітей невмінням звертатися з проханням та ставити уточнюючі запитання. Діти з порушенням мовлення рідко є ініціаторами гри і в більшості випадків очікують від однолітків на запрошення до гри [4].

Також дошкільники з більшою ймовірністю, ніж діти з нормотиповим розвитком використовують теми розмови, які вже були представлені, що свідчить, що їм важче вводити нові теми для розмови. Аналізуючи причини, які зумовлюють труднощі соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями, до них відносять також бідний словник,

негативний досвід комунікування з однолітками (наприклад, глузування) [4].

Дошкільний вік є сензитивним для формування соціальних взаємодій дитини. Позитивні стосунки між дітьми в групі сприяють тому, що дитина прагне до особистісного росту. Н. Піканова у своїй дисертації «Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи» зазначає, що «високі досягнення дитини в цьому компоненті адаптаційного процесу означатимуть сформоване позитивне ставлення до себе і свого «Я», одержання задоволення від доброзичливих, довірливих відносин з оточуючими, викликатимуть бажання турбуватися про благополуччя інших, робити добрі, приємні речі [8].

Поняття «Я-концепція», («Я-образ») як сукупність уявлень про себе, що формується у процесі індивіда з навколишнім середовищем досліджувала Н. Гаврилова. «Я – це глибинна сутність людини, її самість, автентичність, що дозволяє їй відрізнити себе від інших, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування. «Я-образ» дозволяє особистості розглядати себе зсередини, спостерігати, усвідомлювати, змінювати і регулювати свою життєдіяльність [3].

На ставлення дитини до себе та оточуючого середовища та людей в ньому можуть вказувати лексичні компоненти мовлення, які застосовує дитина в процесі спілкування, характеристики себе та інших. І. Мартиненко з'ясувала, що особистісний профіль дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку характеризуються домінуванням таких рис як спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативну стереотипність та ригідність. При цьому цим дошкільникам притаманна недостатня комунікативна спрямованість, комунікабельність, емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність, наполегливість [6].

Дослідження, проведені науковцями в останні роки стосовно соціалізації дітей дошкільного віку, вписані в концепцію оновленого Базового компонента дошкільної освіти, де зазначено важливість соціально-морального розвитку особистості, формування в дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними. У змісті освітнього

напряму «Дитина в соціумі» передбачено ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватись цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур [2].

Варто зазначити, що емоції дитини є однією із основних складових процесу соціалізації дитини. Протягом всього життя дитина вчиться управляти своїми емоціями, корегувати їх відповідно до вимог соціуму та культури. Емоційний розвиток розглядається вченими як поступовий перехід від біологічних до соціальних емоцій, адже тільки емоційний розвиток дитини, котра може відчувати і розуміти емоції власні та інших людей, розглядається як умова успішної адаптації в соціумі.

Разом з тим, у результаті переважно недостатнього емоційного досвіду на ранніх етапах розвитку у таких дітей згодом виникають проблеми в адаптації, нездатність висловити й описати власні емоційні переживання, невміння розпізнавати та враховувати почуття інших людей «емоційна неприйнятність» [1].

В. Тарасун розробила модель набуття дітьми з особливостями в розвитку позитивного соціально-емоційного досвіду, що характеризує рівень розвитку їхньої особистості. У зазначеній моделі враховується, наприклад, що при різному ступені мовленнєвого розладу особливості соціально-емоційної поведінки дитини мають не тільки різний ступінь прояву, але й різну розповсюдженість стосовно її готовності до соціально-емоційної поведінки.

В Тарасун виділяє такі рівні регуляції дитиною власної поведінки:

I рівень – чітке виокремлення дитиною старшого дошкільного віку себе з довкілля;

II рівень – розширення допуску іншої людини в свій простір;

III рівень – розвиток соціальної взаємодії;

IV рівень – здатність конструктивно впливати на оточуюче середовище;

V рівень – здатність до соціальної поведінки [9].

Базуючись на цьому, вчені виділяють такі напрями процесу становлення емоційно-соціального розвитку дитини: емоційно-комунікативна поведінка дитини, відчуття нею власного тіла усвідомлення власних емоційних станів, самоідентичність, здатність до соціальної взаємодії. Варто зазначити, що ці напрями не ізольовані, а взаємопов'язані і кожен робить внесок в картину соціального розвитку дитини.

Для дитини обов'язковою умовою адекватної соціальної поведінки є вміння орієнтуватися в людському оточенні. Тому дуже важливо, зазначає Н. Анастасова, визначити такі напрями роботи, щоб дитина з мовленнєвими порушеннями засвоювала правила, норми і стандарти поведінки під керівництвом авторитетного дорослого, переймаючи досвід соціального життя [1].

Варто зауважити, що для того, щоб налагодити контакт з дитиною з мовленнєвими вадами, потрібно створивши безпечне емоційно-комунікативне середовище, інакше для неї спілкування не буде позитивним досвідом спілкування. З такими дітьми почуття захищеності, довіри можна викликати, спираючись на невербальні системи тактильну, слухову, зорову.

Не слід забувати і про те, що соціалізація дитини, залежить не лише від освітнього процесу в ЗДО, але і від виховання та психологічного клімату в сім'ї. У Базовому компоненті дошкільної освіти відзначається важливість емоційного розвитку дитини – емоційно реагує на власну участь та участь інших і різних видах діяльності: вмє співпереживати та співчувати, оптимістично ставитися до труднощів та визначати шляхи їх подолання [2].

Висновки. Якщо говорити про передумови, методи і шляхи організації процесу соціалізації дитини дошкільного віку необхідно врахувати залежність від віку, соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності індивіда. Проведений аналіз наукової літератури показує, що проблема соціальної адаптації дітей із порушенням мовлення є наразі актуальною.

Отже, можна зробити висновки, що мовленнєві порушення перешкоджають якісній пізнавальній діяльності дошкільників, оскільки впливають на формування здорової психіки. Також порушують можливість вільного спілкування дитини з дорослими та однолітками,

викликають емоційні порушення та відчуття неповноцінності у соціальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Анастасова Н.М. Теоретичне обґрунтування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату. *Логопедія*. № 6. 2015. С. 24-28.

2. Базовий компонент дошкільної освіти України / За ред. Т. Піроженко. Київ. Просвіта, 2021. 36 с.

3. 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.

4. Константинів О.В. Особливості розвитку навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 16. 2020. С. 22-27.

5. Константинів О.В. Особливості соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. № 18. 2021. С. 35-41.

6. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ. ДІА, 2016. 308 с.

7. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоения языка. Семиотика. Москва. Радуга. 1983. С.133-136.

8. Піканова Н. Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи: дис... канд. пед. наук. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченко НАПН України, 2022. 186 с.

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

10. Трофименко Л.І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 32-36.

11. Черних Л.А. Сутність соціальної адаптації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 4. 2001. С. 48-54.

УДК 376-056.264-053.4

А. УСАТЕНКО

<https://orcid.org/0000-0003-3905-3540>

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ТРУДНОЩІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО ВИХОВУЮТЬСЯ В БІЛІНГВАЛЬНІЙ СІМ'Ї

У сучасному глобалізованому світі білінгвізм, або володіння двома мовами, стає дедалі поширенішим явищем. Розширення економічних, культурних і освітніх обмінів, а також зростаюча міграція сприяють зростанню кількості білінгвальних родин. У зв'язку з цим зростає інтерес до вивчення впливу білінгвізму на різні аспекти розвитку дітей, зокрема на їх мовленнєвий розвиток у дошкільному віці.

Ключові слова: білінгвізм, мова, розвиток мовлення, порушення мовлення.

У сучасному глобалізованому світі білінгвізм, або володіння двома мовами, стає дедалі поширенішим явищем. Розширення економічних, культурних та освітніх обмінів, а також зростання міграції сприяють зростанню кількості білінгвальних країн. У зв'язку з цим зростає інтерес до вивчення впливу білінгвізму на різні аспекти розвитку дітей, зокрема на їх мовленнєвий розвиток у дошкільному віці.

Ключові слова: білінгвізм, мова, розвиток мовлення, порушення мовлення.

Актуальність дослідження. Білінгвізм – це здатність людини вільно володіти двома і більше мовами. У сучасному світі, де культурний обмін, зростаюча міграція стає все більш поширеним явищем, все більше дітей зростає в двомовних сім'ях або навчальних закладах. Виникає природне питання: як впливає володіння двома мовами на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку? Дошкільний вік є важливим періодом для розвитку мовлення, оскільки в цей час діти засвоюють основи рідної мови, набувають мовленнєвої

компетенції, тренують мовленнєві навички. У дітей, яка росте в умовах білінгвального середовища цей процес може бути дещо ускладненим необхідністю освоєння двох мов одночасно.

Мета статті полягає в визначенні впливу білінгвізму на мовлення дітей дошкільного віку, які виховуються у двомовній сім'ї. Для досягнення мети було використанні теоретичні методи аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації.

Виклад основного матеріалу. Вивчення впливу білінгвізму на формування мовлення у дітей дошкільного віку є надзвичайно важливим та багатогранним питанням. Воно вимагає комплексного підходу, що враховує як лінгвістичні, так і психологічні та соціальні аспекти розвитку дитини. Аналіз наявних досліджень та практичних спостережень дозволить краще зрозуміти, як оптимально підтримувати мовленнєвий розвиток білінгвальних дітей та забезпечити їм успішну інтеграцію в багатомовне суспільство.

Білінгвізм, тобто володіння двома мовами, є природним станом для багатьох сімей по всьому світу. Діти, які ростуть у таких сім'ях, з раннього віку занурюються в двомовне середовище, що дозволяє їм засвоювати обидві мови одночасно. Проте, процес оволодіння двома мовами може супроводжуватися певними труднощами. Дослідження показують, що діти з білінгвальних сімей можуть стикатися з різноманітними мовленнєвими труднощами, які варто враховувати як батькам, так і педагогам.

Мовленнєві труднощі у дітей, що виховуються в білінгвальних сім'ях, можуть бути обумовлені різними факторами, такими як специфіка опанування мов, мовна інтерференція (взаємовплив мов), нерівномірний розвиток мовних навичок, а також індивідуальні особливості розвитку дитини. Одним із ключових аспектів є те, що дитина в білінгвальному середовищі має оволодіти двома мовними системами, що може викликати певні виклики у засвоєнні словникового запасу, граматики та фонетики. Крім того, двомовні діти можуть відчувати труднощі у виборі відповідної мови в залежності від ситуації та комунікативного контексту.

Діти, що зростають у білінгвальних сім'ях, часто мають можливість одночасно засвоювати дві мови з раннього дитинства.

Хоча білінгвізм має багато переваг, він також може викликати певні мовленнєві труднощі. Основні труднощі, з якими можуть стикатися діти, що виховуються в білінгвальних сім'ях, включають:

1. Змішування мов (код-свічинг).

Змішування мов, або код-свічинг, представляє собою явище, коли дитина використовує елементи обох мов у межах одного висловлювання. Це може включати вставку слів чи фраз з однієї мови в речення іншої мови. Таке поведінкове явище часто спостерігається серед дітей, які виростають у білінгвальних середовищах.

Причини змішування мов:

- Недостатня диференціація між мовними системами: Дитина може не чітко розрізняти між різними мовами, особливо на ранніх етапах їх освоєння. Це може бути наслідком того, що обидві мови використовуються рівноцінно у рідному середовищі.

- Недостатній словниковий запас в одній з мов: Дитина може вибирати слова з тієї мови, в якій вона відчувається більш впевнено, або в якій має більший словниковий запас для конкретної ситуації чи концепту.

Наслідки змішування мов: код-свічинг може ускладнювати взаєморозуміння з однолітками або дорослими, які володіють лише однією з мов. Це особливо помітно в контексті формального або недомовленого мовлення, де важлива чіткість і уточненість виразу.

Змішування мов є звичайним явищем у багатомовних середовищах і може відображати складність процесу мовного розвитку у білінгвальних дітей. Важливо розуміти це явище як частину нормального мовного розвитку, а також сприяти навчанню та розвитку чіткого володіння обома мовами шляхом відповідної підтримки і методичного підходу.

2. Затримка в початку мовлення.

Затримка в початку мовлення у дітей-білінгвів є явищем, коли вони можуть починати говорити трохи пізніше, ніж їхні одномовні ровесники. Це явище не є неординарним і може виникати з ряду причин, пов'язаних з білінгвальним оточенням дитини.

Причини затримки в початку мовлення у дітей-білінгвів:

- Додаткове навантаження на мозок: Дитина-білінгв може зазнавати додаткового навантаження на мозок, оскільки вона одночасно вивчає та використовує дві мовні системи. Це може вимагати більшої когнітивної зусиллості для адаптації та використання мови в різних контекстах.

- Мовне змішання: Дитина може змішувати елементи обох мов у ранньому мовленні, що може затримати розвиток мовлення, оскільки вона навчається розрізняти між двома мовними системами.

Наслідки затримки в початку мовлення у дітей-білінгвів:

- Тимчасова затримка: Зазвичай ця затримка є тимчасовою і не має серйозного впливу на подальший мовленнєвий розвиток дитини. Діти зазвичай наздоганяють інших в мовленнєвому відношенні протягом перших років життя.

- Стимуляція мовленнєвого розвитку: Важливо забезпечити дітям-білінгвам адекватну підтримку та стимуляцію мовленнєвого розвитку. Це включає часте спілкування на обох мовах, читання книжок, використання мовленнєвих ігор та інших методик.

Загалом, затримка в початку мовлення у дітей-білінгвів є нормальним явищем, яке зазвичай компенсується в подальшому. Важливо створити сприятливе середовище для мовленнєвого розвитку, яке б підтримувало і сприяло використанню обох мовних систем дитиною.

3. Труднощі в засвоєнні граматики.

Труднощі в засвоєнні граматики у дітей-білінгвів є однією з типових проблем, які вони можуть зустрічати в процесі вивчення двох мов. Це явище включає в себе можливість дитини змішувати граматичні структури та використовувати неправильні форми у розмовному і писемному мовленні.

Дитина може неправильно застосовувати граматичні правила обох мов, особливо в моменти, коли граматичні структури відрізняються між мовами. Це може включати неправильне вживання часових форм, різницю у порядку слів у реченні або використання неправильних закінчень слів.

Причини труднощів в засвоєнні граматики:

- Паралельне засвоєння двох граматичних систем: Дитина виростає з двома мовами, кожна з яких має власні унікальні граматичні особливості. Наприклад, одна мова може мати інші правила для утворення пасивних речень або утворення питальних структур, що вимагає уваги до деталей.

- Різниця у граматичних структурах: Відмінності у граматиці між двома мовами можуть бути значними, і дитина може плутатися або змішувати правила між мовами, особливо на початкових етапах їх вивчення.

Наслідки труднощів в засвоєнні граматики:

- Вплив на академічну успішність: Помилки у граматиці можуть вплинути на здатність дитини до виконання мовних завдань в шкільному середовищі, таких як письмові роботи або усні виступи.

- Впевненість у мовних навичках: Недостатнє володіння граматикою може підірвати впевненість дитини в її мовних здібностях і призвести до стресу під час спілкування.

Для подолання цих труднощів важливо забезпечити дитині систематичну підтримку і навчання на обох мовах, а також створювати сприятливі умови для розвитку граматичних навичок через різноманітні мовні активності та вправи.

4. Обмежений словниковий запас.

Обмежений словниковий запас у дітей, що виховуються в білінгвальній середині, є типовою проблемою, яка виникає через розподіл уваги між двома мовами і обмеженість часу для активного використання кожної з них.

Діти-білінгви мають на вибір дві мови для вивчення, тому їхній словниковий запас у кожній мові може бути меншим порівняно з дітьми, які виростають в одній мовній середині.

Причини обмеженого словникового запасу:

- Розподіл уваги: Дитина витрачає час і зусилля на вивчення обох мов, що може призвести до меншої кількості слів, які вона активно використовує в мовленні.

- Недостатня кількість часу на кожну мову: Час, який дитина проводить у спілкуванні кожною мовою, може бути обмеженим, особливо якщо в одному оточенні переважає одна мова.

Наслідки обмеженого словникового запасу:

- Ускладнене спілкування: Обмежений словник може ускладнювати спілкування дитини з ровесниками і дорослими, особливо у ситуаціях, коли потрібно висловлювати складні або специфічні концепції.

- Розуміння складних концепцій: Обмежений словниковий запас може також впливати на здатність дитини розуміти і використовувати складні концепції, що вимагають більшої лексичної розності.

Для покращення ситуації важливо створювати сприятливі умови для активного вивчення обох мов, використовуючи різноманітні мовні активності і забезпечуючи дитині можливість розширювати свій словниковий запас як в контексті родинного спілкування, так і в освітньому середовищі.

5. Асиметрія у володінні мовами.

Асиметрія у володінні мовами в білінгвальних дітей відображає нерівномірний розвиток двох мов, де одна стає домінантною, а інша лишається на менш розвиненому рівні. Це явище може виявлятися у різних аспектах мовленнєвої діяльності, таких як лексика, граматики та мовна вимова. Одна з мов може бути більш представленою і використовуваною в повсякденному житті дитини, наприклад, вдома або з друзями. Це призводить до більшого розвитку і активного використання цієї мови.

Асиметрія у володінні мовами може мати кілька наслідків для дитини:

- Труднощі в шкільному навчанні: Якщо одна з мов є менш розвиненою, це може ускладнити розуміння і виконання завдань, які вимагають володіння цією мовою.

- Соціальна адаптація: У середовищі, де переважає інша мова, менш розвинена мова може стати перешкодою для успішної соціальної адаптації та взаємодії з оточуючими.

Для зниження асиметрії важливо створювати баланс між використанням обох мов у різних аспектах життя дитини, сприяти їхньому рівномірному розвитку і стимулювати використання обох мов в різних соціальних та навчальних ситуаціях.

6. Фонетичні труднощі.

Фонетичні труднощі виникають, коли дитина має складнощі з правильною вимовою звуків іншої мови або зберігає акцент у обох мовах, що вона володіє. Це може проявлятися у менш чіткій артикуляції звуків або відхиленням від фонетичних норм кожної мови.

Причини цього можуть бути наступні:

- Різні фонетичні системи мов: Кожна мова має свою унікальну систему звуків і артикуляційних особливостей. Переходити від однієї мови до іншої може вимагати адаптації до нових фонетичних вимог.

- Недостатній контакт з носіями мови: Якщо дитина не має достатньої можливості чути і спілкуватися з носіями кожної мови, це може ускладнити вивчення правильної вимови і збереження фонетичних норм.

Фонетичні труднощі можуть мати наступні наслідки для дитини:

- Сприйняття оточуючими: Менш чітка артикуляція чи акцент може призводити до нерозуміння та ускладнювати спілкування з оточуючими.

- Адаптація у середовищі: У мовному середовищі, де акцент чи вимова відрізняються від загальновизнаних норм, можуть виникати проблеми з соціальною адаптацією.

Для покращення фонетичного розвитку важливо забезпечити дитині достатній контакт з носіями кожної мови, підтримувати використання обох мов у різних соціальних ситуаціях і сприяти адекватному вивченню фонетичних особливостей кожної мови окремо.

Розуміння цих труднощів і їхніх причин є важливим для батьків, педагогів і фахівців з мовленнєвого розвитку. Це дозволяє створити сприятливе середовище для гармонійного мовленнєвого розвитку дітей-білінгвів, надаючи їм необхідну підтримку та допомогу.

Висновки. Отже, дослідження показують, що білінгвальне виховання може впливати на різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей, і залежить від багатьох факторів, включаючи розвиток їхніх мовних навичок та соціокультурне оточення. Однією з головних причин мовленнєвих труднощів у дітей-білінгвів є нестача чіткої диференціації між двома мовними системами. Це може призводити до змішування мов, помилок у граматиці та обмеженого словникового

запасу. Важливо також враховувати, що затримка в мовленнєвому розвитку у дітей-білінгвів зазвичай є тимчасовою і не впливає на загальний успіх у навчанні та подальший розвиток.

Таким чином, мовленнєві труднощі у дітей, що виховуються в білінгвальних сім'ях, є тимчасовими викликами, які при правильному підході можуть бути успішно подолані. Важливо розуміти, що ці труднощі не свідчать про проблеми у мовному розвитку, а є природними етапами в процесі опанування двох мов.

Список використаних джерел

1. Азарова Л.Є. Двомовність: причини та наслідки. *Рідний край*. 2019. №2. С. 12-19.
2. Григор'єва І.О. Особливості дитячого білінгвізму в сучасному освітньому процесі. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fdf635cc-7747-4d3d-a5bb-444dd2821fa2/content#page=291>.
3. Девіцька А.І. Особливості актуалізації іншомовного мовлення в дітей-білінгвів із біетнічних сімей. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. Вип. 41. Т.2. С. 24-27.
4. Дуленчук Ю.А. Формування комунікативних умінь у дітей з фонетико-фонематичними вадами мовлення в умовах білінгвізму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 90-94.
5. Забеліна Н.А. Про білінгвізм. *Теорія мови та міжкультурна комунікація*. 2019. №2. С. 14-19.
6. Казанцева Л.І. Теоретичні питання формування дитячого білінгвізму: психолінгвістичний і психолого-педагогічний аспекти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2015. № 11. С. 141-145.
7. Макаренко С.І. Особливості розвитку українського мовлення дошкільників в умовах білінгвізму. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2012. № 4. С. 101-104.
8. Чернякова О. Вплив білінгвізму на розвиток мовлення дитини. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. 2021. № 32. С. 105-110.

УДК 376-056.264-053.4

О. ФЕДОРУК

<https://orcid.org/0009-0000-8114-1873>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті висвітлені результати обґрунтування (на базі дослідження) логопедичної роботи з корекції та розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

Ключові слова: діти дошкільного віку, зв'язне мовлення, вправи, ігри, корекція, розвиток.

The article highlights the results of the substantiation (based on the research) of speech therapy work on the correction and development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment of the third level.

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

Постановка проблеми. Психолого-педагогічні та логопедичні дослідження демонструють стійку тенденцію до збільшення кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. При загальному недорозвитку мовлення порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи: звуковимови, лексики, граматики. У той же час, одним з важливих показників готовності дітей до шкільного навчання є рівень сформованості зв'язного мовлення. Це зумовлює актуальність проблеми виявлення особливостей зв'язного мовлення в дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку для побудови ефективної корекційної роботи [1].

Аналіз досліджень та публікацій. Механізми онтогенетичного розвитку зв'язного мовлення вивчалися В. Сухомлинським, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Л. Паламар, Л. Шадріною та ін.

Вивчення та корекція мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася вченими-логопедами: Н. Гаврилою, С. Коноплястою, О. Ткач, І. Марченко, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко та ін.

Мета дослідження: вивчити особливості розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня і на цій основі обґрунтувати зміст та послідовність відповідної корекційно-розвивальної логопедичної роботи.

Виклад основного матеріалу. Для експерименту було обрано 20 дітей. Діти відбиралися за рекомендацією вихователів, з недостатнім рівнем сформованості зв'язного мовлення та показниками навчання на умовному рівні не вище за «задовільні». Було складено список рекомендованих дітей. Згодом частина дітей залишила експериментальну групу, тому що обстеження виявило, що низька успішність дітей обумовлена факторами, що не належать до мовленнєвого недорозвитку. Таким чином, до складу експериментальної групи було відібрано 10 дітей старшого дошкільного віку (5,5-6,5 років).

Комплексне експериментальне дослідження мовлення проводилося з використанням наступної серії завдань: складання розповіді за малюнком; складання розповіді за серією сюжетних малюнків; складання тексту; твір-розповідь на основі особистого досвіду; складання розповіді-опису. Федорук О.П. були визначені такі критерії оцінки монологічних висловлювань дітей: мислової цілісності; дотримання структури тексту (початок, середина, кінець) та лексико-граматичних норм; використання допомоги при складанні.

Майже всі діти експериментальної групи (90%) увійшли до категорії дітей із середнім рівнем розвитку зв'язного мовлення. У категорію дітей, рівень зв'язного мовлення розцінюється як низький, входить одна дитина (10%). У жодної дитини не виявлено високий рівень розвитку зв'язного мовлення.

Формувальний етап експерименту мав на меті реалізацію наступних завдань:

1) теоретичне обґрунтування та розробку методики формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ;

2) практичне впровадження методики формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ.

Аналіз педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з означеної тематики, результатів діагностики сформованості складових комунікативного компонента дає підстави визначити пріоритетні етапи формувальної частини експериментального дослідження: діагностико-превентивний; комунікативно-діяльнісний; комунікативно-аналітичний.

Ключовим моментом дослідження є розуміння, що мовленнєва діяльність забезпечується роботою складних мовленнєвих механізмів, серед яких: механізм програмування мовленнєвого висловлювання; механізми, пов'язані з переходом від плану програми до граматичної структури речення; механізми, які забезпечують пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками; відбору фонем; механізми, які забезпечують реальне здійснення звучання мовлення, проте по-різному розвиваються у дітей у нормі та при порушеннях мовленнєвого розвитку.

Проведення дидактичних, розвиваючих ігор-вправ різного спектру має подвійну мету. Ігрові завдання ставляться і передбачають виконання інструкцій, ігрових дій, пошук способів розв'язання проблемних ситуацій, коментування власної діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Реалізація цих ігор-вправ має на меті діагностику сформованих компонентів мовленнєвої діяльності, формування у дітей необхідних передумов розвитку зв'язного мовлення в ході проведення пізнавально-мовленнєвих ігор-занять, формування навичок ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності, розвиток комунікативної взаємодії і навичок зв'язного мовлення.

Мета діагностико-превентивного етапу полягає у формуванні базових пізнавальних, невербальних та вербальних процесів, що впливають на становлення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, формуванні мотиваційної основи мовленнєвої діяльності. Необхідність реалізації превентивних завдань на цьому етапі обумовлена несформованістю слухового та рухового механізмів пізнавальної діяльності, операцій сприймання, аналізу і синтезу.

Мета комунікативно-діялісного етапу передбачає паралельне формування компонентів мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичних, лексико-граматичних) та пізнавальних процесів у процесі

закріплення отриманих мовленнєвих навичок, комунікативної взаємодії під керівництвом логопеда.

Комунікативно-аналітичний етап має на меті розвиток самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розвиток навичок комунікативного самоконтролю.

Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» включає: ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням, тренінги, екскурсії, спостереження; дидактичні, настільні, розвиваючі, ейдетичні ігри та вправи, сюжетно-рольові ігри; ігри на розвиток зорового, слухового, рухового, складового, граматичного, лексичного, синтаксичного прогнозування; конструктивно-будівельні ігри, конструювання з природного матеріалу; ігри для розвитку дрібної моторики, народні, рухливі ігри, зорову гімнастику; використання різних видів театру, психогімнастичні вправи, музично-ритмічну діяльність, слухання творів класичної та народної музики, слухання і переказ творів художньої літератури; моделювання і аналіз комунікативних ситуацій, складання зв'язних розповідей різного типу; інтеграції різних видів ігор-занять у корекційно-розвивальному процесі; використання активної ігрової позиції педагога і безпосереднього керівництва іграми дітей.

Отже, запропонована методика розроблена з урахуванням основних показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, спрямована на стимулювання комунікативної активності, розвиток навичок ймовірного прогнозування, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення, попередження аграматизмів, дислексії та дисграфії зазначеної категорії дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує у важливості випереджаючого, ймовірно, прогностичного характеру корекції розвитку, навчання і виховання. Вона повинна мати на меті не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що має бути досягнуто нею у найближчій перспективі відповідно до законів та вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності [2].

Отже, запропонована методика розроблена з урахуванням основних показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, спрямована на стимулювання комунікативної активності, розвиток навичок ймовірного прогнозування, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення, попередження аграматизмів, дислексії та дисграфії зазначеної категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ. Вища школа, 2007. 542 с.
2. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
3. Логопедія: підручник / За ред. М. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
4. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению / Е. Собонович, Л. Андрусин, Л. Бартенева и др. Київ. Актуальна освіта, 1998. 127 с.
5. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.

УДК 372.461:376.36-056.264

К. ЧЕРНІЙ

<https://orcid.org/0009-0001-0659-0510>

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано лінгводидактичні основи формування комунікативних умінь молодших школярів з порушеннями мовлення, уточнено поняття «комунікативна компетентність», «мовленнєві вміння».

Ключові слова: молодші школярі, комунікативна компетентність, мовленнєві вміння.

The article analyzes the linguo-didactical bases of formation of communicative skills of junior schoolchildren with speech disorders, clarifies the concept of «communicative competence», «speech skills».

Key words: junior schoolchildren, communicative competence, speech skills.

Постановка проблеми. Серед найважливіших завдань покращення рівня якості початкової освіти сьогодні є формування готовності молодших школярів проявляти активність, зокрема комунікативну, у життєдіяльності, творчо самореалізовуватися в суспільстві. Комунікативні вміння та навички мають вагомe значення серед особистісних проявів учнів початкової школи та опираються на психічні процеси сприймання, мовлення, творчу уяву, мислення тощо, що дозволяє цілісно розкритися чутливій та розумовій сферам особистості.

У молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток уявлень і фантазії, яскраво виражена допитливість і зацікавленість дітей, формуються вміння та навички здійснювати спостереження, порівняння, давати оцінку власної діяльності. Важливим в освітньому процесі підбирати такі форми, методи та засоби роботи, які визначатимуть у навчанні провідне місце учнів, враховуючи їхні потреби, інтереси, запити та цінності, які є суб'єктами освітнього процесу.

Формування комунікативної компетентності – це досить складний процес, оскільки він поєднує в собі розвиток особистісних лінгвістичних здібностей учнів, які забезпечуються формуванням мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок з урахуванням комунікативної ситуації, а також невербальних засобів комунікації. Аналіз науково-методичних досліджень з теорії комунікації та лінгводидактики свідчить, що процес формування комунікативних умінь залежить від ступеня володіння мовою (сформовані орфоепічні й правописні навички, активний словниковий запас, розвинуті граматичні уміння).

Аналіз досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Капінос, Г. Костюк, М. Львов, О. Савченко та ін.) розглядаються різні аспекти розвитку мовлення та особливості його організації в умовах сучасної загальноосвітньої школи з метою вдосконалення навчального процесу, розвитку особистості. Робота щодо підготовки учнів до спілкування передбачає декілька аспектів: розвиток певних особливостей мислення

та мовлення учнів, формування в них конкретних соціальних настанов, мовленнєвих і комунікативних умінь тощо. Однак найважливішим аспектом підготовки учнів до реального природного спілкування у соціумі є розвиток у них комунікативних умінь і навичок.

Мета статті - проаналізувати лінгводидактичні основи формування комунікативних умінь молодших школярів з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях останнього часу комунікативна компетентність розглядається як здатність особистості налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, як можливість передачі якомусь адресатові з певною комунікативною метою відповідної інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів у різноманітних ситуаціях спілкування.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що поняття комунікативної компетентності вчені трактують по-різному. Однак для нашого дослідження важливим є той факт, що у сучасній психології під цим поняттям розуміють готовність індивідуума до діяльності. Здатність мовця до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх умінь сприймати інформацію – усе це в сукупності забезпечує формування комунікативної компетентності.

Т. Вольфовська під поняттям «комунікативна компетентність» розуміє «необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу» [3, с.13]. Таке тлумачення свідчить про діяльнісний характер комунікативної взаємодії і її залежність від соціального статусу людини. Отже, цю особливість необхідно враховувати у процесі формування комунікативних умінь школярів.

Комунікативна компетентність особистості – це складне утворення, основу якого становлять певні здібності. Так, В. Жуков вважає, що «комунікативну компетентність характеризують такі риси особистості:

- 1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати певні події;
- 2) здатність соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- 3) уміння «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;
- 4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, керування процесом спілкування)» [4, с.26-28] .

О. Сібіль вважає, що комунікативна компетентність – це «знання та вміння, які забезпечують об'єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, враховувати особливості особистості та психологічного стану співрозмовника, як розвиток рефлексії (самоусвідомлення, самоаналіз) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні. Уміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей, вільно володіючи мовними і немовними засобами спілкування» [6,с.11].

Ф. Бацевич під комунікативною компетентністю розуміє «навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, уміння зорієнтуватися у співбесіднику, ефективно впливати на нього» [1, с. 123].

Аналізуючи різні бачення, аргументи, позиції вчених, вважаємо, що комунікативна компетентність в цілому являє собою сукупність потенційних комунікативних умінь людини для успішного її спілкування в різних ситуаціях і сферах життєвої діяльності. Вона базується, на нашу думку, на врахуванні предметної та культурної обізнаності особистості, на належному рівні володіння одиницями і категоріями всіх мовних рівнів, а також на набутті високого рівня самостійності мовленнєвої діяльності особистості. Таким чином, комунікативна компетентність є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння і взаємодії суб'єктів, який віддзеркалює рівень інтелектуального та культурного розвитку особистості у суспільстві.

Отже, комунікативна компетентність – це загальна здатність особистості, яка характеризується складними вміннями, навичками, що базуються на знаннях, які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну комунікативну функцію. Це комплексна характеристика мовної особистості, яка включає сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами з певною комунікативною метою, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретних соціально-побутових ситуаціях спілкування в ролі адресанта і адресата. Іншими словами, це функціональне використання мовленнєвих засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності.

У зв'язку з цим необхідно враховувати, що робота щодо підготовки учнів до спілкування передбачає декілька аспектів: розвиток певних особливостей мислення та мовлення учнів, формування в них конкретних соціальних настанов, мовленнєвих і комунікативних умінь та ін. Тому першочерговим і дуже важливим аспектом підготовки учнів до компетентісного спілкування є розвиток у них мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тут важливо наголосити на тому, що, за словами М. Пентилюк, «мовленнєві вміння, як й інші вміння, формуються на основі засвоєної мовознавчої теорії» [5, с.35]. Таким чином, комунікативна компетентність базується на трьох основних компонентах – мовних знаннях, мовленнєвих уміннях і комунікативних уміннях.

Під «мовленнєвими вміннями» дослідники розуміють:

- 1) конкретне говоріння, що відбувається в часі та втілюється у звукову (в т.ч. внутрішнє промовляння) або писемну форму;
- 2) процес говоріння (мовленнєва діяльність) і його результат (мовленнєвий твір, що фіксується пам'яттю або на письмі)» [7, с.67].

Отже, на наш погляд, мовленнєві вміння – це вміння, пов'язані з можливістю продукувати у процесі говоріння чи письма мовні одиниці різних рівнів (звуки, букви, слова, словосполучення, речення, текст) безвідносно до комунікації з іншими людьми. Як правило, ці вміння починають активно формувати ще у початковій школі, проте в умовах реформування освітньої галузі і переходу від традиційного навчання до нових форм і методів у навчально-виховному процесі виникає багато

суперечностей (у тому числі і в розумінні мовленнєвих і комунікативних умінь).

Під комунікативними вміннями ми розуміємо здатність людини взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи. Зазначимо, що ці вміння дуже важливі для людини, оскільки їй щодня необхідно контактувати з різними співрозмовниками.

Аналіз літератури показав, що через відсутність у дослідників чіткого розуміння понять «мовленнєві вміння» і «комунікативні вміння» існує розбіжність у їх тлумаченнях понять «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність». Так, А.М. Богуш вважає, що «мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [2, с.13].

Потрібно забезпечити усвідомлення учнями основних правил спілкування та взаємодії на уроках і здійснювати чіткий контроль при їх виконанні:

- вільний прояв самовираження та самореалізації;
- самостійність під час творчості не треба оцінювати, порівнювати, критикувати;
- має проявлятися задоволення власною діяльністю, особливо для учнів із заниженою самооцінкою;
- результати діяльності потребують особливої уваги.

Важливим для вчителя в освітньому процесі є вміння втримувати увагу молодших школярів. У навчальній діяльності потрібно дозувати концентрацію уваги учнів на інформації від учителя та самостійній роботі під час виконання навчальних завдань, у спілкуванні, обговоренні подій та взаємодії з однокласниками, проведення дидактичних ігор та ін.

В освітньому процесі необхідно враховувати основну функцію уваги у забезпеченні та підтримуванні емоційного комфортного стану, нормальне функціонування уваги у поєднанні з процесами мислення, захоплення уваги відбувається завдяки емоціям, різним образам, звукам

та їх рухливості, ознаки та властивості уваги базуються та залежать від створених умов у навчанні.

Значущою є роль спілкування у процесі формування та розвитку молодших школярів. Серед завдань вчителя початкової школи є використання різноманітних ситуацій спілкування учнів з однолітками, спонукання до конкретних дій і вчинків, які відображатимуть правила спілкування та поведінки в суспільстві. Важливе значення приділяється також проблемі формування комунікативних умінь і навичок дітей саме в молодшому шкільному віці.

Зміст дидактичних ігор дозволяє взаємодіяти в змодельованих відносинах і здійснювати чіткі дії. Під час гри учнями засвоюються загальна система стосунків в суспільстві. Важливе у спілкуванні переміщується на опанування певних ролей і сюжетів, збільшується комунікативний досвід міжособистісного спілкування.

Дослідник Т. Гончар виокремлює основні етапи становлення комунікативного процесу в розвитку дитини та наголошує: «у молодшому шкільному віці, у дитини спостерігається прискорений інтелектуальний і особистісний ріст, який призводить до великої різноманітності змісту спілкування, поділу цілей і вдосконалення засобів, спостерігається чіткий поділ ділового та особистісного спілкування» [4]. Молодший шкільний вік за своїми межами збігається з періодом освітнього процесу початкової школи, встановлюючись з шести-семирічного віку. Характеризується цей період інтенсивним подальшим фізичним і психофізіологічним розвитком учнів, забезпечується можливістю систематичного процесу навчання.

Висновки. Початок освітнього процесу закладає передумови формування та розвитку значущих суспільних якостей учнів з порушеннями мовлення, які допоможуть їм в успішній соціальній адаптації в ЗЗСО. Під комунікативними вміннями та навичками молодших школярів як засобу їх адаптації в соціумі розуміємо: належний рівень знань, умінь і навичок комунікативної діяльності в соціумі, який характеризується знаннями правил і норм культури спілкування з іншими, навичками культурної поведінки, вміннями спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях тощо; потреба та зацікавленість взаємодіяти в певній комунікативній діяльності; вміння здійснювати аналіз, чітко оцінювати комунікативні дії та слідкувати за

власним емоційним станом в різних ситуаціях спілкування. Використання на заняттях комунікативного методу дозволяє учням виконувати різноманітні ситуативні завдання, які дозволяють їм набувати здатності користуватись мовленням залежно від мети спілкування, специфіки адресата та конкретної ситуації. Відповідно до цього, всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими, тобто забезпечувати наявність таких позалінгвістичних чинників, як мета, комунікативні завдання, ситуація спілкування тощо.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ. ДІА. 2004. 344 с.
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ. Слово. 2004. 374 с.
3. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа*, 2003, 2, 28–31.
4. Гончар, Т.І. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток. *Вісник КНУКіМ. Педагогіка*, 2001, 5, 9-17.
5. Пентиліук М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. К., 2009. 400 с.
6. Сібіль О. Компетентність випускника школи. *Завуч*. 2004. №8. С. 11-12.
7. Яшенкова О.В. Основи теорії комунікації. К., 2010. 312 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'373

М. ШУРАН

<https://orcid.org/0009-0000-4455-5684>

О. ТКАЧ

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

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СИМУЛЬТАННО-СИКЦУСИВНИХ ПРОЦЕСІВ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

У статті висвітлюються сукцесивні та симультанні фактори та їх роль у психомовленнєвому розвитку дітей. Проаналізовано характер і механізми розладу, вивченні вторинні симптоми недорозвитку гностико-практичних процесів. Описані специфічні

психологічні мовленнєві механізми, що забезпечують формування та функціонування мовленнєвої діяльності на фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному рівнях організації мовлення.

Ключові слова: сукцесивний, симультанний, розвиток, механізм порушення, мозкова організація мовлення.

The article highlights successive and simultaneous factors and their role in the psychospeech development of children. The nature and mechanisms of the disorder are analyzed, secondary symptoms of underdevelopment of gnostic-praxic processes are studied. Specific psychological speech mechanisms are described that ensure the formation and functioning of speech activity at the phonological, morphological, lexical-semantic, syntactic levels of speech organization.

Keywords: successive, simultaneous, development, mechanism of disorder, cerebral organization of speech.

Актуальність дослідження. Психомовленнєва діяльність є поліфункціональним процесом, який характеризують багатозначність, багаторівнева структура, мобільність та зв'язок з усіма іншими психічними функціями. Її порушення вимагає від спеціалістів пошуку того нейропсихологічного фактору, що визначає характер і механізми розладу, вивчення вторинних симптомів, які обумовлені системною мозковою організацією вищих психічних функцій (Н. Лопатинська, Є. Соботович, Т. Ушовець, С. Яковлєва та ін.).

Важливими нейропсихологічними факторами розвитку психомовленнєвої діяльності є модально-специфічні та неспецифічні, кінестетичні, просторові, енергетичні, сукцесивні (ліва півкуля головного мозку) та симультанні (права півкуля), фактори міжпівкульної взаємодії, усвідомленості / неусвідомленості, довільної / мимовільної регуляції психічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переважна більшість досліджень мозкової організації мовно-мовленнєвого механізму здійснювалися в таких напрямках: дослідження нейроанатомічних (Б. Баарс, Н. Гейдж, С. Котов, Д. Хейнс, Д. Врок, D. Brock,

В. Circuitry, I. Disorders, A. Fish, E. Mancall, E. Marcus, S. Jacobson та ін.) та нейрофізіологічних (Г. Дейл, О. Леві, А. Ходжкін, А. Хакслі, Б. Катц, Дж. Екклс, С. Куффлер Е. Фершпен, Д. Потер та ін.) механізмів мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі; вивчення міжпівкульної асиметрії головного мозку (Т. Ахутіна, Л. Балонов, Н. Брагіна, Т. Візель, Е. Голдберг, В. Деглін, Т. Доброхотова, Н. Дубровинська, М. Ніколаєнко, Е. Симерницька, Д. Фарбер, Є. Хомська, G. Deutsch, M. Gazzaniga, H. Jackson, D. Kimura, M. Kinsbourne, R. Sperry, S. Springer та ін.); дослідження нейропсихологічних механізмів мовлення та його порушення (Т. Ахутіна, Т. Візель, Л. Виготський, Г. Гекен, Ж. Глозман, М. Гуменюк, О. Єфімов, О. Іншакова, К. Лешлі, Б. Мілнер, М. Ніколаєнко, Г. Семенович, Р. Сперрі, Д. Хебб, Л. Цветкова, О. Чабан та ін.).

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сукцесивні та симультанні фактори і визначимо їх роль у психомовленнєвому розвитку дітей. Поняття «сукцесивний» (від лат. succendo – йти слідом) означає послідовність протікання певного процесу. Сукцесивне впізнавання передбачає розгорнутий у часі полімодальний (за участю зорового, слухового, тактильного аналізаторів) детальний процес ознайомлення з об'єктом, послідовна оцінка релевантних значущих інформативних ознак (оперативні одиниці сприймання) і відкидання несуттєвих. Уперше знайомлячись з предметом, дитина детально обстежує його, вивчаючи структуру, основні характеристики, функціональність. Саме вони дають їй змогу сформувати цілісне уявлення про предмет і позначити його певним словом.

Сукцесивні операції входять до складу специфічних психологічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують формування та функціонування мовленнєвої діяльності на фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному рівнях організації (Є. Соботович) [1].

Сукцесивний аналіз і синтез відіграють важливу роль у розвитку психомовленнєвої діяльності, адже допомагають оперувати динамічними руховими схемами, синтагматично організованими мовними одиницями (послідовності звуків у слові,

складів у слові, слів у реченні, речень у тексті). Якщо sukcesивний аналіз являє собою розумову операцію послідовного виділення окремих елементів із конкретним комплексом характерних ознак, то sukcesивний синтез – це мисленнєва здатність встановлювати функціональні, причинно-наслідкові та ін. зв'язки між суміжними елементами, групувати їх за певними фонетичними (звуковий / буквений ряд слова), лексичними (лексична системність), морфологічними (словотворчі операції), граматичними (процес словозміни), синтаксичними (розгортання висловлювання) та загальномовними (читання, письмо) правилами.

Порушення sukcesивного аналізу та синтезу спричинені органічними ураженнями головного мозку лобної локалізації, при яких відбуваються збої, у т. ч. й мовленнєві, під час переключення від одного руху до іншого, персеверації, проявляється загальна інертність [2].

Поняття «симультанний» (від лат. *simul* – в один і той же час) означає одночасність протікання певних психічних процесів. Симультанне впізнавання передбачає миттєве виокремлення об'єкта шляхом співставлення з існуючим у пам'яті цілісним еталоном, на основі виділення опорних ознак (нероздільні синкретичні одиниці), фільтрації зайвої інформації без послідовного аналізу його властивостей.

Для дитини навіть молодшого дошкільного віку достатньо одного погляду, щоб визначити, що перед нею, наприклад, помідор, а не яблуко, незважаючи на однаковий колір (червоний) і форму (круглий). Група елементів при симультанному впізнаванні сприймається як єдиний цілісний об'єкт. Це дає змогу дитині, побачивши ряд предметних зображень, назвати конкретну видородову групу: «взуття», «одяг», «головні убори».

Симультанне впізнавання є онтогенетично вторинним утворенням після sukcesивного, це перехід до згорнутих форм псих. діяльності: sukcesивне сприймання → sukcesивно-симультанне → симультанно-sukcesивне → симультанне (Л. Венгер, Р. Грановська, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Ломов, Y. Das, I. Kirby [3]).

Симультанна форма є більш скороченою та швидкою за своїм характером і часовими параметрами, складає основу формування

внутрішньої схематизації для встановлення складних логіко-граматичних зв'язків: наприклад, квазіпросторових синтаксичних конструкцій, які можуть виступати у формі атрибутивних (донька сина – бабусина онука), порівняльних (мишка менша від кішки), дистантних (Миколка побачив друга, який сидів на березі річки; Миколка, який сидів на березі річки, побачив друга), пасивних (кораблик зроблений Глібом) конструкцій, логічних інверсій (Дельфін обігнав яхту). Покращення навичок симультанного впізнавання відбувається в ході багаторазових вправлянь.

Симультанний аналіз та синтез є однією з основних форм організації психомовленнєвої діяльності, адже саме завдяки їм відбувається засвоєння лічильних операцій, формуються уявлення про кількість і число. Симультанний аналіз і синтез допомагають орієнтуватись у часі та просторі, розв'язувати завдання, які потребують відтворення цілим блоком вивченої та закарбованої у пам'яті інформації.

Взаємозв'язок симультанного і суцесивного аналізу та синтезу яскраво проявляється в мовленні, адже його сприймання та моторна організація має суцесивний, а програмування – симультанний характер, що відображає інтегративний принцип роботи головного мозку [4].

Симультанний синтез – необхідна умова протікання навчальної діяльності. Наприклад, суцесивне впізнавання окремих букв → симультанне впізнавання складів і слів як цілісних одиниць; суцесивне виокремлення певних граматичних ознак слова → симультанне синтезування граматичних значень, що забезпечує його правильне написання; розуміння смислу прочитаного на основі одночасного встановлення логічних зв'язків у тексті [5].

Як симультанний так і суцесивний синтез є основою побудови висловлювання що виражають темпоральні (одночасність й послідовність в часі) й каузальні (причинно-наслідкові) зв'язки між явищами дійсності опосередковано відображеними в мові. Функціонально-смысловий підхід до потоку мовлення допомагає встановити не тільки зв'язок й обумовленість між типом мовлення й характером об'єкта думки й мовлення, але й розкрити такі сторони інтонування мовлення, значення й функціонування лексико-

граматичних явищ в мові, які не виявлялися на рівні словоформ чи речень. Таким чином, типологія мовлення в цьому аспекті вивчає питання про те, що в логіко-смысловому відношенні виражає той чи інший різновид мовлення з наявною йому мовною структурою.

О. Нечаєва, характеризуючи розповідь як функціонально-смысловий тип мовлення, що виражає повідомлення про розвиток дій чи станів та який володіє специфічними мовними засобами для реалізації цієї функції, вказує на те, що речення в розповідному мовленні здійснюють сценічно- чи інформаційно-розповідну функцію. Розповідь як функціонально-смысловий тип мовлення будується на основі діахронних мисленнєвих процесів. Також вчена зауважує, що розповідь може бути в усіх літературних жанрах, як-от: епос, лірика й драма. Особливістю розповідного мовлення є те, що воно може бути як розгорнутим, так і нерозгорнутим. Розгорнуте розповідне мовлення є цілим контекстуальним висловлюванням, у якому виражений ряд послідовних дій. У свою чергу нерозгорнуте розповідне мовлення може бути окремою реплікою в діалозі або використовуватися в мікротематичному контексті й виконувати роль введення до опису чи міркування.

Важливою також є система лексичних і граматичних засобів притаманних розповіді, як-от: семантичні ряди дієслів зі значенням послідовності дій, зміна часового плану у формах дієслів, форми дієслів зі значенням виникнення й швидкості дії, обставини часу, сполучники зі значенням послідовності, зіставленням і виникненням дій, порядок слів у реченні. У процесі розповідання реалізується особлива внутрішня потреба індивіда «бути зрозумілим для інших» через повідомлення інформації про події й своє ставлення до цих подій іншим членам колективу або групи. В утворенні розповідного дискурсу беруть участь два аспекти, які взаємодіють між собою – когнітивний та комунікативний, у кожний з яких входять внутрішні психолінгвістичні процеси суцесивного та симультанного спрямування.

Становлення розповідних структур відбувається шляхом виникнення й розвитку цілісного ієрархічно організованого семантичного утворення – когнітивної структури «подія», яка утворюється на основі розуміння смислу ситуації. Потім, з появою в

мовленні дитини номінації й предикації, за допомогою яких вербалізуються її знання про навколишній світ у синтаксичній організованій структурі, дитина переходить до позаситуативного спілкування. Тому в процесі функціонування розповідного мовлення дитини центральним моментом є процес усвідомлення «образу події» в її «дискретно-континуальній площині» і «дискретно-континуальному часі» як динамічного й змінного явища, яке характеризується «ініціальним і фінальним станом». Тобто, дитині необхідно здійснити структурування цілісної події на менші одиниці – епізоди, «мікроподії», пов'язані в часі й просторі загальними суб'єктами, предметами, діями, які знаходяться в взаємодії й причинно-наслідкових відношеннях. Розповідь закріплюється в дитини в мовній структурній моделі на основі узагальнення логіко-мовленневих комплексів, які виражають послідовність, одночасність і причинно-наслідкову залежність (сукцесивно-симультанні фактори) реальних явищ і виникають у її мисленні на основі відомих їй фактів або шляхом абстрактного зіставлення.

Дослідження особливостей розповідного мовлення дітей дошкільного віку виявляють примітивну форму організації розповідного дискурсу. Діти перераховують предмети, об'єкти, що їх цікавлять, з якими мають контакт у реальному житті або починають вигадувати, фантазувати, «зачепившись» за якусь окрему деталь. Під час складання розповіді дошкільники відволікаються, передають дії учасників ситуації без побудови послідовності подій та їх структуризації в часі. Описуючи дії об'єкта, дитина часто не називає його самого. У зв'язку з засвоєнням сукцесивно-симультанних зв'язків, уявлень і способів поєднувати все більше слів і подій вони користуються різноманітними смисловими зв'язками в і цілісно все осмислюють.

Висновок: сукцесивні та симультанні фактори – невід'ємна складова цілісного гармонійного формування психомовленнєвої діяльності у дітей. Недостатність симультанних процесів породжує труднощі цілісного сприймання фраз, тексту, що призводить до фрагментарності інтелектуальної та мовленнєвої обробки інформації, порушення структури слова, речення та тексту, як в

усному мовленні, так і на письмі.

Список використаних джерел

1. Гермаківська А. Особливості симультанного аналізу і синтезу в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Діти в соціумі*. 2000. № 4. С.17-23.
2. Неврологічні основи логопедії / М. Шеремет, О. Боряк. Суми: Вид-во «Цитадель», 2016, 252 с.
3. Грановська Р. Співвідношення сукцесивності та симультанності в процесах сприймання і запам'ятовування: автореф. дис. д-ра психол. наук. Київ, 2012, 32с.
4. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2013. Вип. 26. С. 95-98.
5. Собонович Е.Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997. 44 с.
6. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома», 2019. 356 с.
7. Borel-Maisonny S. Perception et education. *Acta neurologica Belgica*. 1999. Vol. 70. № 3. P. 412.

УДК 376-056.364-053.4:004

Б. ЯКОВЕЦЬ

<https://orcid.org/0009-0008-7586-8767>

О. ОПАЛЮК

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто особливості застосування сучасних інформаційних технологій у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Проаналізовано особливості використання нових інформаційних технологій у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з

фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми, що мають відхилення в мовленнєвому розвитку, передбачає застосування спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (головним чином навчальних, діагностичних і розвивальних). Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції логопеда, вміння застосовувати нові можливості, включати ІТ в систему навчання кожної дитини, створюючи велику мотивацію та психологічний комфорт, а також надаючи їй свободу вибору форм та засобів діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, логопед, корекційно-педагогічна робота, дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, презентації, логопедичні заняття, комп'ютерні засоби, корекційне навчання.

The article deals with the peculiarities of using modern information technologies in correctional and pedagogical work with preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech. The peculiarities of using new information technologies in correctional and pedagogical work with preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech are analyzed. Correctional and pedagogical work with children with speech developmental disorders involves the use of specialized or adapted computer programs (mainly educational, diagnostic and developmental). The effect of their use depends on the professional competence of the speech therapist, the ability to use new opportunities, to include IT in the system of education of each child, creating great motivation and psychological comfort, as well as giving him/her the freedom to choose forms and means of activity.

Key words: information and communication technologies, speech therapist, correctional pedagogical work, preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech, presentations, speech therapy classes, computer tools, remedial education.

Постановка проблеми. Увагу на використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-логопедів, задля забезпечення формування їх готовності до впровадження в корекційно-освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на виконання професійних завдань акцентовано увагу у працях В. Бикової, А. Король, Ю. Рібцун,

С. Миронової, О. Цимбалюк, А. Литвин, В. Пасічник, Г. Федорук, М. Шишкіної та ін. Т. Бардишева, М. Кислякова, Е. Китик, Л. Ковригіна, О. Нелюбіна, В. Пасічник, О. Потимко.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційно - комунікаційних технологій (ІКТ), які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві і утворюють глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. В даний час в нашій країні реалізується Стратегія розвитку інформаційного суспільства, яка пов'язана з доступністю інформації для всіх категорій громадян та організацією доступу до цієї інформації. Тому, використання інформаційно-комунікаційних технологій є одним із пріоритетів освіти.

У цілому, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, що використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією.

Мета статті – полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей використання сучасних інформаційних технологій у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі – це одна із самих нових та актуальних проблем у вітчизняній педагогіці. Основним завданням для ІКТ – створення єдиного інформаційного простору, який надає можливість отримувати освітні послуги усім для кого це необхідно, а особливо для людей з особливими освітніми потребами. Класифікація основних типів ІКТ наведено нище.

Класифікація ІКТ, в залежності від мети їх застосування.

1. Навчальні повідомляють освітню інформацію, формують знання, навички й уміння навчальної або практичної діяльності.
2. Тренувальні призначені для закріплення умінь і навичок, повторення вивченого матеріалу.
3. Інформаційно пошукові і довідкові повідомляють інформацію, формують уміння її систематизувати.
4. Демонстраційні візуалізують об'єкти, що вивчаються, з метою

їх дослідження та вивчення.

5. Імітаційні представляють певний аспект реальності для вивчення

6. його структурних та функціональних характеристик.

7. Лабораторні дають змогу проводити віддалені експерименти на

8. реальному обладнанні.

9. Модельовані дають змогу моделювати об'єкти з метою їх вивчення.

10. Навчально-ігрові створюють навчальні ситуації, яких діяльність реалізується в ігровій формі [5].

Перспективним напрямком в логопедичній роботі, особливо в умовах дистанційного навчання з використанням ІКТ є інтерактивні презентації. Саме використання інтерактивних презентацій стає ключовим в організації корекційно-логопедичної роботи в дистанційному режимі з дітьми дошкільного віку. Оскільки під час взаємодії з таким матеріалом, дитина отримує відклик майже на кожную свою дію, що безумовно підвищує активність дитини на занятті, заохочує її до роботи [3].

У ході розробки презентації, можна повністю відтворити такі головні аспекти в логопедичній роботі як: проведення артикуляційної гімнастики; автоматизація звуку; диференціація звуків; розвиток фонематичного слуху; орієнтації у просторі; розвиток пам'яті та уваги; тощо. У ході створення презентацій, доцільно додавати до них сюрпризні та ігрові моменти, що допомагають привернути увагу дітей та знизити психологічну напругу, підвищити мотивацію до виконання завдань. Кожну презентацію можна розбавити іграми на розвиток пам'яті, просторової орієнтації, тощо.

Також, використання презентацій має дуже індивідуальний підхід, кожную презентацію можна легко адаптувати під особливості розвитку дитини, підвищити або зменшити складність завдання, підібрати зображення відповідно до вподобань та інтересів дитини, тощо. У цілому під час використання інтерактивних презентацій, проходить повне занурення дитину у процес заняття, вона стає його активним учасником і добре усвідомлює свою роль. Діти з більшим задоволенням виконують інтерактивні вправи аніж просто завдання за статичними картинками. Якщо можливо, не лише дистанційне, а й очне

використання, то дитина сама може нажимати на картинки, тим самим розвиваючи свої просторові уявлення.

Тож, використання інтерактивних презентацій стає одним з головних інструментів роботи логопеда в умовах дистанційної освіти, оскільки дозволяє провести майже повноцінне заняття, з доступною наочністю та активним включенням дитини у процес. Презентації можна застосовувати як для проведення індивідуальних так і для підгрупових занять. Використання інтерактивних презентацій дає можливість ураховувати під час занять пластичний та індивідуальний підхід.

На логопедичних заняттях застосовуються (відповідно до віку) загальноприйняті в освітньому процесі посібники, технічні засоби навчання та специфічні, направлені безпосередньо на корекцію неправильного мовлення. До першого виду відносять: навчальні наочні посібники, література, твори мистецтва, діафільми, радіо- і телепередачі, магнітофонні записи [5].

В процесі логопедичних занять в психотерапевтичних цілях можна застосовувати звукозаписувальну апаратуру. Під час магнітофонного заняття з наступною бесідою логопеда у дітей підвищується настрій, з'являється бажання досягати успіхів на мовленнєвих заняттях, підсилюється впевненість в позитивному корекційному результаті, росте довіра до логопеда.

Мета таких занять полягає в тому, щоб привернути увагу дитини до темпу і плавності її мовлення, звучності, виразності, граматичної правильності фрази. Після попередніх бесід про рівень правильного мовлення, прослуховування відповідних зразків мовлення, після неодноразових репетицій дитина-логопат виступає перед мікрофоном зі своїм текстом взаємності від етапу логопедичного заняття.

Основним завданням для дитини є стежити та керувати своєю поведінкою, темпом, плавністю, звучанням мовлення, не допускати граматичних огріхів в ньому. Логопед фіксує в своєму зошиті стан мовлення та поведінку дитини в момент виступу перед мікрофоном. Наприкінці заняття логопед аналізує мовлення дитини, виділяє позитивне в її виступі та поведінці, підводить загальний підсумок [4].

Одним із варіантів корекційно-розвивальних магнітофонних занять є наслідування виступам артистів, майстрів художнього слова. В такому випадку прослуховується художній виступ, вивчається текст,

відпрацьовується відтворення мовленнєвих висловлювань, записується на магнітофонну плівку, а потім порівнюється з оригіналом.

Ефективними є порівняльні магнітофонні заняття, на яких дітям надається можливість співставити своє теперішнє мовлення з тим, яке було у них раніше. На початку курсу мовленнєвих занять при включеному мікрофоні дитині задаються питання на побутові теми, пропонуються сюжетні малюнки для опису їх змісту та складання розповіді тощо.

По закінченню корекційного курсу логопед буде заключну бесіду на матеріалі останнього порівняльного магнітофонного заняття. Слід зазначити, що магнітофонні заняття рекомендується проводити в тих випадках, коли у дитини спостерігається фіксування на своєму мовленнєвому порушенні та усвідомлення свого неправильного мовлення [5].

Водночас, аналіз сучасного стану формування навчально-організаційних умінь і навичок у дошкільників показує, що використання засобів відеоінформації та їх комп'ютерно-електронних варіантів є доволі рідкісним явищем у дошкільному закладі. Частково та опосередковано ця проблема розв'язується завдяки застосуванню спільних для засобів відеоінформації і технічних засобів навчання, зокрема аудіо візуальних, педагогічних можливостей наочного показу інформації про змістові та операційно-діяльнісні ознаки зазначених умінь і навичок.

Адже, ефективному формуванню умінь і навичок сприяють як найповніше застосування дидактичного принципу наочності в навчанні, оперативність подачі наочної інформації.

На важливість дотримання принципу наочності в навчанні наголошували такі видатні вчені, як Я. Коменський, Ж. Руссо, Д. Дідро, Й. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський.

Так, Я. Коменський був переконаний, що використання наочності у процесі навчання це золоте правило дидактики, зміст якого можна описати так: усе, що можна сприймати органами чуттів, зокрема зором і смаком, відчувати на дотик, треба показувати дітям, давати їм змогу оперувати натуральними й зображувальними об'єктами діяльності [3].

Тобто всі види навчання бажано починати не із словесного

пояснення змісту об'єктів вивчення, а з реального їх споглядання. Ж.Ж. Руссо писав, що чуттєве розуміння - це перша стадія розвитку розуму. Вона є засадою для подальшого якісного сприйняття та усвідомлення того, що вивчається, пізнається.

К. Ушинський зазначав, що наочність є засобом навчання, яке ґрунтується не на абстрактних уявленнях, а на конкретних образах. Це допомагає пізнавати те, що вивчається. Тому, розв'язуючи проблему підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи, потрібно впроваджувати нові досягнення педагогічної науки, зокрема засоби відеоінформації [4].

До засобів відеоінформації відносяться носії звукової, екранної та екранно-звукової (аудіо-, візуальної, аудіовізуальної) інформації, що подається у формі телевізійних передач, відеокасет, лазерних дисків. За їх допомогою, як вважають Б. Баєв, С. Гончаренко, А. Гуржій, І. Орлова, І. Жураківська та багато інших учених-педагогів, створюються особливо сприятливі наочно-дидактичні, психологічні передумови для якісного сприймання та усвідомлення навчальної інформації, та виконання поставлених завдань.

Це відбувається завдяки тому, що зорові образи починають переважати в свідомості дитини, їх зміст осучаснюється на основі реальних подій, глибше, дієвіше, емоційніше впливає на неї, створюючи ефект «присутності», і забезпечує повніше відображення дійсності, узагальненого образу «дитина і навколишнє середовище».

Особливо важливим є враховувати це у процесі корекції та навчання мовлення дітей дошкільного віку, де засоби навчання є джерелом навчальної інформації і водночас виконують емоційно-мотиваційну функцію. Тому технологія використання засобів відеоінформації для підвищення ефективності формування мовленнєвих умінь і навичок має ґрунтуватись на теоретичному, експериментальному і практичному рівнях [3].

Педагогічні можливості засобів відеоінформації визначаються наочно-зображувальною і словесно-пояснювальною інформацією. Залежно від особливостей подачі інформації їх поділяють на статичні (малюнки, схеми, таблиці, тощо), динамічні (відеоінформація подається у динаміці явищ і процесів) і комплексні (відеоінформація подається статично і динамічно). Усі види засобів відеоінформації мають

дикторський і музичний супровід, текстові пояснення.

Засоби відеоінформації можуть виконувати дві важливі взаємопов'язані функції.

Перша - інформаційно-пізнавальна: подача інформації про явища та процеси, об'єкти вивчення, зокрема про мовленнєві вміння та навички.

Друга - інформаційно-керівна: подача інформації для керування пізнавальною і практичною діяльністю дітей. Завдяки використанню засобів відеоінформації створюються умови, за яких інтенсифікується та раціоналізується процес формування мовленнєвих умінь і навичок [2].

Враховуючи педагогічні можливості засобів відеоінформації та специфічні особливості подачі й пояснення навчального матеріалу, технологія їх використання має передбачати: визначення мети перегляду, формулювання змісту мовленнєвих завдань, фрагментарне демонстрування, застосування прийому «стоп-кадр» для зменшення середньої швидкості подачі й пояснення лексичного матеріалу, комплексне використання із традиційними логопедичними засобами, перевірку якості пізнавальних знань дітей та їх практичне застосування для виконання поставлених завдань.

Педагоги-науковці В. Волинський, А. Гуржій, І. Жураківська, Л. Зазнобіна, М. Левшин, І. Орлова, Л. Прессман, О. Соловійова, Л. Чашко, С. Шаповаленко, М. Шахмаєв, М. Шут, С. Яшанов та інші вважають, що загалом педагогічні можливості засобів відеоінформації як додаткових засобів корекції та навчання можна визначити у процесі аналізу теорії і практики використання технічних засобів навчання, зробивши відповідні уточнення та доповнення.

Водночас слід наголосити, що сучасні засоби відеоінформації мають великі комунікативні можливості для накопичення, трансформації і передачі навчально-розвивальної інформації з метою її використання для корекції та розвитку мовлення дітей.

При застосуванні відеоінформації слід дотримуватися таких умов:

- технологія використання засобів відеоінформації має передбачати дозовані навантаження та створення сприятливих умов для усвідомлення і якісного засвоєння дітьми мовленнєвого матеріалу про змістові та операційно-діяльнісні ознаки навчально-організаційних умінь і навичок;

- засоби відеоінформації повинні використовуватись у комплексі

з традиційними логопедичними засобами [1].

Відтак, використання сучасних інформаційних технологій полісенсорно впливає на емоційну сферу дітей-логопатів та сприяє тому, що їх мовлення стає більш яскравим, образним, виразним, збагачується лексикою, що належить до сфери медіа-знань та мистецтвознавства. У новій історичній ситуації до засобів масової інформації (ЗМІ) відносять телебачення, радіо, періодичні видання та Інтернет.

Вплив медіа на особистість, зокрема на її естетичну вихованість, розглядався в працях А. Гриценка, О. Журіна, В. Клименка, Л. Кулагіної, В. Лизанчука, О. Петрунько, М. Романіва, М. Семенюк, В. Скотного, Ю. Усова, М. Фіцули, І. Челишевої, М. Чорної, П. Щербаня, Л. Шиян та інших.

Встановлено, що засоби масової інформації - це сукупність технічних засобів, що забезпечують передачу інформації в рамках певного соціуму. Сьогодні вчені все частіше використовують терміни «засоби масової комунікації», «мас-медіа» або «медіа». Під виховною функцією мас-медіа ми розуміємо здійснення свідомого, цілеспрямованого й систематичного формування особистості, здійснюваного в рамках і під впливом мас-медіа.

Можна виділити наступні аспекти виховної функції мас-медіа: пізнавальні (передача знань про навколишній світ), розвиток навичок творчого самовираження, стимулювання розвитку інтересів, захоплень і здібностей дітей, розвиток емоційно - чуттєвої сфери дитини, розвиток різних форм мислення (образного, асоціативного, творчого, логічного), розвиток комунікативних якостей) [5].

Як зазначає І. Белавіна, в порівнянні з традиційними формами навчання дошкільників комп'ютер має ряд переваг. Надання інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей великий інтерес до діяльності з ним. Комп'ютер несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дітям, які не володіють технікою читання та письма. Рухи, звук, мультиплікація надовго зосереджують увагу дитини.

Кожне нове завдання корекційно-розвивального навчання трансформується в проблеми метода, розробки обхідних шляхів, які дозволяють досягти максимально можливих успіхів у розвитку дитини-логопата (І. Белавіна, Д. Відерхольд, В. Грамолін). Застосування

комп'ютерних засобів у процесі корекційного навчання дозволяє значно скоротити час на формування та розвиток мовних та мовленнєвих засобів, комунікативних навичок, вищих психічних функцій - уваги, пам'яті, словесно-логічного мислення, емоційно-вольової сфери. Вони є надзвичайно ефективними, так як допомагають виконувати завдання, вирішення яких традиційними методами є не достатньо продуктивним; або здійснювати традиційну діяльність по-новому [4].

Таким чином, ефективність формування мовленнєвих умінь і навичок підвищується, якщо технологія демонстрування засобів відеоінформації, медіа-виховання передбачають їх використання у комплексі з традиційними логопедичними засобами на етапах: постановки корекційно-розвивальних завдань; сприймання та усвідомлення дітьми лексичного матеріалу; проведення бесіди за змістом продемонстрованого фрагмента; актуалізації знань (повторення, поновлення у пам'яті дітей).

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури, що вивчає дану проблему було виявлено, що сучасний етап розвитку суспільства в цілому та системи освіти, зокрема, зосереджує увагу також на розробці та впровадженні спеціалізованих комп'ютерних програм, які враховують загальні закономірності та особливості розвитку дітей дошкільного віку з різними мовленнєвими порушеннями. Крім того, їх впровадження в спеціальну освіту дозволяє індивідуалізувати корекційно-педагогічну роботу, враховувати освітні потреби кожної дитини, що сприяє підвищенню ефективності корекційного процесу в цілому.

Спеціалізовані комп'ютерні засоби навчання представляють собою програмно-методичні комплекси, які підтримують корекційно-педагогічний процес на різних етапах, розкривають проблемні моменти в навчанні дітей, забезпечують найбільш оптимальний шлях включення програмного продукту в систему корекційного навчання. Розробка та створення програмного забезпечення для спеціального навчання завжди поєднуються з вирішенням вузькоспеціалізованих педагогічних завдань, в межах яких комп'ютерні засоби корекційного навчання є досить ефективними.

Комп'ютерні технології належать до числа ефективних засобів

навчання, які все частіше застосовуються в логопедії. В останні роки ведеться відкрита дискусія про зміст, форму, методи спеціального навчання та характер професійного мислення спеціалістів.

Аналіз літератури показує, що комп'ютерні засоби представляють для спеціаліста додатковий набір можливостей корекції мовленнєвих відхилень. Логопеду, який застосовує в роботі комп'ютерну техніку, необхідно вирішити два основних завдання спеціального навчання: сформулювати у дітей первинні вміння користуватися комп'ютером та застосовувати комп'ютерні технології для їх розвитку корекції мовленнєвих порушень.

Ефективність навчання дітей з мовленнєвими порушеннями залежить від рівня готовності методик для спеціалістів по комп'ютерним програмам. Вивчення спеціальної літератури показує, що більшість розробок по даній проблемі є фрагментарним і розкриває лише деякі сторони впровадження ІТ в корекційний процес.

Основні підходи до застосування комп'ютера в дошкільному віці передбачає два напрями. Перший напрям застосування комп'ютера як засіб навчання, основна мета якого застосування комп'ютерних програм при навчанні письму, читанню. Другий напрям включає в себе застосування комп'ютера як засобу пізнавального розвитку дитини. Найбільш поширеним напрямом застосування комп'ютера у логопедичній роботі з дітьми є використання його в якості засобу корекції та навчання в системі розвивальної дидактики.

Список використаних джерел

1. Завязну Т.В. Проблема розвитку структурних компонентів мовлення старших дошкільників у грі: сучасні підходи дослідження. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/6.pdf>

2. Калуська Л.В., Отрощенко М.В. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: Посібник на допомогу дошкільним працівникам. К. Мандрівець. 2010. 110 с.

3. Кондукова С.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Корекційна педагогіка. *Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. №1. 2015. С. 15-21.

4. Рібцун Ю.В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним

недорозвитком мовлення. Київ. Знання, 2014. 238 с.

5. Сапранкова І.Г. Використання інноваційних технологій в групі дітей з порушенням мови. Інноваційні технології в дошкільній освіті: *Збірник абстрактів Міжнародної науково практичної інтернет конференції*, м.Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за ред. Л. Калмиково. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2018. 266 с.

УДК 376-056.264:81'233

Х. ЯКУБОВСЬКА

<https://orcid.org/0009-0005-7587-7557>

А. СІМКО

<https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена особливостям розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Розглянуто основні прояви порушень формування словника у дітей із ЗНМ, проаналізовано причини виникнення труднощів у засвоєнні лексики та запропоновано ефективні методи і прийоми корекційної роботи з розвитку словникового запасу.

Ключові слова: розвиток словникового запасу, діти молодшого шкільного віку, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

This article is devoted to the peculiarities of vocabulary development in primary school children with general speech underdevelopment (GSU). It examines the main manifestations of vocabulary formation difficulties in children with GSU, analyzes the causes of challenges in vocabulary acquisition, and suggests effective methods and techniques for corrective work aimed at vocabulary development.

Keywords: vocabulary development, children of primary school age, speechunderdevelopment (GSU).

Постановка проблеми. Розвиток словникового запасу є одним із ключових аспектів мовленнєвого розвитку дитини, адже саме слова є основним будівельним матеріалом для побудови висловлювань та забезпечення ефективної комунікації. У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) спостерігаються значні труднощі у засвоєнні лексики, що негативно впливає на їхнє спілкування, навчання та соціалізацію.

Актуальність дослідження особливостей розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів подолання мовленнєвих порушень та забезпечення повноцінного розвитку дитини. Розуміння специфіки формування словника у дітей із ЗНМ дозволить розробити ефективні стратегії корекційної роботи та сприятиме покращенню їхніх комунікативних навичок.

Основна частина. Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – це складне мовленнєве порушення, при якому у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема лексичної. У дітей із ЗНМ спостерігається обмеженість словникового запасу, труднощі у розумінні та використанні слів, особливо абстрактних понять та багатозначних слів.

Мета статті – полягає у дослідженні особливостей розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Виклад основного матеріалу. Особливості розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ проявляються у звуженні обсягу словника, труднощах розуміння значень слів, використанні слів у контексті та засвоєнні граматичних категорій. Діти із ЗНМ часто не можуть правильно назвати предмети, дії, ознаки, плутають схожі за звучанням або значенням слова, не розуміють переносного значення слів.

Причинами виникнення труднощів у засвоєнні лексики у дітей із ЗНМ можуть бути порушення слухового сприймання, недостатність розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення), обмеженість соціального досвіду та недостатність мовленнєвого спілкування з оточуючими [1].

Для подолання труднощів у розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ необхідна систематична корекційна робота, спрямована на збагачення та активізацію словника, формування навичок правильного використання слів у контексті, розвиток граматичної сторони мовлення. Ефективними методами та прийомами корекційної роботи є дидактичні ігри та вправи, використання наочності, співпраця педагогів та батьків.

У процесі корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ необхідно враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості, рівень мовленнєвого розвитку та характер порушень. Робота повинна проводитися поетапно, з поступовим ускладненням завдань та збільшенням обсягу словникового матеріалу. Важливо забезпечити активне використання нових слів у різних контекстах та ситуаціях спілкування, що сприятиме їх кращому засвоєнню та запам'ятовуванню.

Одним із ефективних методів розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є використання дидактичних ігор та вправ. Ігрова діяльність є провідною для дітей молодшого шкільного віку, тому використання ігрових прийомів дозволяє підвищити мотивацію та інтерес до навчання, створити позитивний емоційний фон та забезпечити активне засвоєння нових слів. Дидактичні ігри можуть бути спрямовані на розвиток різних аспектів лексичної сторони мовлення, зокрема на збагачення словника, формування навичок словотворення та словозміни, розвиток навичок використання слів у контексті [2].

Ще одним важливим аспектом корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є використання наочності. Наочні матеріали, такі як предметні та сюжетні картинки, схеми, таблиці, допомагають дітям краще зрозуміти значення нових слів, побачити їх зв'язок з реальними предметами та явищами, що сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню лексики. Використання наочності також дозволяє створити опору для побудови висловлювань та розвитку зв'язного мовлення.

Важливу роль у процесі розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ відіграє співпраця педагогів та батьків. Батьки повинні бути активними учасниками корекційного процесу, виконувати рекомендації логопеда та створювати сприятливе мовленнєве середовище вдома. Спільна робота педагогів та батьків дозволяє забезпечити єдність вимог

та підходів до розвитку мовлення дитини, закріпити набуті навички та розширити словниковий запас у різних ситуаціях спілкування.

Окрім корекційної роботи, спрямованої безпосередньо на розвиток словникового запасу, важливо приділяти увагу розвитку інших компонентів мовленнєвої системи, зокрема фонетико-фонематичної та граматичної сторін мовлення. Формування правильної звуковимови, розвиток фонематичних процесів, засвоєння граматичних категорій та зв'язків між словами сприяють кращому розумінню та використанню лексики у мовленні.

Ще одним важливим напрямком роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є формування навичок використання слів у контексті, тобто у зв'язному мовленні. Недостатньо лише знати значення окремих слів, необхідно вміти правильно та доречно використовувати їх у реченнях та текстах. Для розвитку навичок зв'язного мовлення можуть використовуватися такі прийоми, як складання речень за картинками, переказ текстів, складання розповідей за серією сюжетних картинок, опис предметів та явищ тощо [3].

Таким чином, розвиток словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є складним та багатоаспектним процесом, який вимагає систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи. Врахування особливостей лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ, використання ефективних методів та прийомів роботи, співпраця педагогів та батьків дозволяють подолати труднощі у засвоєнні словника та забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток дитини.

У процесі корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ важливо враховувати не лише кількісні показники (обсяг словника), але й якісні характеристики засвоєння лексики. Діти з ЗНМ можуть мати певний обсяг словникового запасу, але при цьому недостатньо розуміти значення слів, мати труднощі у їх використанні у контексті, плутати схожі за звучанням або значенням слова. Тому корекційна робота повинна бути спрямована не лише на збільшення кількості слів у словнику дитини, але й на формування глибокого розуміння їх семантики, розвиток навичок правильного та точного використання лексики у мовленні.

Ще однією особливістю розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є труднощі у засвоєнні парадигматичних зв'язків між словами, тобто у розумінні та використанні слів, які належать до однієї семантичної групи (наприклад, синоніми, антоніми, гіпоніми). Діти із ЗНМ часто не можуть підібрати синоніми або антоніми до певного слова, не розуміють родо-видових зв'язків між словами. Тому у процесі корекційної роботи важливо приділяти увагу формуванню парадигматичних зв'язків, розвитку навичок семантичного аналізу та порівняння слів, що сприятиме збагаченню словникового запасу та розвитку логічного мислення [4].

Розвиток словникового запасу у дітей із ЗНМ тісно пов'язаний з розвитком їх когнітивних функцій, зокрема мислення та пам'яті. Обмеженість словникового запасу може негативно впливати на формування понятійного мислення, здатність до узагальнення та абстрагування. Водночас, недостатній розвиток мислення та пам'яті ускладнює процес засвоєння нових слів та їх значень. Тому у процесі корекційної роботи важливо приділяти увагу розвитку когнітивних функцій, використовувати прийоми мнемотехніки для кращого запам'ятовування слів, формувати навички узагальнення та класифікації понять.

Ефективність корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ значною мірою залежить від врахування їх індивідуальних особливостей та потенційних можливостей. Кожна дитина має свій унікальний темп та шляхи мовленнєвого розвитку, свої сильні та слабкі сторони. Тому при плануванні та проведенні корекційної роботи необхідно враховувати рівень розвитку дитини, її інтереси та потреби, добирати завдання та матеріал відповідно до її можливостей. Індивідуальний підхід дозволяє максимально реалізувати потенціал кожної дитини та досягти найкращих результатів у розвитку словникового запасу.

Важливою умовою успішної корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є створення позитивного емоційного фону та атмосфери співпраці між педагогом та дитиною. Дитина повинна відчувати підтримку та заохочення з боку дорослих, мати можливість висловлювати свої думки та почуття без страху помилитися або бути розкритикованою. Створення доброзичливої атмосфери,

використання ігрових прийомів та цікавих завдань підвищують мотивацію дитини до навчання та сприяють кращому засвоєнню нових слів.

У процесі корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ важливо забезпечити тісний взаємозв'язок між різними напрямками логопедичної роботи. Розвиток лексичної сторони мовлення повинен відбуватися у тісному зв'язку з розвитком фонетико-фонематичної, граматичної сторін мовлення, зв'язного мовлення. Кожен з цих напрямків роботи має свої специфічні завдання та прийоми, але вони повинні бути взаємопов'язані та доповнювати один одного. Так, наприклад, при вивченні нових слів важливо приділяти увагу їх вимові, звуковому аналізу, граматичному оформленню, використанню у словосполученнях та реченнях.

Окрім безпосередньої корекційної роботи з дитиною, важливу роль у розвитку словникового запасу відіграє робота з батьками. Батьки повинні бути активними учасниками корекційного процесу, продовжувати роботу з дитиною вдома, створювати розвивальне мовленнєве середовище. Логопед повинен надавати батькам необхідні рекомендації та консультації щодо розвитку словникового запасу дитини, демонструвати ефективні прийоми та ігри, які можна використовувати в домашніх умовах. Співпраця логопеда та батьків дозволяє закріпити набуті навички та забезпечити комплексний підхід до подолання мовленнєвих порушень.

Ще одним важливим аспектом корекційної роботи з розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ є формування навичок самоконтролю та самокорекції. Дитина повинна навчитися контролювати своє мовлення, помічати та виправляти помилки у використанні слів. Для цього можуть використовуватися прийоми зовнішнього контролю з боку педагога (наприклад, сигнальні картки, схеми, алгоритми), які поступово замінюються на прийоми внутрішнього самоконтролю. Розвиток навичок самоконтролю та самокорекції сприяє усвідомленому засвоєнню лексики та підвищує ефективність корекційної роботи.

Розвиток словникового запасу у дітей із ЗНМ повинен відбуватися не лише на спеціальних логопедичних заняттях, але й у процесі всього навчально-виховного процесу. Кожна навчальна дисципліна

(математика, природознавство, читання тощо) має свою специфічну лексику, яку дитина повинна засвоїти для успішного навчання. Тому важливо забезпечити тісну співпрацю логопеда з вчителями початкових класів, узгоджувати тематику та зміст роботи з розвитку словникового запасу, використовувати міжпредметні зв'язки для закріплення та активізації словника.

Таким чином, розвиток словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ є складним та багатоаспектним процесом, який вимагає комплексного підходу та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Корекційна робота повинна бути спрямована не лише на кількісне збагачення словника, але й на якісне засвоєння лексики, формування глибокого розуміння значень слів та навичок їх правильного використання у мовленні. Ефективність роботи з розвитку словникового запасу залежить від тісної співпраці логопеда, вчителів та батьків, створення позитивного емоційного фону та врахування індивідуальних можливостей кожної дитини.

Висновки. Розвиток словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення має свої особливості, які необхідно враховувати у процесі корекційної роботи. Систематична та цілеспрямована робота з використанням ефективних методів та прийомів, а також співпраця педагогів та батьків дозволяють подолати труднощі у розвитку словникового запасу та забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток дитини.

Перспектива дослідження. Подальші дослідження особливостей розвитку словникового запасу у дітей із ЗНМ можуть бути спрямовані на вивчення ефективності різних методів та прийомів корекційної роботи, розробку індивідуальних стратегій корекції з урахуванням особливостей кожної дитини, а також на пошук шляхів оптимізації співпраці педагогів та батьків у процесі розвитку мовлення дитини.

Список використаних джерел

1. Лола Д. А. Основні аспекти розвитку активного мовленнєвого словникового запасу дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря*: зб. наук. пр. / за ред. Ю. Бойчук. Харків, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2023. С. 212–214.

2. Сімдесят восьми економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: *Матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції*, (м. Львів, Україна – м. Ополе, Польща, 28-29 вересня 2023 р.). Львів : ФО-П Шпак В.Б., 2023. 169 с.

3. Потапенко С. Дидактичні особливості використання наочності у розвитку словника дітей з загальним недорозвиненням мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 4. С. 37–41.

4. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021. 184 с.

Наукове видання

**Вісник
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка.
Корекційна педагогіка і психологія**

Випуск 15

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 12.12.2024 р. Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 34,4. Зам.149

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.