МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
1834

ФАКУЛЬТЕТ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА:
НАУКОВІ ПОШУКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ

Випуск 3

Київ 2021

УДК 378.091.3:376]:001.89

Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців : збірник студентських наукових публікацій / відп. редактор М.К. Шеремет. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Вип. 3. 139 с.

Рекомендовано Вченою радою факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 24 грудня 2021 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Андрущенко В.П. доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, член-кореспондент НАН України, заслужений діяч науки і техніки України, академік АН ВШ України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова;

Торбін Г.М. доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи НПУ імені М.П. Драгоманова;

Синьов В.М. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений юрист України, президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України»;

Шеремет М.К. доктор педагогічних наук, професор, почесний член НАПН України, заслужений працівник освіти України, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, віце-президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України», *відповідальний редактор*.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Афузова Г.В. кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, *відповідальний секретар*;

Федоренко С.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та логопсихології, заступник декана з навчально-методичної роботи ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;

Синьова Є.П. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, президент ВГО «Асоціація тифлопедагогів України»;

Фомічова Л.І. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, президент ВГО «Асоціація сурдопедагогів та піклувальників про осіб з порушеннями слуху «Інститут сурдопедагогічної політики»;

Руденко Л.М. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;

Піонтківська Г.С. кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;

Заплатинська А.Б. кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;

Голова науково-технічної творчості студентської молоді факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова.

Зміст

Білик-Шиманко Олена
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ 5

Бодаєва Наталія
ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ . . 10

Волкова Вероніка
РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В КОНСУЛЬТАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 17

Григоренко Злата
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ» 22

Гуценко Марія
ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ . 27

Звоницька Олена
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ІНФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬСТВА ПРО ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 35

Ігнатович Олександра
СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 39

Козлова Кіра
КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИЧНИХ ПОМИЛОК НА ПИСЬМІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 44

Кузьменко Аліна
ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ІНШИХ ПАТОЛОГІЙ МОВЛЕННЯ 50

Марченко Юлія
ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ 54

Пітра Каталіна
СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА В СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ 61

Ринсевич Інна
КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ (НА ПРИКЛАДІ КОНСТРУЮВАННЯ) 68

Савош Іванна
ЗАХІДНА І УКРАЇНСЬКА МОДЕЛІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ДОРОСЛИМИ 74

Скришевська Ольга
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ 79

Сябрюк Катерина
ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ. 85

Тепаленко Анастасія
ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ РОЛЬОВОЇ ТА РЕЖИСЕРСЬКОЇ ІГОР. 91

Тишкевич Тетяна
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ. 100

Ткач Інна
АСИМЕТРІЯ ПІВКУЛЬ МОЗКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ 105

Трюхан Юлія
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ . 110

Шиндилюк Оксана
ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕНННЯ 115

Щербина Марина
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ 122

Яремчук Ірина
ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДІЇ. 127

Ярмолич Аня
РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ЗАТРИМАНОМУ ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ 133

УДК 37.015.3:159.942.3

Білик-Шиманко Олена,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мпсп
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Афузова Г. В., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті представлено результати експериментального дослідження особливостей розвитку емпатії у дітей підліткового віку з дитячим церебральним паралічем. Проведено порівняльний аналіз виявлених особливостей з особливостями розвитку емпатії у нейротипових підлітків. Відзначено шляхи розвитку емпатійності при дитячому церебральному паралічі.

Ключові слова: *емпатія, підлітки, дитячий церебральний параліч, нейротипові однолітки.*

На сучасному етапі розвитку психологічної науки особливо гостро постає питання про вивчення емпатії та емпатійних почуттів, що виникають як відгук на переживання оточуючих людей, оскільки однією з важливих умов успішної соціалізації і інтеграції у соціум виступає соціальна перцепція як психологічний феномен, що забезпечує сприймання, пізнання й розуміння людьми соціальних об’єктів: інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот (Г. Андреєва, О. Бодальов, Т. Гаврилова, Т. Лабунська).

Надзвичайно значущим в умовах реформування сучасної української освіти у бік інклюзії є дослідження особливостей переживання емпатії дітьми, розвиток яких відбувається в умовах дизонтогенезу, в тому числі – і дитячого церебрального паралічу (далі – ДЦП). У вітчизняній психології більш або менш поглиблено вже розглядалися особливості розвитку емпатії дітей з ДЦП. Так, Н. Щелованов, Н. Аксаріна, М. Ковригіна та інші вивчали проблему впливу дитячого церебрального паралічу на розвиток емоційної сфери особистості; Л. Ханзерук досліджувала формування досвіду спілкування у дошкільників із церебральним паралічем, а І. Омельченко науково обґрунтувала особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП. Разом з тим, актуальним залишається питання розвитку емпатійності у підлітковому віці при ДЦП, оскільки це не тільки сприятливо відобразиться на особистісному розвитку підлітків з ДЦП, але й стане запорукою оптимізації їх міжособистісних взаємин, що призведе до більш успішної соціальної адаптації та інтеграції у макросоціум [1].

У психологічній літературі емпатія розглядається у двох напрямах: когнітивному (як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості) та емотивному (як емоційний стан, який виникає у суб’єкта при спогляданні переживань іншої людини). Ми виходимо з поняття, запропонованого

І. Юсуповим, згідно з яким емпатія – це цілісний феномен, що пов'язує між собою свідому і підсвідому інстанції психіки, мета якого – «проникнення» у внутрішній світ іншої людини [3].

Оскільки у підлітковому віці закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства, емпатійність є важливим особистісним ресурсом, який сприяє підвищенню ефективності самореалізації та соціальної адаптації підлітків.

При ДЦП спостерігається поєднання несприятливого впливу сукупності біологічних (рухові, психічні, мовленнєві, супутні сенсорні розлади) і соціальних (несприятлива соціальна ситуація розвитку: сенсорно-м'язова, психічна, соціальна депривація тощо) чинників, внаслідок чого у підлітків з ДЦП своєрідно відбувається особистісне становлення і розвиток емоційно-вольової сфери, що, в свою чергу, негативно впливає на розвиток їх емпатійності.

З метою вивчення особливостей розвитку емпатії у підлітків з ДЦП ми провели експериментальне дослідження, базою якого стали спеціальна школа-інтернат І-ІІІ ступенів № 15 Святошинського району м. Києва для дітей, які потребують корекції порушень опорно-рухового апарату та наявних супутніх захворювань, та середня загальноосвітня школа № 222 Святошинського району м. Києва. У дослідженні брали участь 40 учнів з ДЦП 8-9 класів віком від 15 до 17 років (експериментальна група) та 40 їх нейротипових однолітків, учнів 8-9 класів закладу загальної середньої освіти (контрольна група), вчителі та психологи баз дослідження.

Дослідження проводилось в період з 2019 по 2021 роки. На основі проведеного аналізу проблеми особливостей розвитку емпатії у підлітків при ДЦП, було обґрунтовано методологію емпіричного дослідження та підібрано відповідні психодіагностичні методики:

- тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова
- методика діагностики емпатійних здібностей В. Бойка,
- опитувальник для діагностики здібності до емпатії А. Мехрабіана, Н. Епштейна;
- методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту.

На початку проведення емпіричного дослідження усі його учасники, вчителі та батьки були проінформовані про його методи, процедуру, тривалість та ціль. Всі респонденти дали згоду на участь в експерименті, яку підтвердили батьки. Дослідження проходило у груповій формі. Було заздалегідь підготовано необхідне обладнання для проведення експерименту: бланки методик, ручки або олівці, проектор та дошка, на яких демонструватиметься зразки заповнення бланків. Окрім самих досліджуваних, був присутній експериментатор.

Результати проведених методик дозволили визначити особливості сформованості емпатії у підлітків з ДЦП у порівнянні з їх нейротиповими однолітками. Так, за допомогою опитувальника для визначення рівня емпатійності І. Юсупова було встановлено, що 25% підлітків з ДЦП (10 осіб) мають дуже низький рівень емпатії. Низький рівень емпатії

зафіксовано у 45% опитаних (18 підлітків). Середній рівень емпатії виявлено у 15% досліджуваних (6 респондентів). 10% учасників продемонстрували високий рівень емпатії (4 учні). В 5% опитаних виявлено дуже високий рівень емпатії.

Разом з тим, було встановлено, що 20% підлітків з нейротиповим розвитком (8 осіб) мають дуже низький рівень емпатії. Низький рівень емпатії зафіксовано у 25% опитаних (10 підлітків). Середній рівень емпатії виявлено у 25% досліджуваних (10 респондентів). 15% учасників продемонстрували високий рівень емпатії (6 осіб). У 15% опитаних виявлено дуже високий рівень емпатії.

За допомогою методики діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка було встановлено, що 20% підлітків з ДЦП (8 осіб) мають дуже низький рівень емпатії. Низький рівень емпатії зафіксовано у 50% опитаних (20 підлітків). Середній рівень емпатії виявлено у 15% досліджуваних (6 респондентів). 15% учасників продемонстрували високий рівень емпатії (6 підлітків).

У порівнянні з цим, за результатами даної методики було встановлено, що 17,5% підлітків з нейротиповим розвитком (7 осіб) мають дуже низький рівень емпатії. Низький рівень емпатії зафіксовано у 40% опитаних (16 підлітків). Середній рівень емпатії виявлено у 15% досліджуваних (6 респондентів). 27,5% учасників продемонстрували високий рівень емпатії (6 осіб).

За допомогою опитувальника для діагностики здібності до емпатії А. Мехрабіана та Н. Епштейна серед підлітків з ДЦП було встановлено, що, зокрема, 8% досліджуваних володіють дуже високим рівнем емпатійності. 16% досліджуваних продемонстрували високий рівень емпатійності. Нормальний рівень емпатійності зафіксовано у 60% досліджуваних. Низький рівень емпатійності зафіксовано у 8% опитаних. Дуже низький рівень розвитку емпатійності виявлено у 8% досліджуваних.

Натомість, серед підлітків з нейротиповим розвитком було встановлено, що 10% з них володіють дуже високим рівнем емпатійності; 17,5% досліджуваних продемонстрували високий рівень емпатійності. Нормальний рівень емпатійності зафіксовано у 60% досліджуваних. Низький рівень емпатійності зафіксовано у 7,5% опитаних. Дуже низький рівень розвитку емпатійності виявлено у 5% досліджуваних.

Розглянемо показники розвитку емоційного інтелекту серед підлітків з ДЦП, отримані за допомогою методики Н. Холла. Так, за шкалою емоційної обізнаності 28% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 36% досліджуваних продемонстрували середній рівень емоційної обізнаності. Низький рівень емоційної обізнаності зафіксовано у 36% опитаних. За шкалою управління своїми емоціями 20% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 32% досліджуваних продемонстрували середній рівень управління своїми емоціями. Низький рівень управління своїми емоціями зафіксовано у 48% опитаних. За шкалою самомотивації 32% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 20% досліджуваних продемонстрували середній рівень самомотивації. Низький рівень самомотивації зафіксовано у 48% опитаних. За

шкалою емпатії 24% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру, 20% досліджуваних продемонстрували середній рівень емпатії. Низький рівень емпатії зафіксовано у 56% опитаних. За шкалою розпізнавання емоцій інших людей 32% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 20% досліджуваних продемонстрували середній рівень розпізнавання емоцій інших людей. Низький рівень розпізнавання емоцій інших людей зафіксовано у 48% опитаних.

Показники розвитку емоційного інтелекту серед підлітків з нейротиповим розвитком вказують, що за шкалою емоційної обізнаності 30% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру, 35% досліджуваних продемонстрували середній рівень емоційної обізнаності, а низький рівень емоційної обізнаності зафіксовано у 25% опитаних. За шкалою управління своїми емоціями 25% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 35% досліджуваних продемонстрували середній рівень управління своїми емоціями. Низький рівень управління своїми емоціями зафіксовано у 40% опитаних. За шкалою самомотивації 37,5% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 22,5% досліджуваних продемонстрували середній рівень самомотивації. Низький рівень самомотивації зафіксовано у 40% опитаних. За шкалою емпатії 25% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 20% досліджуваних продемонстрували середній рівень емпатії. Низький рівень емпатії зафіксовано у 55% опитаних. За шкалою розпізнавання емоцій інших людей 30% досліджуваних володіють високим рівнем цього параметру. 20% досліджуваних продемонстрували середній рівень розпізнавання емоцій інших людей. Низький рівень розпізнавання емоцій інших людей зафіксовано у 50% опитаних.

Отримані в емпіричний спосіб дані свідчать про превалювання у дітей з ДЦП низького (в середньому за показниками всіх методик в 39,8% випадків) та середнього рівня емпатії (в середньому за показниками всіх методик в 27,5% випадків), що простежується і у результатах їх нейротипових однолітків (відповідно, у 31,9% та 30% випадків).

Якщо середній рівень розвитку емпатії вважається нормою для більшості людей, то підлітки з низьким рівнем розвитку емпатійності мають труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почувають себе в компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються їм незрозумілими і позбавленими сенсу. Найчастіше такі підлітки надають перевагу заняттям конкретною справою наодинці, а не роботі з людьми. Проблеми у комунікації проявляються як у неспроможності ініціювати та підтримати розмову, особливо складними є контакти з дітьми, меншими за віком, та дорослими. У міжособистісних відносинах підлітки з низьким рівнем емпатійності часто опиняються у незручному становищі та багато в чому не знаходять взаєморозуміння з оточуючими.

Однак, на нашу думку, існує різниця у причинах цього явища за умови нейротипового та дефіцітарного розвитку. Так, якщо у нейротипових підлітків це може бути обумовлене як спонтанним зниженням емпатійних реакцій

співпереживання, пов'язаним з віком (за висновком Т. Гаврилової, отриманим у ході емпіричного дослідження [2]), так і ситуативним негативізмом по відношенню до процедури дослідження чи експериментатора, то при ДЦП ми бачимо превалювання низького рівня емоційної обізнаності та самомотивації (довільного керування власними емоціями), що підтверджує актуальність дослідження, та необхідність подальшої роботи в цьому напрямку.

Будь-який корекційно-розвитковий вплив на підлітків з ДЦП має вибудовуватися на принципах компенсації, комплексності, поєднання індивідуального підходу з груповими формами роботи; щоденного врахування психофізичного стану дитини при визначенні об'єму і характеру знань, що з нею проводяться; пріоритетного формування якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації, а також поєднання в корекційному процесі роботи з розвитку порушених функцій і формування прийомів їх компенсації.

На основі результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку емпатії у підлітків з ДЦП та з урахуванням основних принципів побудови психокореційної роботи при порушеннях опорно-рухового апарату нами було розроблено та впроваджено орієнтовну тренінгову програму психологічної корекції емоційних порушень у дітей з ДЦП, основним спрямуванням якої було розвиток емоційного інтелекту та формування у підлітків з ДЦП навичок емпатії, рефлексії та позитивного сприймання інших людей.

Після реалізації зазначеної програми ми отримали статистично значущі зміни (табл. 1) в експериментальній групі за показниками розвитку рівня здібності до емпатії і рівня розвитку таких компонентів емоційного інтелекту як емоційна обізнаність, емпатія та розпізнавання емоцій інших.

Таблиця 1

Рівні емоційного інтелекту та емпатії у експериментальній групі

Показники / рівні*	**ДО** формувального експерименту (%)					**ПІСЛЯ** формувального експерименту (%)				
	двр	*вр*	*н(с)р*	*нр*	*днр*	*двр*	*вр*	*н(с)р*	*нр*	*днр*
здібність до емпатії	15	10	55	10	10	15	20	60	5	-
емоційна обізнаність	-	35	30	35	-	-	40	35	25	-
управління емоціями	-	20	30	50	-	-	25	30	45	-
самомотивація	-	30	20	50	-	-	30	30	40	-
емпатія	-	25	20	55	-	-	35	25	40	-
розпізнавання емоцій інших	-	30	20	50	-	-	35	25	40	-

** двр – дуже високий рівень; вр – високий рівень; н(с)р – нормальний (середній) рівень; нр – низький рівень; днр – дуже низький рівень*

Дещо менше позитивні зміни простежувалися у рівні розвитку управління власними емоціями та самомотивації, що вказує на потребу посилити корекційно-

розвитковий вплив на ці компоненти емоційного інтелекту у роботі з підлітками з ДЦП, а саму роботу з розвитку здатності до емпатії та емоційного інтелекту з ними зробити систематичною. В основі рекомендацій щодо підвищення рівня емпатійності у дітей підліткового віку з дитячим церебральним паралічем ми вбачаємо корекцію самооцінки, рівня емоційного інтелекту, формування емоційної стійкості та рефлексії.

Проведене нами дослідження не вичерпує всю глибину досліджуваної проблеми та передбачає подальше вивчення та розробку ефективних методів корекційно-розвиткового впливу з метою розвитку емпатії у підлітків з ДЦП.

Література:

1. Білик-Шиманко О., Афузова Г. Розвиток емпатії підлітків з дитячим церебральним паралічем як умова їх успішної соціальної адаптації. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*. Вип. 29 (2020). С. 123-126.

2. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1977. 268 с.

3. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дис... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 1995. 252 с.

УДК 376. 36

Бодаєва Наталія,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мзлпСП1
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Швалюк Т. М., канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

У статті розкрито актуальність даної проблеми, описані результати констатувального етапу дослідження зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення другого рівня, обґрунтовано та описано зміст поетапної методики формування зв'язного діалогічного мовлення у даної категорії дітей. Окреслено етапи, завдання, напрямки та зміст корекційної роботи, визначено форму організації формувального навчання, методи, прийоми та засоби. Проаналізовано та узагальнено результати формувального експерименту.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, діалог, методика формування, діти із загальним недорозвиненням мовлення, спілкування, мовленнєва діяльність.*

Для того, щоб відбувалося спілкування і взаєморозуміння між людьми дуже важливим є зв'язне мовлення, під яким розуміють розгорнуте висловлювання або низку певних речень, які пов'язані логічно і висвітлюють певний зміст [1].

Упродовж сторічь засвоєння мовлення дітьми дошкільного віку розглядалося з її вихідної форми – діалогічної. Вчені наголошують, що діалог є первинною природньою формою мовленнєвого спілкування, в ньому в певній мірі проявляється комунікативна функція мовлення [1].

Так, Я. Коменський вказував на те, що до трьох років треба вчити дітей правильно вимовляти слова, а після трьох – учити формулювати запитання, відповідати на них, пояснювати причини досліджуваних явищ, формулювати висновки [3].

Більшість науковців, зокрема О. Запорожець, Ф. Сохін вважають дошкільний вік сензитивним періодом, тому що саме в цьому віці дитина є найбільш чутливою до мовленнєвої інформації [2; 7].

Результати наукових досліджень Н. Жукової, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Манько, О. Мастюкової, І. Марченко, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічєвої, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін. присвячені затримці мовленнєвого розвитку та загальному недорозвиненню мовлення у дітей дошкільного віку, свідчать про те, що діти раннього та середнього віку з порушеннями мовлення із значними труднощами оволодівають мовленнєвою діяльністю в процесі засвоєння рідної мови, а мовленнєві порушення цих дітей характеризуються недорозвитком як імпресивного, так і експресивного мовлення [4; 5; 10; 11].

Тому, зв'язне діалогічне мовлення має особливе значення для розвитку дітей дошкільного віку. Саме оволодіння ним є необхідним для встановлення дітьми контактів із однолітками та дорослими. Важливим є також вміння підтримувати бесіду, виступати її ініціатором, розуміти та відчувати емоційний стан свого співрозмовника [5; 10].

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку була розглянута науковцями у галузі педагогіки, зокрема Я. Коменським, І. Огієнком, С. Русовою, В. Сохіним, В. Сухомлинським, Є. Тихеєвою, К. Ушинським та інші [3; 6; 7; 8; 9].

Аналіз результатів констатувального етапу нашого дослідження, який був спрямований на вивчення вміння дітей розуміти та задавати запитання різного типу (репродуктивні, пошукові), моделювати та вести діалог в межах певної теми дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня показав, що діти малоініціативні, недостатньо розуміють запитання до різних частин мови, до змісту оповідань та казок, не вміють задавати запитання, розпочинати, вести та підтримувати діалог в межах певної теми, не завжди правильно використовують формули мовленнєвого етикету, беруть на себе переважно другорядні ролі, мають труднощі у побудові речень різного типу, допускають значні труднощі під час граматичного їх оформлення.

Наявність даних труднощів обумовлює необхідність розробки експериментальної корекційної методики спрямованої на формування зв'язного діалогічного мовлення.

Нами була розроблена методика формування зв'язного діалогічного мовлення, з урахуванням результатів констатувального експерименту, програмно-методичних вимог щодо мовлення дітей середнього дошкільного віку (І розділ), науково-методичних принципів: комунікативно-діяльнісного, взаємозв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, диференційованого і системного підходу, розвитку, а також згідно напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ.

Метою формувального експериментального навчання було розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення другого рівня, що обумовило виконання таких завдань:

1. Розробити, теоретично обґрунтувати, апробувати зміст експериментальної методики формування зв'язного діалогічного дітей середнього дошкільного віку із другим рівнем ЗНМ.

2. Вивчити стан розвитку зв'язного діалогічного мовлення дітей із другим рівнем ЗНМ по закінченню формувального експерименту.

Основною формою організації формувального навчання були логопедичні заняття (*підгрупові заняття*: з формування лексико-граматичної будови мови, зв'язного мовлення; *індивідуальні заняття*: з формування звуковимови, граматичного, зв'язного мовлення, розвитку психічних процесів). Також робота проводилась не тільки на чітко визначених заняттях, але і під час взаємодії та спілкування дітей у різних видах діяльності (побутовій, ігровій, трудовій), під час фронтальних та підгрупових занять вихователів з ознайомлення з довкіллям, занять з розвитку мовлення.

Заняття з дітьми проводилися у підгрупах – 4 та 5 дітей. Це дає змогу більш ефективно подавати матеріал і реалізувати індивідуальний та диференційований підхід.

Логопедичну роботу з формування зв'язного діалогічного мовлення ми будували відповідно до вимог програми корекційного виховання та навчання дітей середньої групи та методичного забезпечення. Навчальний матеріал ми підбирали з поступовим ускладненням й враховували визначені загальнодидактичні принципи виховання і навчання дітей дошкільного віку.

На заняттях із метою формування передумов для розвитку зв'язного діалогічного мовлення були використані такі методи навчання:

- *словесні*: читання художніх творів, розповідь педагога, бесіда, переказ, опис з опорою чи без опори на наочний матеріал, показ мовленнєвого зразка тощо);

- *наочні*: спостереження, розглядання картин, сюжетних, предметних малюнків, ілюстрацій, розглядання й опис натуральних предметів, іграшок, поетапно виконаних дій);

- *практичні*: репродуктивні: побудова словосполучень і речень за зразком, доповнення речення словами-назвами малюнків, словами-діями, зображеними на малюнку, самостійний добір слів за змістом речення, самостійний добір малюнків за словами ознаками; продуктивні: самостійна побудова запитань з опорою на картинки, встановлення послідовності подій за сюжетним малюнком та серією сюжетних малюнків, самостійна побудова речень з опорою на запитання, послідовно виконаними діями, за предметним, сюжетним малюнками, серією сюжетних малюнків, побудова запитань у межах певної тематики.

Під час навчання зв'язного діалогічного мовлення, ми використовували в якості *засобів навчання*:

- спілкування дітей у різних напрямках діяльності – гра, праця;
- сприймання різних видів образотворчого мистецтва;
- засіб аналогії; мовленнєві інструкції різної складності;
- питання;
- мовленнєві ігри;
- ознайомлення дітей із художньою літературою, довкіллям, природою;
- використання мовлення педагогів, як засобу впливу на мовлення дітей.

У формувальному експерименті прийняли участь: 9 дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІ рівня, які відвідували логопедичні групи ДНЗ № 576, у м. Києві: з них експериментальну групу (ЕГ) склали – 5 дітей із ЗНМ ІІ рівня, контрольну групу (КГ) – 4 дитини з ЗНМ ІІ рівня.

Методика формувального дослідження передбачала два етапи корекційної роботи з формування зв'язного діалогічного мовлення:

І – Підготовчий етап передбачав: 1) збагачення знань про навколишнє середовище, розвиток психічних процесів; 2) формування вміння орієнтуватися на запитання до різних частин мови та розуміти основні узагальнюючі поняття: іменників (живі, неживі предмети), прикметників (колір, форма, розмір предметів), дієслів (назва дії предметів) з опорою на предметні та сюжетні малюнки; 3) розвиток лексико-граматичної сторони мовлення.

ІІ – Основний етап передбачав: формування зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із другим рівнем ЗНМ, вміння задавати запитання різного типу та вести діалог в межах певної теми.

І – Підготовчий етап навчання.

Завдання підготовчого етапу:

1. Поповнити уявлення та знання дітей про предмети та об'єкти навколишньої дійсності та їх основні ознаки, вміти встановлювати відмінність між ними.

2. Активізація мовленнєвої активності дітей, ініціація до спілкування, залучення їх до спільної діяльності.

3. Формувати вміння орієнтуватися на розгорнуте питання та давати відповідь на нього, розуміти інструкцію.

4. Формувати вміння орієнтуватися на запитання до різних частин мови і відповідати реченнями різного типу.

5. Розвивати лексико-граматичну сторону мовлення, активізувати і збагачувати активний і пасивний словник.

6. Розвивати компоненти процесу уваги, словесно-логічного та образного мислення, тактильних відчуттів.

7. Формувати здатність до розуміння основних узагальнюючих понять: іменників (живі, неживі предмети), прикметників (колір, форма, розмір предметів), дієслів (назва дії предметів) з опорою на предметні та сюжетні малюнки.

Спираючись на завдання пропедевтичного етапу навчання попередньо з дітьми була проведена корекційно-розвивальна робота. На заняттях з розвитку лексико-граматичних явищ мови логопед здійснював актуалізацію та розширення словника дітей, формував і удосконалював граматичну сторону мовлення, розвивав операціональні компоненти мислення; вчив орієнтуватися на запитання різного типу [5].

Вчитель-логопед разом із вихователями проводив бесіди з різних лексичних тем, як: «Світ тварин», «Рослинний світ», «Предмети побуту», «Одяг» тощо. Під час екскурсій вихователі навчали дітей спостерігати за навколишнім світом, природою та її змінами, орієнтуватися на запитання різного типу, вчили виділяти спільні та відмінні ознаки різних предметів. В процесі занять з розвитку зв'язного мовлення логопед в процесі бесіди узагальнював та закріплював знання дітей з побаченого на екскурсії, вчив правильно будувати відповіді на поставлені запитання.

Під час занять з зображувальної діяльності вихователі вчили дітей розрізнювати предмети за формою, кольором, розміром, властивостями тощо; розвивати вміння виділяти спільне і відмінне. Дітям пропонувалося зображувати предмети використовуючи нетрадиційні техніки малювання, таким чином розвиваючи творчу уяву і тактильні відчуття.

Протягом всіх етапів активно застосовували прийом питання-відповідь.

Основний етап навчання передбачав 3 напрямки:

1) формування у дітей вмінь та навичок відповідати на запитання репродуктивного та пошукового характеру

2) спрямований на вироблення вміння дітей самостійно задавати запитання різного типу з опорою на іграшки та сюжетні картинки.

3) спрямований на формування, а також вправляння дітей у вмінні моделювати різні ситуації для діалогу, складати діалоги різних типів.

Спираючись на визначені напрямки нами було визначено такі завдання основного етапу:

1. Розвиток вміння дітей орієнтуватися на запитання репродуктивного характеру, розширення обізнаності з різних лексичних тем.

2. Формувати у дітей вміння орієнтуватися та відповідати на запитання пошукового характеру з опорою на вербальну інструкцію.

3. Навчати дитину відповідати на запитання експериментатора у процесі бесіди з опорою на сюжетну картинку; вправляти у вмінні граматично правильно будувати речення.

4. Навчити дітей відповідати на запитання в процесі бесіди за серією сюжетних картинок граматично правильно будувати речення [11].

5. Вправляти дітей у вмінні давати відповіді на запитання в процесі бесіди над змістом казки.

6. Формувати у дітей вміння самостійно формулювати та ставити запитання різного типу.

7. Вчити дітей самостійно формулювати та ставити запитання різного типу за сюжетною картинкою.

8. Вчити дітей складати діалог в ситуації розпитування, працювати в групі, сприймати мовлення оточуючих та адекватно реагувати на нього.

9. Формувати у дітей навички вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету.

10. Навчити дітей складати діалог-домовленість, використовуючи правила мовленнєвого етикету.

Кількісні показники стану сформованості зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня ЕГ і КГ представлено на рисунку 1.

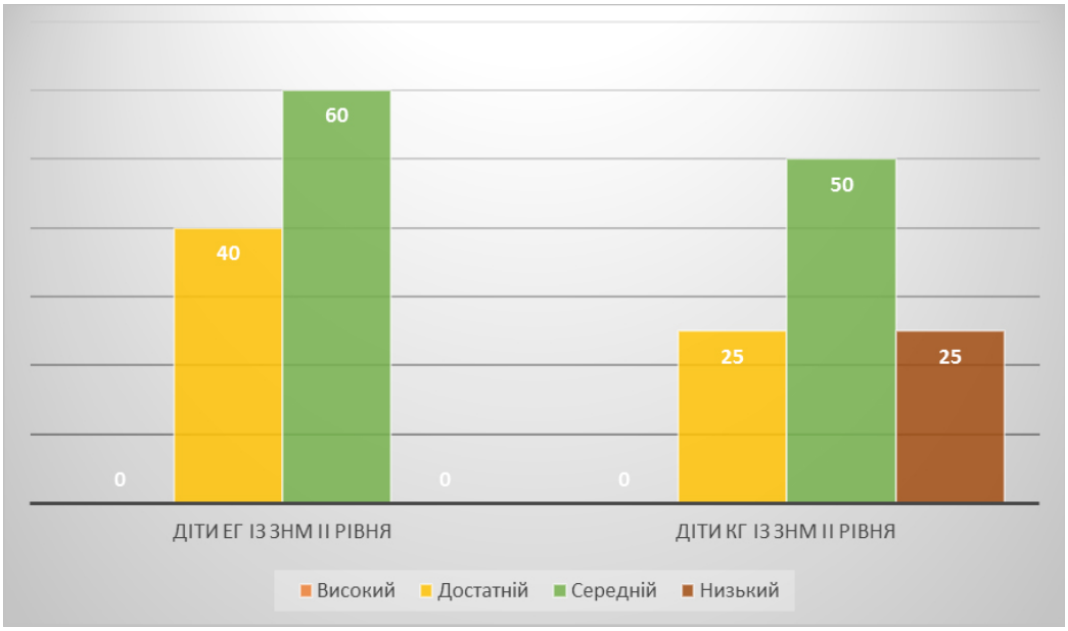


Рис. 1. Кількісні показники стану сформованості зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня ЕГ і КГ

Якісний аналіз виконання завдань контрольного етапу дослідження показав, що у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня експериментальної групи на відміну від дітей контрольної групи в процесі формувального навчання, шляхом

виконання різноманітних завдань та ігор, сформувалася достатня ініціатива і мотивація до спілкування, поряд із розширенням знань про навколишній світ, розвитком мисленнєвих операцій, вмінні розуміти і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, з'явилися необхідні засоби для спілкування та ведення діалогу, а саме: збагатився активний словник дітей, покращилися вміння будувати прості поширені речення, граматично правильно їх оформлювати. Діти навчилися не тільки розуміти питання різного типу, але й самостійно задавати їх згідно мовленнєвої ситуації та ведення діалогу, засвоїли основні формули мовленнєвого етикету. Спілкування з дорослими набуло продуктивного характеру: отримання інформації та зразків ведення різних типів діалогу, культури спілкування.

У дітей почав з'являтися контроль за власним мовлення, вони стали помічати свої помилки та виправляти їх, розуміти та виконувати завдання за словесною інструкцією, що свідчить про зростаючий рівень контролюючої і регулюючої функції мовлення.

Дані результати свідчать про те, що методика формування зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня є ефективною і має виражену практичну спрямованість, що дозволяє формувати систему мовленнєвих умінь, яка забезпечить здатність до повноцінного мовленнєвого спілкування із оточуючими людьми.

Проблема формування зв'язного діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня не вичерпується результатами проведеного дослідження.

Література:

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

2. Запорожец, А.В., Давидов, В.В. Ребенок в дошкольные годы. Москва : Просвещение, 1968. 445 с.

3. Коменский Я. А. Материнская школа. Истории зарубежной дошкольной педагогіки: хрестоматия : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / за ред. С.Ф. Егорова и др. Москва : Академия, 2000. 435 с.

4. Логопедія : підручник, друге видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

5. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид.3-є, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 312 с.

6. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання. Прага : Сіяч, 1927. 112 с.

7. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С. 21-24.

8. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. Москва : Знание, 1978. 96 с.

9. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1981. 141 с. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0320/index.shtml?from_page=141

10. Швалюк Т. М., Єфіменко Н. О. Науково-методологічні засади формування початкових форм діалогу у дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення I-II рівня. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. № 8, 2016. С. 92-100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2016_8_16.

11. Швалюк Т. М. Формування навичок побудови простого поширеного речення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. № 5, 2015. С. 84-93.

УДК 159.98:159.932.2

Волкова Вероніка,
студентка IV курсу групи 4пс
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Кротенко В. І., канд.психол. наук, доцент

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В КОНСУЛЬТАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто проблему особистості психолога-консультанта к контексті екзистенціальної психології. Визначено роль впливу особистісних характеристик психолога на якість і ефективність консультативного процесу опираючись на видатних діячів екзистенціальної психології І. Ялома, Р. Мея, В. Франкла, Дж. Бьюдженталя та ін. Сформульовано основні рекомендації для особистості психолога в процесі консультативної роботи.

Ключові слова: *психологічне консультування, психолог-консультант, екзистенціальна психологія, особистість.*

На початку даного століття було проведено ряд досліджень для того, щоб виявити від чого насправді залежить ефективність психологічного консультування, і зараз ми можемо ознайомитися із показниками одного з найпопулярніших (рис.1) [1].

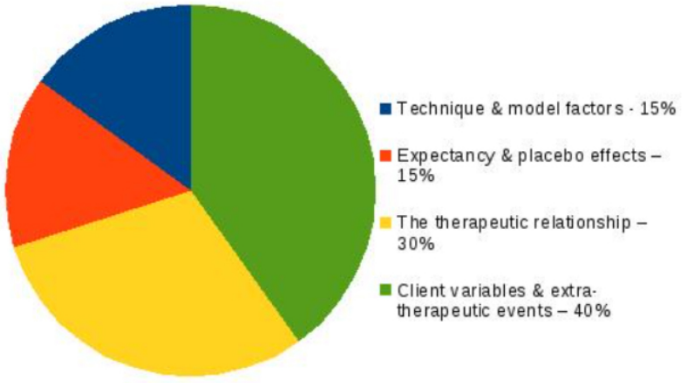


Рис. 1. Lambert’s pie, 1999

«Lambert's pie» (1999) зазначає, що поліпшення стану клієнта лише на 15% залежить від технік і підходів, вдвічі більше – 30% – це стосунки між психологом та клієнтом, так званий "терапевтичний альянс" – під цим поняттям розуміється зв'язок, заснований на довірі, емпатії та спільній меті – вирішення проблеми клієнта і зробити його життя кращим [2]. «Wampold's pie» (Wampold, 2001) зазначив ще більш шокуючу статистику: 87% ефективності консультування – екстра терапевтичні і клієнтські фактори, 9% – взаємовідносини між клієнтом та консультантом (так званий «терапевтичний альянс»), і лише 1% – техніки і методики, які використовує консультант у роботі.

В той же час, на основі тисяч досліджень, що були проведені з 1950 до 2001 року (Apa J. Norcross, 2002; Д. Орлінський, 2004), було визначено що взаємовідносини між клієнтом і консультантом відіграють центральну роль у процесі ефективного консультування.

Так, ефективність психологічного консультування є досить суб'єктивним показником, який неможливо виміряти кількісно, але в будь-якому випадку, на основі аналізу незалежних досліджень можна зробити висновок, що взаємодія консультанта із клієнтом є ключовим моментом роботи. Якісний контакт між психологом–консультантом та клієнтом напряму залежить від особливостей поведінки та особистісних якостей психолога, отже, таким чином ми можемо встановити важливість цього феномену в консультуванні.

Ми вирішили розглянути основні вимоги до особистості психолога-консультанта в контексті концепції екзистенціальної психології, але треба зазначити, що дані особистісні характеристики важливі для спеціалістів будь-якого іншого напрямку. Ми пропонуємо певний еталон, дивлячись на який можна розвивати необхідні якості та навички, а також робити висновки щодо власної компетенції.

Що ж таке екзистенціальна психологія (від лат. existentia – існування)? Це напрямок в психології, який виходить з унікальності конкретного життя людини, що не зводиться до загальних схем, яких виник в руслі філософії екзистенціалізму, відноситься до напрямів гуманістичної психології. У 1963 р перший президент Асоціації гуманістичної психології, Джеймс Бьюдженталь, висунув п'ять основних положень даного напрямку психології [3]:

1. Людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових – людина не може бути поясненою в результаті наукового вивчення її часткових функцій.

2. Людське буття розгортається в контексті людських відносин – людина не може бути поясненою своїми частковими функціями, в яких не приймається в розрахунок міжособистісний досвід.

3. Людина усвідомлює себе – не може бути поясненою психологією, яка не враховує її безперервне, багаторівневе самопізнання.

4. Людина має вибір, вона не є пасивним спостерігачем процесу свого існування і створює свій власний досвід.

5. Людина інтенціальна, тобто звернена в майбутнє, в її житті є мета, цінності та сенс [3].

В даній статті ми розглянемо особистість психолога–консультанта з точки зору екзистенційного консультування Джеймса Бьюдженталя, Ірвіна Ялома, Ролло Мея та логотерапії Віктора Франкла і його послідовниці Елізабет Лукас.

В першу чергу, психолог – це людина, яка має розуміти свою відповідальність. Нас навчають тому, що за вирішення проблеми відповідальний клієнт, а психолог лише допомагає з пошуком ресурсів і можливостей, але насправді це не позбавляє психолога від відповідальності. В першу чергу за те, що саме він робить, що і яким чином каже і який вплив це буде мати на клієнта. Людина приходить до психолога в моменти відчаю, страху і слабкості, душа людини початково є крихкою, уявіть собі що з нею відбувається в момент звернення до спеціаліста. Часто клієнт звертається до психолога коли на його думку виходу із ситуації немає, і самостійна боротьба завершилася поразкою. В такому випадку, важливо розуміти наскільки потрібна клієнту підтримка. З цього можна висунути наступну вимогу до особистості психолога–консультанта, без якої неможливе встановлення якісного емоційного контакту, а саме здатність до емпатії.

Ірвін Ялом пропонує цікаву концепцію емпатії: «погляд із вікна пацієнта», тобто можливість побачити ситуацію з точки зору клієнта, висунути гіпотезу стосовно того, що саме він міг відчувати. Також Ялом згадує засновника гуманістичної психології Карла Роджерса і три, на його думку, найбільш значущі риси професійного психотерапевта (а отже і консультанта, адже ці поняття дуже близькі): щирість; безумовне позитивне ставлення; обережна емпатія. Особливо виділимо останню рису: процес консультування покращується, якщо консультант обережно потрапляє у світ клієнта і його переживання [4].

На сучасному етапі розвитку психології більшість теоретиків консультування стрижневою якістю консультанта виділяють так звану автентичність, поняття за сенсом дуже близьке до щирості. Засновник екзистенціально–гуманістичного підходу в психології Дж. Бьюдженталь виділив три основні ознаки автентичного існування:

1. повне усвідомлення даного моменту життя;
2. свідомий вибір способу життя в даний момент;
3. прийняття відповідальності за зроблений вибір [5].

Дж. Корі зазначає, що автентичний консультант не живе керуючись обманом і не приховується за масками і захистами. Він не одягає “піджак консультанта” приходячи на роботу, і не знімає його, повертаючись додому. Таким чином, автентичність означає, що консультант є таким, який він є насправді [5].

Ми провели опитування про особистість психолога серед осіб, різних за віком та професіями, з абсолютно різноманітним життєвим досвідом, і отримали такі відповіді:

Вікторія, домогосподарка віком шістдесяти років вважає що психологом має бути спокійна, врівноважена і впевнена в собі людина, яка допоможе звільнитися від своїх переживань, і об’єктивно дасть зрозуміти, що справжня проблема не є такою страшною, як здається.

Олександр працює в сфері ІТ і йому 26 років, сказав, що психолог – це складна людина, яка приречена бачити людей наскрізь (на жаль, не у всіх випадках це є корисним), при цьому часто маючи і свої проблеми, з якими їй/ йому необхідно справлятися.

19-річна Галина наша майбутня колега, казала що психолог має бути емпатійним, всебічно розвиненим і мати критичне мислення. Він повинен бути духовним наставником для людини, і оцінювати ситуацію і клієнта об'єктивно і без осудження. Вона вбачає що головним завданням психолога є направлення людини у сторону вирішення своєї проблеми, а не надання порад.

Анні 28 років і вона працює із психологом вже майже рік, його вбачає впевненою в своїх діях людиною, яка уникає суб'єктивних оцінок і пропрацьовує особистісні проблеми і психологічні травми. Їй не важлива особистість психолога, вважає що основним є його дії і допомога.

І всі ці визначення розкривають особистість психолога, так як вона багатогранна і різноманітна – залежно від того як подивитися можна побачити в ній дуже різне. Через всі варіанти прослідковується важливість психологічної зрілості спеціаліста, об'єктивності та неупередженості.

Логотерапія Віктора Франкла вважає людину психологічно і психічно здоровою тоді, коли вона знаходить спосіб усунути розрив між тим, якою людина є насправді (Я-реальне) і ким би вона хотіла бути (Я-ідеальне). З цього виходить основна мета консультанта даного напрямку, яка полягає зокрема в тому, щоб допомогти клієнту з пошуком даного способу. Також логотерапевт має на меті вирвати людину із замкнутого кола власного «я» і подивитися на життя більш широко та об'єктивно, тут можна відслідкувати відмінність від психоаналізу, який навпаки будує роботу навколо самоспостереження і концентрації людини на собі. Навідміну від своїх попередників, психоаналітиків Зигмунда Фрейда і Альфреда Адлера, що відповідно вважали основною мотивуючою силою людини «волю до задоволення» та «волю до влади», засновник логотерапії Віктор Франкл вбачає мотивацію в «волі до сенсу», і навколо цього твердження формується вся психотерапія і психологічне консультування в межах даного напрямку [6].

Справді важливим питанням є те, чи можна навчитися бути консультантом, або психологом людина має народитися? Чи можна назвати психолога талановитою людиною, на кшталт поета або актора? Тут важливим є поєднання природних здібностей до психології та професійної компетенції. Учениця Віктора Франкла Елізабет Лукас вважає, що якості психотерапевта можна поділити на ті, яким можна навчитися і ті, яким навчитися неможливо, і якщо у людини їх немає – краще відмовитися від професії логотерапевта. До другої групи якостей Елізабет відносить сильну любов до людей та віру в їх духовний потенціал, високо моральні цінності, здатність до самореалізації і впевненість, що життя наповнене безумовним сенсом [7].

Також Лукас вважає універсальною для всіх психотерапевтів і консультантів характеристикою власну психологічну стабільність у випадку серйозних психологічних проблем і страждань [7].

В межах екзистенційної психотерапії Ірвіна Ялома основну увагу приділяють двом складовим: «змісту» – це те, з чого складається сутність терапії, тобто слова і питання, і «процесу» – це відносини між клієнтом і терапевтом, і Ялом вважає найголовнішим саме другий компонент, тобто головне в психотерапії – взаємовідносини [4].

Головним принципом роботи психотерапевта, за Яломом, є принцип «тут–і–зараз», який реалізується через дві площини, а саме: тут – в даному кабінеті, даних відносинах, і просторі між клієнтом і консультантом; зараз – безпосередньо в даний момент. Це аісторичний підхід, який дозволяє приділяти менше уваги до історичного минулого клієнта, минулим подіям його життя, але не принижує їх важливості. Ялом вказує на те, що цей принцип є найважливішим джерелом терапевтичної сили [4]. В цих судженнях Ірвіна Ялома підтримує один з засновників екзистенціальної психологічної школи Ролло Мей. Він стверджує, що людина живе теперішнім, і в цій єдиній і справжній реальності людина формує себе і самостійно несе відповідальність за того, ким стає.

Багатьом людям, стверджував Ролло Мей, не вистачає хоробрості для усвідомлення своєї долі, такі люди жертвують своєю свободою щоб піти від відповідальності за власне життя, заявляючи про споконвічну несвободу своїх дій. Щоб не робити вибір і не нести відповідальність, вони втрачають здатність бачити себе справжніми, тому переймаються комплексом меншовартості та почуттям відчуженості від світу. За Меєм, консультант має бути спрямованим на те, щоб допомогти людині стати психічно здоровою, повноцінною людиною через прийняття своєї долі, усвідомлення своєї свободи і її оберігання, проживання справжнього, чесного по відношенню до себе та інших, життя. Мей вбачає здорову людину усвідомленою стосовно неминучості смерті, але сміливою для життя в сьогоденні [8].

Роблячи висновок, можна сказати що незважаючи на різноманітність поглядів стосовно особистості психолога–консультанта в межах обраного для дослідження напрямку, можна виокремити основні риси екзистенційного консультанта, на основі наявності яких можна казати про якісного спеціаліста в сфері психології. Основні з цих якостей виглядають таким чином: усвідомлення власної відповідальності, об’єктивність та безоцінковість, обережна емпатія, автентичність, наявність життєвого досвіду і зрілість поглядів, безупинний саморозвиток, здатність до рефлексії, віра у безперечний сенс людського існування, вміння будувати якісні довірчі стосунки з клієнтом та критичність мислення.

Література:

1. What makes therapy work? *lukebarbourcounselling.com* URL: http://www.lukebarbourcounselling.com/blog/6/8/2014/how-to-find-a-therapist

2. Терапевтический альянс: что это и зачем он нужен. *blog.psyalter.ru* URL: https://blog.psyalter.ru/likbez/psihoterapevtichesky-aliance-chto-eto-i-zachem-on-nuzhen/

3. Бюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 304 с.

4. Ирвин Д. Ялом. Дар психотерапии. Москва: Эксмо, 2013. 352 с.

5. Елена Мартынова. Индивидуальное психологическое консультирование. Теория, практика, обучение. Москва: Генезис, 2015. 384 с.

6. Віктор Франкл. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. 160 с.

7. Аверьянов А. И. Личностные качества экзистенциального терапевта: зарубежный опыт. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2018. Т. 8, № 2. С. 139–151.

8. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. Москва: ОЛМА ПРЕСС, 2004. 657 с.

УДК 159.923

Григоренко Злата,
студентка І курсу магістратури групи 1мпсн
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Найдьонова Г. О., канд. психол. наук, доцент

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ»

У статті проаналізовано основні підходи до визначення поняття резилієнтності у сучасній психології та суміжних із нею галузях досліджень. Проблема резильєнтності розглядається як міждисциплінарна, до розв'язання якої залучаються не лише фахівці з різних галузей психології, а й медицини, біології тощо. Все це зумовлено тим, що резилієнтість як процес адаптації та як психологічна властивість особистості має величезний вплив на якість життя як окремої людини, малої групи, суспільства, так і окремої країни.

Ключові слова: *резилієнтність, стрес, життєздатність, стійкість, адаптація, посттравматичне зростання.*

Одним із актуальних завдань психологічної практики є допомога людям у різних стресових ситуаціях з метою подолання наслідків зіткнення з несприятливими обставинами та запобігання формуванню деструктивної поведінки. А також для створення умов, сприятливих для розвитку ефективної саморегуляції та підвищення якості життя. Сучасні виклики спонукають до пошуків нових, науково обґрунтованих методів і засобів для психологічної допомоги та підтримки у розвитку особистості.

Особливого значення набуває пошук до цього моменту невивчених ресурсів особистості для подолання та попередження негативного впливу несприятливих або драматичних подій життя, до яких можна віднести вроджені динамічні властивості та характеристики особистості та, зокрема, резилієнтність.

Термін «резилієнтність» походить від англійського слова «resilience» і перекладається як «стійкість, пластичність, пружність» [1, с. 161]. Він був запозичений з фізики, де означає здатність твердих тіл відновлювати свою форму

після механічного тиску та використовується з початку 70-х років минулого століття.

Резилієнтність досліджувалася як динамічний процес успішної адаптації до негараздів, що виявляється через призму психопатології розвитку. У теоретичних та прикладних дослідженнях велися значні дискусії щодо визначення та операціоналізації резилієнтності (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Дослідники, які вузько зосередилися на ризиках розвитку, часто розглядають стійкість у відповідь на неприємності як виняток, а не як правило (Luthar, 2006).

У зарубіжній літературі термін «resilience» найчастіше розуміється як здатність людини до подолання труднощів у несприятливих життєвих обставинах, здатність підтримувати психологічну рівновагу під час потенційно небезпечних ситуацій [2].

Розповсюдження досліджень у різних галузях психології було спрямовано на спробу визначити, чи є резилієнтність особливістю особистості, чи динамічним станом. Різні підходи призвели до розбіжностей у визначенні даного терміну. Екологічно-системний підхід описує резилієнтність як стабільну рису особистості (Bonanno et al., 2015; Connor & Davidson, 2003; Wagnild & Young, 1993). Транзакційно/соціально-екологічний підхід розглядає це явище як стан, адаптивну систему сім'ї або суспільства (Hays-Grudo & Morris, 2020; Henry et al., 2015; Sameroff, 2010; Smith, 2020; Stokols et al., 2013; Ungar, 2012). В англо-російському словнику Ю. Д. Апресяна одним із тлумачень резилієнтності є «запас життєвих сил, що є в наявності» [3].

С. І. Пирожков, Є. В. Божок, Н. П. Хамітов зазначають, що резилієнтність – це медичний термін, який означає сукупність притаманних суб'єкту рис, які роблять його здатним конструктивним шляхом долати стреси та важкі періоди. На їх думку ознаки, що зумовлюють таку здатність, не завжди є природними, в багатьох випадках їх необхідно набувати [4].

J. Shonkoff, P. Levitt, S. Bunge зазначають, що резилієнтність відображає здатність людини перетворювати потенційно токсичний стрес у більш сприятливий і зменшувати шкідливі фізіологічні та психологічні впливи таких стресових факторів, що виникають у дитинстві [5].

Дж. Річардсон виділяв три етапи у дослідженні феномену резилієнсу: на першому етапі дослідники виявляють якості осіб, які позитивно реагують на складні умови життя; на другому – розглядають резилієнтність як у контексті боротьби зі стресором та труднощами; на третьому – вивчають мотивацію окремих осіб і груп, яка веде до самореалізації [6].

Зазначимо, що найпоширенішим і найуживанішим наразі є визначення резилієнтності, схвалене Американською психологічною асоціацією (APA), в якому резилієнтність розуміється як «процес позитивної адаптації в умовах негараздів, травм, трагедій або значного стресу» [7].

М. Ш. Магомед-Емінов відмічає, що складна ситуація приводить до порушення діяльності, стосунків, що склалися, породжує негативні емоції та

переживання, викликає дискомфорт, що за певних умов може мати несприятливі наслідки для розвитку особистості [цит. за 8].

На думку О. Г. Петрової, відчуття стресової дії ситуації, порушення поточної діяльності (трудової, навчальної та ін.), неадекватні алгоритми звичної соціальної поведінки; змінення кола звичного спілкування та усвідомлення необхідності адаптації до ситуації є феноменологічними показниками складної ситуації життя [цит за 8].

Традиційно до найважливіших феноменів, які розглядаються в контексті подолання складних життєвих ситуацій відносять «особистісний адаптаційний потенціал», «адаптаційний потенціал», «життєстійкість», «стресостійкість», «hardiness», «особистісний потенціал», «саногенний потенціал» та «резилієнтність».

У публікаціях M. Rutter, E. Werner та ін. термін «резилієнтність» розглядається на основі трьох векторів:

1) у векторі когнітивного біхевіоризму – вивчення процесів емоційної регуляції поведінкових реакцій дітей у стресових ситуаціях;

2) конструктивний вектор – спрямований на опанування активної життєвої позиції;

3) екологічний підхід – спрямований на подолання важких обставин життя саме соціальними факторами [8;9;10].

На основі теоретичних та експериментальних досліджень G. Richardson, K. Bolton, A. Masten було створено теоретичну модель резилієнтності. Модель складається з чотирьох окремих фаз:

- конфронтація з факторами ризику (травмувальними подіями);
- активація захисних факторів та факторів вразливості;
- взаємодія між захисними факторами та факторами вразливості;
- можливі результати: резилієнтність, дезадаптація [11].

Подальші дослідження призвели до появи нового, крос-культурного підходу, який відображає зв'язок життєздатності та способів реагування у ситуаціях ризику з расовою приналежністю, віком, статтю, місцем проживання. Цей підхід є дуже перспективним у рамках спільних міжнародних проектів вчених різних країн.

Слід зазначити, що зміст феномену «резилієнтність» одні вчені ототожнюють з поняттям «життєздатність», інші розглядають у контексті адаптації/дезадаптації, треті аналізують можливості формування морального вибору, моральних цінностей та установок у підлітків та юнацтва, що визначає особливості розвитку життя у підростаючого покоління [2].

В межах психолінгвістики визначають такі види резилієнтності:

1) позитивна адаптація – коли людина успішно, без труднощів пристосовується до нових умов соціуму та не відчуває психологічних труднощів;

2) умовна адаптація – демонструє групу так званого ризику, тобто репрезентує схильність особистості до виникнення певних труднощів і бар'єрів,

зокрема психологічних, під час пристосування до життєвих обставин. Проте людина, незважаючи на деструктивні фактори, все одно поступово адаптується;

3) негативна адаптація характеризується неможливістю пристосування особистості до нових умов життєдіяльності через певні психофізіологічні проблеми [6].

Останні роки вивчення явища резилієнтності характеризуються дослідженням не лише самого процесу психологічного відновлення від стресової ситуації, а й опису факторів резилієнтності, чинників позитивного результату адаптації та подальшої соціалізації [6].

Сучасні науковці підходять до вивчення та визначення цього феномену комплексно. Так, послідовник конструктивістського підходу до вивчення резилієнтності D. Hellerstein, концептуалізуючи цей феномен, виокремлює дві його основні складові – фізичну резилієнтність як показник стресостійкості й толерантності та психологічну резильєнтність, що містить у собі розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, віднайдення смислів у важких подіях або ситуаціях, підвищення освітнього рівня та опанування різних психотехнологій, що допомагають розвитку та подоланню негативних наслідків після стресу [12].

Отже, поняття «резилієнтність» можна розглядати з двох позицій: з теоретичної позиції – це, відповідно, позитивні особистісні якості, стійка мотивація і успішна адаптація у складних життєвих ситуаціях; з точки зору практичного досвіду – це буде опір знищенню, тобто ефективний захист власної особистості під час сильного тиску оточуючого середовища; створення повноцінного, адаптованого життя під час складних умов тощо [8].

Т.В. Федотова зазначає, що резилієнтність передбачає обов'язкове оволодіння соціальними навичками і вміннями, в тому числі вміннями вирішувати проблеми. В перелік таких навичок входять: комунікабельність, вміння стримувати гнів і контролювати прояви емоцій, вміння планувати свою діяльність і взаємодіяти з оточуючими [13].

За Д. О. Леонтьєвим, до ресурсів резилієнтності належать: задоволеність життям, усвідомленість життя, суб'єктивна вітальність, диспозиціональний оптимізм та життєстійкість [9].

Таким чином, на сьогодні відносно терміну «резилієнтність» створена широка емпірична база та декілька теоретичних конструктів для практичного використання. Але щодо тлумачення цього поняття в науці немає остаточного і визнаного усіма рішення.

Література:

1. Хамінич О. М. Резільєнтність: життєстійкість, життєздатність або резільєнтність. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 6(2). С. 160-165.

2. Селиванова О. А., Быстрова Н. В., Дереча И. И., Мамонтова Т. С., Панфилова О. В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы. Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf

3. Кіреєва З. О., Односталко О. С., Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10) https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2020.14.17. (дата звернення: 29.11.2021).

4. Пирожков С. І., Божок Є. В., Хамітов Н. П. Національна стійкість (резильєнтність) країни: стратегія і тактика випередження гібридних загроз. *Вісник Національної академії наук України*. (8), С. 74–82. https://doi.org/10.15407/visn2021.08.074. (дата звернення: 29.11.2021)

5. Center on the Developing Child at Harvard University. Supportive relationships and active skill-building strengthen the foundations of resilience. In: Working paper 13. Cambridge MA: National Scientific Council on the Developing Child; 2015.

6. Громова В. Поняття «резилентність» у психолінгвістиці. InterConf, (77). 2021. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/14905. (дата звернення: 29.11.2021)

7. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p.

8. Односталко О. С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2020. 20 с.

9. Леонтьев Д. А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагополучными обстоятельствами: от защиты к применению. *Психология стресса*: материалы III Международной научно-практической конференции. Т.1. Кострома: КГУ имени Н. А. Некрасова, 2013. С. 258-261.

10. Нагнибеда О. М. Разграничение понятий жизнестойкости, резилентности и стрессоустойчивости в условиях информационного общества. Зб. матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь – 2018». 2018. С. 100-106.

11. Психологическая резилентность. Общая психология. 2021. URL: https://psyweb.global/database/knowledge/article-164-psihologicheskaya-rezilentnost (дата звернення: 29.11.2021)

12. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. No 2-3 (17). 2019. С. 77-89. https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9 (дата звернення: 29.11.2021)

13. Hellerstein, D. How I can become resilient // Heal Your Brain [Електронний ресурс]. Режим доступу : http:/www.psychologyto-day.com/blog/heal-your-brain. (дата звернення: 29.11.2021)

14. Федотова Т. В. Резільєнтність як одна із метакомпетенцій розвитку майбутнього фахівця початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса*: Педагогічні науки. 2018. №8 (322) Ч.1. С.159-164.

УДК 376.36.

Гуценко Марія,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мзлпСП1
Спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)»
Науковий керівник: Швалюк Т. М., канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розкрито актуальність даної проблеми, описані результати констатувального етапу дослідження зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, обґрунтовано та описано зміст поетапної методики формування зв'язного описового мовлення у даної категорії дітей. Окреслено етапи, завдання, напрямки та зміст корекційної роботи, визначено форму організації формувального навчання, методи, прийоми та засоби. Проаналізовано та узагальнено результати формувального експерименту.

Ключові слова: *зв'язне мовлення, монолог, функціонально-змістові типи, опис, методика формування, загальне недорозвинення мовлення.*

У загальній та спеціальній педагогічній літературі зазначається, що показником високого рівня розвитку мовлення у дошкільників є оволодіння ними різними типами зв'язного висловлювання. Це підтверджується висновками науковців про те, що не слово, а саме речення є комунікативною одиницею мовлення [12]. Відомо, що реалізується зв'язне мовлення у формах діалогу та монологу, опанування якими має важливе значення для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку [6; 8].

Відомий лінгвіст Л. Щерба вважав, що *монолог* – це організована система думок, які переведені у словесну форму, слугує цілеспрямованому впливу на оточуючих. Внаслідок цього, на думку науковця, монолог має такі характерні риси, як образність та виразність і лежить в основі літературного мовлення [13].

Рівень розвитку зв'язного мовлення дитини дошкільного віку має особливо важливе значення, адже зв'язне мовлення є вищою формою мовномисленнєвої діяльності, від котрої залежить формування психічної діяльності дитини, її соціальна адаптація та подальша успішність у шкільному навчанні. Крім того, зв'язне мовлення тісно пов'язане із самосвідомістю дитини, позитивно впливає на формування таких особистісних рис, як комунікабельність, креативність, доброзичливість [5; 7].

О. Нечаєва виділяє декілька типів усного монологічного мовлення, які вона називає «функціонально-змістовими типами». До них відносяться опис, розповідь та роздум. Саме вони є основними видами, в яких реалізується монологічне мовлення у дітей старшого дошкільного віку [10].

Опис – відносно розгорнута словесна характеристика явища, предмету, яка відображає його основні якості, котрі подаються «у статичному стані». Початок опису містить загальну характеристику об'єкта, середина – послідовний перелік якостей, а кінець – узагальнену оцінку об'єкта. В описовому мовленні вказується та уточнюється форма, структура, властивості, якості, призначення шляхом перерахування ознак об'єкта, котрі він має загалом чи у певній ситуації. Структура побудови описового висловлювання є досить логічною та передбачає систему взаємопов'язаних запитань, на які слід дати відповіді стосовно ознак предмету чи явища, з метою створення їхнього цілісного уявлення. Опис може містити як тимчасові ознаки предмета або явища, так і постійні якості, властивості [1; 2; 4].

На думку В. Глухова цілеспрямоване навчання дітей вмінню будувати описи сприяє всебічному розвитку їх пізнавальних процесів, формуванню мовленнєво-мисленнєвої діяльності [3].

Уміння будувати описи тісно пов'язане з розвитком усіх сторін мовлення, особливо лексичної та граматичної, залежить від стану їх сформованості та, в свою чергу, впливає на них [8; 12]. Це безперечно призводить до того, що категорія дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення має значні труднощі у побудові зв'язних описових висловлювань у структурі порушень усього зв'язного мовлення.

Особливу увагу науковці приділяють вивченню особливостей розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) ІІІ рівня. Попри те, що досліджень стану сформованості саме описового мовлення у дітей із ЗНМ обмаль, результати досліджень свідчать про незв'язність та незавершеність описів дітей із ІІІ рівнем ЗНМ, порушення структури та лексико-граматичного оформлення описових висловлювань.

Аналіз результатів констатувального етапу нашого дослідження, котрий був спрямований на вивчення стану сформованості зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня, показав, що діти даної категорії краще можуть описувати предмети з опорою на зразок та запитання, ніж за уявленням; мають великі труднощі у створені зв'язного опису предмета за відповідним планом; для них недоступними залишаються складні види опису, а саме: сюжетних картин, пір року, портретів. Тобто, ті види опису, які вимагають від дітей обізнаності у різних сферах життя людини, володіння достатнім рівнем знань про оточуюче середовище, розуміння емоційних станів і почуттів людей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, володіння і вибір відповідної лексики, граматично правильно оформленого мовлення, вміння будувати різні типи синтаксичних конструкцій для вираження власних думок.

Нами була розроблена методика формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня і представлена у формі корекційно-розвивальної моделі поетапного процесу формування усіх видів описових висловлювань.

Модель спеціальної методики формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня розроблено з урахуванням

результатів констатувального експерименту, програмно-методичних вимог щодо мовлення дітей старшого дошкільного віку, науково-методичних принципів та напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ ІІІ рівня.

Метою формувального навчання було – розробити, теоретично обгрунтувати та експериментально перевірити зміст методики формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня, що обумовило розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати й узагальнити науково-теоретичні основи проблеми формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня і обгрунтувати методику формувального експерименту.

2. Розробити зміст експериментальної методики формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня.

3. Апробувати зміст експериментальної методики формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня.

4. Вивчити стан і рівень сформованості зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня проведеного по закінченню формувального експерименту.

Перш, ніж приступити до навчання, нами було проаналізовано та визначено зміст і тематику корекційної роботи на логопедичних заняттях, зміст та методику проведення занять із розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ в старшій групі, доцільність і послідовність вибору відповідних методів, прийомів, засобів навчання в процесі корекційного навчання.

Основною *формою організації формувального навчання* були логопедичні заняття: *підгрупові заняття* (з формування лексичних, або лексико-граматичних категорій мови, з формування та розвитку зв'язного мовлення) [11]; *індивідуальні заняття* (з формування звуковимови, зв'язного мовлення, розвитку психічних процесів) [11]; *фронтальні заняття* (з логоритміки).

Крім чітко регламентованих логопедичних занять, робота проводилася під час фронтальних та підгрупових занять вихователів з образотворчого мистецтва, з розвитку мовлення, з ознайомлення з довкіллям, з музичного мистецтва. Елементи описового мовлення також активно вживалися педагогами під час режимних моментів та при організації різних видів діяльності дітей старшого дошкільного віку (ігрова, побутова, трудова). У другій половині дня вихователь займався з конкретними вихованцями за завданнями логопеда, а також логопедом було підібрано різноманітні завдання з формування зв'язного описового мовлення у дітей в процесі їхньої роботи з батьками [11].

Із метою формування передумов для оволодіння зв'язним описовим мовленням на заняттях використовувалися *такі методи та прийоми*:

- *словесні* (розповідь педагога, показ мовленнєвого зразка, бесіда, переказ, заучування напам'ять, читання та розповідання художніх творів, опис предметів, явищ та подій з опорою та без опори на наочний матеріал);

- *наочні* (спостереження, екскурсії, розглядання предметних та сюжетних малюнків, картин, ілюстрацій, конкретних натуральних предметів, муляжів, іграшок, перегляд мультфільмів, діафільмів, розгляд анімацій та схем);

- *практичні*: репродуктивні (побудова словосполучень та речень за зразком, доповнення речення словами-назвами малюнків, словами-діями, зображеними на малюнку, самостійний добір слів за змістом речення, самостійний добір малюнків за змістом) та продуктивні (перетворення деформованих речень, встановлення послідовності подій за серією сюжетних малюнків, самостійна побудова речень за дією, послідовно виконаними діями, за предметним, сюжетним малюнками, серією сюжетних малюнків, побудова речень у межах певної тематики (наприклад: професії, пори року, тварини тощо), побудова речень за початком, із поданих слів тощо).

Під час навчання описового мовлення, ми використовували в якості *засобів навчання*: спілкування дітей у різних видах діяльності: ігровій, побутовій, трудовій, в процесі яких уточнювались, поглиблювались, систематизувались та актуалізувались знання про різні предмети і явища; сприймання різноманітних творів і видів образотворчого мистецтва (портрети, сюжетні картини, музика, мультфільми; логоритміка, театралізована діяльність, образотворча діяльність); технічні засоби навчання (анімації, мультимедія); художня література (спеціально підібрані художні твори, вірші, загадки, які містили описи різних предметів та явищ); ознайомлення дітей із довкіллям, природою з метою розширення кругозору дітей, спостереження за явищами природи, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо; засіб аналогії; мовленнєві ігри; культурне мовне середовище, мовлення педагогів [8].

Використання різноманітних методів і прийомів роботи, засобів навчання сприяло підвищенню ефективності засвоєння дітьми матеріалу, здійсненню диференційованого підходу у процесі корекції, формуванні інтересу та зацікавленості дітей до нових знань.

У формувальному експерименті прийняли участь 11 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня з них: ЕГ – 6 дітей; КГ – 5 дітей, які відвідували ЗДО компенсуючого типу для дітей із ТПМ № 576 у м. Києві.

Навчання включало в себе два *етапи корекційної роботи*: *перший – пропедевтичний* (підготовчий) (базовий, наскрізний) та *другий етап навчання – основний*, котрий проводили послідовно-паралельно. Для кожного з етапів була визначена тривалість, а також зміст та обсяг навчального матеріалу. Логопедична робота з формування зв'язного описового мовлення була побудована відповідно до вимог програми корекційного навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку і методичного забезпечення. Навчальний матеріал ми підбирали з поступовим його ускладненням, враховуючи загальнодидактичні принципи навчання і виховання дітей дошкільного віку.

І – Пропедевтичний (підготовчий) етап навчання (грудень-лютий).

Завдання пропедевтичного етапу:

1. Порівнювати предмети з однієї тематичної групи на зоровій основі.

2. Порівнювати однотипні предмети, які відрізняються лише однією ознакою на зоровій та тактильній основі.

3. Порівнювати предмети з різних груп, які мають одну чи дві спільні ознаки на зоровій основі.

4. Класифікувати предмети за ознаками подібності та відмінності на вербальній основі.

5. Аналізувати та узагальнювати предмети на зоровій та вербальній основі.

6. Аналізувати, порівнювати предмети на зоровій основі із наступним знаходженням однакових.

7. Порівнювати сюжетні картинки та розуміти динамічні зміни подій.

8. Підбирати ознаки, дії, призначення до конкретного предмета чи істоти.

9. Підбирати предмети до конкретних ознак, якостей та дій.

10. Утворювати словесні зв'язки, розширювати «асоціативні поля» слів.

11. Відгадувати предмети за описом з опорою на наочність та без неї.

12. Відгадувати загадки на описово-дієвому рівні та загадки на основі порівняння.

Відповідно до завдань першого етапу навчання ми здійснювали роботу за двома напрямками.

1. Напрямок – формування вербального мислення, а саме:

- системи загальних уявлень та понять;
- основних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації);
- вміння висловлювати свої думки;
- встановлювати взаємозв'язок між предметами та явищами, розкривати причинно-наслідкові зв'язки [9].

2. Напрямок – формування вербальної уяви, а саме:

- утворення словесних зв'язків;
- уміння відтворювати образ об'єкта за усним описом;
- використовувати слова у різних контекстах;
- порівнювати предмети з погляду їх властивостей, функціональності, будь-яких відносин [9].

ІІ – Основний етап – формування зв'язного описового мовлення (березень-травень).

Завдання основного етапу:

1. Вчити паралельно описувати предмет разом з педагогом.

2. Вчити описувати предмет за його основними ознаками, властивостями та призначенням з опорою на навідні запитання та зразок.

3. Вчити складати опис предмета з наочною зображувальною опорою та за допомогою плану-схеми у вигляді запитань.

4. Вчити описувати предмет з опорою на схему у вигляді піктограм.

5. Вчити складати опис предмету з опорою на словесний план та зображувальну наочність.

6. Вчити описувати пору року за сюжетною картиною з опорою на план-схему та зразок.

7. Вчити самостійному опису пейзажної картини.

8. Вчити самостійному опису портрета.

9. Вчити самостійно складати розповіді-описи предметів із власного досвіду.

У процесі безпосереднього навчання дітей зв'язному описовому мовленню використовували спеціально підібрану систему ігор і завдань, а також *допоміжні прийоми*: вказівка жестом на форму предмета, його частини; опис з опорою на окремі картинки, котрі детально зображали частини, деталі, властивості предмета; навідні запитання; словесні вказівки.

На початкових етапах роботи ми використовували предметну наочність, переходячи до зображувальної та схематичної, та поступового складання описів без опори на наочність. Таким чином, кількість навідних запитань, допомоги у вигляді зразка, плану опису зменшувалася до повної самостійної побудови дитиною монологічних висловлювань описового типу [3].

По закінченню експериментального навчання нами були проведені контрольні зрізи за аналогічними завданнями, котрі були використані під час констатувального експерименту у дітей експериментальної та контрольної груп.

Аналіз результатів стану і рівня сформованості зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня, проведеного по закінченню формувального експерименту, показав зростання кількісних та якісних показників.

Кількісні показники рівнів стану сформованості зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня ЕГ і КГ представлено на рисунку 1.

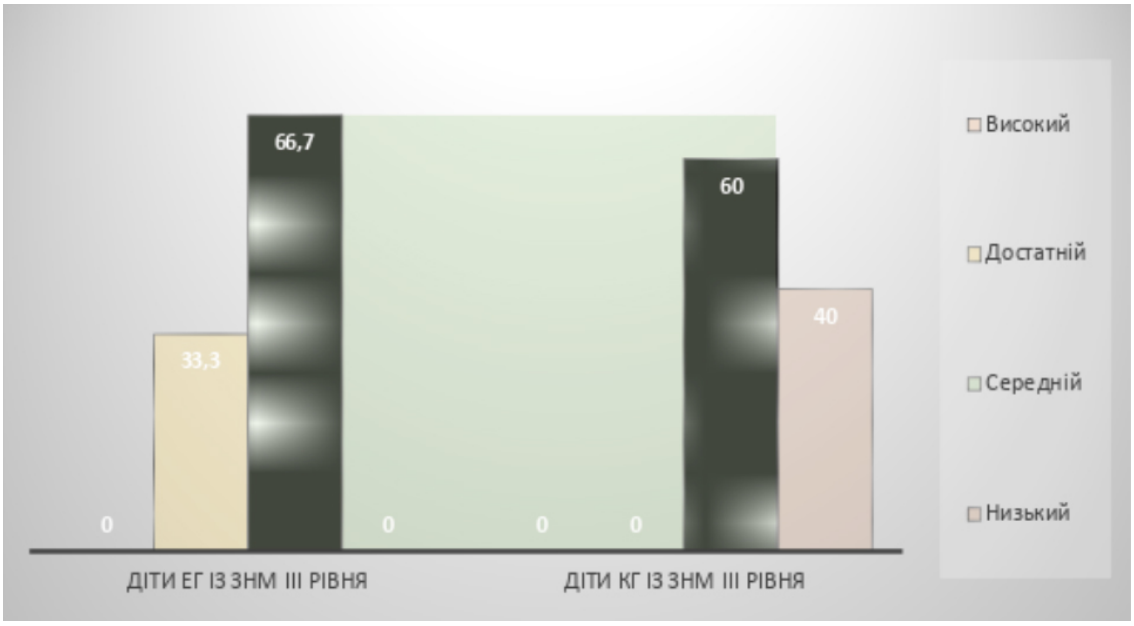


Рис. 1. Рівні стану сформованості зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня ЕГ та КГ (у %)

У результаті апробації методики формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня ЕГ спостерігався значний розвиток операцій вербального мислення та вербальної уяви, що безпосередньо впливало на рівень сформованості зв'язного описового мовлення у дітей даної категорії.

Якісний аналіз вказує на те ,що у дітей ЕГ порівняно з дітьми КГ покращилися показники сформованості зв'язного монологічного мовлення загалом, зокрема описового, а саме: описові висловлювання стали більш розгорнутими, послідовними у композиційному та структурному відношенні, а також повними у лексико-граматичному наповненні. Діти здатні самостійно, або з незначною допомогою експериментатора будувати описи паралельно з експериментатором, з опорою на запитання або план-схему опису, без опори та на основі власних уявлень. При побудові описів діти почали більше використовувати власний досвід, отримані знання та навички, комбінувати їх. Самостійно встановлювали причинно-наслідкові та часово-просторові зв'язки з незначною кількістю допомоги, почали використовувати лексико-семантичні засоби, більш складні граматичні конструкції та ширшу лексику. Мовленнєва діяльність дітей із ЗНМ ІІІ рівня експериментальних груп набула більш продуктивного характеру, на відміну від дітей контрольних груп.

Отримані дані формувального етапу дослідження показали, що діти ЕГ почали розуміти зміст інструкції до завдання та його мету в більшості випадків після першого пред'явлення, швидше сприймати вербальну інформацію і виконувати завдання за словесною інструкцією, що свідчить про достатній рівень розвитку контролюючої та регулюючої функції мовлення. Вищими стали показники самоконтролю дітей за власною діяльністю.

Отже, можна зробити висновок, що запропоновані нами завдання, методи і прийоми корекційної роботи сприяють підвищенню рівня сформованості зв'язного описового мовлення, а також вербального мислення і уяви, як передумов розвитку зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня. Спеціально організоване, систематичне та цілеспрямоване корекційне навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня зв'язному описовому мовленню підвищує рівень розвитку когнітивних процесів дитини, а отже, формує в достатній мірі рівень комунікативної активності та здатності до повноцінної мовленнєвої комунікації. Проблема формування зв'язного описового мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня не вичерпується результатами проведеного дослідження.

Література:

1. Бизикова О. А. Развитие монологической речи у дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Нижневартовск : Изд-во Нижне-варт. гос. ун-та, 2014. 235 с.

2. Богуш А. М. Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 48-53.

3. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР. Дефектология. 1990. № 6. С. 63-68.

4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : учебно-методическое пособие. Москва: АРКТИ, 2002. 146 с.

5. Дяченко В. О., Стахова Л. Л. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (м. Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми, 2018. С. 70-73.

6. Ефимова О. В. Лингвистические основы развития связного описательного высказывания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки*. 2017. № 4 (48). С. 182-188.

7. Королюк, Т., Ярмола, О. Характеристика стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Вісник Львівського університету. Сер. : Педагогічна*. 2012. Вип. 28. С. 74-78. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2012_28_11.

8. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. Спеціальність : Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 312 с.

9. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навчально методичний посібник. Київ : КНТ, 2006. С. 21.

10. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи / под ред. Л. М. Орлова. Улан-Удэ : Бурятское книжное издательство, 1974. 262 с.

11. Швалюк Т. М., Лукавська О. І. Організація та зміст логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу дошкільної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, м. Суми, 25 листопада 2020 р. Суми, 2020. С. 39-44.

12. Швалюк Т. М. Формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. С. 289-299.

13. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. Москва : Учпедгиз, 1957. 186 с.

УДК 376:373.3-056.264

Звоницька Олена,
студентка І курсу магістратури групи МЗЛПСП
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Ковальчук Ж. М., канд. пед. наук, ст. викладач

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ІНФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬСТВА ПРО ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається проблема обізнаності суспільства щодо стійких специфічних порушень письма та читання у молодших школярів. Увага акцентована на дітях що мають незначні порушення усного мовлення та, як правило, не отримували спеціалізовану корекційну допомогу в період дошкільного дитинства. Розглянуто досвід інформування населення та створення громадських асоціацій у інших країнах.

Ключові слова: *стійкі специфічні порушення читання та письма; шкільна неуспішність; соціальна дезадаптація.*

Однією з нагальних проблем сьогодення є питання неуспішності в опануванні писемним мовленням окремим колом дітей молодшого шкільного віку. Стрімкий розвиток суспільства висуває все більші вимоги до рівня освіти дитини. Стійка нездатність оволодіти писемним мовленням негативно впливає на соціальний статус такої дитини. Адже читання та письмо виступають основою для успішного навчання в школі, а навчання, в свою чергу, є провідним видом діяльності в період молодшого шкільного віку, а отже неуспішність в цьому виді діяльності може призвести до соціальної дезадаптації, невпевненості, неадекватної самооцінки і, як наслідок, девіантної поведінки дитини.

Стійкі порушення писемного мовлення наразі перебувають в центрі уваги багатьох науковців, проводяться дослідження щодо виявлення механізмів порушень, розробляються методики діагностування та корекційної роботи, а це означає, що при вчасному втручанні спеціаліста, у дитини з'являється можливість опанувати писемне мовлення, вирівняти свої можливості в отриманні якісної освіти. Саме час втручання є однією з провідних умов вдалого корекційного впливу. Адже у віці 5-8 років компенсаторні можливості мозку є достатньо високими. Та багато дітей так і не отримують свого шансу, адже обізнаність, щодо причини стійкої нездатності дитини опанувати писемним мовленням серед вчителів молодшої школи та батьків в нашій країні є вкрай низькою.

Найбільш вразливою в цьому контексті є категорія дітей, яка не була охоплена логопедичною допомогою у дошкільному віці. Це діти, які мають незначні порушення усного мовлення, адже недоліки деяких психічних функцій

та інші чинники порушення читання та письма на мають яскравих проявів та до певного етапу не насторожують ні батьків, ні педагогів.

І. Прищепова в своїх дослідженнях спрямувала свою увагу саме на таку категорію дітей, визначивши їх як дітей з «нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення». Цим дітям притаманна велика кількість стійких специфічних помилок: невірне написання, пропуски і заміни букв, спотворення звуко-складової структури слова, порушення злитності написання окремих слів у реченні, аграматизми на письмі, велика кількість орфографічних, синтаксичних та пунктуаційних помилок [6].

Учені О. Корнєв, О. Логінова, Л. Цвєткова зазначають, що чимало випадків дисграфії неможливо пояснити лише недорозвитком усного мовлення, оскільки в деяких дітей із дисграфією або дислексією порушення усного мовлення або не виявляються, або не розпізнаються належним чином, що, як наслідок, і може призвести до виникнення порушень писемного мовлення.

Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, І. Прищепова, М. Русецька, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. відмічають тенденцію до неухильного зростання кількості дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.

Л. Бартенєва, Г. Каше, Т. Кобилякова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Литовченко, І. Марченко, О. Мастюкова, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н. Чередніченко та ін. у своїх дослідженнях наголошують на важливості найбільш раннього виявлення специфічних розладів писемного мовлення.

З огляду на наведені вище данні, постає проблема в обізнаності насамперед учителів початкової школи, які перші стикаються з проблемою стійких порушень читання та письма у зазначеної категорії молодших школярів.

Також важливою є інформаційна підтримка батьків, які можуть навіть не здогадуватись, що при поганому читанні чи жахливому почерку, чи при стійких помилках на письмі, їхній дитині необхідна допомога логопеда.

В своєму дослідженні Л. Журавльова застосувала анкетування вчителів початкових класів, з метою виявлення їхньої обізнаності в особливостях роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення, їх практичного досвіду роботи з зазначеною категорією дітей. Анкетування засвідчило, що у випадку коли вчитель зустрічає труднощі в опануванні дітьми писемним мовленням, він намагається спрямувати дитину та батьків на додаткові заняття, або намагається знайти індивідуальний підхід до дитини, але, на жаль, майже ніхто з анкетованих не обрав пункт «Звернутися до спеціаліста» [2; 3].

В свою чергу О. Жаркова в проведеному дослідженні виявила, що досить частими є випадки, коли у дітей з порушенням читання та письма виявляються мінімальні мозкові дисфункції, і окрім медикаментозної терапії (медикаментозне лікування, фізіотерапія, масаж, психотерапія), логопедичної роботи, психологічної роботи, спрямованої на розвиток пізнавальної діяльності учнів, не менш важливим є створення особливих умов для дитини в класі і вдома, гармонізація дитячо-батьківських стосунків та організація груп підтримки [1].

Але, за сучасних реалій, дитина, яка відстає у навчанні, зазвичай вчителем сприймається, як педзанедбана, неслухняна, неуважна, лінива. В своєму дослідженні І. Мещерякова, Л. Федорова підтверджують таке ставлення оточення, та приходять до ряду невтішних заключень: неуспішність дитини в очах шкільного соціального оточення найчастіше ніби закриває особистість самої дитини ярликом «двієчника», а у самої дитини виникає відчуття «невдалої шкільної долі». Адже, за матеріалами французьких дослідників Е. Бабад, Ф. Берніері та Р. Розенталь, стороньому споглядачу достатньо лиш 10 секунд перегляду відео, де викладач щось говорить невидимому учню, щоб безпомилково визначити, як цей учень навчається та чи подобається він викладачу [4]. Тож не складно уявити що відчуває маленька дитини, весь час зчитуючи ставлення вчителя, батьків чи однолітків стосовно себе [5].

За даними багатьох джерел майже в кожному класі завжди є 1-2 учні, які входять в категорію дітей зі стійкими труднощами в опануванні писемним мовленням (при цьому у них нормальний інтелект, не порушені зір та слух) і, відповідно підпадають під визначення дислексії. Важливо кожному вчителю, шкільному психологу знати та вміти виявляти таких дітей. Саме тому вкрай важливою на сьогодні є організація просвітницької діяльності серед вчителів, психологів та батьків школярів в нашій країні.

Задля прикладу ми розглянемо стан обізнаності про проблеми дислексії серед населення інших країн. Питання дислексії для англомовних країн, як відомо, є достатньо вагомим, це викликано високою складністю англійського писемного мовлення. Тому, просвітницька робота з населенням проводиться на рівні держави і міжнародних організацій (International Dyslexia Association, IDA тощо).

В більшості країн Європи періодично проводиться рік дислексії, коли держава за допомогою засобів масової інформації звертає увагу суспільства до цієї проблеми. Також проводяться спеціальні програми навчання логопедів та психологів. Одним з постулатів Європейської асоціації дислексії є: «нема ніякого зв'язку між рівнем інтелекту людини, індивідуальними зусиллями або соціально-економічним станом та наявністю дислексії і пов'язаних з нею труднощів навчання». Тому лише інформованість оточуючих, підвищення рівня обізнаності про дислексію та пов'язаних із нею труднощів, а також створення благоприємного оточення може гарантувати найкращий розвиток та реалізацію потенціалу дітей, які мають стійкі порушення писемного мовлення. Та навіть не зважаючи на таке масоване поширення інформації про дислексію за данними аналітичних досліджень М. Соріано-Феррер та Ж. А. Ечегарай-Бенгоа (M. Soriano-Ferrer, J. A. Echegaray-Bengoa) де досліджувалися знання, помилкові уявлення та відсутність інформації про дислексію серед іспаномовних вчителів виявили, що навіть досвідчені педагоги мають певні помилкові уявлення.

Але «помилкові уявлення» не можуть іти в жодне порівняння з ситуацією обізнаності вчителів початкової школи в Україні, іноді навіть повною відсутністю обізнаності.

Найбільш цікавим для нас, на теперешній момент, може стати досвід тих країн, що порівняно нещодавно (з 2000-х років) почали активну діяльнісь щодо розповсюдження інформації серед суспільства. Так в створення осередку асоціації дислексії, відбувається навколо і за участю провідних вчених, які працюють в цьому напрямку. Щорічно проводяться міжнародні науково-практичні конференції, за участі визначних науковців і дослідників дислексії. Так, за ініціативою батьків, створюється Асоціація батьків дітей з дислексією, яка в свою чергу займається просвітницькою діяльністю, розробкою законодавчих ініціатив, підтримкою науково-дослідницьких робіт в галузі дислексії. До лав асоціації входить ініціативна група діячів культури, науки та бізнесу. Експертна рада асоціації складається з провідних науковців.

Ми маємо взяти такий досвід організації просвітницької діяльності на озброєння. Адже наша країна має досить потужний склад вчених, які постійно займаються дослідженнями в галузі дислексії, розробляють корекційні програми на основі досліджень механізмів порушень тощо (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Тенцер, Н.Чередніченко та ін.).

Також створена ГО «Дислекс і Я», що має на меті інформувати педагогічний склад закладів освіти.

17 травня 2017 року було заявлено, що при МОН України створюється ініціативна робоча група, що опікуватиметься проблемами доступності освіти для дітей з дислексією. Таке рішення було ухвалено під час наради за участі представників МОН, МОЗ, Уповноваженого Президента з прав дитини, громадськості та активного батьківства. Також на цій зустрічі представник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В. Ільяна презентувала навчально-методичні посібники для роботи з дітьми з дислексією, дисграфією, дизорфографією, а також підручники з читання та української мови для навчання таких дітей.

За підтримки громадської організації «Соціальна синергія» було створено Inclusion UKR – перший в Україні шрифт, який розробили під українську абетку. За кордоном існує понад десяток подібних шрифтів, але всі вони для латиниці.

Проте маємо зазначити, хоч ці кроки і є важливими, інформування суспільства щодо дислексії в нашій країні знаходяться на низькому рівні, про що свідчать різноманітні запити батьків дітей з дислексією, для яких виявилося вкрай складно знайти широко обізнаних в цій проблемі спеціалістів, або інформацію щодо законодавчої підтримки дітей з дислексією.

Підсумовуючи вище сказане, маємо відзначити критичну необхідність здійснення заходів щодо організації просвітницької роботи серед населення. Адже, окрім батьків та вчителів і сама дитина має право за допомогою доступного для неї виду мовлення отримати пояснення, що саме слугує причиною її неуспішності в опануванні читанням та письмом і, звісно, отримати всі можливі засоби для подолання цієї проблеми.

Література:

1. Жаркова Е. А. Психологические рекомендации по профилактике и коррекции дислексии у детей младшего школьного возраста с ММД: Материалы Всероссийской научно-практической по проблемам специального образования. 2005. С. 71-73.
2. Журавльова Л. С. Особливості знань учителів щодо специфіки мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С.84-92. URL:http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28293
3. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 34. С. 24–32. URL:http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22102.
4. Майерс Д. Социальная психология. пер. З. Замчук. Питер 2013. 800 с.
5. Мещерякова И. А., Федорова Л. Н. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей. *Психологическая наука и образование*. 2004. Том 9. № 3. С. 12-33.
6. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательыной школы, имеющих нарушения речи. Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. Образование, 1992. 140 с. С. 124-131.

УДК 376-053.2:616.896:51

Ігнатович Олександра,
студентка IV курсу групи 4лСПР
спеціальність 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Тарасун В. В., доктор пед. наук, професор

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті представлено узагальнення результатів аналізу наукових праць, присвячених практично не вивченій в аутології проблемі розвитку навчальних здібностей у дітей з аутизмом. Визначені напрями подальшого дослідження процесу формування передумов засвоєння програмового математичного матеріалу дітьми з аутизмом.

Ключові слова: *діти з аутизм, навчальні здібності, спеціальні математичні здібності.*

Дитячий аутизм на сьогодні – одне з найпоширеніших порушень психічного розвитку дитини. Встановлено, що синдром аутизму зустрічається приблизно в 3-6 випадках на 10000 дітей, виявляючись у хлопчиків в 3-4 рази частіше, ніж у дівчаток. Разом з тим, з цього приводу існує версія про те, що у дівчаток аутизм добре маскується значно краще розвиненим усним мовленням [9].

У вивченні проблеми розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом досягнуто значних успіхів. Переважна більшість дослідників причину в розвитку аутизму у дітей вбачає в порушеннях діяльності нейронів через генетичні аномалії розвитку або різноманітні ушкодження мозку в період вагітності, при пологах або в постнатальний період розвитку дитини. Як наслідок, у дітей не розвивається емпатія, результатом чого є розлади соціалізації, комунікації, поведінки та уяви, тобто ключові симптоми аутизму [4]. Водночас замість оцінювання класичних симптомів аутизму в трьох субсферах вводиться угруповання з виділенням двох сфер порушень – дефіциту соціального спілкування і обмежених, повторюваних форм поведінки [8].

Сучасними науковцями підкреслюється, що від аутизму в широкому сенсі слова слід відрізняти патологічний, котрий є ядром раннього дитячого аутизму (синдром L. Kanner) і який найбільш чітко проявляється у віці 3-5 років порушеннями соціального розвитку поза зв'язку з рівнем інтелектуального розвитку. Водночас сучасне групування аутичних розладів здійснюється більшою мірою на основі досягнень нейронаук, ніж на результатах психопатології [5].

В Україні проблематику розвитку і навчання дітей з аутичними порушеннями досліджують вчені з різних галузей науки (Т. В. Ахутіна [1], К. О. Островська [4], В. В. Тарасун [7], А. П. Чупріков, Г. М. Хворова [8], Д. І. Шульженко [10] та ін.).

Водночас, як показує аналіз та узагальнення аутологічної наукової літератури, вчені вкрай рідко звертаються до проблеми дослідження навчальної діяльності дітей з аутизмом, зокрема до виявлення особливостей розвитку їхніх математичних здібностей, стану засвоєння і причин труднощів оволодіння математичним програмовим матеріалом.

Мета дослідження полягає в тому, щоб, базуючись на узагальнені результатів теоретичного вивчення проблеми розвитку і навчання дітей з аутизмом, визначити актуальні напрями подальшого дослідження ступеня їхньої готовності до засвоєння програмового математичного матеріалу.

Для досягнення поставленої мети важливими є результати аналізу наукової літератури, присвяченої встановленню основних причин труднощів шкільного навчання нейротипових учнів. Доводиться, що саме недостатній рівень розвитку в них навчальних здібностей як загальних, так і спеціальних спричиняє іноді непереборні труднощі в оволодінні навчальним матеріалом. Відповідно до цього є можливим передбачити виникнення у конкретного учня певного типу неуспішності – загального чи парціального (тобто з окремого навчального предмета). Так, зниження у дітей рівня загального інтелектуального розвитку, як правило, призводить до загальної неуспішності. А труднощі у вивченні окремих предметів (письма, математики, читання) можуть викликатися недорозвиненням спеціальних здібностей – лінгвістичних або математичних [5].

Існує значна кількість визначень поняття здібності. У цьому плані є важливим звернення до характеристики здібностей, яку знаходимо в класичних психологічних роботах, зокрема в роботі Г.С. Костюка, а саме: здібності – це індивідуальні психофізіологічні механізми, що забезпечують успішне здійснення

тієї чи іншої діяльності [2]. Здібності дитини можуть зовсім не проявлятися, або проявлятися частково. Тоді індивідуальні розбіжності у рівні розвитку здібностей у різних дітей будуть значними. Крім того, достатнього рівня їх розвитку діти можуть досягти по-різному: у одних цей шлях (завдяки відповідності сформованого механізму та характеру діяльності) може бути коротким і легким, в інших – довгим і тяжким.

Між здібностями та знаннями існує подвійний зв'язок: набування знань залежить від рівня розвитку здібностей, а внаслідок накопичення знань розвиваються самі здібності. Проте до складу здібностей входять не будь-які знання, а тільки узагальнені і систематизовані [6]. Тому такі узагальнені знання виступають як здатність:

- орієнтуватися у нових навчальних ситуаціях;
- розуміти нові об'єкти навчання;
- групувати і класифікувати нові об'єкти навчання.

Разом з тим, термін «здібності» часто вживається у звуженому його розумінні, як означення здібностей, які розвинені вище середнього рівня їх розвитку. Однак у цьому питанні важливою є точка зору, висловлена у роботах Г. С. Костюка і О. М. Леонтьєва про те, що «певні здібності є у всіх без винятку індивідів, а не тільки у тих, які вважаються здібними, подібно до того, як у кожного з них є певний характер, а не тільки у тих, про яких кажуть, що вони з характером» [2].

Математичні здібності – це спеціальні навчальні здібності, які забезпечують засвоєння знань, умінь та навичок з математики. Зрозуміло, що рахункова діяльність в певній мірі залежить від розвитку лінгвістичних здібностей (розуміння нового матеріалу, навчальної інструкції, протікання операцій рахункових обчислень як в плані внутрішнього, так і зовнішнього мовлення тощо). Математичні терміни, якими дитина оперує в рахунковій діяльності – це також слова. Тобто, тут багато залежить від її слухового та зорового сприйняття, від функції артикуляційного апарату та стану усного мовлення в цілому [6].

Для того, щоб дитина адаптувалася і змогла навчатися в школі, окрім того, їй необхідно бути здатною регулювати свою поведінку, мати достатній інтелектуальний рівень і темп діяльності. «Діти, які страждають синдромом аутизму, так чи інакше, під ці три критерії не підходять. Їх поведінка, як правило, піддається корекції недостатньо, інтелектуальні досягнення найчастіше нерівномірні, не цілком можуть бути продемонстровані через нестачу вербалізації, а в результаті поєднання всіх цих труднощів страждає темп діяльності» [6]. Як наслідок, ці особливості призводять до шкільної дезадаптації цієї групи дітей.

Проте за останні десятиліття вчені прийшли до розуміння того, що в навчанні дітей, які страждають аутизмом, дійсно може спостерігатися прогрес, якщо процес навчання адаптований до їхніх порушень [3]. Аутисти не тільки можуть навчатися в адаптованому середовищі, займаючись з викладачем індивідуально, але й працювати самостійно або спільно з іншими дітьми (якщо діагностиячні завдання належним чином індивідуалізовані). Підготовка до

засвоєння математичних знань і навичок сприяє також більш успішній адаптації дитини-аутиста в цілому. Така підготовка сприяє розвитку мовлення, формуванню уявлень про навколишній світ, включаючи поняття про простір, час, причинно-наслідкові зв'язки» [1, 5, 9].

Очевидно, що для діагностики стану сформованості математичних здібностей дитини-аутиста досліднику потрібні спеціальні знання про специфіку підходів, прийомів та методів на всіх етапах роботи з цією складною категорією дітей. Не менш важливими при цьому є знання особливостей соціально-емоційної поведінки дітей під час виконання пред'явлених завдань. Як показує аналіз практики роботи з дітьми з аутизмом, часом вони можуть демонстративно ігнорувати запропоноване для вирішення діагностичне математичне завдання. У подібних випадках настійні вимоги педагога тільки погіршують ситуацію і можуть призвести до відмови від діяльності в цілому. Вважається, що з тактичної точки зору краще не звертати на це увагу і, як правило, через деякий час дитина самостійно починає виконувати діагностичне завдання, оскільки їй потрібен час, щоб «прийняти» цей вид роботи [11].

Діагностична робота з дитиною з аутизмом вимагає постійного педагогічного пошуку і особливо гнучкості в застосуванні різних методів. Можна заздалегідь скласти план діагностичного заняття, але педагогу доводиться гнучко діяти в залежності від ситуації і реакції дитини. Разом з тим, завдання мають відображати конкретні, добре зрозумілі і звичні їй життєві ситуації. Якщо розуміння умови діагностичного завдання ускладнене, необхідно застосувати ілюстративний матеріал – предмети, програвання, драматизацію сюжету завдання, за допомогою яких умови виконання завдання для дитини з аутизмом стають зрозумілими.

Існує стереотип про супровід аутизму прихованими винятковими математичними талантами. Проте більшістю фахівців в галузі аутології цей стереотип оцінюється як вигадка, через що педагогам не потрібно гаяти час, відшукуючи винятковий талант у дитини, а пам'ятати, що у дуже невеликого відсотка людей з РАС є такі виняткові здібності, на які у світі можуть претендувати зовсім небагато людей [1, 5].

Разом з тим, у багатьох аутистів є те, що називають «навички-уламки» «навички-острівці», тобто конкретні розумові навички, які набагато гостріші, ніж інші їхні здібності. Дитина з аутизмом, наприклад, може мати хороші математичні здібності, але при цьому відчувати майже непереборні труднощі з комунікацією [1, 3, 8].

Оцінюючи стан сформованості навчальних здібностей дітей, вчені приділяють увагу методам тестування навчальних загальних і спеціальних здібностей (лінгвістичних, математичних, графічних, музичних тощо) [6]. Базуючись на результатах цих досліджень, вважаємо, що стан сформованості навчальних математичних здібностей у дітей з РАС у подальшому необхідно вивчати за допомогою розробленого діагностичного тесту. Передбачається, що даний тест включить завдання, об'єднані в блоки для дослідження стану сформованості:

- натуральних чисел і числових послідовностей;
- здатності розв’язувати елементарні арифметичні дії і тестові задачі;
- сприймання просторових відношень.

Досліджуючи особливості математичних здібностей, важливо також враховувати, що в тестах, спрямованих на виявлення максимальних показників, оцінюються «правильні» і «неправильні» відповіді. У тестах, спрямованих на виявлення характерних показників, навпаки, не існує «правильних» чи «неправильних» відповідей; в них оцінюватимуться особистісні характеристики, установки, система цінностей, стилі взаємин, іншими словами, соціоемоційне функціонування дитини. Ці тести дозволять також скласти думку про манеру, в якій дитина з аутизмом проявляє свої здібності, у даному разі – математичні [5].

Результати аналізу наукових опрацювань із досліджуваної проблеми показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів, які засвідчують істотні зміни сучасних уявлень про аутизм. Одночасно не знайшла своєї теоретико-методичної розробки проблема формування навчальної діяльності та специфіки її вливу на розвиток пізнавальної діяльності дітей з аутизмом. Окрім того, не досліджені причини труднощів оволодіння ними програмовим матеріалом в освітніх закладах і не розроблені шляхи їхнього своєчасного запобігання та корекції. Узагальнення результатів теоретичного вивчення проблеми розвитку та навчання дітей з аутизмом і одержані матеріали діагностичного дослідження стану сформованості математичних здібностей уможливлюють визначення нами актуальних напрямів дослідження ступеню їхньої готовності до подальшого засвоєння програмового математичного матеріалу в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Akhutina T. V., Korneev A. A., Matveeva E. Yu., Agris A. R. Age-related changes of higher mental functions in 7–9-years old children with different types of state regulation deficits // Psychology. Journal of the Higher School of Econom. Ccs. 2015. Vol. 12. N 3. P. 131-152.

2. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Навчання і розумовий розвиток учнів // Радянська школа. 1963. № 2. С. 17-25.

3. Семенова А. В. Хотылева Т. Ю., Галактионова О. Г., Борисова О. В. (2008). Формирование умения у детей, страдающих аутизмом, решать арифметические задачи // Детский аутизм: исследования и практика. С. 286-301.

4. Островська К. О. (2006). Аутизм: проблеми психологічної допомоги / Катерина Олексіївна Островська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка,. – 110 с. – (Навчальний посібник).

5. Тарасун В. В. (2018). Аутологія: теорія і практика. Підручник. В. Тарасун – К.: «Вадекс». – с. 590.

6. Тарасун В. В. (2017). Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. – К.: «Каравела». – 316 с.

7. Тарасун В. (2020). Стандартизація як механізм управління процесом розвитку і навчання дітей з аутизмом EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo Issue 1, 2020 https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.1.12

8. Чуприков А. П., Хворова Г. М. (2012). Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів. 184 с.

9. Шапошникова А. Ф., Касаткин В. Н, , Письменная Н. В., Бородина Л. Г., Сударикова М. А. (2008). Опыт применения стандартизированных диагностических оценочных шкал в комплексной программе лечебно-коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Детский аутизм: исследования и практика, С. 26-58.

10. Шульженко Д. І. (2017). Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія. - Київ: НПУ імені МП Драгоманова. с. 51-126.

11. Янушко Е. А. (2004). Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф. 133 с.

УДК 376-056.264-057.874 (043.3)

Козлова Кіра,
студентка VI курсу групи 2мл/сп
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Чередніченко Н.В., канд. пед. наук, доцент

КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИЧНИХ ПОМИЛОК НА ПИСЬМІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми подолання дисграфії в учнів молодших класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Визначено основні види фонетичних дисграфічних помилок, їхні причини та механізми. Окреслено напрями та зміст методики корекції фонетичних помилок у письмі молодших школярів ЗЗСО із дисграфією.

Ключові слова: *дисграфія, порушення письма, фонетичні помилки, діти молодшого шкільного віку ЗЗСО, діагностика та корекція.*

Актуальність проблеми подолання порушень письма у дітей молодшого шкільного віку полягає у значному збільшенні учнів ЗЗСО, які мають труднощі в оволодінні навичкою письма на початковому етапі навчання. Про це засвідчують численні дослідження науковців та практиків (Л. Журавльова, 2021; О. Корнєв, 1993; Т. Пічугіна, 2003; Л. Тенцер, Н. Чередніченко, 2021 та ін.).

Проведене нами діагностичне дослідження підтвердило, що у письмових роботах учнів простежується велика кількість дисграфічних помилок, найбільшу частку серед яких становлять фонетичні. Дана група помилок є неоднорідною. Нами було виявлено три групи фонетичних помилок (за Є. Соботович, О. Гопіченко): помилки на заміни та змішування близьких за акустико-артикуляційними ознаками фонемо-графем; пропуски, перестановки та додавання зайвих букв на письмі, спотворення звуко-буквеного складу слова; заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом один на одного [3].

Аналіз механізмів фонетичних помилок дозволив нам зробити висновки про їхню неоднорідність. Порушення звуковимови були однією із причин патологічних помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Також ми констатували недостатню сформованість та автоматизованість навичок звуко-буквеного та складового аналізу та синтезу, порушення фонематичних уявлень про звуковий склад слова. У дітей без порушень звуковимови провідним механізмом численних фонетичних помилок було порушення уваги та контролю - важливих компонентів процесу письма як виду мовленнєвої діяльності. Саме порушення регуляції та контролю за діяльністю зумовлювало численні пропуски букв та заміни, зумовлені позицією звуків у слові [3, 4].

Аналіз сучасних наукових публікацій та отримані результати констатувального експерименту дозволили нам визначити провідні напрями корекційної логопедичної роботи, а саме: 1) корекція порушень звуковимови; 2) удосконалення навичок *слухо-вимовної* диференціації опозиційних фонемо-графем в усному та писемному мовленні; 3) розвиток навичок мовного аналізу та синтезу; 4) розвиток когнітивних функцій, які безпосередньо залучені до процесу письма; 5) розвиток мотивації до писемномовленнєвої діяльності, удосконалення навичок контролю і самоконтролю на письмі [3, 4, 5, 6].

Розглянемо їхній зміст більш детально.

І напрям. Корекція порушень звуковимови відбувалась поетапно:

- постановка звуків;
- автоматизація звуку в ізольованій вимові, у складах, словах (на початку, посередині, в кінці слова, під час збігу приголосних);
- автоматизація звуку у словосполученнях, реченнях, які насичені даних звуком;
- автоматизація звуку в чистомовках та скоромовках;
- автоматизація звуку у зв’язному мовленні [2].

Наведемо приклади ігрових вправ та завдань.

Вправа 1.1. «Шукалочки для тигри»

Мета: автоматизація звука [р] в словах, розвиток зорового сприймання.

Обладнання: ігрове поле з предметними малюнками, предметні малюнки.

Хід гри: дитині пропонується ігрове поле, на якому зображені малюнки зі звуком [р]. Окрім цього їй дається вирізані ті ж предметні малюнки, які дитина має віднайти серед безлічі малюнків на ігровому полі. Для більшого зацікавлення дитини в роботі можна використовувати дзвоник, в який дитина має подзвонити, як тільки віднаходить предмет.

Вправа 1.2. «Кольорові малюнки»

Мета: автоматизація звуку [л] у словосполученнях, удосконалення навички узгодження прикметника з іменником, розвиток тактильної чутливості.

Обладнання: сенсорна коробка з природнього матеріалу (горох, насіння, горіхи, рис, манка тощо), малюнки білого, фіолетового, зеленого, блакитного кольорів, у назвах яких є звук [л].

Мовленнєвий матеріал: білий лебідь, біла лама, білий лотос, білий молоток, біла лопата, білий халат, фіолетові ласти, фіолетовий баклажан, фіолетовий стілець, фіолетовий телефон, фіолетова каблучка, фіолетовий пилосос, блакитний метелик, блакитна акула, блакитна лампа, блакитний пенал, блакитна булавка, блакитний лак, зелена ялинка, зелена футболка, зелена ложка, зелений лайм, зелена планета, зелений листок.

Хід гри: логопед пропонує дитині віднайти заховані у чарівній коробці малюнки, які мають певний колір. Завдання дитини полягає в наступному: знайти з-поміж сенсорного матеріалу, який розміщений в коробці, картки з зображенням предметів певного кольору та назвати їх, гарно промовляючи звук [л], правильно узгоджуючи прикметник з іменником.

ІІ напрям – удосконалення навичок слухо-вимовної диференціації опозиційних фонемо-графем в усному та писемному мовленні.

Робота передбачала формування в учнів навичок розрізнення опозиційних звуків та відповідних їм букв. Корекційні заняття передбачали розвиток фонематичного сприймання та уявлень з метою подолання помилок на заміни опозиційних фонемо-графем на письмі [5].

Вправа 2.1. «Кольорові крапочки»

Мета: диференціація звуків [с] та [ш], розвиток фонематичних уявлень.

Обладнання: кольорові фломастери чи ручки двох кольорів, ігрове поле із зображенням малюнків, назви яких містять відповідні звуки.

Хід гри: перед дитиною викладають аркуш паперу, на якому зображено 20 предметних малюнків на звуки [с] та [ш]. Дитина має, не промовляючи слова вголос, замалювати відповідними кольорами крапочки, які розміщені поряд із малюнком. Якщо у слові звук [с] – синім кольором, якщо [ш] – червоним. Для того щоб дитина не промовляла слова, її просять на час виконання завдання закусити зубками свій язичок.

Вправа 2.2. «Звукові розмальовки»

Мета: диференціація звуків [р] та [л], розвиток фонематичних уявлень.

Обладнання: аркуші паперу, на яких зображені розмальовки та кольорові олівці.

Хід гри: дитині дають аркуш з чорно-білими малюнками, які потрібно розфарбувати. Після цього дитина має уважно подивитися на малюнки, не називаючи їх в голос розділити на дві частини: якщо в слові є звук [л], то обвести блакитним олівцем, а якщо звук [р] – то рожевим. На час виконання завдання дитину просять закусити язик зубами, щоб вона не промовляла слова.

ІІІ напрям –розвиток навичок мовного аналізу та синтезу.

Формування уміння здійснювати фонематичний та складовий аналіз формувалося в учнів на трьох рівнях: звуковому, фонемно-буквеному (графічному) та орфографічному [5].

Робота за даним напрямом проводилась поетапно:

- формування аналізу ізольованих звуків;
- формування звукового аналізу на фоні слова;

- формування звукового аналізу зі складу слова;
- формування складового аналізу;
- повний аналіз складу;
- визначення послідовності звуків у слові;
- визначення кількості звуків у слові;
- визначення відмінності між словами паронімами.

Наведемо приклади вправ.

Вправа 3.1. «Перший звук у слові»

Мета: розвиток навички часткового звукового аналізу на фоні слова, звуко-буквених асоціацій.

Обладнання: ігрові поля, картки на липучках.

Хід гри: дитині пропонується ігрове поле, на якому зображені малюнки за певною лексичною темою. Завдання - визначити перший звук у слові, знайти відповідну картку з буквою та з'єднати її з малюнком.

Вправа 3.2. «Прочитай по першим буквам»

Мета: розвиток звуко-буквеного аналізу та синтезу на фоні слова.

Обладнання: ігрове поле, картки з малюнками, картки з буквами.

Хід гри: дитина отримує головне поле, на якому вона сама обирає завдання, а саме - одну з 12 карточок із зображенням малюнків. Далі їй потрібно визначити перший звук у кожному слові. Коли всі перші звуки визначені, вона має з'єднати букви між собою та прочитати отримане слово.

IV напрям – розвиток когнітивних функцій, які залучені до процесу письма.

Дуже важливим для дітей молодшого шкільного віку з дисграфією є розвиток слухової та зорової пам'яті [1]. Проілюструємо цей напрям роботи прикладами завдань.

Вправа 4.1. «Хто більше»

Мета: розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті.

Хід гри: логопед називає речення, що складається з двох слів. Дитина повинна додати у речення ще слово, поширивши його. Далі логопед знову додає слово, потім – учень. Так речення повторюється, поки хтось не забуде слово.

Інструкція: «Я зараз придумаю невеличке речення, і ми з тобою по черзі спробуємо його трохи збільшити, на одне слово. Виграє той, хто може додати більше слів та не забуде жодного попереднього».

Приклад: логопед: «Я їм».

Дитина: «Я їм кашу».

Логопед: «Я їм кашу ложкою».

Дитина: «Я їм гречану кашу ложкою» тощо.

Вправа 4.2. «Художник»

Мета: розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті, графічних навичок.

Обладнання: аркуш паперу, олівці.

Хід гри: дитині пропонують послухати текст та запам'ятати, про що він. Потім дитина має найбільш точно відтворити його на малюнку.

Іграшковий магазин

Одного разу дівчинка прийшла з мамою в іграшковий магазин. Посеред магазину стояли великі полиці, на яких було розміщено дуже багато різних іграшок. Біля самої блакитної стелі магазина висіли різнокольорові кульки. На зелених стінах були намальовані жовті та рожеві квіти. На верхній полиці сиділо ведмежа, на середній лежала ракета, а на нижній полиці стояв барабан. Дівчинці дуже сподобався цей магазин.

Вправа 4.3. «Пошуки»

Мета: розвиток зорової уваги та контролю.

Обладнання: аркуш паперу з текстом, ручка.

Хід гри: завдання дитини віднайти в тексті всі букви Е та закреслити їх.

Приклад тексту додається:

Рибалки

Хлопчик Денис жив на узбіччі мальовничої річки Десни. Він обожнював ходити з другом Васильком на риболовлю. Одного разу хлопчикам дуже повезло спіймати величезну рибу. Це був лин. Діти дуже раділи цьому улову. І вже наступного дня зранку знову сиділи на березі річки, сподіваючись повторити всій успіх. Але ні цього дня, ні наступного риби вони так і не спіймали. На все життя запам'ятали хлопці свій перший великий улов.

Вправа 4.4. «Зайве слово»

Мета: розвиток слухової уваги, формування узагальнюючого значення слова.

Обладнання: зошит та ручка.

Мовленнєвий матеріал: 1) ложка, тарілка, склянка, крісло, сковорідка, чашка, каструля. 2) рука, голова, язик, ноги, окуляри, очі, вуха, ніс, пальці. 3) морква, ківі, яблуко, банан, апельсин, груша. 4) капуста, помідор, диня, огірок, баклажан, цибуля.

Хід гри: логопед промовляє ряд слів, серед яких дитина має почути зайве слово. Після закінчення звучання слів дитина повідомляє зайве слово та пояснює свій вибір.

V напрям – розвиток мотивації до процесу письма, навичок контролю та самоконтролю.

Оскільки помилки на письмі часто є причиною відсутності навички контролю та самоконтролю, зниження мотивації до писемної діяльності, - саме цей напрямок корекційної роботи ми вважаємо дуже важливим [3].

Вправа 5.1. «Виправ помилки»

Мета: розвиток зорової уваги, навичок контролю та самоконтролю.

Обладнання: картка з текстом, зошит, ручка.

Хід вправи: дитині пропонується переписати поданий на картці текст, уважно слідкуючи та виправляючи допущені у ньому помилки. Приклад тексту:

В магазині

Одногоо разу мати відправила оленку в магазин за прдуктами. Вона дала дивчинці список, за яким та мала купити все неодхідне. Втягаючи на ручки

рукавиц, тівчинка загупила спипок. Прийшовши до супермаркту. вона згадала лише про макарни, хлиб, борожно та морозизо, яке дозволила купити мати.

Вправа 5.2. «Перевірка»

Мета: розвиток зорової уваги, контролю та самоконтролю.

Обладнання: картка з текстом, зошит, ручка.

Хід вправи: дитині пропонується списати текст та перевірити свою роботу на наявність у ній помилок за допомогою зіставлення її зі зразком. Приклад тексту:

Лісові пригоди

Марійка та Вітя вирішили піти в ліс і назбирати багато грибів. Біля самого лісу вони зустріли справжню змію, яка повільно переповзала через дорогу. Діти її дуже злякалися і побігли додому. Вдома дідусь їм пояснив, що змії з жовтою плямкою на голові не є отруйними.

Отже, корекційна логопедична робота з подолання фонетичних помилок на письмі у молодших школярів має відбуватись комплексно, системно та послідовно; враховувати структуру дисграфічного порушення, характер патологічних помилок. Важливо у зміст кожного заняття включати усні та письмові вправи та завдання, що сприяють корекції та розвитку мовленнєвих та немовленнєвих функцій та операцій, представлених нами у напрямах роботи.

Комплексна своєчасна діагностика стану писемного мовлення молодших школярів із труднощами у навчанні сприятиме виявленню стійких патологічних помилок на письмі та при читанні, визначенню причини та механізми їх виникнення та окресленню відповідних напрямів корекційно-розвивального логопедичного впливу.

Література:

1. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Москва, 1993. 187 с.

2. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: Феникс. СПб: Союз, 2004. 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).

3. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ : Видачний Дім «Слово», 2015. – с.543-658.

4. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с

5. Чередніченко Н. В., Клименко І. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція. Навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016. 248 с.

6. 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* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.

УДК 376-056.264.016:81-028.31](072)

Кузьменко Аліна,
студентка IV курсу групи 4зЛ1
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Тищенко В. В., канд. пед. наук, доцент

ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ІНШИХ ПАТОЛОГІЙ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається проблема загального недорозвитку мовлення та диференційної діагностики з іншими патологіями мовлення. Аналіз наукової літератури з проблем мовної патології показує, що число дітей із загальним недорозвитком мовлення в останні роки збільшилось. Потрібно надавати особливої уваги ранній діагностиці аномалій розвитку мовлення, тому що мовленнєві дефекти, які виявляють під час вступу до школи набагато важче компенсувати.

Ключові слова: *загальний недорозвиток мовлення, діагностика, патологія, мовлення.*

Від психічного розвитку молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), залежить рівень усвідомлення та засвоєння навчального матеріалу, а також розвитку навичок його використання, що є необхідною складовою для підготовки до роботи в сучасних умовах.

Підвищення відсотка мовленнєвих порушень є результатом таких несприятливих факторів, як забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм і післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини [3, с. 83]. Лише правильна диференційна діагностика з іншими патологіями мовлення надасть можливість більш розгорнуто розумітися на порушенні і тим самим краще допомагати дитині.

Вперше теоретичне обґрунтування ЗНМ було сформульовано в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей дошкільного та шкільного віку, які були проведені професором Р. Є. Лєвіною та співробітниками дефектології у 50-60 роках минулого сторіччя [3, с. 65].

Під *загальним недорозвиненням мовлення* (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено творення усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звукової і до смислової сторони мовлення. ЗНМ може спостерігатись при складніших формах дитячої мовленнєвої патології: алалії, афазії, ринолалії, дизартрії.

Найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми лексики та граматики рідної мови.

Серед складнощів і різноманітності етіологічних факторів, які викликають ЗНМ має місце сполучення спадковості і пошкодження або порушення дозрівання мозку під впливом різноманітних несприятливих факторів, які діють на внутрішньоутробний період, під час пологів або в перші роки життя дитини. Вищезгаданий логопедичний висновок виставляють після трьох років.

У більшості дітей з ускладненим варіантом загального недорозвитку мовлення можлива надмірна розгальмованість поведінки. Такі діти імпульсивні, іноді важко передбачити, що вони здатні зробити наступної хвилини. Гіпердинамічна дитина не пам'ятає образ, не тримає зла, хоча часто конфліктує з ровесниками й одразу мириться з ними [3, с.86].

Також дітям притаманне відставання у розвитку усіх видів моторики – загальної, мімічної, дрібної та артикуляційної. Дані психолого-педагогічної діагностики дітей із ЗНМ дозволяють визначити адекватну систему організації їх у процесі навчання, для того щоб знайти для кожної дитини оптимальні індивідуальні методи і прийоми корекції.

Загальний недорозвиток мовлення та розумова відсталість (РВ).

Загальне недорозвинення мовлення необхідно відрізняти від зовнішньо схожих за своїм проявами механізмами порушень психофізичного розвитку дитини.

Розумово відсталою називають таку дитину, в якої стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного ураження головного мозку.

Розумово відстала дитина – це дитина, яка ні за яких умов не зможе засвоїти програму масової школи. Цим вона відрізняється від дітей з іншими видами аномалій, які для навчання за програмою масової школи потребують спеціальних умов [6, с. 40].

У цьому визначенні слід підкреслити наявність трьох ознак:

1. органічного дифузного пошкодження кори головного мозку;
2. системного порушення інтелекту;
3. виразності та незворотності цього порушення.

Загальний недорозвиток мовлення та ранній дитячий аутизм (РДА).

Аутизм розглядається як важка форма патології розвитку, яка характеризується порушеннями соціальних, комунікативних та мовленнєвих функцій.

Ранній дитячий аутизм – особлива аномалія психологічного розвитку, при якій, перш за все, порушується формування емоційного контакту дитини з навколишнім світом.

Основною ознакою РДА є неконтактність дитини, її соціальна ізольованість, яка розпочинається протягом перших трьох років життя, що непритаманне дитині із ЗНМ.

На відміну від ЗНМ, при РДА, на ранніх етапах мовлення може розвиватися цілком нормально і дитина за темпами розвитку може випереджати своїх однолітків. Потім воно втрачається: дитина перестає спілкуватися з оточенням. Втрата мовлення завжди поєднується з втратою виразного жестикулювання та

імітаційної поведінки, що відсторонює дитину від повноцінного спілкування з іншими. [3, с. 67].

Загальний недорозвиток мовлення та затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР).

Про вікову затримку мовленнєвого розвитку (ЗМР) говорять тоді, коли в анамнезі відсутні дані про порушення центральної нервової системи, що забезпечує більшу збереженість моторних функцій, психічних реакцій, поведінки дитини в цілому.

Відсутність мовлення у дітей із ЗМР не буває повним, але словник обмежується словами, що позначають осіб безпосереднього оточення дитини або виражають життєві потреби [3, с. 69].

Важливим діагностичним критерієм є можливість засвоєння дитиною граматичних норм рідної мови. Дитина з І рівнем ЗНМ майже повністю не розуміє граматичних змін слів. При ЗМР дитина достатньо добре розуміє звернене мовлення значення граматичних змін слів, а також слів, що мають схоже звучання [3, с. 77].

Загальний недорозвиток мовлення та порушення зору.

При порушенні зору у дітей страждає цілісне і одночасне сприйняття дійсності. Порушення гостроти зору ускладнює формування реальних уявлень про навколишній світ. Сповільненість, неточність, фрагментарність зорового сприймання обумовлює недостатність зорових вражень услабозорих дітей, що утруднює розвиток правильного зв'язного мовлення.

Загалом діти із порушенням зору або ж з повною відсутністю його, мають не чіткі уявлення про навклишній світ, предмети, кольорі і т.д. Деякі навіть страждають вербалізмом, що пояснюється розумінням з опором на словесний опис того чи іншого предмету [2, с. 56].

Загальний недорозвиток мовлення та порушення слуху.

Недостатність функції слухового аналізатора призводить до порушення розвитку усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, змістової, а також і до повної відсутності мовлення. При цьому ступінь мовної недостатності залежить не тільки від тяжкості слухового дефекту, але і від часу його прояви та умов розвитку дитини.

Ступінь зниження слуху і розвиток мовлення залежні один від одного. Чим більше знижено слух, тим сильніше страждає і мовлення. Якщо у дитини тяжке порушення, то вона можезалишатися німою до початку навчання за спеціальною програмою [2, с. 46]. При середньому ступені зниження слуху спостерігається порушення в фонематичній, лексичній, граматичній сторонах мовлення.

Навіть при незначному зниженні слуху порушується розвиток мовлення. Тому необхідно враховувати, що для оволодіння активним мовленням потрібна значно більша збереженість слуху, ніж для розуміння мови оточуючих.

В даний час розроблені методи оцінки стану слуху, починаючи з періоду новонародженості, за допомогою аудіометрії. Цей метод дозволяє виявляти

випадки глухоти і приглухуватості і диференціювати їх від алалії, розумової відсталості і аутизму [6, с. 36].

Тому необхідно звертати увагу на розвиток дитини з самого малечку. Потрібно знати усі нюанси, які супроводжували дитину навіть до народження (під час вагітності). Лише своєчасно поставлений діагоноз можна лікувати правильно і саме тоді лікування буде набагато ефективнішим.

Загальний недорозвиток мовлення та дитячий церебральний параліч (ДЦП).

Дітям з ДЦП притаманні усі види мовленнєвих порушень, такі як затримка мовного розвитку, дизартрія, алалія, дислалія, дислексія, дисграфія, заїкуватість тощо. Дитина починає пізно вимовляти перші звуки та слова, у неї повільно формується активний словник,а також порушується формування фразового мовлення [4, с. 78].

На ранньому етапі мовного розвитку багато звуків відсутні, а надалі велика кількість вимовляється спотворено або замінюється близькими по артикуляції. Для багатьох дітей з церебральним паралічем характерно атипове засвоєння фонем, що не співпадає з послідовністю їх засвоєння при нормальному онтогенезі [4, с. 79].

Загальний недорозвиток мовлення та затримка психічного розвитку (ЗПР).

Затримка психічного розвитку - це уповільнений темп психофізичного та емоційно-вольового розвитку дитини, який спричиняється мікроураженням у корі головного мозку або тяжким соматичним захворюванням [2, с. 79].

Недорозвинення мовлення обумовлене локальним ураженням мовленнєвого аналізатору.

Мовлення таких дітей майже не відрізняється від норми, проте словниковий запас збіднений, а зміст понять незрозумілий.

Також у дітей помітна недостатність монологічного мовлення. У них доволі часто зустрічаються недоліки звуковимови, тому вони важко засвоюють звуковий аналіз слів, а також недостатньо володіють звуковим образом слова.

Диференційна дігностика порушень мовлення дитини має особливий вплив на подальший розвиток. Для того щоб вчасно почати проводити з дитиною корекуційну роботу, необхідно з самого дитинства звертати увагу на послідовність розвитку організму дитини [7, с. 3]. Маючи певні порушення мовлення, діти не можуть повноцінно спілкуватися з оточуючими, тому ми повинні зробити усе можливе, щоб допомогти дітям впоратися із будь-якими порушеннями.

Закріпивши вивчену інформацію можна сказати, що для подолання проблем з порушеннями мовлення, необхідно працювати з дитиною, навчити її розуміти себе і свою особливість, допомогти їй справлятися з ним, необхідно опиратися на менш ушкоджені або збережені ланки їхньої особистості, вміти одночасно і допомагати, і вимагати, бути лагідним і рішучим, фіксувати увагу не на промахах і помилках, а на досягненнях, проявляти оптимізм і підтримувати віру у можливості дитини.

І лише тоді, коли діагнози будуть поставлені правильно, корекційна робота спрямована на вирішення проблем із існуючими недоліками, тоді життя дитини мінятиметься у кращий бік.

Тому ніколи не потрібно зупинятися на вивченому, а самому розбиратися і досліджувати причини певних мовленнєвих порушень та зупинятися на правильних підходах для їх подолання.

Література:

1. Бондар Л. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ : НАУ, 2018. 127 с.

2. Логопедия: учебник для вузов. Под ред. Волковой Л.С., Шаховской. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.

3. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. Москва: Просвещение, 1967. 202 с.

4. Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст. Москва: Просвещение, 1991. 156 с.

5. Могильова Н. М. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна. 123 с.

6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. І. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. Москва: Альфа, 1993. 103 с.

7. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-5.

УДК 376-053.5-056.264:81'233

Марченко Юлія,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2 млп ПО
спеціальності 016 Спеціальна освіта(логопедія)
Науковий керівник: Пінчук Ю. В., канд. пед. наук, доцент

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

У статті описано умови, принципи, напрямки, методи корекційної логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ з використанням елементів казкотерапії. Пропонуються види робіт та приклади застосування засобів казкотерапії для розвитку зв'язного мовлення у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ ІІІ рівня дошкільного віку.

Ключові слова: *корекція зв'язного мовлення, діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, засоби казкотерапії.*

Формування зв'язного мовлення у дітей при відсутності патології в мовленнєвому і психічному розвитку – складний педагогічний процес, який багаторазово ускладняється, якщо у дітей виявлена така мовленнєва патологія розвитку, як загальне недорозвинення мовлення.

Значні труднощі в оволодінні навичками зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовної системи – фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, недостатнім формуванням вимовної та семантичної сторін мовлення. Наявність у дітей вторинних відхилень у розвитку провідних психічних процесів створює додаткові труднощі в оволодінні зв'язним мовленням. [4, с. 428].

Зміст логопедичної роботи з формування мовленнєвої діяльності дитини із ЗНМ старшого дошкільного віку включає в себе наступні аспекти:

- розширення словникового запасу;
- розуміння та уточнення значень слів;
- удосконалення граматичного ладу мовлення;
- корекція порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення;
- розвиток діалогічної і монологічної форм мовлення тощо. [4, с.465].

Позначивши аспекти формування мовленнєвої діяльності дитини була сформована мета дослідження.

Мета дослідження – описати основні шляхи (умови, принципи, методи і прийоми роботи) з формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня засобами казкотерапії.

Існують основні корекційні завдання методики розвитку зв'язного мовлення: систематизація видів роботи з формування та закріплення лексико-граматичних категорій; формування навичок мовленнєвого спілкування на заняттях, в повсякденному житті і діяльності дітей; формування умінь аналізувати текст, виділення смислових ланок, складання плану і переказу за планом; формування правильного лексичного і граматичного оформлення мовленнєвого висловлювання; навчання аналізу, планування, побудови, композиційного оформлення самостійних мовленнєвих висловлювань; розвиток самоконтролю за власним мовленням. [6, с. 48].

Використання методів будується на наступних принципах.

Принцип свободи говорить про те, що заняття не можуть бути обов'язковими або примусовими. Вони повинні будуватися тільки на інтересі самих дітей.

Принцип взаємодії розглядається на декількох рівнях: на рівні взаємовідносини між дорослим і дитиною: взаємодія як взаємна творчість педагога і дитини; взаємодія учасників діяльності; на рівні взаємодії завдань на різних стадіях формування виразного образу.

Принцип ігрової мети матеріалу з урахуванням вікових особливостей дитини.

Принцип раціональної та ефективної подачі матеріалу: поступовість; системність і узагальненість пропонованого дітям матеріалу.

Принцип поєднуються в процесі навчання самовідтворюваних і творчих типів завдань.

Принцип прийняття відомостей вікової та психологічної особливості дітей дошкільного віку [6, с. 48].

При плануванні корекційної роботи важливо спиратися на принципи, які дозволяють направити корекційну роботу в потрібному напрямку і створити ситуацію максимального успіху в даній роботі.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти сформовано цілий напрям ігрових методів педагогіки, які розглядають підхід до казкотерапії як провідного методу розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Відповідно до даного підходу, переважання в педагогічній роботі з розвитку мовлення саме ігрової діяльності, різних ігрових прийомів і моделей навчання, мають високий рівень значущості для активного включення дошкільників з вадами мовлення в процеси навчання і виховання.

Що таке казкотерапія? Перш за все – це лікування казками. Казкотерапія – процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і систему взаємовідносин у ньому. У казках можна знайти повний перелік людських проблем й образні способи їх вирішення. Часто це дозволяє знайти потрібне рішення в житті. Знання споконвіку передавалося через притчі, історії, казки, легенди, міфи. При чому ж тут лікування? Знання таємне, глибинне, не тільки про себе, а й про навколишній світ, безумовно лікує. Коли говорять про те, що казкотерапія – це лікування казками, мають на увазі спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть в душі та є психотерапевтичними. [1, с. 16].

За визначенням Л. Гридковець, казкотерапія – це напрямок психосоціальної роботи, що використовує ресурси казок для вирішення цілого ряду завдань виховання, освіти, розвитку особистості та корекції поведінки [2, с. 36].

Казка формує, розвиває самосвідомість дитини, розкриває її можливості у взаєминах з навколишнім світом і світом внутрішнім. Завдяки казці педагоги здійснюють моральне виховання, підвищують рівень соціалізації дитини, розвивають її творчі здібності. За допомогою казкотерапії також можна ефективно вирішувати проблеми логопедичної корекції різних порушень мовлення.

Це дає можливість використовувати казкотерапію не тільки для психотерапевтичних цілей: психодіагностичних, психокорекційних, прогностичних, а й для формування мовлення у дітей та немовленнєвих процесів, пов’язаних з провідним мовленнєвим порушенням.

Враховуючи ряд педагогічних умов, стає можливим вирішення задач розвитку зв’язного мовлення засобами казкотерапії. Під умовами розуміють теоретичні та практичні призначення, установки, засоби організації освітнього процесу. До таких умов відносять:

1. Підбір літературних тем для використання їх у мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку, враховуючи доступність, педагогічну доцільність і ефективність, відповідно до гігієнічними нормами дошкільного закладу.

2. Знання і вміле застосування педагогом технологій, різних прийомів навчання складання оповідання і переказу.

3. Забезпечення дітей певною наочністю, виховувати уважне спостереження за об'єктами і явищами навколишнього світу.

4. Поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу на заняттях.

5. Комплексне використання взаємодоповнюючих форм робіт з розвитку зв'язного мовлення (спільна діяльність педагога і дітей, самостійна діяльність дітей).

6. Комплексне і системне використання методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення дітей.

7. Взаємодія між керівниками і педагогами з даної проблемі використання технік (розробки, методичні посібники тощо), а також необхідна наявність матеріально-технічної бази і раціональна організація місця для роботи з ними [6, с. 48].

Впровадження методів казкотерапії у логопедичну роботу вимагає:

- створення у групі збагаченого предметно-просторового середовища – мовленнєвого куточка з атрибутами казок;

- створення картотеки казок для роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня за допомогою казкотерапії;

- використання таких прийомів казкотерапії, які б відповідали етапам корекційного навчання зв'язного мовлення та враховували зміст освітньої галузі «мовленнєвий розвиток».

У мовленнєвий куточок групи рекомендують додавати в якості дидактичних засобів казкотерапії наступні матеріали:

-іграшка-персонаж, наприклад, Кіт вчений;

- ілюстрації до казок з картотеки;

- обідки на голову з кріпленнями для зображень і набір із зображеннями різних казкових героїв;

- паперові стрічки на зап'ястя із зображенням казкових героїв;

- набір пальчикових ляльок [6, с. 32].

Перерахований дидактичний матеріал допомагає дітям входити в роль героя, перевтілюватися в будь-якого казкового персонажа, тим самим розвивати артистичні здібності дитини, вміння передавати почуття героя та його думки.

При доборі казок враховується вік вихованців. Казки не повинні бути занадто довгими і складними, щоб діти могли зрозуміти, запам'ятати і, при необхідності, переказати або доповнити їх.

Науковці-психологи пропонують різні прийоми використання казкотерапії, які можна рекомендувати в роботі логопеда. Це аналіз казок, розповідь, переказ казок від різних осіб, переписування, драматизація казок та складання своїх казок [4, с. 235].

Аналіз казок. Мета – усвідомлювати та інтерпретувати те, що приховане за кожною казковою ситуацією, за конструкцією сюжету, за поведінкою героїв. Бажано для аналізу обирати відому казку, наприклад, «Рукавичка», «Колобок»,

«Котигорошко» та ін. Після прослуховування казки дітям ставиться низька запитань. Як ви вважаєте, про що (про кого) ця казка? Хто з героїв вам найбільше сподобався (не сподобався)? Чому той або інший герой здійснював ті або інші вчинки? (Запропонована форма роботи застосовується для дітей у віці від 5 років). Аналіз казок і казкових ситуацій може бути побудований у формі як індивідуальної роботи, так і групової дискусії, де кожна дитина висловлює свою думку щодо того, що «зашифровано» в тій або іншій казковій ситуації.

Розповідь, переказ казок. Мета – розвивати фантазію, уяву, здатність до творчої самореалізації, формувати зв'язне мовлення. Дитині або групі дітей пропонується розповісти казку від першої або від третьої особи. Можна запропонувати дитині розповісти казку від імені інших дійових осіб, які беруть або не беруть участь в казці. Наприклад, як би казку про Колобка розповіла Лисиця, Баба-Яга або Пан Коцький.

Переписування казок. Переписування і дописування авторських та народних казок має сенс тоді, коли дитині чимось не подобається сюжет, розвиток подій, ситуацій, кінцівка казки тощо. Переписуючи казку, дописуючи свій кінець або вставляючи необхідні персонажі, дитина сама обирає найбільш відповідний її внутрішньому стану розвиток подій і знаходить той варіант розв'язання ситуацій, що дозволяє їй позбутися внутрішнього напруження – у цьому полягає психокорекційне значення переписування казки.

Постановка казок за допомогою ляльок. Мета – удосконалювати і проявляти через ляльку ті емоції, які зазвичай з якихось причин дитина не може собі дозволити проявити. Працюючи з лялькою, дитина бачить, що кожна її дія негайно відбивається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно корегувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною.

Складання казок. Мета – виявити внутрішні психологічні конфлікти та життєві переживання, навчання формулювати свої думки і фантазії. Дитина може складати казку, самостійно обираючи тему або за заданою першою фразою. У першій фразі дорослий може повідомити про головних героїв і місце дії. У власній казці дитина відображає свою проблемну ситуацію і способи її розв'язання [4, с. 235].

У роботі з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня за допомогою казкотерапії також використовують такі прийоми:

- обговорення сюжету і героїв казок;
- переказ почутого тексту (казки), в тому числі з упором на обов'язкове і з дотриманням вірної черговості перерахування всіх ключових сюжетних моментів;
- розбір незрозумілих слів і усталених словосполучень;
- вправи на словотворення за допомогою суфіксів і приставок;
- вправи з незакінченими реченнями;
- вправи для контроля дихання під час розповіді / переказу;
- розповіді за зображенням, намальованим дитиною;
- ігри на підбір епітетів і порівнянь;
- групове розповідання казки.

Обговорення сюжету і героїв казки є одним з найменш важких для дитини завдань, оскільки є, по суті, просто розмовою на певну тему. При цьому дитина, сама того не підозрюючи, вчиться формулювати чітко свої думки, міркувати і, виділяючи будь-які сюжетні моменти, визначати своє ставлення, відстежувати свої емоції і враження.

Переказ почутого тексту (казки) з вимогою обов'язково і почергово перераховувати всі ключові сюжетні моменти Це сприяє навчанню структурувати думки, стимулює і розвиває пам'ять, акцентуючи увагу дитини на послідовний розвиток сюжету.

При розборі незрозумілих слів і усталених словосполучень діти не тільки збагачують свій словниковий запас, а й долучаються до культури рідної мови, її багатства, фольклору. Тому важливо включати в список казок, використовуваних в казкотерапії, не тільки авторські, а й народні. Вправи в словотворенні за допомогою суфіксів і приставок сприяють формуванню і закріпленню у дитини вміння утворювати нові слова.

При роботі з незакінченими реченнями діти не тільки навчаються структурувати свої думки, оформляти їх у грамотно складеному реченні, а й розвивають свою уяву, що так само сприяє розвитку зв'язного мовлення. Навчаючись контролювати своє дихання під час, наприклад, розповіді, діти вправляються в регулюванні темпу мовлення, її плавності, уникненні непотрібних тривалих пауз між словами; а також в умінні без зайвої паніки і поспіху планувати своє мовлення для того, щоб не було несподіваних зупинок для підбору потрібного слова.

Групове розповідання казок, по-перше, дозволяє дитині сильно не переживати (особливо актуально для дітей, у яких спочатку низький рівень розвитку зв'язного мовлення), адже йому потрібно буде розповісти лише невеликий уривок, а не всю казку цілком.

А по-друге, дитина, слухаючи інших дітей і педагога, непомітно для себе, запам'ятовує і навчається новим словам, словосполученням, побудови речення, відмінних від відомих йому слів.

В логопедичній роботі ми можемо використовувати такий метод як логоказки. Логоказки є синтезом сучасних методів розвитку мовлення та особистості дошкільника, де використовуються словесні методи (режисерська гра, коментування, малювання, імпровізація, фантазування), пантомімічні етюди, ритмічні вправи та музичні замальовки [3].

Основна мета логоказки – всебічний і послідовний розвиток мовлення дітей і пов'язаних з ним психічних процесів шляхом використання елементів казкотерапії.

Можна виділити наступні види логопедичних казок і форми роботи з ними: артикуляційні (розвиток дихання, голосу, артикуляційної моторики); фонетичні (уточнення артикуляції заданого звуку, автоматизація, диференціація звуків); казки для навчання грамоти (про звуки і букви).

Виділяють логоказки, спрямовані на розвиток моторної сфери дитини з ТПМ, наприклад, пальчикові (розвиток дрібної моторики, графічних навичок), логоказки-тренінги, насичені певними фонемами, словоформами, лексико-граматичними категоріями (для збагачення словникового запасу, закріплення знань граматичних категорій). Також є логоказки з модельованим змістом, які сприяють формуванню зв'язного мовлення.

Зупинимося на міні казках-зв'язках. «Міні казки-зв'язки» містять ланцюжок картинок і схем (схеми – прийменники, дії, емоції), побудованих в логічній послідовності, що позначають закінчену думку, тобто речення. Кожне таке речення насичене звуком, який вже поставлений та автоматизується у мовленні дитини. Шляхом роздумів дитина перекодовує графічну інформацію у граматично, лексично і синтаксично правильне мовленнєве висловлювання.

За допомогою «Міні казок-зв'язок» дитина «читає» речення, або навіть цілу історію, розповідь або казку. За бажанням можна придумати і домалювати продовження або придумати інший сюжет із запропонованими героями тощо.

Така робота спрямована на розвиток монологічного мовлення дитини, яке характеризується послідовною, граматично правильною побудовою речень і зв'язним викладом думок [3].

У логопедичній роботі з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня рекомендовано застосовувати казки й елементи казкотерапії. У дошкільному віці казки значно активізують дітей, позитивно впливають на емоційно-вольову, особистісну та пізнавальну сферу дитини. Форма метафори, яка лежить в основі створення казки, найбільш доступна для сприйняття дитини. Це робить її привабливою для роботи в умовах корекційно-розвиткового навчання дітей на логопедичних заняттях. Особливо потужний потенціал має казкотерапія для формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ. Основними умовами для впровадження інноваційних методів казкотерапії виступають: збагачене предметно-просторове середовище, створення картотеки казок, добір прийомів казкотерапії відповідно до етапів розвитку зв'язного мовлення у дітей та врахування змісту корекційного навчання в освітній галузі «мовленнєвий розвиток».

Для розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня мовлення рекомендовано використовувати такі методи, як аналіз казок, розповідь, переказ казок від різних осіб, переписування, драматизація казок та складання своїх казок. Ефективними є такі види робіт: вправи на словотворення за допомогою суфіксів і приставок, вправи з незакінченими реченнями; вправи для контроля дихання під час розповіді / переказу; розповіді за зображеннями, намальованими дитиною; ігри на підбір епітетів і порівнянь; групове розповідання казки. Окремо слід виділити такий вид роботи, як створення логоказок з модельованим змістом, у процесі яких діти ніби читають казку за малюнками, піктограмами, озвучуючи розшифроване.

Усі описані вище умови, методи і прийоми роботи з казкою, враховуючи її психотерапевтичний вплив, сприяють повноцінному формуванню діалогічного і монологічного мовлення у дітей із ЗНМ на логопедичних заняттях.

Література:

1. Антонова Л., Воронкова Л. Розвиток мовлення: для дітей дошк. віку. Київ: Країна Мрій, 2014. 64 с.

2. Гридковець Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів: Скриня: Монастир Редемптористів, 2013. 66 с.

3. Дзюба Л. В. Логосказки как способ коррекции и развития речи у дошкольников. *Интерактивная газета* Выпуск № 68, декабрь 2016. URL: http://io.nios.ru/articles2/85/10/logoskazki-kak-sposob-korrekcii-i-razvitiya-rechi-u-doshkolnikov

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками: технологии института сказкотерапии. СПб.: Речь, 2010. 235 с.

5. Логопедія / [Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін.] /За ред. Шеремет М. К. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ: Слово, 2015. 664 с.

6. Макушенко В. О. Розвиток мовлення та мислення.: посібник; упоряд. І. Стратілат. Київ: Ред. газ. з дошк. та поч. освіти, 2014. 92 с.

УДК 376-056.264:616.89-008.434

Пітра Каталіна,
студентка І курсу групи 1МЛП
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Тарасун В.В., д-р. пед. наук, професор

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА В СУЧАСНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті розглядається стан дослідження недостатньо вивченій в логодидактиці проблемі застосування комп'ютерних технологій та ігор як інноваційного засобу організації корекційно-розвивального процесу дітей з тяжкими розладами мовлення. Висвітлено основні класифікації комп'ютерних ігор, принципи, правила та вимоги до їхнього застосування у логопедичній роботі. Визначено труднощі у процесі впровадження комп'ютерних технологій в логопедичну практику та їхні причини. Сформульовані перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Ключові слова: *комп'ютерні технології; класифікації комп'ютерних ігор; причини труднощів застосування; діти з тяжкими розладами мовлення.*

Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій наклав свій відбиток на всі галузі людського життя, у тому числі й галузь освіти.

Узагальнення результатів аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень у різних галузях науки дає підставу зробити висновок, що найближчі 15-20 років будуть епохою докорінних змін в освіті. Передбачається, що джерелом таких змін будуть нейронауки, медицина, фінанси й інформаційні технології. Використання можливостей новітніх інформаційних технологій дозволяє успішно вирішувати важливі освітньо-виховні та корекційно-розвиваючі завдання дітей з мовленнєвими порушеннями. На сьогодні використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі – це одна з найактуальніших проблем у педагогіці, зокрема і в логокорекційному процесі [2].

Донедавна вважалось, що застосування технічних засобів в процесі роботи логопеда не може мати вирішального значення, оскільки основний продукт цієї роботи базується на суб'єктивних відчуттях дитини. Однак, завдяки постійному удосконаленню технічних засобів і сучасному розвитку ком'ютерних технологій комп'ютер стає незамінним помічником для спеціаліста. А для дитини він стає не лише розвагою, але й інструментом пізнання навколишнього світу [1].

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень із заявленої проблеми показує, що комп'ютерні ігри наразі активніше впроваджуються у корекційно-розвивальну і корекційно-превентивну роботу з дітьми з порушеннями мовлення. Як результат, в корекційній освіті комп'ютерні технології все частіше застосовуються як засіб навчання, найбільш адаптований до індивідуальних особливостей дітей (З. М. Кордун [18], О. І. Кукушкіна [21] та ін.).

У роботах вчених висвітлюються різноматні аспекти інноватики освітньої системи та діяльності педагогів. Дидактичні та методичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті висвітлюються в працях О. Кукушкіної [21], Н. Морзе [18], Ю. Рамського [13] та ін. Проблеми впровадження інформаційно-комунікативних технологій у корекційній освіті досліджуються вченими О. Качуровською [13], С. Мироновою [11], В. Тарасун [17] та ін.

Мета дослідження: базуючись на аналізі та узагальненні результатів наукових досліджень в галузі загальної і спеціальної педагогіки та психології, з'ясувати можливості та особливості застосування організації комп'ютерних ігор у логопедичній роботі.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності і провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Гру називають «супутником дитинства» [12]. У грі дитина має можливість усвідомлювати себе як особистість, пізнавати і засвоювати соціально-культурні норми людської життєдіяльності, реалізовувати творчі здібності та духовні сили [4]. Аналіз феномена гри, здійснений дослідниками, показує, що гра є важливим компонентом інтелектуального, емоційного, морального та естетичного розвитку.

У другій половині XX ст. в зв'язку з динамічним формуванням інформаційного суспільства, актуальним стає глибоке і всебічне вивчення такого соціокультурного феномену, як комп'ютерна гра, з'ясування його позитивних та негативних сторін [19].

Комп'ютерна гра – це комп'ютерна програма, що служить для організації ігрового процесу (геймплея), зв'язку з партнерами по грі, або сама виступає в якості партнера. Така гра не тільки виконує низку важливих соціальних функцій, але й активно впливає на соціально-культурні процеси суспільства. Дитина, граючи, свідомо чи підсвідомо ототожнює себе з героєм, приймає його ціннісні установки. Тому така гра вже не просто несе певний суспільний сенс, вона активно впроваджується в свідомість, формує світовідчуття дитини в дуже ефективній ігровій формі [7].

Проте, як зазначають науковці, не всі комп'ютерні ігри спроможні вирішити освітні завдання. Це, в першу чергу, стосується ігор, де головним завданням є швидке натискання клавіш. Такі ігри дають розвиток сенсориці дитини та деяких параметрів уваги, але, разом з тим, стимулюють підвищення у дитини рівня тривожності, бажання сховатися від дійсності в уявному світі [6].

Як показує аналіз відповідної літератури, є декілька жанрів комп'ютерних ігор. У цьому зв'язку виділять класифікації традиційні і сучасні [14]. До останніх умовно відносять: *адвентурні ігри* візуально оформлені як мультиплікаційний фільм, однак з інтерактивними властивостями – можливістю управляти перебігом подій. Основна *мета стратегічних ігор* – управління ресурсами, корисними копалинами, військами, енергією чи іншими подібними складовими. Стратегічні ігри розвивають у дітей посидючість, здатність планувати свої дії, тренують багатофакторне мислення. *Для аркадних ігор* характерним є поділ гри на рівні ,за результатами виконання, коли нагородою і метою є право переходу до наступного епізоду, місії. Аркадні ігри тренують окомір, увагу, швидкість реакції дошкільників. *В рольових іграх* в розпорядженні дитини є невеликий загін персонажів, кожен з яких виконує певну роль чи функцію. Задача героїв – спільними зусиллями дослідити віртуальний світ з метою виконання мети, поставленої на початку гри. *3D-Action* – це тип ігор для розваг. Вони розвивають моторні функції дитини, дещо гірше – пізнавальні, при цьому є сумнівними для розвитку мислення і розв'язання завдань морального виховання. *Логічні ігри* розвивають навички логічного мислення, особливо в дітей дошкільного віку. Здебільшого гра є одним завданням чи набором кількох головоломок, які повинна вирішити дитина. *В симулятивних (імітаторських) іграх* увагу приділено дотриманню реалістичності відповідних реакцій віртуального середовища, майже до найдрібнішого відображення технічних показників в авіасимуляторах чи характеристиках гравців (наприклад, у спортивних симуляторах).

Окрім того, існують класифікації, за якими комп'ютерні ігри поділяють на дві категорії: *гейм-екшен*, де увага акцентується на точності і швидкості рухів, і *стратегічні комп'ютерні ігри*, в яких увага акцентується на когнітивній активності гравців. Також важливою є класифікація, за якою комп'ютерні ігри поділяють на ігри *за змістом поставлених завдань перед гравцями* – це сюжетно-тематична класифікація і *за спрямованістю діяльності гравців* – функціонально-психологічна класифікація [20].

Комп'ютерні ігри, що використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку умовно класифікують на підгрупи [6]:

- *розвивальні комп'ютерні ігри*, спрямовані на формування загальних розумових здібностей;

- *навчальні комп'ютерні ігри*, які знайомлять дитину з початками математичних понять, дидактичних уявлень, з основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять, навчають грамоті, читанню;

- *ігри-квести*, в яких правила гри приховані і дитина повинна самостійно дійти до усвідомлення цілі і способу дій, тобто знайти ключ для розв'язання завдання;

- *ігри-забави* не мають завдань для розвитку, проте дають можливість дитині порозважатись, здійснити пошукові дії і побачити результат у вигляді мультфільму;

- *комп'ютерні діагностичні ігри* допомагають виявити рівень знань і здібностей дитини або відхилень в її розвитку.

Отже, узагальнюючи отриманий аналітичний матеріал, зазначимо, що комп'ютерні ігри дозволяють організувати діяльність дитини, перш за все, в цікавій формі, адже її постійно супроводжує той чи інший казковий герой, який спонукає її до дій. Водночас дитина потрапляє в різні незвичайні ситуації, самостійно ставить завдання, шукає засоби для їхнього вирішення і при кожному успішному вирішенні отримує вагомий емоційний результат. При цьому в дитини формується потреба в самостійному пошуку вирішення завдання гри, критичне ставлення до оточення і самої себе, бажання дізнатися нове [8].

Водночас, як засвідчує аналіз практики, педагоги відчувають значні труднощі у процесі впровадження комп'ютерних технологій в логопедичну практику[3]. Це пов'язано з кількома взаємозалежними причинами, перш за все, такими як:

- низький рівень володіння значною кількістю логопедів-практиків комп'ютерними технологіями;
- недостатнє їхнє ознайомлення з перспективним досвідом застосування комп'ютерних технологій в логопедичній роботі з дошкільниками;
- недостатня обізнаність з основними вимогами щодо створення комп'ютерно-ігрового середовища;
- дефіцит вмінь розробляти план впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в корекційний процес.

Водночас вчені і практики відзначають, що комп'ютерні ігри здатні підживити і полегшити тяжкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відео-матеріалів, аудіозаписів [9]. Разом з тим, використання комп'ютерних ігор робить заняття привабливим, стимулює зацікавленість дитини, налаштовує її на позитивний результат.

На переконання вчених [13-16], важливим при впровадженні комп'ютерних ігор є дотримання в процесі логопедичної роботи загальних і спеціальних психолого-педагогічних принципів. Основними з яких є:

- принцип полісенсорного підходу до корекції мовленнєвих порушень з елементами комп'ютерного навчання, що сприятиме формуванню в дітей знакової функції свідомості, вкрай важливої для їхнього мовленнєвого та інтелектуального розвитку;
- принцип об'єктивного оцінювання результатів виконання дитиною запропонованих завдань, що дозволяє представити їх візуально на екрані, виключаючи при цьому суб'єктивну оцінку;
- принцип ігрової стратегії навчання і введення дитини в проблемну ситуацію з пред'явленням їй конкретного диференційованого завдання, що дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні задачі і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання;
- принцип індивідуального і диференційованого навчання дітей із застосуванням комп'ютерних діагностичних ігор передбачає можливість об'єктивного визначення зон актуального й найближчого розвитку дітей із порушеннями мовлення;
- принцип корекційного виховання з використанням комп'ютерних ігор дозволяє виховувати в дітей вольові та моральні якості.

Водночас, як зазначають вчені, з метою забезпечення правильної організації комп'ютерних ігор, зокрема в логопедичній роботі, необхідним є дотримання таких психолого-педагогічних вимог [16]:

- правила гри мають бути простими, точно сформульованими, доступними для розуміння дошкільником;
- гра не повинна викликати бурхливу реакцію у дитини, оскільки в такому разі не буде сприяти виконанню педагогічної мети, перш за все, забезпеченню розумового навантаження;
- легкі і важкі комп'ютерні завдання повинні чергуватися;
- кількість хвилин за комп'ютером відповідає віку дитини, помноженому на 1,5 (наприклад, для дітей шести років – гра має тривати 9 хвилин);
- гру не слід припиняти або залишати незавершеною;
- обов'язкове проведення гімнастики для очей і рухливих ігор після закінчення гри.
- Розробка змісту підготовчого етапу до проведення комп'ютерної гри має, за рекомендаціями вчених [10], відповідати таким вимогам:
- здійснювати відбір ігор відповідно до завдань корекційно-розвивальної роботи;
- забезпечувати відповідність змісту гри віковій групі дітей та структурі їхнього мовленнєвого порушення;
- визначати найбільш зручний для дитини час проведення комп'ютерної гри;

- здійснювати підготовку до гри самого педагога (вивчити і осмислити весь хід гри, визначити своє місце в грі і методи керівництва грою);
- попередньо готувати до гри дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: збагачувати їхні знання і уявлення про предмети, що необхідні для вирішення ігрової задачі.

Узагальнюючи представлений матеріал дослідження, зазначимо, що правильно підібрані та добре організовані комп'ютерні ігри відіграють важливу роль у розв'язанні пріоритетних завдань доступності навчання, виховання та корекції розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Водночас вони мають значний потенціал у формуванні пізнавальної активності, виробленні інтересу та мотивування до навчання цієї складної категорії дітей.

Застосування комп'ютерних ігор як інноваційного засобу організації корекційно-розвивального і корекційно-превентивного процесу є актуальним і таким, що відповідає сучасним потребам системи освіти. На переконання дослідників, за допомогою комп'ютерних технологій створюються умови, за яких дитина отримує мотиваційні стимули, що сприяє розвитку її творчої активності в процесі пізнавальної діяльності і забезпечує досягнення позитивних результатів у навчанні за мінімальних зусиль і витрат часу. Комп'ютерні дидактичні ігри доцільно включати у зміст логопедичних занять з обов'язковим при цьому дотриманням принципів та вимог щодо їхньої організації і особливостей застосування в роботі з дітьми з тяжкими розладами мовлення.

В останні роки, особливо в період ковіду і постковіду, індустрія інформаційних технологій в Україні в сфері освіти розширюється. Враховуючи досвід і потужність наявного вітчизняного науково-технічного потенціалу, є підстави сподіватися на збільшення темпів її розвитку з тим, щоб у наступні роки перетворити її на ефективний напрям сучасної логопедичної теорії і практики.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У подальшому нами планується ширше вивчення світового досвіду застосування комп'ютерних ігор в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, розробка діагностичної методики, спрямованої на поетапне дослідження стану і особливостей застосування інформаційних технологій в закладах дошкільної освіти України. Ґрунтуючись на отриманих результатах констатувального експерименту, наукові пошуки спрямовуватимуться на знаходження шляхів інтенсифікації процесу застосування інформаційних технологій в сучасній вітчизняній логопедичній практиці.

Література:

1. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у корекційній роботі вчителя-логопеда. URL: http://www.logopedy.ks.ua/news/75

2. Використання комп'ютерних технологій при корекції мовних порушень у дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. URL: https://en.calameo.com/read/004606231f59782c53c8e

3. ІКТ – технології. URL: http://dnz437.edu.kh.ua/nash_tradic/ikt-tehnologii/

4. Історія вивчення можливостей використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі. URL: http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/ 5958/1/Актуальні%20 питання%20 корекційної%20освіт%25B-148-156.pdf

5. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер». 2011. 220 с.

6. Комп'ютерні ігри та їх використання в педагогічному процесі ДНЗ. URL: http:// dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4098/1/Семчук%20С.%20КОМП'ЮТЕРНІ%20ІГРИ%20 ТА%20ЇХ%20ВИКОРИСТАННЯ%20В%20ПЕДАГОГІЧНОМУ%20ПРОЦЕСІ%20ДНЗ%20 Семчук%20С.І..pdf

7. Комп'ютерні ігри як засіб корекції мовлення. URL: https://ru.essays.club/ Гуманитарные-науки/Иностранные-языки/Комп%27ютерні-ігри-як-засіб-корекції-222476. html

8. Комп'ютерні технології навчання і виховання дітей дошкільного віку: реалії та перспективи. URL: http://dspace.udpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle

9. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. №1. С.36-39.

10. Методика проведення дидактичних ігор з дітьми дошкільного віку. URL: https:// chess-progress.ru/uk/kartochnye/cel-didakticheskih-igr-v-dou-metodika-provedeniya.html

11. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. Дефектологія. 2003. № 3. С. 41-45.

12. Настільно-друковані ігри. URL: https://stud.com.ua/127071/psihologiya/nastilno_ drukovani _igri

13. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/

14. Новик І. М. Проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. Вип. 4. 2010. С. 34-36.

15. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5555/1/Vykhrystiuk.pdf

16. Саюк В. І. Ігрові методи та їх дидактичне значення. *Рідна школа*. 2001. №4. С. 18-20.

17. Тарасун В. В. Майбутнє логопедичної освіти: удосконалення та розвиток. *Спеціальна освіта*: проблеми та перспективи матеріали XIV-ї Міжнародної науково-практичної конференції 15-16 квітня 2021 р. / за ред. О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. С.191-196.

18. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів. URL: https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=b18TCTYAAAAJ&citation_for_view=b18TCTYAAAAJ:3s1wT3WcHBgC

19. Использование компьютерных технологий и развивающего оборудования на уроках математики при обучении детей с нарушением интеллекта. URL: https://articlekz.com/ article/31357

20. Классификация компьютерных игр. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ Классификация_ компьютерных_игр#Классификация_по_жанрам

21. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы. Дефектология. 1994. №5. С. 3-9.

УДК 376-056.31-053.41:159.955

Ринсевич Інна,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мзпсп
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Афузова Г. В., канд. психол. наук, доцент

КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ (НА ПРИКЛАДІ КОНСТРУЮВАННЯ)

У статті представлено результати експериментального дослідження особливостей корекції мислення засобами трудової діяльності у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю. Для реалізації поставленого завдання було обрано конструювання як варіант трудової діяльності. Відзначено значення конструктивної діяльності для мисленнєвого розвитку молодших школярів із стійкими інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *корекція, мислення, діти молодшого шкільного віку, стійкі інтелектуальні порушення, конструювання.*

В контексті формування і розвитку дитини як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності винятково важливого значення в молодшому шкільному віці набуває розвиток мислення. Враховуючи те, що з початком шкільного навчання мислення виступає в центрі психічного розвитку дитини та стає визначальним в системі інших психічних функцій, гостро постає потреба пошуку ефективних засобів, методів, умов розвитку у дітей із стійкими порушеннями інтелекту основних видів мислення, оскільки від ступеня сформованості мислення та мисленнєвих операцій багато в чому визначається успішність подальшого навчання та соціалізації дитини. Трудова діяльність є важливим засобом розумового розвитку та корекції порушень психофізичного розвитку дітей із стійкими інтелектуальними порушеннями, що, на нашу думку, обумовлено загальною характеристикою мислення і трудової діяльності – їх операційністю (тобто, трудові операції для отримання продукту праці – когнітивні операції для отримання знання, розуміння).

У різні часи проблема інтелектуальних порушень і можливостей їх корекції (в т.ч. засобами трудової діяльності) досліджувалася вітчизняними науковцями, у працях яких висвітлено такі її аспекти як: особливості психофізичного і психомоторного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю (Н. Вайзман, Т. Власова, М. Певзнер, Г. Сухарєва, Ж. Шиф,); своєрідність пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю (Л. Виготський, К. Грачова, В. Петрова, Н. Лур'є, С. Миронова); корекційна спрямованість навчально-виховного процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Віт. Бондар, І. Єременко, Т. Дульнєв, А. Катаєва, О. Маллер, Н. Павлова, В. Петрова, Т. Пороцька, В. Синьов, О. Стребелєва, О. Хохліна та ін.); ручна праця як

засіб корекції при інтелектуальній недостатності (І. Бгажнокова, Віт. Бондар, Н. Морозова, С. Мирський, Н. Соколова, К. Турчинська, У. Ульенкова, О. Чеботарьова та ін.) тощо.

Але і сьогодні актуальною залишається проблема пошуку найефективніших шляхів корекції порушень когнітивної діяльності на ранніх етапах онтогенезу, що у поєднанні з діяльнісним принципом і принципом єдності свідомості та діяльності обумовлює необхідність поглибити уявлення про трудову діяльність як засіб корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями.

На ранніх етапах онтогенезу при стійких інтелектуальних порушеннях несформованими є всі мисленнєві операції та види мислення, а також всі складові діяльності – мотиваційний, змістовий, операційний та організаційний. Це несприятливо позначається як на процесі здійснення діяльності, так і на її ефективності. Разом з тим, саме при виконанні трудових завдань, розв'язання яких передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання й самоконтроль, завдяки їх предметно-практичному змісту виникають сприятливі умови для формування діяльності та корекції мислення й інших психічних функцій дітей зазначеної категорії [4].

Тому з метою вивчення особливостей корекції мислення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю засобами трудової діяльності ми провели експериментальне дослідження, базою якого став Комунальний загальноосвітній навчальний заклад І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва. У дослідженні брали участь 7 учнів першого класу з легким ступенем стійких інтелектуальних порушень.

Дослідження проводилось в період з 2020 по 2021 роки. На основі проведеного аналізу проблеми корекції мислення при інтелектуальній недостатності засобами трудової діяльності, було обґрунтовано методологію емпіричного дослідження, за основу якої взято доробок І. Войтюк [1, с. 96]:

- тест Д. Векслера;
- методика «Склади коло» (Л. Фатіхова)
- методика «Виключення предметів, що не підходять до групи» (Л. Фатіхова, модифікований варіант);
- методика «Підбери фігуру до предмету» (модифікований І. Войтюк варіант методики Л. Венгера).

В результаті емпіричного дослідження особливостей мислення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю як корекційної «мішені» нами було встановлено, що переважна більшість першокласників із стійкими порушеннями інтелекту легкого ступеня (71,4%) демонструють низький рівень розвитку мислення, що проявляється у несформованості мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування; низькому рівні розвитку наочно-дієвого й несформованості наочно-образного мислення; труднощах у розвитку можливостей до перцептивного моделювання; нерозвиненому просторовому аналізі та синтезі; звуженій зоні найближчого розвитку, що обумовлює невміння використовувати допомогу та переносити дії в

нові, більш складні умови при вирішенні наочно-дійових задач; несформованості операційної та організаційної складових діяльності.

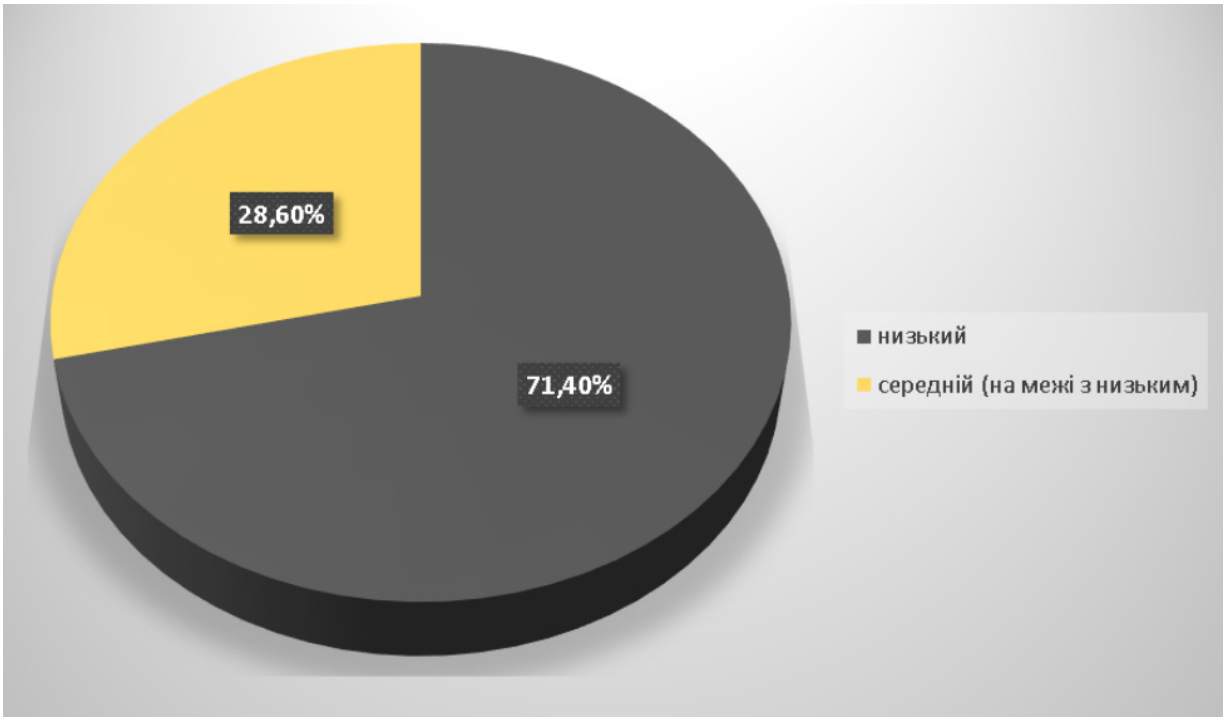


Рис. 1. Рівень розвитку мислення молодших школярів з інтелектуальною недостатністю

Аналіз наукових першоджерел дозволив визначити теоретично-методологічні засади психологічної корекції мислення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю засобами трудової діяльності. Важливою є спеціальна організація трудової діяльності для формування у учнів із стійкими порушеннями інтелекту усвідомленої діяльності, що передбачає занурення дитини в умови необхідності поетапно виконувати діяльність та усвідомлювати її. Необхідною умовою та структурним компонентом становлення діяльності є засвоєння етапів діяльності: аналізу, планування, організації діяльності, практичного виконання й самоконтролю. При цьому слід керуватися принципом «від простого до складного», стимулювати перцепцію та перцептивні дії, широко використовувати наочні опори, вербальний звіт на всіх етапах діяльності; за потреби надавати дозовану допомогу, вчити контрольно-оцінним діям тощо [4].

Оскільки реалізація освітніх та корекційно-розвиткових завдань у підготовчому та молодших класах спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальною недостатністю здійснюється в процесі навчання різних видів праці, свою увагу ми зосередили саме на лего-конструюванні як діяльності, що поєднує в собі елементи гри з експериментуванням, а отже, активізує розумово-мовленнєву діяльність, розвиває конструкторські здібності та технічне мислення, уяву та навички спілкування, сприяє формуванню навичок дослідницької поведінки та самовираження, розширює світогляд, дозволяє підняти на вищий рівень розвитку пізнавальну активність, формує вміння вчитися, досягати результату, отримувати нові знання про світ тощо.

Метою розробленої нами орієнтовної програми психологічної корекції мислення засобами трудової діяльності у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю є створення сприятливих умов розвитку передумов навчально-трудової діяльності на основі початкових конструкторських умінь (лего-конструювання). Основні завдання програми:

- розвивати та закріплювати навички конструювання за зразком, моделлю, кресленням, заданою схемою, задумом;
- формувати просторове мислення, уміння аналізувати предмет, виділяти його характерні особливості, основні частини, встановлювати зв'язок між їх призначенням та спорудою;
- розвивати образне, технічне та логічне мислення дітей;
- розвивати пізнавальну активність дітей, уяву, фантазію, творчу ініціативу, самостійність;
- формувати передумови трудової діяльності: вміння та бажання працювати, виконувати завдання відповідно до інструкції та поставленої мети, доводити розпочату справу до кінця, планувати майбутню роботу;
- розвивати дрібну моторику рук, стимулюючи у майбутньому загальний мовленнєвий розвиток та розвиток розумових здібностей.

Програма передбачає використання елементів проблемного навчання, особистісно-орієнтованих та здоров'язберігаючих технологій. Представлені у програмі завдання припускають варіативність – можливість полегшити чи ускладнити запропоновані завдання, орієнтуючись на рівень розвитку дітей.

Програма ґрунтується на таких психолого-педагогічних принципах:

- особистісно орієнтованого підходу (звернення до досвіду дитини);
- природовідповідності (враховується вік учасників);
- співробітництва;
- систематичності, послідовності, повторюваності та наочності навчання;
- «від простого – до складного»;
- результативності та гарантованості (реалізація прав дитини на отримання допомоги та підтримки, гарантії позитивного результату незалежно від віку та рівня розвитку дітей).

З метою розвитку дитячого конструювання як діяльності, у процесі якої розвивається дитина, використовують форми організації занять, рекомендовані дослідниками З. Ліштван, В. Нечаєвою, Л. Парамоновою [2, с. 13].

1. Конструювання за зразком. Дітям пропонуються зразки побудов, виконаних з деталей конструктора, і показується спосіб їхнього відтворення. Ця форма навчання забезпечуєдітям пряму передачу готових знань, способів дій, заснованих на наслідуванні, та є важливим вирішальним етапом, у якому можна розв'язувати завдання, щоб забезпечити перехід дітей до самостійної пошукової діяльності.

2. Конструювання за моделлю. Конструювання за моделлю – ускладнений різновид конструювання за зразком. Дітям як зразок пропонується модель, що приховує від дитини контур окремих її елементів. Діти можуть відтворити

запропоновану модель з наявного у них будівельного матеріалу. Таким чином, їм пропонують певне завдання, але не дають способу його рішення. Постановка таких завдань є ефективним засобом активізації їх мислення.

3. Конструювання за умовами. Дітям не пропонується зразок чи модель та способи побудови об'єкта. Завдання конструювання пропонуються через умови, яким побудова повинна відповідати і, як правило, наголошують на практичному її призначенні. Створення проблемної ситуації формує вміння аналізувати умови та будувати практичну діяльність досить складної структури. Дана форма організації навчання найбільшою мірою сприяє розвитку творчого конструювання.

4. Конструювання за найпростішими кресленнями та наочними схемами. Моделюючий характер самої діяльності, в якій з деталей будівельного матеріалу відтворюються зовнішні та окремі функціональні особливості реальних об'єктів, що створює можливості для розвитку внутрішніх форм наочного моделювання. В результаті такого навчання у дітей формується мислення та пізнавальні здібності.

5. Конструювання за задумом. Має великі можливості для розгортання творчості дітей та прояву їх самостійності. Діти самі вирішують, що і як конструюватимуть. Дана форма не є засобом навчання дітей створенню задумів, вона лише дозволяє самостійно та творчо використовувати знання та вміння, отримані раніше.

6. Конструювання на тему. Дітям пропонують загальну тематику конструкцій, і вони самі створюють задуми конкретних побудов, вибирають матеріал та способи виконання. Це досить поширена на практиці форма конструювання дуже близька за своїм характером конструювання за задумом з тією різницею, що задуми дітей тут обмежуються певною темою. Основна мета конструювання за заданою темою – актуалізація та закріплення знань та умінь [2, с. 13].

Таблиця 1

Рівні емоційного інтелекту та емпатії у експериментальній групі

Методи	**Прийоми**
Наочний	Розглядання на заняттях готових побудов, демонстрація способів кріплення, прийомів підбору деталей за розміром, формою, кольором, способи утримання їх у руці або на столі
Інформаційно-рецептивний	Обстеження Лего-деталей, яке передбачає підключення різних аналізаторів (зорових та тактильних) для знайомства з формою, визначення просторових співвідношень між ними (на, під, ліворуч, праворуч). Спільна діяльність фахівця та дитини

Закінчення табл. 1

Репродуктивний	Відтворення знань та способів діяльності (форма: збирання моделей та конструкцій за зразком, вправи за аналогом)
Практичний	Використання дітьми на практиці отриманих знань та побачених прийомів роботи
Вербальний	Короткий опис та пояснення дій, супровід та демонстрація зразків, різних варіантів моделей
Проблемний	Постановка проблеми та пошук рішення. Творче використання готових завдань (предметів), самостійне їх перетворення
Ігровий	Використання сюжету ігор для організації дитячої діяльності, персонажів для обігравання сюжету
Частково-пошуковий	Вирішення проблемних завдань за допомогою фахівця

Слід відзначити, що ідея використання лего-конструювання у нашій орієнтовній програмі корекції мислення молодших школярів з інтелектуальною недостатністю виникла під впливом проєкту «Сприяння освіті», що був започаткований у 2010 році після підписання Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та фондом The Lego Foundation (королівство Данія). Метою цього проєкту було сприяння розвитку якості освіти через всебічний розвиток дитини, зокрема компетентностей, необхідних для навчання упродовж життя. В основу взаємодії дорослого і дитини покладено підхід «навчання через гру», що вже довело позитивний вплив гри з LEGO на розвиток мовлення, мислення, навичок командної роботи та комунікації [3].

Однак через пандемічні обмеження і тривалість запропонованої нами програми апробувати її та перевірити ефективність запропонованих нами методичних розробок ми не мали можливості, що вказує на подальший напрямок нашого дослідження.

Література:

1. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 330 с.

2. Каданцева Т. В. Дополнительная общеразвивающая программа технической напрвленности Объединения дополнительного образования «Лего-мастер». Москва, 2019. 18 с.

3. Проект LEGO «Сприяння освіті» в Україні. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/proekt-lego-spriyannya-osviti-v-ukrayini

4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

УДК 37.013.82 : 376.2

Савош Іванна,
студентка 1 курсу магістратури групи 1мзпс,
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Кротенко В. І., канд .психол. наук, доцент

ЗАХІДНА І УКРАЇНСЬКА МОДЕЛІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ДОРОСЛИМИ

У статті розглянуто проблему впровадження нейропсихологічної корекції та наведено порівняння західної моделі нейропсихологічної корекції з українською. Нейропсихологічна реабілітація зараз дуже актуальна у багатьох країнах. Ця галузь стає все більш складною, збільшується кількість спеціалістів, а також відповідних методів корекції. Психологічні та когнітивні наслідки мозкових розладів критично важливі для впровадження більш ефективних методів у широке застосування в практиці. Встановлення ефективності та результативності нейропсихологічних реабілітаційних методів корекції є складним з багатьох причин.

Ключові слова: *нейропсихологія, психологія, психолог, корекція, абілітація, реабілітація, діагностика.*

Потреба у послугах нейропсихологічної реабілітації виклакана поширеністю неврологічних розладів, психічних розладів, а також через вживання психоактивних речовин і зростання глобальних проблем громадського здоров'я (Whiteford et al., 2015). Нейропсихологічний реабілітаційна наука добре розвинена в багатьох країнах зі стабільним рівнем економіки та доходу населення. Важливим є її значення для подолання когнітивних, емоційних, поведінкових і психосоціальних наслідків розладів.

На сьогодні важливість нейропсихологічних знань визначається серед психологів, фізіологів, реабілітологів, корекційних педагогів, логопедів, вчителів загальноосвітніх шкіл тощо. Останні наукові публікації свідчать про велику кількість проблем, які вирішує нейропсихологічна корекція і про необхідність подальших розробок і досліджень.

У нашій роботі ми порівняли західну та українську модель нейропсихологічної корекції, розширили арсенал знань про можливості нейропсихології не лише у галузі абілітації і реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у межах спеціалізованих закладів для надання професійної

психологічної допомоги, а й про використання методів нейропсихології у широких загалах.

Нейропсихологія – це галузь психологічної науки, яка виникла на межі психології, медицини і фізіології. Дисципліна вивчає мозкові механізми психічних процесів. Нейропсихологічні знання поширилися у нашій країні за допомогою робіт таких вчених: О. Р. Лурія, А. В. Семенович, Л. С. Цвєткова, Е. Г. Симерницька, Є. Д. Хомська та інших. Роботи саме цих науковців стали фундаментальними для вивчення і подальшого дослідження нейропсихології на території України. Досі молоді вчені посилаються на ці наукові надбання.

Основоположним став опис О. Р. Лурії основних блоків мозку, який представлений в одній з його книг. О. Р. Лурія перший виділив загальну структурно-функціональну модель роботи мозку як субстрату психічних процесів. Як відомо, модель трьох блоків тепер дуже популярна серед нейропсихологів та клініцистів: у ній реалізовані уявлення автора про цілісний характер діяльності мозку при здійсненні психічних процесів, з одного боку, та про основні типи їх порушень (відповідно до ураження того чи іншого блоку) – з іншого. Ці напрями досліджень інтенсивно розвиваються у сучасній нейропсихології. У роботі «Основи нейропсихології» О. Р. Лурія чітко окреслює межі вже досягнутого і те, що, на його думку, належить дослідити найближчим часом. До першої категорії відомостей він відносить всі ті знання, які вже накопичені в нейропсихології, та на яких базується теорія системної динамічної локалізації вищих психічних функцій. До другої — відомості, які стосуються таких проблем, як роль глибоких структур мозку у перебігу психічних процесів, мозкові механізми емоційних явищ, особливості роботи субдомінантної півкулі мозку тощо. Саме ці напрямки нейропсихології стали продовжили розвиватися у післялуріївський період і є дуже актуальними й нині [1].

Впровадження нейропсихологічного луріївського аналізу у практику встановлення причин дитячої дезадаптації «в нормі» довело його валідність та ефективність як диференційно-діагностичного, прогностичного, профілактичного та корекційного інструменту. Правомірність такого твердження підтверджується популярністю серед психологів, логопедів, дитячих невропатологів та вчителів, а також роботами Е. Г. Симерницької, Л. С. Цвєткової, Т. В. Ахутіної, Н. К. Корсаковой та інших [2].

Найбільш успішною для вітчизняних дослідників є тема нейропсихологічної корекції. Наразі в Україні доповнюються матеріали для впровадження нейропсихологічної корекції дітей з особливими освітніми потребами [3].

Існує декілька моделей нейропсихологічної корекції, серед яких найбільш відомі західні і вітчизняні:

- Західна медична модель;
- Західна психологічна модель;
- Вітчизняна модель.

Західні спеціалісти використовують нейрокорекцію у таких напрямках [4]:

1. Реабілітація дорослих з прогресуючою черепно-мозковою травмою: черепно-мозкова травма, інсульт, енцефаліт, аноксія, епілепсія;

2. Робота з дорослими з прогресуючими захворюваннями: деменція, розсіяний склероз, хвороба Паркінсона, хвороба Гентінгтона, пухлини головного мозку;

3. Реабілітація дітей з черепно-мозковими травмами;

4. Реабілітація при деяких дитячих неврологічних захворюваннях;

5. Робота з людей з психічними розладами;

6. Реабілітація когнітивних розладів: уповільнена обробка інформації, розлади уваги, порушення пам'яті;

7. Реабілітація порушень мовлення у дорослих та дітей;

8. Апраксія у дорослих і дітей;

9. Набуті розлади соціальної комунікації;

10. Проблеми соціалізації;

11. Розлади соціального і поведінкового контролю та апатичних розладах тощо.

Західні фахівці стверджують, що нейропсихологічна реабілітація – це будь-яке втручання, яке спрямоване на пом'якшення наслідків когнітивної та/ або емоційної дисфункції після пошкодження мозку. Отож, це визначення більш ширшим, ніж решта визначень когнітивної реабілітації (наприклад, Cicerone et al., 2000), оскільки включає цілі лікування, такі як емоційна саморегуляція та негативні афективні стани (зокрема депресію). Окрім людини з черепно-мозковою травмою, спеціалізована робота може проводитися з членами сім'ї, опікунами або іншими особами, наприклад роботодавцями чи будь-ким, хто може навчитися допомагати постраждалій людині відновлювати або підтримувати максимальну продуктивність у домашньому або громадському середовищі. Таким чином працює західна модель нейропсихологічної корекції [4].

Розуміючи підходи заходу до впровадження нейропсихологічних корекційних технік, можна припустити, що нейропсихологія як галузь психології на сьогодні є дуже популярною, ефективною і продовжує розвиватися.

За останніми даними, в Україні нейропсихологія почала розвиватися більш стрімко тільки за останнє десятиліття. Вітчизняна нейропсихологія бере свій початок з робіт видатних вчених: О. Р. Лурія, А. В. Семенович, Л. С. Цвєткова, Е. Г. Симерницька, Є. Д. Хомська. Саме ці науковці своїми працями довели необхідність подальшого дослідження нового напрямку. Найбільше матеріалів, що стосуються нейропсихологічного вчення українські дослідники присвятили темі корекції дітей з особливими освітніми потребами та, в окремих випадках, у роботі з дорослими. Інші напрямки наразі починають активно розвиватися через нинішню актуальність.

Нейропсихологія дитячого віку – наука про формування мозкової організації психічних процесів. Останнім часом вона набуває все більшої популярності як метод синдромного психологічного аналізу дефіциту психічної

діяльності у дітей, пов'язаного з тією чи іншою мозковою недостатністю (органічною чи функціональною) чи несформованістю [2].

А. В. Семенович описала методи корекції дітей з особливими освітніми потребами та поділила їх на два основні напрямки. Перший – когнітивні методи, найчастіше спрямовані на подолання труднощів засвоєння шкільних знань та формування вищих психічних функцій. Наприклад, цілеспрямована робота зі слухо-мовленнєвою пам'яттю, формування обчислювальних операцій тощо. Другий напрямок – методи рухової (моторної) корекції або тілесно-орієнтовані методи, які виявилися ефективними у роботі з дорослими. Вони спрямовані, переважно, на відновлення контакту з власним тілом, зняття тілесної напруги, усвідомлення своїх проблем, розвиток невербальних компонентів спілкування і мають на меті покращити психічний стан під час взаємодії з іншими людьми [2].

Переважно, нейропсихологічна корекція проводиться у роботі з:

- дітьми, які мають труднощі у навчанні;
- дітьми з особливими освітніми потребами;
- дітьми з порушенням мовлення;
- дітьми з труднощами поведінки;
- для розвитку психічних процесів;
- корекцією емоційних станів тощо.

Нейропсихологічний метод дійсно займає особливе місце у ряді наукових дисциплін, звернених до проблеми онтогенезу в нормі та патології. Тільки він дозволяє оцінити та описати ті системно-динамічні перебудови, які супроводжують психічний розвиток дитини. Але описати – це означає зрозуміти. Зрозуміти глибинні механізми його психічного статусу та спланувати адекватну онтогенезу саме цієї, конкретної дитини програму психолого-педагогічного супроводу

Поняття нейропсихологічної реабілітації вітчизняними фахівцями майже не використовується, натомість у науковій сфері часто зустрічається визначення нейропсихологічної корекції.

Оцінка функціонування пацієнта (європейська та американська термінологія) проводиться з трьох основних причин: діагностика, прогноз і оцінка (Tate, Goubec and Sigmundsdottir, 2013). У основі оцінки стану вищих психічних функцій західної науки лежить кількісний підхід. Він передбачає конкретні цифри – бали, які пацієнт або випробуваний набирає за результатами виконання конкретної методики, і цей бал співвідноситься з результатами статистичної умовної норми. Поодинокі випробування стали з'являтися і розроблятися у США в 1940-1960-ті роки. Згодом з'явилися цілі батареї тестів, спрямовані на діагностику того чи іншого пошкодження головного мозку. Одна з найвідоміших з них – Halstead-Reitan, що дозволяє оцінити як локалізацію ураження, так і ступінь обширності. Під батареєю мається на увазі сукупність тестів, вкладених у діагностику тієї чи іншої психічної функції. Інформація щодо результатів нейропсихологічної реабілітації важлива не лише для дослідників, клініцистів, менеджерів та політиків, але й особливо для пацієнтів та їх сімей. Нейропсихологи часто проводять обширне тестування перед корекційними заняттями. У клінічній практиці психологи

повинні проводити оцінку результатів після проведених корекційних занять. Клініцистам, які бажають дослідити результати нейропсихологічної реабілітації зараз доступно багато інструментів діагностики. Результат реабілітації можна виміряти на багатьох різних рівнях функціонування людини. На даний момент немає єдиного показника для визначення ефективності нейропсихологічної реабілітації. Особливий акцент робиться на поставленій меті реабілітації. Існують також критерії для вибору показника результату [5].

Велике значення для українських практиків має саме первинна діагностика, адже вона визначає мету подальшої роботи клієнта, що прийшов з певним запитом. Нейропсихологічна діагностика проходить у декілька етапів і може потребувати декількох зустрічей. Щодо кінцевих зрізів, то вітчизняні фахівці для отримання інформації про ефективність нейропсихологічної корецї проводять якісну та кількісну оцінку.

Роблячи висновки, можна зазначити, що: робота західних та вітчизняних спеціалістів у сфері нейропсихології та нейропсихологічної корекції дещо відрізняється. Українські вчені значно просунулися у проблемі дослідження використання нейропсихологічних методів корекції для дітей з психофізичними порушеннями. Щодо західної практики, то там фахівці використовують нейропсихологічні знання у багатьох сферах. У даний час вітчизняна нейропсихологія являє собою галузь психологічної науки, що інтенсивно розвивається, в якій виділилося кілька самостійних напрямків, об'єднаних загальними теоретичними уявленнями і загальним кінцевим завданням, станів у вивченні мозкових механізмів психічних процесів.

Література:

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Academia, 2013. 106 с.

2. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва : Академия, 2002. 296 с.

3. Цветкова Л .С. Методика нейропсихологической диагностики детей: изд 4-е, исправленное и дополненное. Москва: Педагогическое общество России, 2009. 96 с.

4. Neuropsychological Rehabilitation: The International Handbook / Edited by Barbara A. Wilson, Jill Winegardner, Caroline M. van Heugten and Tamara Ownsworth. 2017. 626 p. URL: https://www.routledge.com/Neuropsychological-Rehabilitation-The-International-Handbook/Wilson-Winegardner-Heugten-Ownsworth/p/book/9781138643116

5. Muriel D. Lezak, Diane B. Howieson, David W. Loring, H. Julia Hannay, Jill. S. Fischer. Neuropsechological Assessment: forth edition. Oxford: Oxford University Press, 2004. 1016 p.

6. Pediatric Neuropsychology, Second Edition: Research, Theory and Practice / Edited by Keith Owen Yeates, M. Douglas Ris, H. Gerry Taylor, Bruce F. Pennington. New York: Guilford Press, 2010. 540 p.

УДК 376-056.264-057.874 (043.3)

Скришевська Ольга,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мл/поч
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Чередніченко Н. В., канд. пед. наук, доцент

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми вивчення порушень засвоєння графомоторних навичок у молодших школярів. Окреслено напрями та зміст методики діагностики та корекції графічних помилок у письмі молодших школярів ЗЗСО із дисграфією.

Ключові слова: *дисграфія, графічні помилки, порушення письма, писемне мовлення, діти молодшого шкільного віку, спеціальна освіта, діагностика та корекція.*

Актуальність проведеного дослідження зумовлена тим, що в Україні з кожним роком відзначається суттєве збільшення кількості дітей шкільного віку, у яких спостерігаються труднощі засвоєння шкільних навичок – читання та письма. Шкільними програмами передбачений досить великий обсяг графічного навантаження на дітей у перші роки навчання, проте у більшості молодших школярів виникають проблеми в опануванні письма як графомоторною навичкою [1; 3; 4; 7]. Це проявляється у вигляді патологічних дисграфічних та дизорфографічних помилок. За даними наукових джерел, подібні стани зустрічаються у 15-20% (О. Корнєв, 1997; Т. Пічугіна, 2003; Л. Тенцер, 2021). Серед них значну кількість займають графічні помилки, які є проявом диспраксичної (моторної) дисграфії.

Вивченню проблеми діагностики та корекції цієї форми дисграфії присвячено публікації О. Аль-Мраят, 2019; О. Корнєва, 1993; І. Марченко, 2017; Р. Лалаєвої, 1998; Т. Пічугіної, 2003; І. Садовнікової, 2007; О. Токарєвої, 1975; Н. Чередніченко, 2015 та інших науковців та практиків [1; 3; 4]. Корекційні методики подолання помилок на письмі побудовано відповідно до механізмів її виникнення, адже для формування графомоторних навичок необхідна злагоджена робота всіх відділів мозку. Разом із цим актуальним залишається робота, спрямована на попередження виникнення графічних помилок у письмових роботах учнів.

Навичка письма є складною руховою та інтелектуально-мовленнєвою діяльністю, яка передбачає сформованість багатьох взаємопов'язаних між собою компонентів. Заключний і вагомий серед них – графомоторна компетенція, яка включає у себе цілу систему різноманітних складових, серед яких: дрібна моторика пальців рук, зорово-моторна координація, зорово-просторове сприймання, зорова пам'ять, увага тощо [2, 3, 4].

Для правильної діагностики та визначення напрямів та змісту корекції графомоторних навичок необхідно враховувати їхній функціональний базис, а саме:

- моторну сфери дитини (дрібну моторику руки і пальців рук);
- зорово-просторове сприймання (цілісність і широта сприймання предметів у просторі);
- просторові уявлення (достатній рівень розвитку соматогнозису, вміння орієнтуватись у собі, просторі та на аркуші паперу);
- зорово-моторну координацію (злагоджену взаємодію зорового та моторного аналізаторів, зоровий контроль за рухами);
- слухо-моторну координацію (вміння сприймати мовленнєву інструкцію і виконувати за нею рухову програму, відтворювати ритмічний малюнок);
- зорову пам'ять (збереження і відтворення зорових образів);
- серійну організацію рухів (засвоєння рухової програми і відтворення «кінетичної мелодії»);
- довільну увагу (уміння свідомо утримувати увагу на об'єкті);
- функції програмування, регуляції і контролю [4].

Метою обстеження дітей з порушеннями читання і письма є виявлення симптоматики, причин та механізмів порушень. У процесі психолого-педагогічного та логопедичного обстеження визначається ступінь вираженості, характер, тип порушення, що дає можливість правильно визначити основні напрями корекційного логопедичного впливу.

Під час обстеження дітей з порушеннями читання і письма обов'язково враховується стан слуху, зору, нервової системи, пізнавальної діяльності дитини, які визначаються лікарями-спеціалістами.

Зміст обстеження дігностики графічних помилок на письмі включає такі етапи:

1. Вивчення анкетних даних, медико-педагогічної документації та анамнезу; аналіз шкільних зошитів учнів, різних видів їхніх письмових робіт.

На основі аналізу письмових робіт учнів визначаються найбільш типові помилки, а саме:

- заміни графічно схожих букв, що складаються з однакових елементів, які по різному розташовані у просторі (в-д, т-ш);
- неправильне просторове розташування елементів букви (х-«сс»);
- заміни букв, які мають однакові елементи, але розрізняються між собою кількістю лементів або додатковим елементом (п-т, ж-к);
- пропуски елементів, особливо при поєданні букв, що включають однаковий елемент;
- дописування зайвого елементу букви;
- змішування або заміни букв за кінетичною подібністю (о-а, У-Ч).

Причини та механізми цих помилок полягають у порушені або недостатностій софрмованості передумов, що забезпечують засвоєння 2 та 3 операцій письма, а саме: зорово-просторове сприймання; просторове уявлення; зорового аналізу та

синтезу; зорової та рухової пам'яті; тонких диференційованих рухів руки; зорово-моторної координації; зорового та рухового контролю [4].

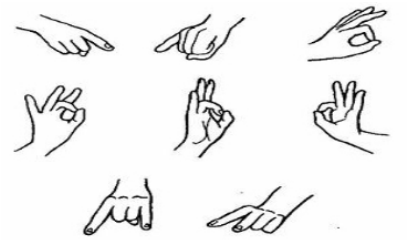
Зважаючи на характер допущених помилок, логопед відбирає комплекс завдань, які спрямовуються на виявлення можливих причин допущених помилок.

2. Дослідження стану сформованості дрібної моторики рук:

Рухові можливості рук (розгинання, згинання, піднімання, відведення витягування); хапальні рухи; узгоджена діяльність рук; рухи кистей рук (згинальні, розгинальні, кругові); зорово-моторна координація; наслідувальні рухи руками; ритмічність рухів; предметно-практичні дії

3. Дослідження оптико-кінестетичної організації рухів («праксис пози») [3].

Дана методика виконується двічі, спочатку за словесною інструкціє, другий раз за зоровим зразком (Зроби козу, зайчика, зроби як я).

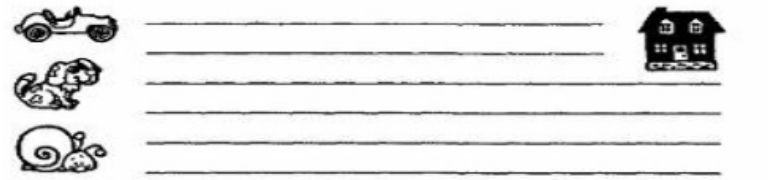


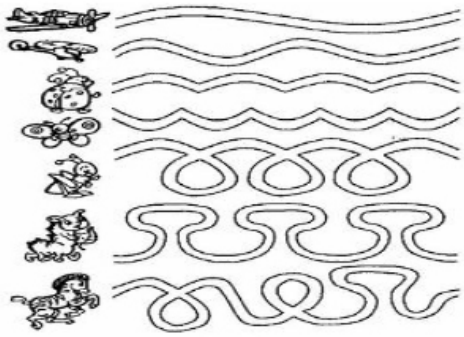
4. Дослідження сформованості кінетичного пальцевого праксису:

«Кулак – ребро – долоня», різноспрямована координація рук [3].

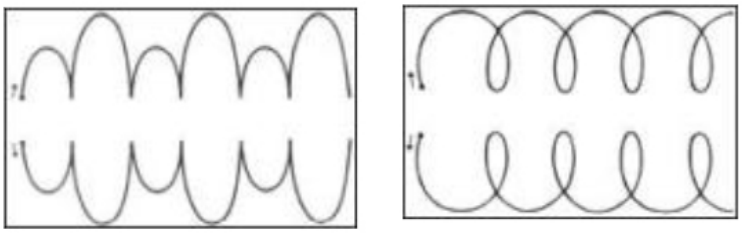
5. Дослідження зорово-моторної координації рухів (графічні проби).

Характер точності рухів руки дитини, виявлення рівня розвитку графічних навичок.

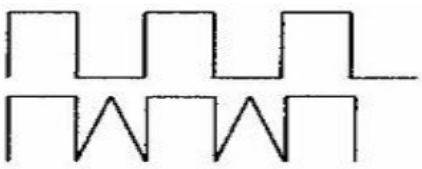




6. Дослідження міжпівкульної взаємодії, самоконтролю «Дзеркальне малювання»:

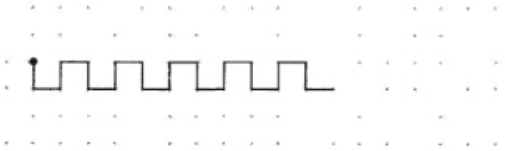


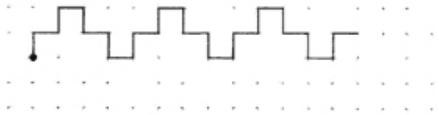
7. Дослідження на переключення («парканчик»).



8. Методика «Графічний диктант»

Дозволяє визначити рівень розвитку довільної сфери дитини, а також вивчення можливостей в області перцептивної і моторної організації простору.





9. Методика «Будиночок»

Дана методика дозволяє виявити вміння орієнтуватися на зразок, ступінь розвитку довільної уваги, сформованість просторового сприйняття і графічних навичок дитини.



10. Дослідження стану сформованості зорово-просторових функцій, а саме зорово-просторових уявлень та зорово-просторової орієнтації:

- виявлення уміння орієнтуватися у власному тілі, розрізнювати праву та ліву її частини. Виконання мовленнєвої проби Хеда: доторкнутися правою рукою до лівого вуха, до правого ока і т. д.

- виявлення уміння орієнтуватися на аркуші паперу.

- виявлення вміння орієнтуватися у навколишньому просторі:

- визначення просторового розташування предметів («*Назви предметів, які знаходяться ліворуч, праворуч від тебе*»).

Орієнтуючись на помилки, які були допущені школярами, нами були розроблені напрямки корекційної роботи, спрямовані на подолання графічних помилок.

З метою запобігання труднощів засвоєння навички письма корекція моторного розвитку дітей має відбуватися своєчасно, ще задовго до вступу в школу. Вона здійснюється шляхом проведення спеціальних вправ та ігор, що спрямовані на:

- виправлення неправильних поз пальців рук;

- розвиток статичної витривалості;

- упорядкування темпу рухів;
- синхронної взаємодії рухів рук та пальців;
- запам'ятовування серії рухових актів;
- виховання швидких рухових реакцій на словесні інструкції;
- розвиток тонких рухових координацій.

Підготовку дітей до навчання письма необхідно проводити в декількох напрямках:

а) гімнастика пальців і кистей рук;

б) орієнтування на аркуші паперу;

в) формування елементарних графічних навичок (штрихування, графічні диктанти).

Послідовність завдань повинна бути побудована відповідно до закономірностей формування графічного досвіду письма як рухового акту:

1. Розвиток дрібної моторики кистей та пальців рук:
- виконання статичних та динамічних вправ на пальцевий праксис;
- пальчикові ігри;
- самомасаж пальців;
- ігри з дрібними предметами (намистини, ґудзики, камінці,бобові);
- конструювання рахунковими паличками;
- шнурування;
- ігри з прищіпками;
- ліплення пластиліном;
- вирізання ножицями.

2. Розвиток зорово-моторної координації:
- малювання простих ліній;
- малювання візерунків, ламаних та хвилястих ліній;
- штрихування фігур;
- обведення контура фігур;
- домальовування фігур;
- копіювання малюнка;
- розфарбовування;
- малювання по крапках;
- графічні диктанти.

3. Розвиток зорово-просторового сприймання:
- орієнтування у «схемі тіла», диференціювання сторін «право-ліво»
- орієнтування на аркуші паперу;
- розуміння просторових термінів (вгору, вниз, вище, нижче, праворуч, ліворуч, далеко, близько)
- фігури Попельрейтера;
- вербалізація просторово-часових уявлень [2; 3; 4; 5].

На сьогодні діти, які ідуть до школи, часто не готові до навчання. Через це ми можемо спостерігати у них певні труднощі. Слід ще в 1 класі з ними проводити

пропедевтичну роботи на уроках української мови, фізкультури, образотворчого мистецтва.

Для отримання максимального «коефіцієнту корисної дії» педагогу слід враховувати такі рекомендації:

1. Ігри та вправи рекомендують проводити перед заняттями в якості розминки або в середині заняття для зміни діяльності і активізації уваги. До гри не слід приступати без розминки пальців. Спочатку бажано провести вправи. На першому занятті доцільно використовувати одну гру та дві вправи.

2. У вправах та іграх повинні поєднуватися стискання, розтягування, розслаблення кисті; використовуватися ізольовані рухи кожного пальця.

3. Слід одночасно впливати на кінетичну і кінестичну основу рухів, формувати різні рівні рухів і поступово їх ускладнювати.

4. Ігри та вправи не слід проводити більше 8 хвилин (в середньому 5-6 хвилин щодня, 3-4 рази). Вони можуть бути включеними у план заняття, а також рекомендовані батькам для додаткових занять з дитиною у вільний час [1].

Своєчасна діагностика у дошкільному віці дозволяє вчасно виявити ці помилки і в подальшому організувати проведення цілеспрямованої підготовчої корекційної роботи, що дозволить уникнути багатьох труднощів під час навчання дітей письма у початковій школі.

Проведення комплексного психолого-педагогічного та логопедичного обстеження дає змогу логопеду та вчителю початкових класів визначити основні напрями корекційної роботи та здійснювати вплив на ті психічні функції та операції, порушення яких зумовлює труднощі в опануванні навичок письма та читання.

Правильна організація корекційної роботи з розвитку графомоторних функцій має зробити процес корекції графічних помилок у молодших школярів більш успішним та результативним.

Література:

1. Садовнікова І. М. Порушення писемного мовлення у молодших школярів. Москва: ВЛАДОС, 2007. 200 с.

2. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. пед. заклад. Київ, 2003. 456 с.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Москва, 1993.187 с.

4. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ : Видачний Дім «Слово», 2015. С.543-658.

5. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 348 с.

УДК 376-056.264:316.614:373.2.

Сябрюк Катерина,
студентка ІІ курсу групи 2млпсп
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Королько Н. І., канд. пед. наук, доцент

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкривається поняття «соціальна компетентність», розглядається проблема діагностики рівнів соціальної компетентності старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. Приводяться результати експериментального дослідження рівнів соціалізації дітей 5-7 років з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: *соціалізація, соціальна адаптація, соціальна компетентність, тяжкі порушення мовлення, старший дошкільний вік.*

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається переосмислення багатьох сторін життя людини. Змінюється ставлення до проблем екології, трудової та навчальної діяльності, відносин між людьми, виховання дітей, і зокрема, формуються нові погляди на освіту. Освіта набуває рис доступності, загальності, рівності.

На сьогодні в Україні і світі відбуваються зміни у сфері навчання і виховання. На передній план виходить не лише формування у дітей необхідних знань, умінь і навичок, а й адаптація їх до життя у суспільстві. Рання адаптація і соціалізація дітей стає пріоритетним напрямком у розвитку системи освіти.

Проблеми соціалізації дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) вивчали: Н. К. Бойченко, Л. С. Виготський, В. П. Казначеев, О. М. Леонтьев, І. А. Милославова, М. М. Олексієва, С. Л. Рубінштейн, Ф. О. Сохін, Е. І. Тіхеева, В. М. Хохлова.

Аналізуючи термін «соціалізація», варто згадати погляди А. В. Мудрика. На думкою дослідника, суть даного поняття полягає у вдосконаленні та самозміні особистості під час процесу оволодіння і відтворення нею культурної спадщини людства. Цей процес можливий, завдяки взаємодії особистості зі стихійними, спеціально створеними умовами життя. Крім цього, автор відзначає, що процес який ми розглядаємо є безперервним [3].

Відомо, що визначальним в соціалізації особистості вважається дошкільний вік. Саме в цей період йде інтенсивний духовний розвиток, закладаються головні ціннісні орієнтири особистості, формується характер, ставлення до себе, своєї сім'ї, оточуючих [2].

Проблеми соціального розвитку і виховання дітей дошкільного віку викликали науковий інтерес дослідників протягом усього періоду розвитку дошкільної педагогіки. Основна думка, закладена у їх працях, це відповідність

сфери залучення дітей до соціальної дійсності віковим можливостям, а також те, що зміст роботи з дітьми в дошкільному віці має спиратись на цінності, закладені в народній і моральній культурі [4].

Серед синонімів до терміну «соціалізація» ми можемо зустріти такі як: «соціальна адаптація», «соціальна компетентність» тощо.

Термін «соціальна компетентність» відображає нову ідеологію освіти, яка існує сьогодні в Україні – компетентнісний підхід.

Як зазначає О. І. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [6, с. 18].

Такий підхід стосується також і соціальної адаптації. Соціалізована особистість – це соціально компетентна особистість. Традиційно, соціальна компетентність визначається як сукупність засвоєних знань, умінь, навичок, шаблонів, стереотипів та моделей поведінки.

Загалом, говорячи про соціальну компетентність, можна виділити три її компоненти:

1. Емоційний

- пізнання власної особистості (проінформованість про свої почуття, впевненість в собі, самоповага, самореалізація, незалежність);
- навички міжособистісного спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання);
- здатність до адаптації (рішення проблем, оцінка реальності, пристосовність);
- здатність контролювати стресову ситуацію – стресостійкість чи імпульсивність;
- переважний настрій (щастя, оптимізм) [7].

2. Поведінковий

- можливість віднести себе до однієї з соціальних груп,
- вміння ефективно взаємодіяти з іншими, налагоджувати спільну діяльність, будувати гармонійні стосунки з однолітками [5].

3. Комунікативний

- наявність у дитини певного життєвого досвіду і знань, які дозволяють орієнтуватись у різних комунікативних ситуаціях;
- вміння дитини організувати ефективну взаємодію з однолітками і дорослими;
- готовність й уміння будувати контакти з людьми;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій.

Аналізуючи вищесказане, можемо зробити висновки, щодо характеристик соціально компетентних дошкільників. Компетентний дошкільник має розвинену самосвідомість, індивідуальність, адекватну самооцінку. Його характеризують

відкритість до соціуму, комунікативна активність, готовність до побудови взаємовідносин, здатність їх налагоджувати, тощо [1].

Проблеми спеціальної дошкільної освіти вивчали: Н. А. Власова, Р. Є. Левіна, М. В. Лепетченко, Н. В. Манько, І. В. Мартиненко, І. С. Марченко, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко, Т. М. Швалюк, М. К. Шеремет та інші.

Але, незважаючи на велику кількість досліджень з даної теми, питання визначення рівня соціальної адаптації старших дошкільників з ТПМ все ще залишається дискусійним.

Механізм соціалізації дітей із ТПМ має певні особливості. В залежності від типу мовленнєвого порушення, діти відчувають труднощі у засвоєнні системи культури мови і зразків поведінки у суспільстві. В них відзначається утруднення взаємодії із соціальним середовищем, знижена здібність до адекватного реагування на зміни. Їм складно досягати своїх цілей, що може призвести до дисбалансу в поведінці.

Дослідження, довели, що для дітей із ТПМ характерні такі особливості:

- знижений рівень комунікабельності;
- недостатньо розвинене уміння дітей встановлювати емоційні зв’язки;
- невміння діяти за наслідуванням, діяти самостійно;
- несформовані або погано сформовані навички самообслуговування, тощо;
- нестійка та знижена за обсягом увага;
- психічна астенічність;
- швидка стомлюваність, виснаженість;
- відсутність або зниження мотивації;
- розлади поведінкової сфери.

Виходячи з цього можемо зробити висновок, що у дітей із ТПМ порушено всі три складові компоненти соціальної компетентності.

Відповідно до рівня сформованості у дітей з ТПМ даних компонентів соціальної компетентності можемо виділити такі рівні соціалізації:

Перший рівень – високий. Діти цього рівня мають яскраво виражене прагнення до знань соціальних норм, відносин, слідують засвоєним нормам в спілкуванні з однолітками, дорослими, проявляють вміння регулювати відносини, стверджувати себе в середовищі, взаємодіяти з іншими людьми відповідно до конкретної комунікативної ситуації, оцінювати свої дії, коригувати поведінку, володіють високим рівнем саморегуляції в обстановці спілкування і спільної діяльності.

Другий рівень – середній. Цей рівень характеризується проявом пізнавальної активності дитини до знань соціальних відносин, вибірковим підходом до регулювання відносин на основі засвоєних соціальних норм, умінням орієнтуватися в ситуаціях, встановлювати свої позиції, погляди, оцінювати власні і спільні дії.

Третій рівень – низький. Для дітей з цим рівнем характерно слабке володіння знаннями міжособистісної взаємодії, неусвідомлений підхід до побудови відносин з однолітками і дорослими, труднощі в контактах, критичність

до соціальних явищ, невміння встановлювати відносини, позначати свої позиції в середовищі однолітків, відсутність оцінки взаємин у спільній діяльності з позицій соціальних норм.

Базою для проведення дослідження слугував заклад дошкільної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення №576. В експерименті прийняли участь 20 дітей старшого дошкільного віку із ТПМ (5-7 років), з них 10 хлопчиків і 10 дівчат.

Для гарантування валідності та надійності отриманих даних, спостереження за дітьми проводилось впродовж трьох тижнів, що дало змогу дослідити особливості емоційного стану та поведінки дітей під час різних видів діяльності та у різному оточенні. Спостереження проводилось під час індивідуальних і групових занять, ігрової діяльності, прогулянок та інших режимних моментів.

Першим компонентом процесу соціалізації у старших дошкільників із ТПМ був емоційний компонент. Для діагностики емоційної сфери старших дошкільників із ТПМ використано опитувальник, складений А. М. Щетініною і Н. В. Артюхіною [8]. Кількісні дані, щодо рівнів розвитку емоційного компоненту соціалізації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку емоційного компонента соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ (у %)

Рівні	**Кількість дітей**
Високий	5
Середній	30
Низький	65

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що високий рівень розвитку емоційного компонента спостерігався у 5% (1 дитина). Високий рівень характеризується – емоційним благополуччям, відсутністю, або наявністю незначних труднощів у спілкуванні з однолітками і дорослими, досить легкою адаптацією до змін умов.

Більшість дітей, що прийняли участь у експерименті мають середній 30% (6 дітей) та низький 65% (13 дітей) рівень розвитку емоційного компонента соціалізації. Діти з середнім рівнем емоційно благополучні, добре адаптуються до змін, не проявляють неадекватних емоційних реакцій, проте, мають незначні труднощі при спілкуванні та недостатньо розвинений емоційний інтелект. Дітей з низьким рівнем характеризує пасивність, замкнутість, невпевненість у собі, поганий контроль власних емоцій і недостатнє розуміння емоцій оточуючих, неадекватні емоційні реакції (недоречний сміх, тощо). Діти погано адаптуються до нових умов, відчувають тривогу у незвичних ситуаціях при виконанні нових завдань, спілкуванні з незнайомими однолітками та дорослими.

Наступним компонентом, який досліджувався, був поведінковий компонент. Для діагностики поведінкового компонента була використана методика

А. М. Щетініної «Програма спостереження за культурою поведінки дитини» [8]. Кількісні дані, щодо рівнів розвитку поведінкового компонента соціалізації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ висвітлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні розвитку поведінкового компонента соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ (у %)

Рівні	**Кількість дітей**
Високий	5
Середній	40
Низький	55

Як засвідчують результати дослідження висвітлені у таблиці, найменша частина дітей експериментальної групи 5% (1 дитина) мають високий рівень розвитку поведінкового компоненту. Діти з високим рівнем – добре обізнані у правилах і нормах поведінки у соціумі, не відчувають труднощів у наданні та прийнятті допомоги з боку дорослих чи однолітків, знайомі з культурою діалогу. Лексикон привітань, прощань і подяки у даної групи дітей досить багатий. Слова подяки, привітання, тощо діти використовують самостійно, без нагадувань.

Діти з середнім рівнем 40% (8 дітей) гірше володіють правилами поведінки у порівнянні з першою групою. Їх лексикон привітань, прощань і подяки простіший і вужчий, ніж у дітей з високим рівнем. Їх лідерські якості проявляються не так активно, але їх рівень розвитку поведінкового компонента соціалізації знаходиться на достатньому рівні.

Більшість дітей мали низький 55% (11 дітей) рівень розвитку поведінкового компонента соціалізації.

Діти, які за результатами проведення спостереження мали низький рівень, характеризуються несформованою або сформованою на початковому рівні культурою поведінки у соціумі. Такі діти зовсім не використовують, або використовують рідко, після нагадування, слова подяки, привітання, прощання, тощо. При веденні діалогу переривають мовця, не проявляють зацікавленості у сказаному співрозмовником, демонструють неадекватні реакції на висловлене, не вміють приймати і надавати допомогу.

Для діагностики комунікативного компонента використана методика «Протокол реєстрації параметрів спілкування з однолітками». Кількісну характеристику рівнів розвитку комунікативного компоненту соціалізації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ висвітлено у таблиці 3.

Високий рівень розвитку комунікативних навичок має найменший відсоток дітей, 5% (1 дитина). Високий рівень характеризує наявність зацікавленості у спілкуванні. Діти часто виступають ініціаторами комунікативної та іншої діяльності, вміють використовувати експресивно-мімічні та вербальні засоби спілкування – чітко висловлюють свої думки, доводять та аргументують власну позицію, проявляють зацікавленість у тому, що говорить і відчуває співрозмовник.

Таблиця 3

Рівні розвитку комунікативного компонента соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку із ТПМ (у %)

Рівні	**Кількість дітей**
Високий	5
Середній	35
Низький	60

Середній рівень 35% (7 дітей) характеризує: знижений інтерес до комунікативної діяльності, невміння організувати комунікативну чи іншу діяльність. Такі діти не демонструють лідерських якостей, не виступають ініціаторами діалогу, але активно приймають участь у спілкуванні з однолітками та дорослими, особливо, якщо процес спілкування організований дорослим. Діти вміють використовувати експресивно-мімічні засоби спілкування, натомість відчувають труднощі при використанні вербальних засобів.

Більшість дітей мають низький рівень розвитку комунікативного компонента 60% (12 дітей). Такі діти мають труднощі при спілкуванні.

Діти з низьким рівнем сформованості комунікативного компонента соціалізації відчувають значні утруднення при спілкуванні з дорослими і однолітками, пасивні, безініціативні, незацікавлені або мало зацікавлені у комунікативній діяльності. Більшість дітей відчувають труднощі під час використання як експресивно-мімічних, так і вербальних засобів спілкування.

Таким чином, аналізуючи дані, отримані під час проведення спостереження можемо стверджувати, що найменша частина дітей 5% (1 дитина) має високий рівень соціальної компетентності. Діти цього рівня демонструють виражене прагнення до знань соціальних правил, норм, відносин, і вміють слідувати цим нормам у спілкуванні з іншими, проявляють уміння вступати у відносини, регулювати їх, самоствердувати себе в колективі, взаємодіяти з іншими в різних комунікативних ситуаціях, оцінювати власні дії, коригувати власну поведінку. Такі діти мають високий рівень саморегуляції в умовах спілкування та спільної діяльності.

Друга за величиною група учасників 20% (4 дитини) мають середній рівень розвитку соціальної компетентності. Цей рівень характеризується проявами пізнавальної активності дитини, умінням орієнтуватися у різних ситуаціях, встановлювати власні позиції, погляди, давати оцінку своїм діям та діям інших. Отже, середній рівень розвитку соціальної компетентності можна характеризувати як достатній.

Найбільша частина експериментальної групи 75% (15 дітей) має низький рівень розвитку соціальної компетентності. Для дітей цієї групи характерні: емоційна нестабільність, тривожність, недостатнє володіння навичками міжособистісної взаємодії, невміння будувати відносини з однолітками та

дорослими, пасивність, безініціативність, недостане володіння нормами й правилами поведінки у суспільстві.

Отримані дані демонструють, що більшість дітей із ТПМ має недостатній рівень розвитку соціальної компетентності. Це доводить, що питання покращення якості дошкільної освіти дітей із ТПМ та підвищення її соціальної спрямованості все ще залишається відкритим.

Література:

1. Кононко О. Л. Виховуваємо соціально компетентного дошкільника: навч. – метод. посіб. до базової прогр. розв.дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ, 2009. 208 с.

2. Крулехт М. В. Дошкольник и рукотворный мир. Санкт-Петербург, 2002. 116 с.

3. Мудрик А. В. Социализация – поле системных изменений. *Вопросы воспитания*. 2014. № 4. 114 с.

4. Новые педагогические и информационные технологи в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. Москва, 2002. 272 с.

5. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: дисертація канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України. Умань, 2002. 237 с.

6. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.

7. Савенков А. И. Педагогическая психология: 3-е изд., пер. и доп. Москва, 2018. 317 с.

8. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

УДК 376. 36

Тепаленко Анастасія,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2млСП
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Швалюк Т. М., канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ РОЛЬОВОЇ ТА РЕЖИСЕРСЬКОЇ ІГОР

У статті висвітлено актуальність обраної проблеми, представлені результати констатувального етапу дослідження. Описано зміст методики формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, визначено етапи та напрямки навчання діалогічного мовлення у дітей даної категорії; висвітлено кількісні і якісні результати експериментального дослідження.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, методика формування, загальне недорозвинення мовлення, спілкування, мовленнєва діяльність.*

Комунікативна функція мовлення є однією із найважливіших із засобів мовленнєвої діяльності, яка супроводжує людину кожного дня, кожної хвилини її життя. Ми не уявляємо ні дня без слів та фраз, без обміну інформацією. Тому, навчання дітей старшого дошкільного віку вмінню вести діалог, є надзвичайно важливим для налагодження контакту з оточуючими та нормального існування в соціумі [1; 2].

Саме від найпростіших первинних форм діалогу розпочинається комунікація, обмін думками. Згодом, в процесі діалогу, діти протягом дошкільного дитинства вчаться обмінюватися враженнями, домовлятися один із одним, розпитувати про щось цікаве, обговорювати різні теми. Тому формування діалогічного мовлення є надзвичайно важливою ланкою розвитку мовленнєвої діяльності в цілому [1; 2; 7; 9].

Діалогічне мовлення вкрай важливе для дитини дошкільного віку, адже під час цієї складної аналітико-синтетичної діяльності йде розвиток і удосконалення всіх психічних та пізнавальних процесів, продовжує формуватися особистісна та емоційно-вольова сфери, підвищується комунікативний потенціал і, власне, підготовка до зміни провідного виду діяльності, з гри на навчання.

У науково-теоретичній та програмно-методичній літературі «*діалог*» визначають як комунікативний акт, в якому почергово змінюються ролі мовця і слухача; він протікає в певній ситуації спілкування і є її продуктом (В. Скалкін). В свою чергу, *діалогічне мовлення* – це бесіда, розмова між двома співрозмовниками, яка складається із запитань і відповідей, штампів, окремих реплік, супроводжується мімікою, жестами, діями, емоційністю у процесі безпосереднього сприймання висловлювань [3]; характеризується організованістю, структурованістю, смисловою і прагматичною зв'язністю (М. Алєксєєва, А. Арушанова, А. Богуш, Л. Безугла, Н. Гавриш, В. Глухов, С. Захарова, Л. Калмикова, Є. Короткова, О. Лурія, Л. Любашина, І. Марченко, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихєєва, О. Ушакова, Є. Фльоріна, В. Яшина та ін.).

Навчання дітей старшого дошкільного віку вмінню вести діалог, є надзвичайно важливим для налагодження контакту з оточуючими та нормального існування в соціумі, оскільки комунікативна функція мовлення є однією із найважливіших із засобів мовленнєвої діяльності [1; 2].

Відомо, що з кожним роком збільшується кількість дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ).

Аналіз результатів констатувального етапу нашого дослідження, який був спрямований на вивчення особливостей стану сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ, показав, що діти даної категорії знаходяться переважно на середньому рівні стану сформованості діалогічного мовлення, що обумовлено недостатньою ініціативою і бажанням

дітей спілкуватися та вести діалог як з однолітками так і дорослими, невмінні вибирати необхідні мовні і немовні засоби для спілкування, користуватися правилами мовного етикету, задавати запитання, з метою отримання певної інформації або комунікації один із одним, вести діалог та полілог в межах заданої теми. Діти із ЗНМ ІІІ рівня відчувають значні труднощі в процесі бесіди за тими сюжетними картинами та змістом оповідань, які є складними за сюжетною лінія, викладом мовленнєвого матеріалу або зображенням. Дітям важко розуміти та оцінювати вчинки головних героїв, емоційний та внутрішній стан, встановлювати і розкривати причинно-наслідкові відношення, які вміщено у зміст художніх творів. Під час відповіді на запитання пошукового характеру діти допускають структурні та лексико-граматичні помилки, недостатньо використовують образні вислови, порівняльні звороти тощо [8].

На основі аналізу науково-теоретичної, програмно-методичної загальної і спеціальної літератури та результатів констатувального експерименту, нами була розроблена оригінальна методика формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня засобами рольової та режисерської гри.

Під час формувального експерименту ми користувались методичними рекомендаціями і доробками з формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку таких вчених, як: А. Богуш, А. Вепрєєвої, В. Глухова, Н. Дроздової, Р. Лалаєвої, Н. Луцан, В. Любашиної, І. Марченко, Л. Трофименко, Т. Швалюк та ін [2; 3; 4; 5; 6; 7; 9].

Усі завдання були адаптовані та модифіковані відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Розробили авторську систему ігор, вправ та завдань для логопеда, вихователів, музичного керівника, батьків.

Метою формувального навчання було – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня засобами рольової та режисерської ігор, що обумовила виконання *таких завдань*:

1. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня засобами рольової та режисерської ігор.

2. Вивчити стан і рівень сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня.

Методика формувального експерименту передбачала створення проблемної ситуації, яка залучала дитину в активний процес мислення. Під час вирішення поставленого завдання розглядались і порівнювались різні судження, точки зору, які висловлювалися дошкільниками. Діалогічна форма навчання забезпечувала розвиток самостійності і творчої активності дитини.

Навчання включало в себе два *етапи* корекційної роботи: *пропедевтичний етап навчання* (наскрізний, базовий) і *другий етап навчання – основний* проводили послідовно-паралельно. Для кожного з етапів означили тривалість, а також зміст і обсяг навчального матеріалу. Логопедичну роботу з формування діалогічного мовлення ми будували відповідно до вимог програми корекційного виховання та навчання дітей старшої групи та методичного забезпечення. Навчальний матеріал підбирали з поступовим ускладненням й враховували визначені загальнодидактичні принципи виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Зміст корекційної роботи з формування діалогічного мовлення у дітей означеної категорії засобами рольової та режисерської ігор:

І – Підготовчий (пропедевтичний) етап – передбачав збагачення знань дітей про навколишній світ, розвиток комунікативної функції мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ під час бесід на різну тематику, вміння користуватися різними засобами для спілкування, бажання підтримувати спілкування зі співрозмовником, вивчення вміння дітей взаємодіяти між собою та дорослими в природних умовах та під час усіх режимних моментів перебування дитини у ЗДО.

ІІ – Основний етап – передбачав формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із третім рівнем ЗНМ засобами режисерської та рольової гри.

І – Підготовчий етап навчання. (Проводився протягом двох місяців: жовтень-листопад). Завданнями підготовчого етапу виступили:

1. Збагачувати знання дітей про предмети, явища, події навколишньої дійсності.
2. Розвивати уяву, фантазію, слухову увагу, довільність та зосередженість в конкретних ситуаціях, розширювати обсяг слухо-мовленнєвої пам’яті, мисленнєві процеси та операції.
3. Викликати у дітей ініціативу до розмови, підвищувати комунікативний потенціал до вступання в діалог.
4. Виховувати адекватну поведінку до різних життєвих ситуацій. (за допомогою сюжетно-рольової гри).
5. Вчити дітей встановлювати і розуміти причинно-наслідкові зв’язки.
6. Вчити дітей вирішувати спеціально створені педагогом конфліктні ситуації.
7. Формувати звукову сторону мовлення (звуковимова + просодичні компоненти: виразність, тембр, висота, сила, мелодичність, інтонація).
8. Формувати лексико-граматичну сторону мовлення. Збагачувати активний словник дітей різними частинами мови, антонімами, синонімами тощо. Вчити будувати фрази та речення різних типів. (вихователь, логоритміка на заняттях логопеда).
9. Формувати у дітей уміння визначати і розуміти емоційний стан людей. (психолог гра будинок емоцій, як ти сьогодні себе).

10. Розвивати навички контролю і самоконтролю за побудовою зв'язних висловлювань.

Відповідно до завдань першого етапу навчання, ми здійснювали корекційно-розвивальну роботу за такими завданнями, попередньо поділивши їх за такими напрямками, спираючись на ті знання, що психіка людини носить системний характер та всі завдання мають вирішуватися комплексно та послідовно:

1. Напрямок когнітивний – збагачення знань дітей про предмети, явища, події навколишньої дійсності, розвиток слухової уваги, довільності та зосередженості в конкретних ситуаціях, розширення обсягу слухо-мовленнєвої пам'яті, мисленнєвих процесів та операцій, навчати дітей встановлювати і розуміти причинно-наслідкові зв'язки, формування правильної звуковимовної сторони мовлення (звуковимова + просодичні компоненти: виразність, тембр, висота, сила, мелодичність, інтонація), формування лексико-граматичної сторону мовлення, збагачення активний словник дітей різними частинами мови, антонімами, синонімами, вчити будувати фрази та речення різних типів.

2. Напрямок особистісний – викликати у дітей ініціативу до розмови, підвищувати комунікативний потенціал до вступання в діалог, формування у дітей уміння визначати і розуміти емоційний стан людей, розвиток навички контролю і самоконтролю за побудовою зв'язних висловлювань. Під час цього напрямку роботи логопед може залучати психолога.

3. Напрямок діяльнісний – виховання адекватної поведінки до різних життєвих ситуацій, вчити дітей вирішувати спеціально створені педагогом конфліктні ситуації на примітивному рівні.

Під час цього етапу роботи можна застосовувати такі форми роботи як:

- бесіда під час розгляду предметних, сюжетних малюнків, демонстрація предметів, що вивчаються, використання технічних засобів навчання;
- музичний супровід;
- читання художніх літературних творів: описово-розповідних оповідань, віршів, творів народної творчості: приказок, прислів'їв, загадок, казок;
- зображувальна діяльність.

І – Основний етап навчання (грудень-квітень). Завдання основного етапу:

1. Вчити дітей розігрувати діалогічні ситуації різного характеру за зразком, аналогією.
2. Вчити розігрувати діалоги на теми з особистого досвіду.
3. Вчити розігрувати діалоги за поданою темою, серією сюжетних картинок, дійовими особами.
4. Вчити розігрувати діалоги в рамках «Дитина-Дитина», «Дитина-Дорослий».
5. Вчити розігрувати діалоги під час режимних моментів.
6. Вчити розігрувати діалоги вдома або за межами ЗДО.

Власне корекційна методика навчання передбачала:

1. формування мовленнєвих вмінь та навичок під час побудови простого;

2. простого поширеного речень;

3. поступове ускладнення синтаксичної конструкції;

4. чергування та варіативність вправ;

5. використання різних видів опор (наочних, словесних, графічних), а також ігрових прийомів;

6. розвиток наочно-образного, логічного мислення;

7. розвиток просторово-часових уявлень і відношень.

На нашу думку *для успішного формування* діалогічного мовлення, потрібно забезпечити *такі умови*:

1. Постійне збагачення досвіду дітей враженнями з життя. Ця робота може мати різний характер в залежності від конкретного завдання: екскурсії, спостереження за працею дорослих, розгляд картин, альбомів, ілюстрацій в книгах і журналах, читання книг.

2. Збагачення та активізація словника. Діти потребують поповнення та активізації словника за рахунок слів-визначень; слів, які допомагають описувати переживання, емоції, риси характеру дійових осіб.

3. Правильне розуміння дітьми завдання «розіграти», тобто спираючись на власний мовленнєвий та практичний життєвий досвід, дитина має проявити ініціативу до комунікації, і разом вже з партнером продукувати щось таке, яке їм знайоме або наближене до колись почутого, побаченого.

4. Максимальне використання зразків діалогічного мовлення у житті та побуті дітей (похід до магазину, ляльковий театр, казки, наповнені діалогами/ полілогами, аудіо казки тощо)

5. Максимальне використання комунікативних ігор для розвитку усіх компонентів мовлення, і зв'язного діалогу в тому числі.

Враховуючи, що засвоєння і сприймання матеріалу у дітей шостого року життя із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня відбувається більш ефективно, якщо логопед працює з невеликими групами дошкільників, ми проводили заняття за підгрупами – 6 дітей. Саме при такій кількості дітей у логопеда є можливість приділити достатньо уваги кожній дитині.

Методика формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня представлена системою рольових та режисерських ігор, ігрових та мовленнєвих ситуацій з формування різних типів діалогу, дібраних згідно віку і мовленнєвих можливостей дітей даної категорії, тематичного планування старшої групи, зазначених завдань та напрямків корекційної роботи.

Основною формою організації навчання були логопедичні заняття (підгрупові: з формування звуковимови та навчання грамоти, лексико-граматичні, зв'язного мовлення; індивідуальні: з формування звуковимови, лексики, граматики, зв'язного мовлення, психічних процесів; фронтальних занять з логоритміки).

Під час навчання були використані такі *засоби навчання* як: спілкування дітей у різних видах діяльності: трудовій, ігровій, навчальній, образотворчій; використання художньої літератури та зразків побудови діалогу педагогом;

засіб аналогії; технічні засоби навчання (перегляд мультфільмів, діафільмів насиченими діалогами різного типу) тощо. *Методами навчання виступили*: *словесні* (бесіда, розповідь педагога, читання та переказ літературних творів, заучування напам'ять, показ мовленнєвого зразка побудови діалогів різного типу), *наочні* (спостереження за мовленням педагога, екскурсії, перегляд мультфільмів, діафільмів тощо); *практичні* (репродуктивні: побудова речень, реплік, діалогу за зразком; доповнення реплік діалогу слова та словосполученнями, добір відповідних сюжетних малюнків до змісту діалогу; знаходження та виправлення помилок; продуктивні: встановлення послідовності розгортання змісту діалогу на задану тему, самостійна побудова діалогу на задану тему з опорою на сюжетний малюнок та за уявленням). Було використано такі *методичні прийоми* як: питання-відповідь, мовленнєвий зразок, вказівка.

У формувальному експерименті прийняли участь 9 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня з них: ЕГ – 5 дітей; КГ – 4 дитини, які відвідували ЗДО компенсуючого типу для дітей із ТПМ № 576 та мовленнєвий центр «Дискурсо», у м. Києві.

По закінченню експериментального навчання нами були проведені контрольні зрізи за аналогічними завданнями, які використовувалися під час констатувального експерименту у дітей експериментальної та контрольної груп.

Отримані дані показали, що у дітей старшого віку із ЗНМ ІІІ експериментальної групи значно покращилися: мовленнєва ініціативність до спілкування, комунікативна компетентність. Діти почали використовувати мовленнєві моделі спілкування, які були представлені під час експериментального навчання, знаходити «точки дотику» між схожими ситуаціями. Сформувались навички встановлювати смислові зв'язки всередині мовленнєвої ситуації та робити умовисновки, розуміти їх зміст, причинно-наслідкові зв'язки. Дітям знадобилося менше часу на сприймання і відтворення мовленнєвого матеріалу завдань; збільшився рівень спроможності утримувати смисл мовленнєвої інструкції та правильно інтерпретувати її; експериментатор менше пред'являв повторів інструкцій та уточнень до завдань. Діти, які не приймали допомогу від експериментатора під час констатувального експерименту, легко приймали вже під час формувального експерименту, але це було поодинокими випадками, адже майже всі діти не потребували допомоги від педагога, тому що робили завдання самостійно. Старші дошкільники підвищити рівень довільності, цілеспрямованості та контроль над своїми діями, краще виконували завдання за зразком. Водночас, у дітей в більшості випадків так і зберігався недостатній рівень вміння зосереджувати свою увагу на сприйманні логічної частини інструкції, важко було сприйняти уявні предмети чи явища, збереглася потреба в наочному підкріпленні.

Показники рівнів стану сформованості діалогічного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня ЕГ і КГ представлено на рисунку 1.

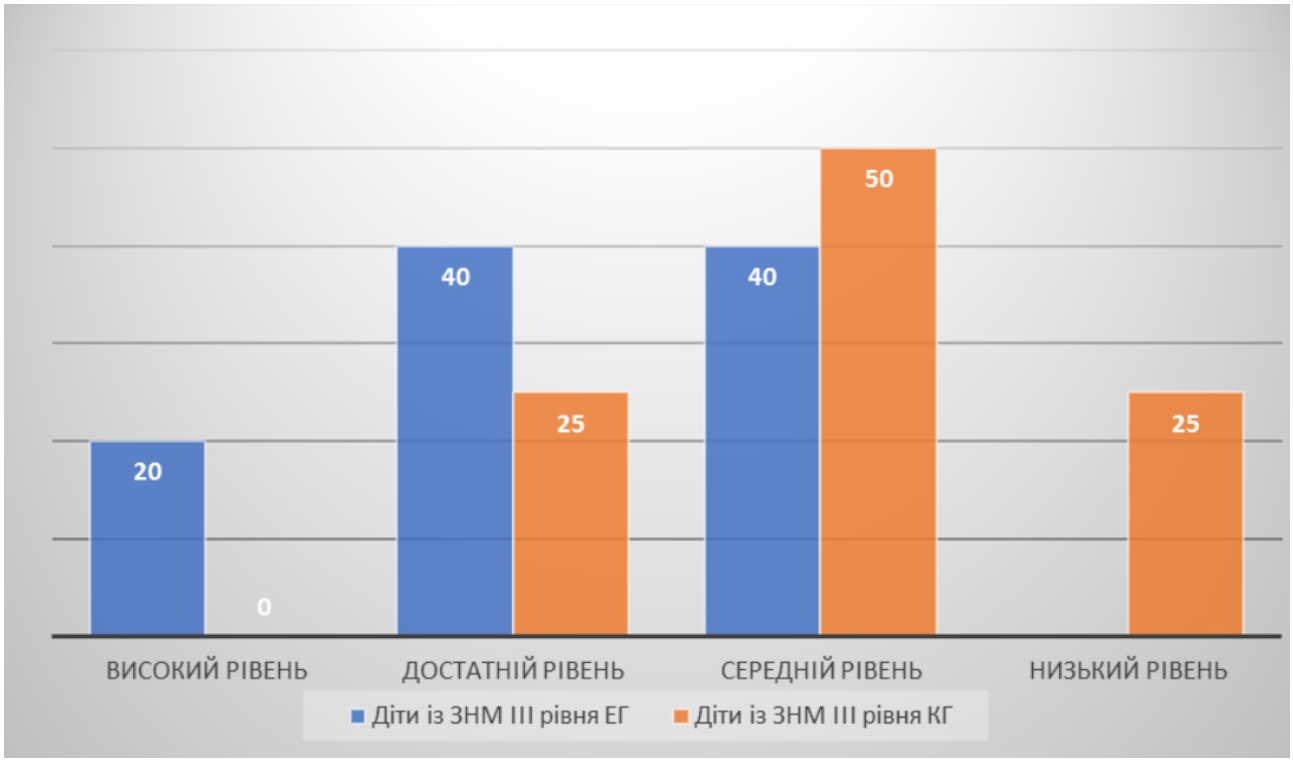


Рис. 1. Показники рівнів стану сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня ЕГ і КГ (у %)

Якісний аналіз виконання завдань показав, що діти ЕГ у порівнянні із дітьми КГ почали краще сприймати інформацію, розуміти і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, швидше розуміти інструкції до завдань та виконувати їх, контролювати кінцевий результат, що свідчить про покращення мисленнєво-мовленнєвої діяльності дітей даної категорії, контролюючої та регулюючої функції мовлення. У них розширився рівень знань про оточуюче середовище, вдосконалилась лексико-граматична та звукова сторона мовлення, покращилась структурна, композиційна та змістова сторона зв'язного мовлення. Враховуючи те, що багато зусиль під час експериментального навчання було покладено на реалізацію схожих завдань, ігор, то можемо сказати, що діти за аналогією навчилися користуватися відповідними моделями ведення діалогу, самостійно застосовувати їх згідно певної мовленнєвої чи життєвої ситуації. Діти почали проявляли первинний інтерес до спілкування як з однолітками так і дорослими, бажання вести і підтримувати діалог не тільки з метою вирішення своїх потреб, але і для отримання інформації, обміну думками на різні теми. Поряд із діалогом діти почали долучатися до полілогу. Могли вислухати свого співбесідника та правильно сформулювати відповідь на його запитання, дотримуючись тематики та змістової лінії, а також самостійно задавати запитання. Діти на достатньому рівні засвоїли формули мовленнєвого етикету, певні репліки, а також структуру різних типів діалогу. Вони стали більш активними, розкутими, почали брати на себе ведучі ролі, творчо підходити до вирішення поставлених задач, отримувати нову інформацію.

Натомість діти КГ показали гірші результати формувального етапу дослідження, що підтверджено кількісно і якісно.

Таким чином, аналіз результатів формувального етапу дослідження дав змогу виявити динаміку рівнів стану сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня засобами рольових та режисерських ігор та зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-формувальної методики.

Проблема формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ не вичерпується результатами проведеного дослідження.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. Київ. : Видавництво, 2012. 26 с.

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: підручник. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.

3. Воробйова В. К. Обучение первоночальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией. *Дефектологія*. 1989. № 4. С. 40-47.

4. Глухов В. П. Формирование связной речи дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : уч. пособник. Москва : АРКТИ, 2002. 168 с.

5. Лопатіна Г. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с.

6. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетом художніх творів: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.02. Одеса, 2006. 188 с.

7. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид.3-є, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 312 с.

8. Тепаленко А.О., Швалюк Т. М. Стан сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня. *Освіта і наука*. Вип. 1. 2021. Режим доступу: https://e-journals.npu.edu.ua/index.php/on/article/view/825

9. Швалюк Т. М. Єфіменко Н. О. Науково-методологічні засади формування початкових форм діалогу у дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення I-II рівня. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2016. № 8. С. 92-100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2016_8_16. (дата звернення: 20.03.2021).

УДК 376-056.264:611.976/.977:373.3

Тишкевич Тетяна,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мзлпПО
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Королько Н.І., канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості сформованості дрібної моторики рук в учнів початкових класів із загальним недорозвитком мовлення, виявлені в результаті діагностичного дослідження.

Ключові слова: *дрібна моторика, учні початкових класів із загальним недорозвитком мовлення, особливості сформованості.*

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні гостро постає питання всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою їх успішної соціалізації в майбутньому.

Особливості навчання і виховання учнів із мовленнєвими порушеннями вивчали С. Ю. Конопляста, В. В. Тарасун, Н. В. Чередніченко, М. К. Шеремет. Науковцями встановлено, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) наявні відхилення як у вербальній, так і руховій сферах [3; 7; 9; 10].

Незважаючи на актуальність проблеми сформованості дрібної моторики в учнів початкових класів із ЗНМ, більшість досліджень присвячена розвитку загальної моторики, тоді як питання розвитку дрібної моторики рук не мають належного висвітлення.

На думку науковців (М. О. Бернштейн, М. М. Кольцова, О. Р. Лурія, Л. В. Фоміна та ін.), стан дрібної моторики впливає на розвиток мовлення, оскільки руховий та мовноруховий центри розміщені поруч у корі великих півкуль головного мозку. Розвиток рухової діяльності стимулює розвиток мовлення, їх порушення виникають паралельно [1; 2; 5; 8].

Дослідження М. М. Кольцової дозволило встановило, що кожний палець руки має доволі велике представництво в корі великих півкуль мозку. Схема Пенфілда доводить, що третину всієї зони займає проекція пальців рук, і ця проекційна ділянка знаходиться в безпосередній близькості до мовленнєво-рухового центра Брока. Тому, тренування тонких рухів пальців рук здійснює більший вплив на розвиток мовлення, ніж тренування загальної моторики [2].

Враховуючи взаємозв'язок мовлення та рухової сфери, а також зростання кількості дітей з порушеннями мовлення, мета дослідження полягала у встановленні особливостей сформованості дрібної моторики рук в учнів початкових класів із ЗНМ та підтвердженні важливості розвитку дрібної моторики рук, як стимулу розвитку мовлення.

Для дослідження було відібрано 9 учнів 1 класу із ЗНМ 2-ого та 3-ого рівнів.

Розроблена методика включала три діагностичні блоки, які передбачали проведення статичних, динамічних та графічних вправ.

З метою одержання достовірних результатів та попередження втомлюваності, дослідження проводилось у два етапи, в другій половині дня. Перед виконанням завдань проводилось детальне їх пояснення, що дозволяло дітям краще зрозуміти їх зміст і мету, допомагало позбутись хвилювання та переживань.

Перший блок включав 5 завдань, спрямованих на встановлення рівня сформованості кінестетичної організації рухів пальців рук. Завдання передбачали утворення фігури пальцями рук та її утримання («Коза», «Вуха зайця», «Кільце», «Окуляри», «Стілець»).

За виконання завдань першого блоку учень максимально отримував 15 балів, мінімально – 5 балів. Було виділено 3 рівні сформованості кінестетичної організації рухів: високий, середній та низький. Високий рівень встановлено в учнів, які набрали від 12 до 15 балів, середній – у першокласників, які отримали від 8 до 11, низький – від 5 до 7 балів.

За результатами дослідження високий рівень сформованості кінестетичної організації рухів було виявлено у 22 % учнів. Вони точно виконали фігури за схематичним зображенням, їх рухи були чіткими та злагодженими. Середній рівень відмічався у 56 % дітей, виконання завдання яких супроводжувалось пошуком фігури. В них спостерігалась слабкість м’язового тонусу, рухова незграбність. У 22 % учнів встановлено низький рівень сформованості кінестетичної організації рухів. Вони виконували фігури лише після показу наочного зразка і допомоги педагога. Однак, припинення допомоги призводило до розпаду фігури, що свідчило про неможливість самостійного її утримання. В 11 % учнів виявлені синкінезії, які перешкоджали правильному виконанню завдання.

Завдання другого блоку були спрямовані на встановлення особливостей кінетичної організації рухів. При виконанні увага зверталась на точність, синхронність виконання, переключення, наявність супутніх рухів. Блок включав 5 завдань: пробу Озерецького «Долоня – ребро – кулак», пробу на перебір пальців «Пальці вітаються», «Нанизування намистин» (10 намистин нанизати на мотузку), «Викладання малюнка за схемою» (з використанням рахівних паличок) та «Сонечко» (На картонний круг у визначених місцях пропонувалось причепити 10 прищіпок, для утворення сонечка з промінчиками).

За виконання завдань другого блоку учень максимально отримував 15 балів, мінімально – 5 балів. Було виділено три рівня сформованості кінетичної організації рухів: високий (12 – 15 балів), середній (8 – 11 балів) та низький (5 – 7 балів). Рухи в учнів з високим рівнем їх сформованості були правильні, швидкі, синхронні, злагоджені. У них не виникало труднощів при виконанні завдань. Діти з середнім рівнем сформованості рухів правильно, але повільно виконували завдання, у них спостерігалась слабкість м’язового тонусу. В учнів з низьким

рівнем сформованості рухів положення рук повторювались, відмічалась слабкість м'язового тонусу, застрягання на окремих положеннях рук.

Перше завдання «Долоня – ребро – кулак» учні виконували після показу педагога. Спочатку проба виконувалась ведучою рукою, потім другою і наприкінці обома одночасно. При виконанні даного завдання у всіх дітей спостерігалась рухова незграбність, відмічалась слабкість м'язового тонусу. Найбільшу складність викликало виконання завдання одночасно обома руками. Порушення співдружності рук виявлено у 78 % учнів.

Завдання «Пальці вітаються» передбачало дослідження вміння регулювати м'язовий тонус, а також переключення в серійно організованих рухах. При виконанні завдання, рухова незграбність, що проявлялась в пошуку необхідного положення пальців рук, виявлена у 89 % першокласників. 78 % учнів було важко плавно переключатись з одного руху на інший, що призводило до їх розірваності. У 33 % дітей відмічались супутні, додаткові рухи, виникали труднощі у їх переключенні та утриманні пальців разом. Найскладнішим було виконання завдання одночасно обома руками. 22 % учнів, через труднощі, виконали завдання лише частково.

Третє завдання передбачало нанизування намистин на мотузку. Воно викликало найбільший інтерес у дітей. 44 % учнів вдалось правильно та швидко виконати завдання. Аналіз помилок, дозволив встановити порушення переключення рухів в 56 % учнів, у 33 % – виникали труднощі з пошуком отвору, у 22 % дітей спостерігались хаотичні, метушливі рухи пальців рук.

Четверте завдання передбачало викладення зображення, з використанням рахівних паличок, за рисунком. 11 % учнів самостійно виконали завдання, інші потребували допомоги та підказки педагога. У 89 % дітей спостерігалась труднощі у захваті рахівних паличок, що свідчить про недосконаліть щипкових рухів. Рухова незграбність була виявлена у 89 % першокласників.

П'яте завдання «Сонечко» спрямоване на дослідження кінетичної організації рухів, їх точності та влучності. В результаті дослідження у 89 % учнів було виявлено неорганізованість рухів. 67 % дітей не вдавалось одразу захопити прищіпку та відкрити її, 22 % учнів не справились із завданням. В усіх дітей спостерігались неточні з'єднання прищіпки з кругом.

За результатами дослідження високий рівень сформованості кінетичної організацію рухів було виявлено в 11 % учнів, середній рівень – у 45 %, низький – у 44 % дітей.

Третій блок передбачав з'ясування рівня розвитку дрібної моторики рук при виконанні графічних вправ і включав 5 завдань: «Доріжки», «М'яч та кеглі», «Контурне зображення», «Штрихування», «Прописи». Згідно отриманих балів визначався рівень сформованості графічних умінь. Учні з високим рівнем набирали від 12 до 15 балів, середнім – від 8 до 11, низьким – від 5 до 7 балів.

Виконання завдань третього блоку виявилось для учнів найскладнішим, оскільки графічні вправи вимагали точної координації рухів, сформованості уваги та самоконтролю.

У першому завданні «Доріжки» пропонувалось сполучити предмети, розташовані по обидва боки від доріжки, не виходячи за її межі. Тип доріжки поступово ускладнювався. 11 % дітей безпомилково виконали завдання. 22 % дітей виходили за межі доріжки до трьох разів. 67 % учнів лише частково виконали завдання, з багаторазовим виходом за межі доріжки. В 78 % учнів були виявлені порушення переключення рухів. Рухова незграбність і порушення співдружності рухів спостерігалась у 89 % дітей.

В другому завданні учні з'єднували олівцем м'яч та кеглі. 11 % виконали завдання без помилок, лінії у них були прямими, рухи точними. 56 % учнів, допустили 1 – 2 помилки, 33 % допустили більше 3 помилок. При виконанні завдання в 89 % першокласників спостерігалось напруження кисті руки при утриманні олівця, внаслідок чого лінії виходили уривчастими. Порушення переключення рухів спостерігалось у 67 % учнів, порушення співдружності рук – у 78 %, а рухова незграбність відмічалась у 89 % дітей.

Третє завдання передбачало обведення фігури по контуру. 11 % учнів виконали завдання правильно, 89 % виходили за контури, що свідчить про неузгодженість роботи очей та руки, неавтоматизованість виконуваних рухів, відсутність контролю за власними рухами, наявність синкінезій. У 67 % учнів були виявлені порушення переключення рухів. В 56 % спостерігались порушення співдружності рук. Загальна рухова незграбність була виявлена у 89 % дітей.

Завдання із штрихування, згідно інструкції, не виконав жоден учень. Через значне напруження кисті в усіх дітей, лінії виходили уривчастими, іноді навіть проривався папір. Нікому не вдалось витримати однаковими відстані між лініями. 22 % учнів виходили за контури не більше 5 разів. У 78 % дітей штриховка виходила неакуратна, з багаторазовим виходом за контури. При виконанні завдання у 100 % першокласників виявлено порушення переключення рухів і рухова незграбність. У 78 % – виявлено порушення співдружності рук.

Останнім завдання третього блоку було «Прописи». Це завдання виявилось найскладнішим, оскільки каліграфічне письмо складних графічних елементів є непростим завданням, навіть для дітей без порушень психофізичного розвитку. Жоден учень не виконав завдання правильно та акуратно. 11 % учнів написали елементи букв неакуратно, виходячи за межі прописів. 89 % лише частково виконали завдання. Значна кількість неправильних та неакуратних елементів, допущених учнями, була викликана недостатністю контролю за власними рухами. Порушення переключення рухів та рухова незграбність, під час виконання завдання, спостерігались у 89 % учнів, порушення співдружності рухів – у 78 %.

Третій блок завдань мав найнижчу успішність. Високий рівень сформованості графічних умінь виявлено в 11 % учнів, середній рівень – у 22 %, низький – у 67 % дітей.

Отримані результати свідчать про те, що високий рівень сформованості дрібної моторики рук виявлено в 11 % учнів, середній рівень сформованості у 33 %, низький рівень – 56 % дітей.

Аналіз результатів дослідження дозволив виділити особливості сформованості дрібної моторики рук: порушення переключення рухів (72 %), порушення співдружності рухів (73 %), загальна руховою незграбністю (85 %). Під час виконання завдань в учнів виникали труднощі в прийнятті та утриманні фігури пальцями рук, були виявлені синкінезії, слабкий м'язовий тонус, порушення координації рухів, скутість, напруження рухів, несформованість техніки виконання рухів

Проведене дослідження вказує на необхідність проведення корекційної роботи з розвитку дрібної моторики рук в учнів початкових класів із ЗНМ.

Література:

1. Бернштейн Н. А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. Москва, 1996. 496 с.

2. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва, 1973. 193 с.

3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2010. 293 с.

4. Ліщук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. *Дефектологія*. 2010. № 7. С. 3-6.

5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.

6. Подгорна В. В. Напрями рухової корекції мовленнєвих порушень у школярів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 143. С. 193-196.

7. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід): монографія. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. 299 с.

8. Фомина Л. В. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. Москва : Издательство «Эксмо», 2004. 192 с.

9. Чередніченко Н. В. Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 1999. 19 с.

10. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 5-7.

УДК 37.013.82 : 376.2

Ткач Інна,
студентка ІІ курсу групи 2л2
спеціальність 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Базима Н. В., канд. пед. наук, доцент

АСИМЕТРІЯ ПІВКУЛЬ МОЗКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема розвитку міжпівкульної взаємодії головного мозку та її вплив на розвиток мовлення дітей із системними порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: *міжпівкульна взаємодія, нейропсихологічні аспекти розвитку, функціональна асиметрія, системні порушення мовленнєвого розвитку, загальний недорозвиток мовлення.*

Сучасні дослідження у галузі нейронаук засвідчують підвищення уваги науковців до міжпівкульної асиметрії півкуль головного мозку та її впливу на розвиток дітей, що наразі знаходить відгук в корекційній педагогіці та спеціальній психології через збільшення даних проявів у дітей дошкільного віку, зокрема, із системними порушеннями мовленнєвого розвитку. Загальновідомо, що у праворуких людей більше задіяна ліва півкуля мозку, а у ліворуких – права. Проблема функціональної асиметрії досі є актуальною для різних наук через низку суперечностей, описаних у роботах багатьох вчених, серед яких: Аршавський В.В., Брагіна Н.Н., Візель Т.Г., Газзаніга М., Гешвінд Н., Гребеннікова Н.В., Г'юбел Д., Дейч Г., Джексон Х., Кімура Д., Кіященко Н.К., Лешлі К., Ленсделл Г., Лурія О.Р., Пахомова Н.Г., Сімерніцька Е.Г., Сперрі Р., Спрінгер С., Хомська Є.Д., та інші.

Незважаючи на постійні опосередковані дослідження, мозок людини та його функціонування залишаються загадкою, яка вимагає ретельного та глибокого вивчення. Проблема функціональної асиметрії мозку людини до теперішнього часу вивчається багатьма різними спеціалістами, такими як: нейробіологи, нейропсихологи, психофізіологи, фізіологи, клініцисти, лінгвісти, патопсихологи, психологи, корекційні педагоги та ін.. Винесення цієї проблеми за межі вивчення однієї дисципліни – більш ніж правильне рішення, позаяк саме міжпредметні взаємодії та дослідження на стикові різних наук дають найцікавіші результати. Наприклад, клініцистів в основному цікавить відмінність між функціонуванням правої та лівої півкуль (локалізації в них відповідних центрів), а не відмінність між право- та ліворукими людьми, деяких педагогів та психологів – використання або уникнення існуючої асиметрії для підвищення результатів навчання і т. д. Незважаючи на сумісний науковий пошук фахівців різних галузей, знання про функціональну асиметрію залишаються ще досить обмеженими.

Як відомо, функціональна асиметрія – це така нерівність великих півкуль головного мозку у забезпеченні психічної діяльності, при якій по відношенню до

одних функцій домінантною є ліва, а до інших – права півкулі [1]. У той же час, важливо зазначити, що такий розподіл є досить умовним.

Процес енергоінформаційного обміну лівої і правої півкулі головного мозку, що дозволяє злагоджено працювати півкулям мозку в єдиній інтегративній системі, має назву міжпівкульна взаємодія (міжпівкульний зв'язок) [9]. Взаємодія лівої і правої півкуль головного мозку забезпечується спаєчними волокнами, проте, головна роль взаємодії відводиться мозолистому тілу. Міжпівкульні зв'язки формуються під впливом деяких факторів, таких як генетичні, так і середовищні [1].

Вивчення питання про порушення мозкової організації мовленнєвої функції на рівні взаємодії півкуль при мовленнєвому дизонтогенезі має тривалу історію [1]. Ще за часів П. Брока (1861) і К. Вернике (1874) було відомо, що порушення мовлення (афазія) у людей з домінантною правою півкулею пов'язана з ураженням лівої півкулі. У ліворуких людей було встановлено зворотну залежність. «Латералізація» мовленнєвих функції розглядалася як дзеркальна. Вчення про афазію на початкових етапах свого становлення зводилось лише до опису елементарних мовленнєвих відхилень, встановлення кореляції між ними і ураженням певних відділів кори мозку [3]. Проте, наукові дослідження останніх років показали, що це твердження не є однозначним [9]. У подальшому, в зв'язку з появою зацікавленості різних спеціалістів (фізіологи, клініцисти, психологи, лінгвісти і т.д.) до проблеми мозкової організації і функціональної нерівності мозкових півкуль, дослідники дійшли висновку, що механізми мовлення пов'язані із цілісною організацією діяльності мозку, яка включає в себе певні ланки, кожна з яких приносить свій специфічний вклад у характер процесу мовлення.

Зокрема, англійський невролог Джон Джексон (1860), вивчаючи порушення рухової сфери і мовлення, висловив припущення, які суперечили класичній клітинній локалізації функцій [4]. Ним були відзначені, з першого погляду, парадоксальні явища, які полягали в тому, що ураження певної обмеженої ділянки мозку ніколи не призводить до повної втрати функцій. Відповідно теорії Дж.Джексона, локалізація симптому (втрати тієї чи іншої функції), яким супроводжується ураження обмеженої ділянки центральної нервової системи, не можна прирівнювати до локалізації функції. Остання може бути розміщена в центральній нервовій системі значно складніше і мати зовсім іншу мозкову організацію [4].

Надалі Дж. Джексон припустив, що мовленнєва діяльність здійснюється завдяки спільній роботі обох півкуль головного мозку, а також, що домінантна ліва півкуля праворуких людей пов'язана з більш складними за будовою формами довільного мовлення, в той час, як права півкуля здійснює більш елементарні мовленнєві функції. Проте, він не відмежовував мовленнєві порушення афатичного характеру в залежності від латеральних півкульних переваг. Таким чином, проблема афазії у ліворуких була недостатньо висвітлена [4].

Суттєва роль впливу середовища у визначенні провідної руки, здавалося б, підтверджується тим фактом, що у дітей, від народження до року, не можна

виявити переважання тієї чи іншої руки. Хоча у дитини спочатку явна перевага руки відсутня, але є інші ознаки латералізації в руховій сфері [1].

Аргументом на користь того, що вплив середовища не є домінуючим, можуть бути дослідження прийомних дітей, всиновлених у ранньому віці. При цьому виявилось, що прийомні батьки, на відміну від біологічних, мало впливають на визначення провідної руки цієї дитини [5].

Генотипові особливості впливають на формування окремих рис дитини (у цьому випадку – на мануальну латералізацію) лише постільки, поскільки вони впливають на її морфофункціональні характеристики, тобто в першу чергу – на її ЦНС, мозок, що є матеріальним субстратом психічного. Про чинники (генотип і середовище), які контролюють асиметрію структур мозку, відомо не так вже й багато [2]. Завдяки дослідженням близнюків та дослідженням з використанням електроенцефалографії виявленно, що об'єми кіркових структур мають великий генетичний компонент різноманітності, а вплив загального середовища є значно меншим [4]. Загальне середовище має приблизно в два рази більший ефект у лівій півкулі порівняно з правою, що свідчить про менший генетичний контроль лівої півкулі. Дослідження свідчать, що плив індивідуального середовища є середнім за значенням між генотиповим впливом і впливом загального середовища. Генетичні чинники сильніше виявляються в електроенцефалографії правої півкулі [6].

При порушенні взаємодії півкуль мозку у дітей старшого дошкільного віку спостерігаються труднощі в сприйнятті нових навичок і засвоєнні знань, так як не відбувається повноцінна робота між правою і лівою півкулями, кожна з яких сприймає і обробляє інформацію на свій лад [7].

Як зазначає Ю.В. Рібцун, «міжпівкульна організація психічних процесів носить динамічний характер – роль кожної півкулі може замінюватися в залежності від складності діяльності, структури її організації, сформованості в онтогенезі, проте існує якісна своєрідність внеску функціонування тієї чи іншої півкулі в кожну психічну функцію» [7].

Функціональна спеціалізація півкуль має дещо парціальний характер: виділяється домінантність по мовленню, слуху, зору, а також мануальна прерогатива (право- чи ліворукість), що створює значну кількість варіантів латералізації функцій головного мозку [9].

Розглянемо детальніше основні функції кожної з півкуль мозку на прикладі узагальнених даних [7]:

Ліва півкуля	Права півкуля
Мовленнєва	Немовленнєва
Логічна	Образна
«Чоловіча»	«Жіноча»
Виконавча	Перцептивна
Абстрагування	Безпосереднє чуттєве та цілісне відображення дійсності
Усвідомлення	Недостатня усвіломленість

Загальний досвід	Новий, первинний досвід
Відповідає за:	
- перехід сприймання із чуттєвого, наочного плану в план мовленнєвого узагальнення перцептивного досвіду; - зорові узагальнення та більшість форм зорово-просторової орієнтації	- первинне сприймання мовлення; - найменування конкретних предметів; - образно-символічні індивідуальні еквіваленти вербальних знаків (предмети і символи), ідіоматичні звороти мовлення
- сприймання та відтворення неіконічних знаків; - дискретно-логічне мислення; - аналітичну обробку абстрактно-логічної дискретної інформації; - логічні універсалії (лінійність, дискретність, тенденції до розуміння понять, створення суджень, класифікацій і схем); - лічбу; - праксис; - конструктивну діяльність; - реальні події	- операції мовленнєвої просодії; - сприймання та відтворення іконічних знаків; - автоматизоване мовлення; - симультанний зоровий гнозис; - лицьовий, кольоровий, тактильний гнозис; - цілісні образи та символи індивідуального характеру; - відтворення немовленнєвих звуків; - немовленнєвий, у т. ч. й музичний, слух; - конкретне, миттєве, цілісне засвоєння ситуації; - невербальну пам’ять; - прогнозування; - музичні функції; - творчу діяльність; - усвідомлення своїх порушень.

Дослідження свідчать, що дітей з домінуючою лівою півкулею, процес сприймання, обробки інформації відбувається послідовніше та повільніше, оскільки ця півкуля відповідає за аналіз вербальної інформації. Діти з домінуючою правою півкулею більше фантазують та мріють, вони сприймають інформацію цілісно, не вдаючись до аналізу, здатні обробляти багато данних одночасно, що і дає можливість «бачити картинку в цілому, про це зазначав у своїх роботах М. Газзаніга [3].

Збалансована робота головного мозку дитини старшого дошкільного віку забезпечує функціонування всіх систем організму, а також підвищує інтелектуальні здібності. Якщо робота мозку не збалансована, у дитини можуть виникати проблеми з моторними (руховими) навичками, здатністю обробляти інформацію, а також проблеми з імунною, травною, гормональною системами» [6]. Необхідно спробувати виявити, в чому саме проявляється дисбаланс дитини. Діти, які мають міжпівкульну асиметрію, можуть відчувати труднощі з письмом (з написанням) і змістовим сприйняттям мови. Затримка в розвитку правої півкулі

мозку може проявлятися у вигляді незграбності, неправильної постави і слабких навичок дрібної та загальної моторики.

М. Газзаніга доводить, що в результаті складної взаємодії та інтеграції мовленнєві дії отримують постійну локалізацію в мозку, проте, за умов недостатньої функціональності тієї чи іншої ділянки, її роль можуть взяти на себе інші, більш сформовані, зони головного мозку [3]. До того ж, здорові клітини здатні заміщувати ті, які за певних причин не включилися в роботу, що обумовлено, по-перше, відсутністю вродженої спеціалізації таких нервових клітин мозку, які відповідають за вищі психічні функції, а, по-друге, пластичністю, піддатливістю та гнучкістю мозку дитини дошкільного віку. Таким чином виникає так звана гіперкомпенсація (за Л. С. Виготським), тобто посилення дії одних нервових зв'язків при порушенні інших [2].

Одним із головних завдань вчителя-логопеда є визначення для кожної дитини з системними мовленнєвими порушеннями активних та найбільш відповідних її здібностям ланок, що могли б виконувати кілька функцій одночасно. Слід застосовувати такі «обхідні шляхи» (за Л. С. Виготським), які б впливали на домінантну модальність і сприяли розвитку пасивних структур, формуючи нові міжаналізаторні зв'язки. Саме такі непрямі, змістовні, асоціативні зв'язки, які складають ту чи іншу діяльність, призведуть до тієї самої мети, що й прямі (так само, як у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком), але цей шлях буде трохи довшим [2].

Це свідчить про необхідність проведення своєчасної нейропсихологічної діагностики порушень міжпівкульних зв'язків, та організації психічних процесів, що, в свою чергу, дозволить знайти ефективні шляхи навчально-виховної роботи з дітьми, мовлення яких не відповідає нормі, вибрати оптимальний спосіб комунікації та співпраці [6].

Отже, як бачимо, робота мозку, а саме міжпівкульні зв'язки впливають на всі сфери діяльності. Лише злагоджена робота обох півкуль може підтримати повноцінну роботу організму.

Література:

1. Аршава, И. Ф., Корниенко В. В. Основы нейропсихологии. Днепро: Пороги, 2013. 148 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Издательство Юрайт, 2021. 432 с.

3. Газзанига М. Истории от разных полушарий мозга. Жизнь в нейронауке. Москва: Издательство Corpus, 2021. 416 с.

4. Джексон Дж. Х. Избранные работы по афазии: пер. с англ. и предисл. Е. Н. Винарской. Санкт-Петербург: Нива, 1996. 70 с.

5. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии: кол. монография. Москва: Научный мир, 2009. 836 с.

6. Павлович О. С., Абрамчук О. Н., Моренко А. Х. Особливості електрогенезу кори у чоловіків і жінок з різним профілем слухової та мануальної асиметрії в стані функціонального спокою. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 450-453.

7. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 239 с.

8. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Москва: Генезис, 2021. 474 с.

9. Філіппов М. М. Психофізіологія людини: Навчальний посібник. Київ: МАУП, 2003. 136 с.

10. Хомская Є. Д. Нейропсихология. 4-е издание. Сакт-Петербург: Питер, 2016. 508 с.

11. Шеремет М. К. Логопедія : Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 776 с.

УДК 376.36

Трюхан Юлія,
студентка IV курсу групи 4ЛСПР
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Тищенко В. В., канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

У статті розглядається проблема вивчення особливостей лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ, її діагностика та корекція. Актуальність теоретичного дослідження цієї проблеми полягає в тому, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення страждають всі три сторони: звукова, лексична та граматична. Розглянуто методики формування словотвору та словозміни для корекційно-розвивальної роботи для дітей із ЗНМ. Головна задача логопеда полягає у дотриманні чіткої, поетапної корекційно-розвивальної роботи над формуванням словотвору для дітей із ЗНМ, з урахуванням індивідуального та комплексного підходів.

Ключові слова: *загальне недорозвинення мовлення, лексико-граматична сторона мовлення, корекція, словотвір, словозміна, синтаксис.*

Розвиток лексичної сторони мовлення є вкрай важливою ланкою мовленнєвої діяльності дитини в цілому. Кількість дітей з порушеннями мовленнєвими розвитку зростає, дані психолого-медико-педагогічних досліджень зовсім не втішають. Актуальність теоретичного дослідження цієї проблеми полягає в тому, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення страждають всі три сторони: звукова, лексична та граматична. Порушення формування лексико-граматичної сторони означає, що мовлення дитини із ЗНМ розвивається довше, з великою кількістю аграматизмів та мінімальним словниковим запасом. Проведення вчасної діагностики та корекційно-розвивальної роботи є необхідними етапами для профілактики виникнення дисграфії та дислексії.

На сучасному етапі процвітання педагогіки та психології актуальним є дослідження детального вивчення особливостей формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ. Не сформованість лексико-граматичної сторони мовлення є провідним порушенням у структурі ЗНМ. Вивченням лексичної сторони мовлення з елементами граматики займалися вчені, як А. Богуш, Л.С. Виготський, Л.С. Волкова, М.І. Жинкін, Н.С. Жукова, О.М. Корнєв, Р.Є. Лєвіна, Р.І. Лалаєва, О.М. Мастюкова, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, Т.Б. Філічева, Н.О. Чевельова, Г.В. Чиркіна, О.М. Шахнарович, М.К. Шеремет.

Словотвір – це розділ мовознавства, який складається з трьох частин: морфеміки, словотвору та деривації; кожна із цих частин має свій об'єкт, мету і завдання; вивчає словотвірну структуру похідних слів, комплексні одиниці як складові словотвірної системи мови, способи й закономірності творення слів у сучасній мові [8, с. 117].

Словотвір – це потужний спосіб накопичення експресивного та імпресивного словника, проте у дітей із ЗНМ, він сповільнений. Це так звані «дитячі неологізми», які починаються з'являтися від 2.5 років, а остаточне формування закінчується в 7 років у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком (на далі – НМР).

Як зазначала Марченко І.С., корекційно-розвивальну роботу над формуванням способів словотворення і словозміни потрібно проводити із дітьми з ЗНМ ІІ рівня, оскільки в них є сформованими деякі мовні засоби [6, с. 108].

Словотвір, як механізм лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ недостатньо сформований, має свої особливості розвитку. Граматична сторона мовлення, даної категорії дітей, характеризується різними групами помилок: морфологічних, синтаксичних, словотворчих. Остання група – це порушення продукування слів за словотворчими зразками через морфеми (суфікси, префікси, постфікси) та словотворчі засоби (основоскладання) [8, с. 120].

Порушення словотвору може бути виражено як в експресивному мовленні, так і в імпресивному, але проявлятися в різному ступені за принципом «від простого до складного», тобто від незначних помилок в невеликій кількості (до 3-5) до сукупності всіх типів лексико-граматичних. Основним механізмом порушення формування словотвору є не сформованість перцептивного рівня фонематичного сприймання, а це в свою чергу, викликає труднощі у диференціації фонем. У дітей із ЗНМ недостатньо сформована навичка розрізняти слова, а це призводить до збіднення словникового запасу, утрудненого аналізу та синтезу морфологічного складу слова, а на далі – порушення розвитку зв'язного повного мовлення [5; 7].

У дітей із ЗНМ ІІІ рівня відмічаються труднощі творення іменників і прикметників із зменшено-пестливими суфіксами, префіксальних дієслів, відіменникових прикметників, а способи словотворення замінюється словозміною. У дітей із ЗНМ ІV рівня спостерігається недостатнє засвоєння та застосування мовних засобів. Найчастіше, у підлітків відзначаються труднощі у творенні слів із відтінками збільшеності чи згрубілості, складних слів за допомогою способу основоскладання [2, с. 56-57].

Савінова Н., Ніколайчук Г. зазначають, що словотворення у дітей із ЗНМ проходить у певній послідовності:

1. Мотивоване дієслівне словотворення за зразком «корінь + суфікс».

2. У 3-5 років спостерігається активне утворення неологізмів, а саме дієслівне словотворення префіксальним способом.

3. Завершення припадає на кінець дошкільного віку [9, с. 198].

Отже, у дітей із ЗНМ процес словотворення майже не відстає від вікових норм, але вони більше застряють на них, а потім виникають нові помилки.

Логопедична робота повинна складатися із циклу (серії) вправ, які спрямовані на вивчення дітьми граматичної системи словотворення і словозміни, таким чином: поетапне засвоєння, поступове ускладнення дій з одним і тим же матеріалом (на основі 1 лексичної теми), подальше повторення цього циклу на вищому рівні [12, с. 181].

У процесі формування словотворення у дітей із ЗНМ повторення, заучування слів є мало ефективним. Дитина із ЗНМ повинна знайти механізм, зрозуміти його, навчитися ним користуватися. Сутність моделі цього формування полягає у матеріалізований демонстрації дітям словотворчої системи мови, як найбільш загальних правил конструювання і використання товарних одиниць. Звертається увага на спосіб утворення слів (суфіксальний, префіксальний, або за аналогією). За спеціальною методикою розвитку мовлення І.С. Марченко (2015), був сформований зміст та завдання формування словотворення у дітей із ЗНМ. Зміст складається з трьох етапів: І етап – це словотворення найбільш продуктивних моделей за віком і можливостями дитини; ІІ етап – словотворення менш продуктивних моделей; ІІІ етап – утворення непродуктивних моделей. Завдання:

1. Спрямованість уваги дітей на морфологічне оформлення мовлення, організація спостережень дітей за застосуванням однієї морфеми, але в різних словах для позначення схожих явищ;

2. Формування уміння визначати спільні словотворчі афікси в словах із різним лексичним значенням;

3. Формування навичок практичного вживання слів із різним морфемним значенням [6, с. 97-103].

Спеціальна методика Марченко І.С. дає змогу зрозуміти, як саме треба працювати над формуванням словотворення у дітей із ЗНМ. Також, авторка, описує прийом «порівняння», розділивши його на два блоки: за словотвірним афіксом і спорідненими словами.

Приклади тем занять для формування навичок словотвору для дітей із ЗНМ: «Утворення іменників із суфіксами зі значенням вмістилища -ниц (цукорниця, сільниця тощо)», «Утворення відносних прикметників від іменників (сік із персиків – персиковий сік, шафа із дерева – дерев'яний шафа тощо), «Утворення присвійних прикметників від іменників за допомогою суфіксів -яч, -ч (хвіст вовка – вовчин хвіст). Сформовані навички зі словотвору і словозміни обов'язково вводяться в зміст речень різного типу зв'язку: складання простого

речення (непоширеного і поширеного), складносурядних, складнопідрядних речень, складних синтаксичних конструкцій з різними видами зв'язку [11; 12].

Лексичні теми повинні підбиратися за фізичним та актуальним (її здібності у засвоєнні синтаксису та можливості відтворення звуків у словах) віком дитини.

Синтаксичний спосіб є більш складним у порівнянні з безпосереднім визначенням числа іменника (покажи, де м'яч, а де м'ячі), оскільки дитині із ЗНМ необхідно співвіднести граматичну форму дієслова з граматичною формою іменника, а потім з наочним зразком. У мовленні дітей із ЗНМ спостерігаються труднощі узгодженості іменників та прикметників у роді до 6,0 % (жовта сонечко, синя море; жовта курча; зелена люстерка; червона помідор, тощо). В основному визначаються помилки при розрізненні середнього роду, діти плутають його з жіночим, (червона яблуко, зелена плаття, жовта сонце). Це свідчить про недостатню спрямованість уваги дітей на граматичне оформлення мовлення, чи труднощі симультанного охоплення синтаксичних зв'язків слів у словосполученні [1, с. 35-36].

Логопед, починаючи корекційну роботу над формуванням словотворення у дітей із ЗНМ, на першому етапі застосовує запитання до тих членів речення, які присутні у дитини. Проводиться аналіз, чи дитина із ЗНМ розуміє, як диференціювати та застосувати питання до головних (підмета і присудка) та другорядних (додаток, означення, присудок) членів речення.

Другий етап має на меті, навчити дітей із ЗНМ складати прості речення. Логопедом пояснюється, як виражати синтаксичні та морфологічні типи зв'язків між словами у реченні. Якщо потрібна допомога при визначенні правильного порядку слів, педагог задає додаткові запитання. Частим явищем є, коли діти із ЗНМ пропускають на письмі дієслово, оскільки у мовленні вони його замінюють жестом. Використовуємо модель складання простих речень за Н.В. Жуковою:

- називний відмінок + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку. Хлопчик їсть печиво. Дідусь збирає овочі.

- іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку із закінченням -у. Хлопчик читає книгу. Дівчинка готує вівсянку.

- іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово -і два залежних слова від дієслова у знахідному та давальному відмінках однини. Жінка протягує руку хлопчику.

- іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + два залежних від дієслова слова у знахідному та орудному відмінках однини. Дівчинка чистить картоплю ножем.

Третій етап логопедичної роботи спрямований на самостійне складання речень за картинкою. У процесі утворення висловлювання синтаксична конструкція фрази вибудовується раніше, ніж відбувається добір відповідних лексем та їх граматичне оформлення. Розвиток синтаксису у дітей 5 років із ЗНМ передбачає формування різних типів синтаксичних конструкцій: на рівні словосполучення: узгодження, керування, прилягання; на рівні речення: простого

непоширеного, простого поширеного додатками, означеннями, обставинами. Важливо, навчити дитину будувати речення з опорою на запитання, уточнення, не боятися відповідати і задавати їх повними реченнями. Формування таких синтаксичних трансформацій, як звуження і розширення, допомагає дитині утримати основну смислову інформацію, зрозуміти ситуацію, дає підґрунтя створення нової навички побудови речення [4, с. 77].

Після проходження всіх цих етапів, переходимо до вивчення логіко-граматичних конструкцій. Діти із ЗНМ, особливо І-ІІ рівнях, взагалі не розбираються у побудові логіко-граматичних конструкцій або застосовують їх не усвідомлено. Діти із ЗНМ ІІІ рівня розуміють і продукують інвертовані ЛГК з непрямим порядком слів (Хлопчик наздоганяє батька. Батька наздоганяє хлопчик). Проте, при ускладненні умов завдання (повторити ці два речення підряд, пояснити їх, відповісти на запитання «Хто від кого біжить?», «Хто кого наздоганяє?», діти починають плутатися та допускати помилки. Для дітей із ЗНМ ІІІ рівня доступне розуміння порівняльних конструкцій (Дерево вище за траву. Бабуся менша за дідуся), але не до кінця, тому за допомогою відповідних питань це можна перевірити. Якщо взяти атрибутивні ідентичні конструкції, то у дітей із ЗНМ ІІІ рівня виникнуть труднощі у розумінні (мама сина, син мами). Якщо ці ЛГК будуть виражені присвійним прикметником і іменником (Мамина дочка. Доччина мама.), то помилок буде менше і оволодівають цими відношеннями краще. Складнопідрядні речення з прямим порядком слів та причинно-наслідковими зв’язками, діти із ЗНМ ІІІ рівня достатньо розуміють і можуть самі навести приклад (Діти пішли купатися в озері, бо настало літо). Якщо їх ускладнювати, наприклад: «Дівчинка пішла гратися з іграшками після того, як зробила уроки», то при запитаннях вчителя діти почнуть губитися: «Що зробила дівчинка спочатку?». Ці труднощі виникають через нерозуміння складних прийменників, недостатньо розвиненого словесно-логічного мислення і експресивного мовлення [3; 10].

Аналіз наведених теоретико-практичних досліджень дає нам зрозуміти, що словотвір – це потужний спосіб накопичення словника. Для дітей із ЗНМ ІІ-ІІІ рівня цей процес проходить сповільнено та з деякими труднощами поєднання: іменників і прикметників із зменшено-пестливими суфіксами, префіксальних дієслів, відіменникових прикметників, недостатньо сформовані складні синтаксичні конструкції. Тому, головна задача логопеда полягає у дотриманні чіткої, поетапної корекційно-розвивальної роботи над формуванням словотвору для дітей із ЗНМ, з урахуванням індивідуального та комплексного підходів.

Література:

1. Бартенева Л. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2005. №2. С. 33-40.

2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. Москва: АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с.

3. Ільїна Н. В. Аналіз сформованості логіко-граматичних конструкцій у мовленні молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2006. № 4. С. 129-138.

4. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвиту мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПМ» ЛТД, 2005. 192 с.

5. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Спб.: Союз, 1999. 160 с.

6. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є, перер. та доп. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 312 с.

7. Подгорна Р. П., Зелінська-Любченко К. О. Особливості словотвору в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми, 2019. С. 102-104.

8. Пономаренко С. Сучасна українська мова : Морфеміка. Дериватологія. Морфонологія : навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 300 с.

9. Савінова Н. В. Особливості формування навичок словотворення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Зб. наук. праць. Розділ 2. Методика викладання мови і літератури. Київ, 2013. С. 197-203.

10. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). Москва: Классикс стиль, 2003. 160 с.

11. Швалюк Т. М. Методика формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 18. С. 283–287

12. Швалюк Т. М. Практичне засвоєння граматичних явищ мови дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення на лексико-граматичних заняттях. Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects. Рига, 2021. С. 179–183.

УДК 376. 36

Шиндилюк Оксана,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2млзпСП2
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: Швалюк Т. М., канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕНННЯ

У статті висвітлено актуальність обраної проблеми, здійснено аналіз науково-теоретичної, програмно-методичної літератури. Описано зміст методики діагностики стану сформованості виразного мовлення у дітей

старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, визначено показники стану сформованості виразного мовлення у дітей даної категорії; представлено результати експериментального дослідження. Описано особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня.

Ключові слова: *виразне мовлення, методика дослідження, загальне недорозвинення мовлення, спілкування, мовленнєва діяльність.*

Основною метою освітнього процесу є виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості [10]. Велике значення надається проблемі виховання мовленнєвої культури дітей, бо саме в культурі спілкування проявляється інтелект і рівень мислення дитини, її вихованість, культурність. Одним із першочергових завдань мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу є оволодіння літературними нормами української мови та формування культури мовленнєвого спілкування [2].

Найінтенсивніший період оволодіння рідною мовою – старший дошкільний та молодший шкільний вік. І саме дошкільний вік є періодом активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвиток усіх сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного, засвоєння його виразності та образності [9, с. 6].

В Базовому компоненті дошкільної освіти сказано, що вміння дітей правильно й практично користуватися українською мовою в конкретних ситуаціях, використовуючи для цього різноманітні інтонаційні засоби виразності мовлення визначає набуття мовленнєвої компетенції дітьми старшого дошкільного віку [1].

У підручнику «Дошкільна лінгводидактика» (А. Богуш, Н. Гавриш, 2007) у розділі Методика розвитку виразності мовлення вказується на те, що *виразність мовлення* – багатоаспектна проблема, яка розглядається у лінгвістиці, психології та лінгводидактиці. Поняття *«виразність мовлення»* поєднує в собі два окремі, але взаємозалежні аспекти, що становлять діалектичну єдність: *емоційну насиченість* (експресивність) та *образність* (зображувальність) [2, с. 441].

Засоби виразності в мовленні, виступили об'єктом досліджень у працях таких науковців, як Б. Головін, Г. Дідук, Г. Колшанський, З. Семенова, Л. Кулибчук, Л. Щерба, Н. Черемісіна, О. Аматьєва, О. Говалешко, О. Потебня, О. Реформатський, С. Боднар, Ю. Руденко та інших. Дослідники загострювали увагу на тому, що одночасно з роботою над правильною вимовою звуків, важливо займатися всіма елементами звукової сторони мови, оскільки для оформлення висловлювання мають велике значення всі компоненти (темп, дикція, сила голосу, інтонація) [29, с. 8].

В спеціальній літературі проблемою виразності мовлення займалися безпосередньо або опосередковано такі вчені як: І. Марченко, Н. Ільїна, Н. Січкарчук, С. Конопляста, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін. [6; 7; 9; 13; 14].

Аналіз загальної науково-методичної літератури з даної проблеми показав, що вчені виокремлюють різні типи виразності мовлення: так, Б. Головін поряд зі структурним, образно-емоційним, поняттєвим та змішаним [6, с. 441; 4], виділяє лексичний, стилістичний, синтаксичний, вимовний, акцентологічний типи виразності мовлення [4; 12, с. 150]; в свою чергу, Н. Бабич виділяє структурно-інтонаційний і логічний; В. Телія – експресивно-фонетичний, експресивно-морфологічний (словотворчий), експресивно-лексичний та експресивно-синтаксичний [2, с. 441; 10].

На сучасному етапі розвитку мовознавства та лінгводидактики загальноприйнята така класифікація типів виразності мовлення як: експресивно-фонетичний, експресивно-морфологічний (словотворчий), експресивно-лексичний та експресивно-синтаксичний [2, с. 441].

Щодо проблеми вивчення виразних засобів мовлення, Б. Головін запропоновував типологію зображувально-виразних засобів, яка побудована на основі структури мови: лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, інтонаційні, фонемно-акценто-логічні [2, с. 442].

Також засоби виразності мовлення поділяються на: *мовні* (лексичні, синтаксичні, морфологічні, інтонаційні та ін.) та *немовні* (міміка, пантоміміка, що включає жести, пози, ходу) [2, с. 442].

В процесі розвитку логопедичної науки загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ) розглядається як різні та чисельні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слухові та інтелекті. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення, найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння й використання дітьми лексики та граматики рідної мови [8, с. 410].

Проблема ЗНМ вивчалась багатьма ученими (Б. Гріншпун, В. Воробйовою, В. Орфінською, В. Тищенко, Г. Жаренковою, Г. Чиркіною, Є. Соботович, І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Єфіменко, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Ільїною, Н. Січкарчук, Р. Лєвіною, Т. Філічевою, Т. Швалюк та ін.) протягом багатьох років [8, с. 419].

Аналіз спеціальної програмно-методичної літератури показав, що корекційно-розвивальна робота з навчання виразного мовлення дітей із ЗНМ розглядається опосередковано в контексті спеціальної методики виховання звукової культури мовлення та роботи з художньою літературою. Все це зумовлює актуальність та необхідність вирішення обраної нами теми дослідження: *«Особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення»*.

Мета дослідження – визначити особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення на основі розробленої діагностичної методики дослідження.

Для досягнення поставленої мети нами були визначені такі *завдання*:

1. Проаналізувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в загальній і спеціальній науково-теоретичній та методичній літературі;

2. Розробити методику діагностики та визначити стан сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня;

3. Виявити особливості стану сформованості виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Предмет дослідження – методика діагностики та особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Відповідно до мети та завдань нами було визначено методологічну основу, принципи та методи експериментального дослідження.

У першому розділі представлено результати аналізу загальної та спеціальної вітчизняної і зарубіжної науково-теоретичної, програмно-методичної літератури з проблеми формування виразного мовлення у дошкільників; розкрито психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні, теоретико-методичні основи формування виразного мовлення; проаналізовано зміст Базового компоненту освіти, чинних програмно-методичних посібників з навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку в аспекті досліджуваної проблеми.

Недостатнє висвітлення проблеми формування виразного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ в спеціальній науково-теоретичній літературі зумовили необхідність розробки експериментальної діагностичної методики.

У другому розділі нашого дослідження розкрито методику та організацію констатувального етапу дослідження; визначено показники розвитку виразного мовлення у старших дошкільників; наведено результати дослідження стану сформованості виразного мовлення у зазначеної категорії дітей; визначено його особливості.

Згідно із завданнями другого розділу представлено методику констатувального експерименту.

Показниками розвитку виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку виступили: достатній рівень розвитку мовних засобів виразності: звукові, лексичні (тропи – групи антонімів, синонімів, багатозначні слова, образні вислови, слова з переносним значенням слова), морфологічні (словотвірні), синтаксичні (анафори, антитези, повтори тощо), інтонаційні (тембр, мелодика, темп, наголос тощо), а також немовні засоби виразності (міміка, жести, пантоміміка, поза).

В основу діагностичної методики покладені методичні розробки А. Богуш, І. Марченко, Л. Бегас, Н. Ільїної, С. Коноплястої, Т. Швалюк та ін. [3; 6; 7; 9; 13; 14; 15].

Методика констатувального дослідження – передбачала чотири блоки завдань вивчення стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня, а саме:

І блок – розуміння і володіння *лексичними* (антонімічними, синонімічними, полісемічними явищами мови та іншими засобами образності: порівняння, емоційно-оцінна лексика); *ІІ блок – морфологічними* (словотвірними) засобами виразності; *ІІІ блок – синтаксичними* (вживання речень різних за метою висловлювання) та інтонаційними засобами виразності; *IV блок* – вивчення рівня розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня немовними засобами виразності.

І блок завдань констатувального етапу дослідження був спрямований на вивчення стану сформованості розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня лексико-семантичними засобами виразності, а саме: антонімічними, синонімічними, полісемічними явищами мови на рівні слова, словосполучення та речення [6].

ІІ блок завдань констатувального етапу дослідження передбачав, вивчення рівня володіння дітьми морфологічними (словотвірними) засобами виразності, а саме: творення іменників і прикметників суфіксальним способом [14].

ІІІ блок завдань констатувального етапу дослідження передбачав – вивчення стану сформованості розуміння та володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня синтаксичними та інтонаційними засобами виразності мовлення, а саме: синтаксичні засоби виразності, їх інтонаційна оформленість – розуміння, побудова речень різних за метою висловлювання (розповідні, окличні, питальні, незавершене речення) та їх диференціація; ритмо-інтонаційні засоби виразності мовлення – тембр, темп, наголос, паузування, мелодика [13].

IV блок завдань констатувального етапу дослідження, передбачав вивчення рівня розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня немовними засобами виразності, а саме: мімікою, пантомімікою, позою, жестами, ходою, вираженням емоцій.

Кожний етап дослідження включав в свою структуру декілька завдань, які мали чітку мету, хід роботи, інструкцію для дитини щодо виконання завдання, діагностичний матеріал для обстеження, види допомоги, інтерпретацію результату виконання завдання (високий, достатній, середній, низький рівні, які забезпечували кількісні і якісні показники виконання завдань). Матеріали дослідження фіксувалися у протоколах та за допомогою аудіозаписів, піддавались кількісному та якісному аналізу.

На кожну дитину під час обстеження витрачалось 120 хвилин. Цей час був поділений на 6 індивідуальних занять з кожною дитиною, тривалістю 15 хвилин. Під час проведення діагностики ми здійснювали особистісно-орієнтований підхід: враховували особливості особистісного розвитку на цьому віковому етапі у певної дитини, оскільки відсутність інтересу, мотивації може звести усі зусилля педагога нанівець. Специфіка дослідження стану сформованості виразного мовлення у старших дошкільників з ЗНМ полягала в застосування індивідуального та диференційованого підходу з врахуванням вікових, особистісних та мовленнєвих особливостей дітей. Дозована допомога експериментатора, під час виконання

завдань методики включала три (в залежності від типу завдання) послідовних етапи – кожен наступний етап містив усе більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання.

У дослідженні взяли участь 11 дітей віком 5-6 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та 19 дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком, які відвідували Заклад дошкільної освіти № 138 у м. Києві.

Підсумовуючи вище сказане, нам вдалося визначити загальні рівні стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та НМР (у %), які представлено на рис. 1, а також визначити особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та НМР.

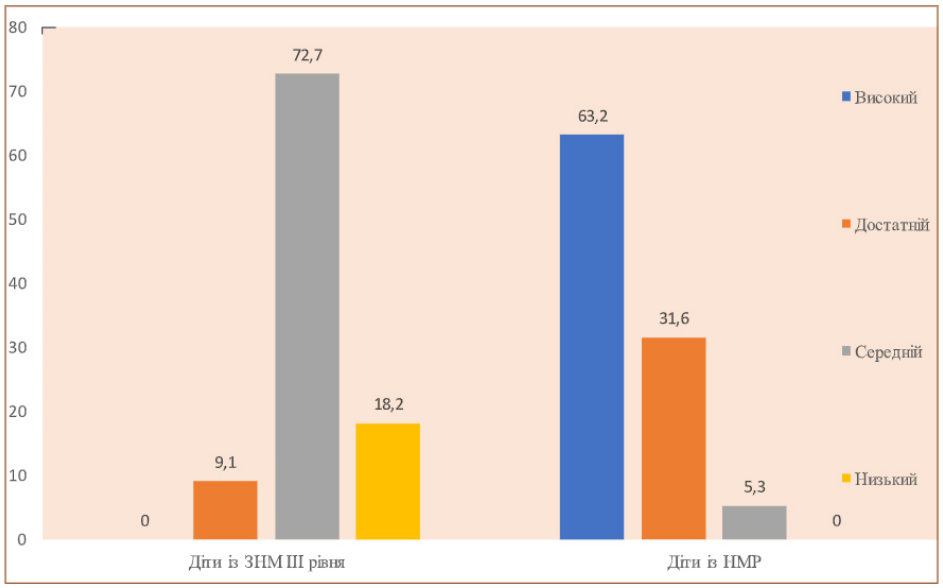


Рис. 1. Рівні стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та НМР (у %)

Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав змогу визначити особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня: діти мають значні труднощі під час добору до поданих слів антонімів, синонімів, омонімів, недостатньо розуміють смисл полісемічних, багатозначних слів, слів з переносним значенням. Не вміють виділяти їх на тлі мовного матеріалу (в контексті прислів'їв, загадок, оповідань), недостатньо використовують в самостійному мовленні образні, фразеологічні та порівняльні звороти; у дітей із ЗНМ III рівня недостатньо сформовані морфологічні засоби виразності їм важко здійснювати морфологічний аналіз слів, утворювати іменники та прикметники префіксально-суфіксальним способом, розуміти відтінки значення утворившихся слів; також діти старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня не використовують в достатній мірі засоби інтонаційної виразності (мелодійність, темп, паузування, тембр, силу голосу, логічний наголос тощо), мають труднощі під час складання різних типів речень

за метою висловлювання, декламації віршів, розповіді та переказу літературних творів у розпізнанні та поясненні почуттів та настрою людини, змісту твору; аналізуючи стан сформованості володіння немовними засобами виразності, можемо констатувати, що діти даної категорії не завжди правильно користуються мімікою, пантомімікою, позою, жестами, ходою під час вираження своїх емоцій та настрою, не завжди розуміють їх смисл.

Визначені особливості стану сформованості виразного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня, свідчать про необхідність розробки спеціальної методики логопедичної роботи з цього напрямку.

Проблема дослідження виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ не вичерпується результатами проведеного дослідження.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (2012). Науковий керівник: А.М. Богуш. (нова редакція). *Дошкільне виховання*. № 7. С. 4-19.

2. Богуш А.М., & Гавриш Н.В. (2007). Теорія і методика навчання дітей рідної мови. *Дошкільна лінгводидактика*. Підручник А. М. Богуш (Ред.). Київ: Вища школа. 542 с.

3. Богуш А. М. (2011). Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : програма і методичні рекомендації. Харків: Ранок. 176 с.

4. Головин Б.Н. (1980). *Основы культуры речи*. Москва: Высшая школа. 335 с.

5. Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців. (2020). Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку, О.Л. Кононко (Ред.). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. 343 с.

6. Ільїна Н.В. (2011). Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. (Дисс… канд. пед. наук: 13.00.03). Керівник І.С. Марченко; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ. 225 с.

7. Конопляста С.Ю. (2016). *Ринолалія від А до Я*. (Монографія). Київ: Книга-плюс. 312с.

8. Логопедія. (2018). Підручник: М.К. Шеремет (Ред), вид. 5-тє. Київ: Видавничий Дім Слово. 856 с.

9. Марченко І.С. (2019). Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є перер. та доп. Київ: Видавничий Дім Слово. 307 с.

10. Телия В.Н. (1991). Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. Человечес. фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. Москва: Наука. С.36–66.

11. Теорія і методика виховання: навч. посібник. (2008). В.Л. Омеляненко, & А.І. Кузьмінський. Київ: Знання. 415 с.

12. Трифонова О. С. (2014). Фонетична виразність мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як запорука правильного мовлення їхніх вихованців. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Випуск 1.45(106). С. 149-154.

13. Швалюк Т. М. (2015). Формування навичок побудови простого поширеного речення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. № 5. С. 84-93. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_5_13

14. Швалюк Т. М., Закієва В. Р. (2018). Вивчення механізму суфіксального творення іменників і прикметників у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. № 13. С. 70-76.

15. Швалюк Т. М. Проблема формування словесної творчості у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*. С. 113-118. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29444/Innovatsiyni-pidhody.pdf ?sequence=1#page=113

УДК 376.016-056.262:5]:37.091.33-027.22

Щербина Марина,
студентка ІІ курсу магістратури групи 2мтп
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Сасіна І. О., канд. психол. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті розглянуто стан використання ігрових методів навчання на уроках природничої освітньої галузі в школах для дітей з порушеннями зору. З'ясовано важливість застосування ігрових методів у навчальному процесі молодшої школи. Представлено різноманітність дидактичних ігор, які можна використовувати на уроках «Я досліджую світ» в початкових класах для учнів з порушеннями зору.

Ключові слова: *ігрові технології навчання, дидактичні ігри, діти з порушеннями зору.*

У період активних змін у галузі освіти в Україні та необхідності врахування психологічних основ організації освітнього процесу особливого значення набуває проблема розвитку молодших школярів загалом і в грі зокрема. У Новій українській школі паралельно зі структурними змінами удосконалюються методи навчання в школі. Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти освітній процес у початковій школі організовується за циклами, з урахуванням вікових особливостей фізичного, психологічного і пізнавального розвитку дітей 6-10 років: адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи).

Такий підхід створює передумови поступового психологічно-комфортного переходу дитини від гри до навчання, які є провідними видами діяльності дітей

відповідно дошкільного і молодшого шкільного віку. Згідно з цим сьогодні переглядається використання на уроках у початкових класах ігрових методів навчання як в загальній педагогіці, так і в спеціальній. Діапазон дидактичних методів і прийомів варто розширювати розвивальними іграми і вправами, логічними задачами, проблемними питаннями, ігровими технологіями, що активізують у дітей мислення і уяву.

У загальній педагогіці проблемою ігрових методів займалися М. Бех, Д. Ельконін, І. Зайченко, Дж. Оллер, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, Г. Селевко, В. Смирнов, С. Смирнов, М. Фіцула, Ж. Хайдаров.

У спеціальній педагогіці ігрові методи навчання були описані в таких її галузях: психокорекційна педагогіка (О. Гаврилов, С. Миронова), логопедія (М. Шеремет), сурдопедагогіка (Г. Карпова, Є. Речицька), тифлопедагогіка (Ю. Войтюк, Н. Малюхова, Ю. Міщенко, В. Нікітін, О. Паламар, Г. Серпутько, Є. Синьова, С. Федоренко, Ф. Цех).

Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому і перевантаження [10].

Дидактична гра виступає як дієвий мотив навчання у початковій школі, а також є сильним емоційним подразником, який знімає психологічні бар'єри, що заважають спілкуванню, підвищує ініціативність й активність учнів, стимулює позитивні емоції, сприятливо розвиває зацікавленість до навчання, яка з'являється внаслідок задоволення і радості від участі у грі [1].

На уроках «Я і Україна» вчитель у поєднанні з іншими методичними прийомами використовує ігри, загадки, вікторини, географічні ігри-подорожі залежно від теми, мети уроку, змісту навчального матеріалу, знань учнів та ін. Використовують їх як для перевірки і закріплення здобутих знань, так і для поглиблення та розширення їх на всіх етапах уроку – при подачі нового матеріалу, закріпленні вивченого. При цьому гра може виступати як методом так і прийомом.

Найефективніше використовувати гру при повторенні, коли виникає потреба перевірити знання про природничі об'єкти, вміння давати коротку характеристику їх, розподілити за певними ознаками на групи та ін. Для цього можна використати гербарії, колекції, різні види лото (біологічні, географічні, топографічні), вікторини, задачі і вправи тощо.

При повторенні іноді пропонується гра, коли вчитель називає предмети, серед яких треба визначити ті, які поставлені за умовою. Наприклад, учитель називає птахів, серед них треба виділити перелітні (при називанні зимуючих руки не піднімати). Подібні ігри допомагають не тільки виявити знання, а й виробляють уважність. Цікавими є географічні ігри-подорожі за допомогою карти [4].

Використання дидактичної гри в школі відповідає принципу послідовності у навчанні дітей і покращує умови їхнього розвитку. Завдяки грі учні не бояться неправильних дій і для закріплення навичок виконання можуть багаторазово повторювати ті чи інші дії, вчаться долати труднощі

вербального спілкування, а також вирішують завдання самоконтролю, знайомляться з теоретичним матеріалом на доступних життєвих ситуаціях. Як зазначає в своїх публікаціях С. Покутнєва, у процесі дидактичної гри школярі намагаються за допомогою вчителя ставити запитання, які необхідні для розуміння діяльності, і знаходять нові ознаки поняття: загальне, суттєве, одиничне. В подальшому розвиток дидактичної гри потребує від учнів використовувати ці нові ознаки поняття в своєму мовленні [8].

Особливостями ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору є: відставання від зрячих темпом розвитку, якісні своєрідності (ускладнення в контролі за діями товаришів по грі), ускладнення в розумінні функціональних відносин при виконанні ролей, відсутність аксесуарів гри, пасивність, гра на самоті, обмежений простір гри, вербалізм в процесі гри, рухові тики в грі, наявність емоційно-вольових порушень та афективної поведінки в колективі гри [5, с. 120-121].

Гра для дітей з порушеннями зору дошкільного і молодшого шкільного віку, так само, як і для зрячих є найбільш активною самостійною діяльністю. Вона підвищує абілітаційні можливості дітей з порушеннями зору, охоплюючи сенситивні періоди їх життя і тим самим, сприяючи компенсації зорової недостатності та корекції вторинних відхилень. Таким чином, гра в дитячому віці при порушеннях зору є одночасно предметом і засобом корекції [9, с. 278-279].

Аналіз педагогічного досвіду показав, що вчителі для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів з порушеннями зору застосовують на уроках ігрові технології, так як вважають, що в умовах ігрової діяльності стає можливим вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань – досягнення дидактичних цілей, формування характеру, рис особистості, засвоєння норм життя, ставлення дітей один до одного.

Результати педагогічного спостереження, що проводилось в спеціальній школі-інтернаті I-II ступенів №11 м. Києва на уроках «Я досліджую світ» в початковій школі, показали, що:

1. Переважно педагоги використовують на різних етапах уроку дидактичні ігри для вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань.

2. Особливостями організації ігрової діяльності для дітей з порушеннями зору на уроці педагогом є: застосування індивідуального та диференційованого підходу відповідно до діагнозу зорового порушення, підготовка та адаптація дидактичного матеріалу з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог, врахування психологічних особливостей дітей з порушеннями зору.

3. Більшість учнів (57,1%) зацікавлені ігровою діяльністю на уроці та активно приймають участь у ній.

4. Недоліками у застосуванні ігрових методів навчання на уроках природничої освітньої галузі в школах для дітей з порушеннями зору є: дуже обмежене використання дидактичних ігор, використання однотипних ігор, зауваження до наочного матеріалу.

Таким чином, можна зробити висновок, що вчителі початкових класів для дітей з порушеннями зору активно використовують ігрові методи та прийоми на всіх етапах уроків природничої освітньої галузі. Ігрові методи навчання створюють сприятливі умови для отримання знань, зацікавлюють навчальним матеріалом. Систематичне використання ігрових прийомів на уроках допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів з порушеннями зору, дозволяючи вчителю урізноманітнити урок, робити його яскравим, емоційним. Також уміло організована гра сприяє ефективності корекційно-виховної роботи, формуванню повноцінної особистості.

Враховуючи зауваження, які було виявлено під час нашого дослідження, були підготовлені рекомендації щодо використання ігрових методів навчання на уроках природничої освітньої галузі в початковій школі для дітей з порушеннями зору.

Так як використання ігрових методів навчання в таких школах дуже обмежене, ігри є однотипними, рекомендуємо застосовувати на уроках «Я досліджую світ» інтерактивні ігри, онлайн-ігри, ігри, створені в спеціальних комп'ютерних програмах для дітей з порушеннями зору, в дидактичних іграх використовувати конструктор LEGO.

Цікавий для впровадження досвід використання інтерактивних ігор запропонувала Ю. Бондар [2]. Ігри сприяють розкриттю креативних здібностей учнів під час вивчення курсу «Я досліджую світ». Для цього варто використовувати інтерактивні ігри: симуляції, театралізації, драматизації, які допоможуть дітям розширити соціальний досвід. Завдяки іграм-інсценізаціям розвивається креативне мислення, творча уява, зв'язне мовлення, уміння спілкуватися. Для організації групової взаємодії учням радимо використовувати дидактичну гру «Вміємо домовлятися». Кожна група має опрацювати ситуацію і запропонувати власні шляхи її розв'язання.

Вивчаючи ознаки здорової людини, можна застосувати інтерактивну гру «Павутинка». Дітям необхідно виконати творче завдання: дібрати ілюстрації, які характеризують здорову людину і створити колаж. Для повторення і закріплення вивченого матеріалу цікавою для молодших школярів є інтерактивна гра «Слово за словом». Діти пригадують ключові слова, словосполучення з попереднього уроку. Кожен наступний учень має повторити названі слова і назвати свої, утворивши довгий ланцюг слів. Наприклад, перелік корисних та шкідливих звичок, ввічливі слова, ознаки пір року, автентичні характеристики країн тощо. Такий метод розвиває в учнів уважність, пам'ять, вміння слухати однокласників [3].

Використання методу LEGO-конструювання допомагає сформувати в дітей молодшого шкільного віку правильне уявлення про навколишній світ у тривимірному просторі, урізноманітнює уроки, робить їх більш цікавими, а матеріал доступним.

На уроках предмета «Я досліджую світ» (природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна освітні галузі) діти можуть

використовувати LEGO для складання карти України або прапорів різних країн. За допомогою LEGO діти передають у будівлях отримані знання та враження від занять, екскурсій, спостережень і прогулянок. Отримані конструкції поєднують у тематичну споруду «Моє місто», «Моя вулиця», «Тварини Африки» тощо, які надалі використовуються не тільки на уроках природознавства. Створені LEGO-споруди, діти використовують у сюжетно-рольових іграх під час вивчення правил дорожнього руху, будуючи перехрестя, дороги, автомобілі, мости та пішохідні переходи, правил поведінки в школі тощо [6].

Перевагами застосування мультимедійних презентацій у процесі навчання дітей з порушеннями зору: здійснення полісенсорного сприйняття матеріалу; можливість демонстрації різних об'єктів за допомогою мультимедійного проектора й проекційного екрана в багаторазово збільшеному вигляді; об'єднання аудіо-, відео-і анімаційних ефектів у єдину презентацію сприяє компенсації обсягу інформації, одержуваного дітьми з літературних джерел; можливість демонстрації об'єктів більш доступних для сприйняття збереженою сенсорною системою; активізація зорових функцій, окомірних можливостей дитини.

Активне впровадження комп'ютерних технологій розширює можливості дітей зі зниженим зором в одержанні інформації, але ще більшою мірою створює умови для вербалізації навчання, тому що мультимедійні технології використовують візуальний і слуховий канали одержання інформації й здатні сформувати адекватний зоровий образ і стати ефективним засобом наочності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями зору [7].

Для покращення використання ігрових методів навчання на уроках природничої освітньої галузі в школах для дітей з порушеннями зору рекомендуємо розширювати їх діапазон інтерактивними іграми, онлайн-іграми, іграми, створеними в спеціальних комп'ютерних програмах для дітей з порушеннями зору, в дидактичних іграх використовувати конструктор LEGO, а також дотримуватися усіх офтальмо-гігієнічних вимог при підготовці наочного матеріалу.

Література:

1. Бех М. Інноваційні технології організаційних форм навчання в початковій школі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С. 56-69.

2. Бондар Ю. В. Використання творчих завдань під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/19.pdf (дата звернення: 09.11.2021)

3. Войтенко О. В. Виховання в учнів початкових класів цінностей здорового способу життя засобами ігрової діяльності. Наукові записки Малої академії наук України. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 14. С. 37-39.

4. Войтюк Ю. О. Я і Україна. Методичні матеріали для студентів вищих навчальних закладів з курсу «Спеціальна методика викладання навчального предмету «Я і Україна» для дітей з порушеннями зору» : посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 308 с.

5. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. д-ра психолог. н., проф. Синьової Є. П., д-ра мед. н., проф. Рикова С. О. та авторів. Київ: Кафедра, 2017. 316 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35172 (дата звернення: 22.10.2021)

6. Король Н. М. Розвиток інтелектуальних здібностей учнів молодшого шкільного віку засобами LEGO-технологій. Педагогічні обрії: науково-методичний журнал. Чернігів, 2020. №5. 94 с.

7. Легкий О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору. Том 1 № 14 (2018): Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2018, № 14 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/45/41 (дата звернення: 09.11.2021)

8. Покутнєва С. Особливості розвитку теоретичного мислення слабозорих учнів 1-2 класів за підручниками «Світ навколо тебе». Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 6 (14). С. 54-65

9. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.

10. Фіцула М. М. Педагогіка. : Навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434

Яремчук Ірина,
студентка І курсу магістратури групи 1МЛП
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Королько Н. І., канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДІЇ

У статті розглядається проблема застосування комплексної діагностики дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Висвітлені основні етапи та зміст логопедичного скринінгу дітей із загальним недорозвитком мовлення. Сформульовані перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *загальний недорозвиток мовлення, логопедичний скринінг, комплексна діагностика, гнозис, праксис, розумові операції.*

Провідну ланку у становленні особистості дошкільника займає мовленнєва діяльність, яка включає вміння спілкуватися з оточенням вербальними і невербальними способами. Кількість дітей, що мають мовленнєві порушення з кожним роком зростає, а також змінюється клінічна картина: структура порушення модифікується і набуває більш складного характеру.

На сьогодні у системі спеціальної освіти набуває все більшого значення діагностика мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення

(ЗНМ). Адже це досить складне та розповсюджене мовленнєве порушення дітей дошкільного віку. Тому, для проведення ефективної особистісно-орієнованої корекційно-розвивальної роботи виникає потреба у проведенні діагностики мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку із ЗНМ.

Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей розглядалась у роботах: С. Ю. Коноплястої, Р. Є. Левіної, І. С. Марченко, О. М. Мастюкової, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет. та ін.

Незважаючи на різну природу порушення, діти із ЗНМ мають типові ознаки, які є індикаторами системного порушення мовленнєвої діяльності.

Однією із основних ознак у дітей із ЗНМ є пізній початок мовлення. Відповідно до вікової періодизації, у дітей віком 5-6 років має бути добре розвинене розгорнуте фразове мовлення, достатньо сформований словниковий запас, володіння навичками словозміни та словотворення [5, с. 625]. До цього часу, остаточно формується правильна та чітка звуковимова, готовність до звукового аналізу та синтезу. У дітей із ЗНМ спостерігається зовсім інша мовленнєва картина – перші слова з'являються у 3-4 роки, іноді 5 років, відзначаються порушення звуковимови, недорозвиток фонематичного слуху, виражене відставання у формуванні словникового запасу та лексико-граматичної структури мовлення [9, с. 127].

Р. Є. Левіна визначила не лише різні, але і спільні, взаємопов'язані між собою специфічні особливості у формуванні фонетичної, лексичної та граматичної складових мовлення у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями [3, с. 2]. На основі цього було виокремлено поняття ЗНМ та розроблено концепцію про закономірності прояву мовленнєвого недорозвитку.

Виділено чотири рівня ЗНМ, кожен з яких характеризується певним співвідношенням первинного дефекту та вторинних проявів, які затримують формування залежних від нього мовленнєвих компонентів. Перехід з одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи предметно-смислового змісту [2, с.18].

Л. С. Волкова та С. М. Шаховська зазначають, що однією із діагностичних ознак є дисоціація між мовленнєвим та психічним розвитком дитини. Це проявляється у тому, що психічний розвиток дітей, як правило, протікає благополучніше, ніж розвиток мовлення. Первинне мовленнєве порушення гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню вербального інтелекту [5, с. 626].

Вище зазначене дозволяє стверджувати про необхідність вчасного діагностування ЗНМ серед дітей дошкільного віку і правильного встановлення його рівня для визначення корекційно-розвивальних цілей з метою організації подальшої продуктивної роботи.

Т. В. Філічева, Г. В. Чиркіна виділяють наступні етапи обстеження дитини із ЗНМ [1]:

І. Орієнтувальний етап, на якому проводиться цілеспрямоване опитування батьків, бесіди з дитиною, вивчення спеціальної документації.

ІІ. Диференціальний етап включає обстеження інтелекту та слуху з метою відмежування дітей із первинною мовленнєвою порушення від подібних станів, де провідним є порушення інтелекту або слуху.

ІІІ. Етап обстеження немовленнєвих процесів пов'язаних із мовленнєвим розвитком.

VI. Докладне обстеження провідних компонентів мовленнєвої системи, підсумок якого обґрунтовує логопедичне заключення.

V. Заключний, уточнюючий етап включає динамічне спостереження за дитиною в умовах спеціальної освіти.

На першому етапі проводиться спостереження за тим, як дитина йде на контакт, увага звертається на різні сторони мовлення: звуко-складову структуру слова, лексико-граматичну сторону мовлення та зв'язне мовлення. Передбачається проведення бесіди чи консультування з метою підвищення знань батьків, щодо особливостей їх дитини та подальшій успішній взаємодії з логопедом. Відбувається вивчення анамнестичних даних.

Збір анамнезу – це важливий етап логопедичного скринінгу дитини, де логопед може отримати чимало важливої інформації від батьків. Проте, батьки не завжди готові йти на контакт із логопедом, їм важко розповісти про певні особливості дитини. Тому, батькам варто запропонувати заповнити анкету, в якій вони можуть поділитися інформацією, і, тим самим, допомогти логопеду результативно виконати свою роботу. В анкеті зазначені такі пункти:

1. Загальна інформація про дитину та батьків.
2. Особливості протікання вагітності та пологів.
3. Особливості раннього розвитку дитини.
4. Особливості мовленнєвого розвитку дитини.

На другому етапі проводиться спостереження за дитиною під час ігрової та пізнавальної діяльності, з метою виключення інтелектуальних порушень.

Дитині пропонується завдання «Знайди зайве».

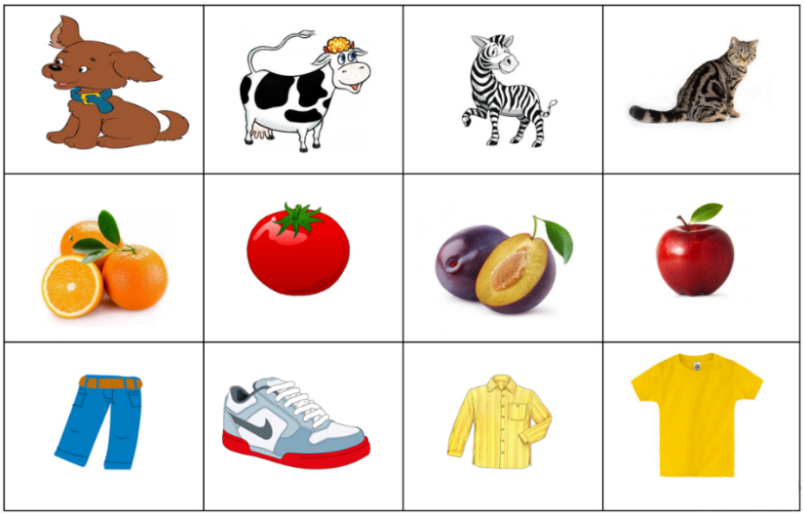


Рис. 1. Завдання «Знайди зайве»

Мета завдання: обстежити розумові дії, розуміння зверненого мовлення та зоровий гнозис.

Обладнання: набір картинок (чотири).

Інструкція: Серед чотирьох рисунків, на яких зображені певні предмети, знайти один із зайвим предметом.

При появі труднощів у дитини, логопед навідними запитаннями допомагає їй правильно виконати завдання.

На третьому етапі, який передбачає обстеження немовленнєвих процесів: слухової та зорової уваги, фізіологічного та фонаційного дихання, загальної, дрібної та артикуляційної моторики та ін.

І. П. Павловим було доведено, що рівень розвитку вищих форм пізнавальної діяльності перебуває у прямій залежності від стану рухового аналізатора, особливо від ступеня сформованості тонких рухів кистей і пальців рук [1].

Для обстеження стану дрібної моторики рук дитини дошкільного віку із ЗНМ використовуються такі методики:

1. Проба М.І. Озерецького на динамічний праксис «Кулак-ребро-долоня» [8]. Дитині демонструють три положення руки, які послідовно змінюються: розкрита долоня, долоня стиснута в кулак, долоня ребром на столі. Спочатку дитина виконує пробу разом з логопедом, потім самостійно 8-10 повторень моторної програми. Проба виконується спочатку долонею правої руки, потім долонею лівою рукою, в кінці обома долонями одночасно.

2. Методика «Доріжки» [6].

Дітям роздають аркуші паперу з намальованими доріжками, в одному кінці яких стоять машинки, в іншому – будиночки. Тип кожної доріжки поступово ускладняються: спочатку вона пряма, а далі звивиста, з крутими поворотами. Дитина повинна з'єднати лінією машинку з будиночком, не з'їжджаючи з дороги та не відриваючи олівця від аркушу паперу.

На четвертому етапі обстеження передбачається вивчення провідних компонентів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, синтаксичного та зв'язного мовлення.

Л. І. Трофименко запропонувала методику за вище зазначеними компонентами мовленнєвої системи. Наведена методика діагностики включає наступні розділи [4, с. 6].

1. Виявлення особливостей розвитку лексичної сторони мовлення.

1.1. Вивчення стану сформованості лексичного значення слова: розуміння контекстуально зумовленого значення слова; перенос засвоєного значення на нові аналогічні ситуації; уміння добирати синоніми, антоніми; розуміння багатозначності слова.

1.2. Вивчення особливостей системи морфологічного словотворення: розуміння твірного та похідного слів та їх порівняння за значенням; уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотворення (за аналогією та самостійно); виділення на практичному рівні спільної морфеми (префікса, суфікса) у ряді слів (морфологічний аналіз).

1.3. Вивчення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами.

2. Дослідження особливостей розвитку граматичної сторони мовлення.

2.1. Вивчення стану сформованості системи морфологічної словозміни: засвоєння системи значень граматичних морфем і способів їх мовленнєвого позначення, які відображають різні граматичні категорії (число, рід, відмінок, відмінювання, вид, час тощо), їх використання у процесі розуміння і породження висловлювання. Для іменників та прикметників: відмінкові, числові, родові зміни, для дієслів: категорії числа, роду, виду.

2.2. Вивчення особливостей синтаксичної сторони мовлення: засвоєння дітьми синтаксичного значення слова у реченні; розуміння логіко-граматичних конструкцій.

3. Вивчення особливостей розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення.

3.1. Виявлення стану звуковимови та звукової структури слова;

3.2. Виявлення стану сформованості фонематичних процесів: сприйняття, уявлення, аналізу.

Є. Ф. Соботович зазначає, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (моторна алалія, анартрія, дизартрія) не співвідносяться рівні експресивного та імпресивного мовлення при демонструванні діагностичного матеріалу та аналізі отриманих даних. Якщо дитина не в змозі словесно відповісти необхідно адаптувати діагностичний матеріал, щоб дитина мала можливість показати або дібрати необхідні картинки [4, с. 8].

Чим нижче рівень мовленнєвого розвитку дитини, тим легше об'єднати в одному обстеженні два завдання: встановити обсяг розуміння зверненого мовлення та водночас встановити рівень розвитку активного мовлення. І навпаки, чим вищий рівень розвитку усного мовлення, тим більше потрібно спеціальних прийомів для виявлення недоліків розуміння лексико-граматичних конструкцій.

Н. С. Жукова та О. М. Мастюкова виділяють декілька рівнів становлення розуміння мовлення у дітей із мовленнєвим недорозвиненням [1, с. 46]:

- нульовий рівень розвитку розуміння мовлення: дитина зі збереженим слухом не сприймає мовлення оточуючих, іноді реагує на своє ім'я, на інтонації заборони або заохочення;

- ситуативний рівень розвитку розуміння мовлення: дитина розуміє прохання, пов'язані з побутовим оточуючим світом. Знає імена рідних, назви своїх іграшок, показує частини тіла на собі, батьках, ляльці, але не розрізняє зображення іграшок, предметів, добре знайомих їй у побуті за словесною інструкцією;

- номінативний рівень розвитку розуміння мовлення: дитина добре орієнтується у назвах предметів, зображених на окремих картинках, але з труднощами орієнтується у назвах дій, зображених на сюжетних картинках, не розуміє запитань непрямих відмінків (чим? кому? з ким? з чого? тощо);

- предикативний рівень розвитку розуміння мовлення: дитина знає багато назв дій, легко орієнтується у запитаннях непрямих відмінків, поставлених до

об’єктів дій, розрізняє значення декількох прийменників (на, у, коло тощо). Не розрізняє граматичних форм слів;

- розчленований рівень розвитку розуміння мовлення : дитина розрізняє зміну значень слів, які вносяться окремими морфемами – флексіями, префіксам, суфіксами (стіл – столи, прилетів – полетів).

Н. В. Ніщева розробила мовленнєві картки для дітей віком 4-7 років із ЗНМ. Діагностика включає чотири блоки [7, с. 123]:

Блок 1. Ранній психомоторний розвиток поведінки та пізнавальних процесів дитини.

1.1. Ранній психомоторний і мовленнєвий розвиток. Вивчення анамнезу і динаміки раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку.

Методи діагностики: вивчення медичної документації, індивідуальні бесіди з батьками, анкетування.

1.2. Дослідження особистості дитини та її психічних процесів. Вивчення психологічних особливостей дитини.

Методи діагностики: спостереження, бесіда з дитиною, батьками і вихователями.

У другому, третьому та четвертому блоках використовуються такі методи дослідження: бесіди, вправи, проби та експерименти.

Блок 2. Немовленнєві психічні функції.

2.1. Дослідження слухового сприйняття.

2.2 Дослідження зорового сприйняття.

2.3. Діагностика зорово-просторового гнозису і праксису.

Блок 3. Моторна сфера.

3.1. Дослідження рівня загальної моторики.

3.2. Дослідження стану дрібної моторики.

3.3. Дослідження стану мімічної мускулатури.

3.4. Дослідження рівня артикуляційної моторики.

Блок 4. Вимовна сторона мовлення і мовленнєвих функцій.

4.1. Обстеження стану органів артикуляційного апарату.

4.2. Обстеження звуковимови.

Отже, загальне недорозвинення мовлення – це системне порушення усіх компонентів мовлення, з яким стикається кожен логопед у професійній діяльності. Тому, комплексне обстеження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ є необхідним напрямком ефективної корекційно-розвивальної роботи. Запропоновані методики комплексного обстеження дітей дошкільного віку із ЗНМ мають як спільні, так і відмінні етапи та рівні. Проте у кожній із діагностичних методик береться до уваги: вивчення анамнестичних даних, немовленнєвих функцій (загальна, дрібна та артикуляційна моторика, зорове та слухове сприймання та ін.), розумових операцій, фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторони мовлення. Для отримання об’єктивних результатів про рівень розвитку вище зазначених показників вкрай важливо використовувати різні методики, для одержання всебічної інформації. Вчасне

виявлення і логопедичне коригування мовленнєвих порушень допоможе дитині із ЗНМ у подальшій соціалізації та адаптації у школі. У подальшому плануємо модифікувати та перевірити ефективність діагностичних методик.

Література:

1. Комплексне обстеження дітей із загальним недорозвиненням мовлення. URL: https://shag.com.ua/nataliya-kaut-osnovi-defektologiyi-ta-logopediyi-teksti-lekcij.html?page=18
2. Могильова Н. М. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
3. Рібцун Ю. В. Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ. Київ: Освіта України, 2010. 12 с.
4. Трофименко Л .І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. 72 с.
5. Волкова Л. С., Шаховська С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
6. Методика «Дорожки» А. Л. Венгера. URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektsionnaya-pedagogika/2020/01/20/metodika-dorozhki-a-l-vengera
7. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. С 3 до 7 лет: учебно-практическое пособие. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. 624 с.
8. Проба Н. И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак–ребро–ладонь» URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/12/15/proba-n-i-ozeretskogo-na-dinamicheskiy-praksis-kulak-rebro-ladon
9. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». Москва: Просвещение, 1989. 223 с.

УДК 376-056.3:159.942:373.2

Ярмолич Аня,
студентка І курсу магістратури групи 1мзпс
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Афузова Г.В., канд. психол. наук, доцент

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ЗАТРИМАНОМУ ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема розвитку емпатії у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Дошкільники із ЗПР відрізняються емоційною нестійкістю, виснаженістю, слабким самоконтролем у різних видах

діяльності, проявами агресії у ставленні до однолітків. Діти із ЗПР потребують цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, що збагачує їх знання, формує досвід гуманного ставлення до однолітків, мотивує до проявів емпатії, викликає прагнення допомогти і підтримати оточуючих.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, емпатія, дитина дошкільного віку, емоційна нестійкість, тренінг впізнавання емоцій.*

Сучасний стан розвитку психолого-педагогічних технологій роботи з дітьми дошкільного віку актуалізує питання розвитку їх емоційної сфери, що тісно пов'язане із поняттями емоційного здоров'я і благополуччя зростаючої особистості. Щоб мати змогу успішно адаптуватися у світі, встановлювати ефективні міжособистісні стосунки з оточуючими, діти мають знати і розуміти емоції, особливості їх вияву, враховувати емоційні стани співрозмовників, виявляти до них інтерес, емпатію, співчуття, надавати емоційну підтримку. Розвинена емоційна сфера необхідна дитині, щоб виражати емоції і почуття та зрозуміти почуття іншого, адекватно реагувати на різні стимули середовища.

Емпатія є однією з досить цікавих та соціально спрямованих емоцій, що є компонентом морального розвитку дітей, оскільки передбачає розвиток у них здатності до співчуття і співпереживання іншій людині. Вивченням розвитку емпатії у дітей дошкільного віку займалися багато психологів минулого, серед яких: В. Абраменкова, Т. Гаврилова, О. Запорожець, Л. Стрелкова та ін. Особливості розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку за допомогою різноманітних психолого-педагогічних засобів висвітлюють у своїх працях Л. Артемова, О. Олійник, Т. Поніманська, К. Щербакова та ін.

Водночас важливою проблемою спеціальної психології у світлі реформування освітньої системи в Україні у бік інклюзії залишається вивчення емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку особливо в контексті формування у них емпатії. У наукових працях Т. Вістковатової, В. Кротенко, В. Лебединського та інших зазначено, що діти із ЗПР відрізняються певними характеристиками емоційної сфери, а саме: емоційною нестійкістю, агресивністю у ставленні до однолітків, труднощами у регуляції емоцій, швидкою втомлюваністю та емоційною виснаженістю.

Однак досліджень, присвячених розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, недостатньо, що й обумовлює актуальність означеної проблеми. Метою даної статті є висвітлення особливостей розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку .

Останнім часом серед дітей дошкільного віку зростає частка вихованців із порушеннями психофізичного розвитку, що пояснюється складними етіологічними причинами, впливом екології, генетичними порушеннями тощо. Однією з категорій дітей із психофізичними порушеннями є діти із затримкою психічного розвитку. За ствердженням В. Кротенко, в психолого-педагогічній науці «затримка психічного розвитку» відноситься до розряду слабко виражених відхилень у психічному розвитку дитини та займає проміжне місце між нормою та

патологією. Діти із ЗПР не мають таких важких порушень пізнавальної діяльності як діти із стійкими інтелектуальними порушеннями, з первинним недорозвитком мовлення, зору, слуху, опорно-рухової системи. Основні труднощі, які відчувають діти з ЗПР, пов'язані насамперед із соціальною адаптацією та навчанням. Водночас «у більшості з них спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, недоліки цілеспрямованої діяльності на фоні підвищеної виснажуваності, порушеної працездатності, енцефалопатичних розладів» [2, с. 303].

Крім зазначених особливостей, дітям із ЗПР властиві специфічні вияви емоційної сфери, зокрема, ці діти відрізняються емоційною нестійкістю. Їм властиві коливання настрою і підвищена стомлюваність, низька працездатність. Вони важко пристосовуються до дитячого колективу, проявляють агресивність у відносинах з однолітками. За даними В. Лебединського, «дітям із ЗПР властиві слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю в діяльності, агресивність поведінки і її провокуючий характер, труднощі входження в ігрову та навчальну діяльність під час занять, метушливість, часта зміна настрою, невпевненість, почуття страху, негативізм та реакції опору проти волі батьків і педагогів. Часто діти із ЗПР неправильно розуміють соціальну роль і положення, недостатньо диференціюють осіб і їх речі (не відчувають себе вихованцем у дитсадку, не визнають авторитету педагога), мають яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних відносин» [4, с. 55].

Водночас, як вказує Т. Вісковатова, особливості розвитку дітей із ЗПР знаходять свої прояви у тому, що діти не залишаються байдужими до оцінки результатів їх діяльності з боку дорослих (вихователів, вчителів), шукають підтримки, підтвердження правильності своїх рішень, схвалення, виявляють зацікавленість у позитивних оцінках своєї діяльності та дуже засмучуються невдачами. Дослідниця відзначає, що «корекція та розвиток емоційно-вольової та пізнавальної сфери дітей з ЗПР, яка спрямована на формування психічних процесів і діяльності в цілому, формування соціально цінних рис особистості та навичок спілкування – це головні завдання цього етапу» [1, с. 14].

Розглядаючи особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку, С. Максименко зауважує, що саме в цьому віці «буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя» [5, с. 57]. Проте емоційна сфера дітей із ЗПР має свої властивості, що вимагають підвищеної уваги педагогів-вихователів і психолога у закладі дошкільної освіти.

Вивчаючи особливості формування емпатії у дітей дошкільного віку, звернемося до розгляду поглядів педагогів і психологів, які працюють з дітьми у закладах дошкільної освіти. Основа формування емпатії у дошкільників хоч з нормотиповим розвитком, хоч при затримці психічного розвитку, опирається на вікові характеристики становлення дитини, на її поетапне і послідовне зростання. Аналізуючи праці науковців С. Лазаревич [3], О. Олійник [6], А. Шевчук [8], можемо зробити висновок, що формування емпатії у дітей старшого дошкільного

віку відбувається в три етапи. За ствердженням С. Лазаревич, «перший компонент емпатійного процесу – співпереживання, що проявляється в емоційному зараженні та ідентифікації, закладається на ранніх стадіях психічного розвитку дитини. Вдало організований педагогічний процес у дитсадку забезпечує широку різноманітність умов для формування заданості дитини до співпереживання. Саме в дитячому колективі вона відчуває себе причетною до спільного співпереживання, виявляє емпатію і до однолітка, і до іграшок, і до персонажів казок чи оповідань, і до тварин і рослин, а також до педагога» [3, с. 12].

Другим компонентом емпатійного процесу є співчуття, що формується у дитини дошкільного віку поступово, а домінуюче значення у цьому процесі відіграють моральні знання і соціальні орієнтації дошкільника. За ствердженням О. Олійник, «емпатія передбачає не тільки емоційну чутливість, але і високий рівень розуміння іншого. До старшого дошкільного віку діти вже мають достатньо розвинене співчуття, вміють визначити можливі шляхи виходу з проблемної ситуації взаємодії з однолітком, переважно адекватно зорієнтовані в можливих варіантах вияву співчуття» [6, с. 63].

Третій компонент процесу формування емпатійності передбачає перехід до практичного втілення емпатії у поведінці. За переконанням А. Шевчук, «на основі перших двох компонентів емпатійного процесу в дитини виникає імпульс до спільної діяльності з іншим, який спонукає до конкретних вчинків, що стає можливим завдяки розширенню емоційних переживань, збагаченню емпатії різними емоційними відтінками – від протистояння злу і несправедливості до безкорисливої радості за іншого» [8, с. 9].

Зважаючи на те, що у дітей з ЗПР спостерігається емоційна нестійкість, слабкий самоконтроль, труднощі регуляції емоцій, з ними слід проводити цілеспрямовану роботу з формування емпатії у відносинах з однолітками. Будувати цю роботу слід на основі збагачення знань дітей про світ емоцій, їх вияви, підвищення їх розуміння власних емоцій та поступового формування навичок регулювання емоцій і поведінки. Дослідниця О. Олійник пропонує наступні напрями роботи психолога з розвитку емпатії дітей старшого дошкільного віку: 1) розширення знань дітей про емоційні явища, емоційну сферу людей, власні емоційні прояви, розширення їх «словника емоцій»; 2) структурування уявлень дошкільників про емоції, збагачення позитивного емоційного досвіду, та емпатійного в тому числі; 3) стабілізація негативних емоцій, переживань та емоційних станів, зменшення негативних переживань; 4) розвиток навичок зниження психоемоційного напруження; 5) формування навичок довільної регуляції емоцій [6, с. 63-64].

Дошкільники із ЗПР часто не розуміють емоційних проявів однолітка, не можуть адекватно оцінити його емоційний стан, не виявляють прагнення підтримати і допомогти йому. Самі емоційні реакції виявляють змазано, і не відрізняють емоційних відтінків емоційних станів. Не можуть правильно назвати емоції, як власні, так і однолітків, із великими труднощами розпізнають емоції героїв на картинках. Саме тому важливим питанням при формуванні у них

емпатійності є вибір ефективних методів і форм роботи, засобів впливу на їх емоційну сферу.

Важливу роль у формуванні емпатії дошкільників відіграє мистецтво, художня література. Читання та обговорення казок, оповідань, вивчення віршів задовольняють потребу дітей в емоційному насиченні їх життя, дають змогу проаналізувати поведінку головних героїв, визначити, що є гарним, а що поганим, надати живий відгук на різні події життя. У праці Т. Пономаренко [7] виокремлюються вказані особливості сприйнмання художнього тексту дітьми, особливо його емоційно-морального змісту.

На думку Т. Пономаренко, Ю. Волинець, важливим засобом формування емпатії у дітей є вирішення ними вербальних ситуацій морального вибору, що сприяє «засвоєнню дітьми сутності емоційних станів однолітків, вербальному їх визначенню, усвідомленню конкретних форм прояву гуманного ставлення до однолітків в різних життєвих ситуаціях» [7, с. 259]. Моральні ситуації спочатку обираються із художньої літератури, де діти на прикладі головних героїв казок та оповідань засвоюють норми людських взаємовідносин. Пізніше дітям слід запропонувати проаналізувати ситуації, в які потрапляли їх однолітки. Ефективним прийомом є «задавання питань стосовно того, що переживав, відчував одноліток, який опинився в такій ситуації; яким чином можна йому допомогти в складній ситуації» [7, с. 259].

Ефективним засобом розвитку емпатії є тренінг на впізнавання емоцій, який дослідниці Т. Пономаренко та Ю. Волинець рекомендують проводити із дошкільниками за допомогою піктограм. В своєму дослідженні вони використовували піктограми-картки з зображеннями різних емоційних проявів на обличчях дітей, що символізували радісне, здивоване, налякане, засмучене, гнівне обличчя. Спочатку «пропонували дітям скласти лише ті обличчя, які особливо сподобалися, або скласти обличчя, що виражає певну емоцію. При цьому намагалися розвивати здатність дітей до взаємодії. Дошкільник, який помітив помилку в товариша, часто вказував йому на допущену неточність, допомагав знайти потрібну картку» [7, с. 260]. Для закріплення позитивних емоцій від виконання завдання дослідниці радять залучати до роботи з дітьми творчість, наприклад, після правильного розташування, складання піктограм вони пропонували дітям олівці чи фарби і запрошували доповнити схематичні зображення обличь. Діти із задоволенням доповнювали зображення важливими деталями, малювали вуха, волосся, іноді капелюха, створювали фон на малюнку, вводили інших персонажів (собачку чи кішечку) тощо.

Серед засобів розвитку емпатії у дошкільників важливе місце займає театралізована діяльність, цінність використання якої пояснюється тим, що вона виступає як ігрова діяльність дітей, де вони здатні тонко відчувати емоційні стани персонажів, «займати позицію співчуваючого, співпереживаючого героя або глядача (тобто здійснювати емпатійну діяльність)» [6, с. 64]. Крім того, театралізована діяльність – це системний процес, який починається з ознайомлення з художнім твором, що є основою спектаклю, супроводжується аналізом сюжету

та поведінки головних героїв, обговоренням їх вчинків, визначення, чи добре вони поводяться. Через осмислення та розучування ролі дошкільники вчаться виявляти кращі моральні якості, закріплюють в своїй особистості риси доброї, порядної, емпатійної людини, здатної поспівчувати, підтримати і допомогти тим, хто цього потребує [6, с. 64].

Отже, діти із ЗПР володіють певними психологічними особливостями свого пізнавального та емоційного розвитку, і потребують якомога ранішої корекційної роботи, спрямованої на виправлення тимчасової затримки розвитку психічних функцій. Відрізняючись емоційною нестійкістю, порушенням самоконтролю в різних видах діяльності, труднощами взаємодії з однолітками та агресивним ставленням до них, дошкільники із ЗПР вимагають підвищеної уваги вихователів і психолога закладів дошкільної освіти. Як показав аналіз практичних доробків вітчизняних науковців, ефективними для розвитку емпатії дошкільників із ЗПР є тренінг на впізнавання емоцій, читання та обговорення казок, вирішення вербальних ситуацій морального вибору, залучення дітей до театралізованої діяльності.

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо діагностичне обстеження дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та з нейротиповим розвитком, порівняння рівнів сформованості у них емпатійних здібностей та розробку програми корекційних занять для розвитку емпатії дошкільників.

Література:

1. Висковатова Т. П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 9. С. 13-23.

2. Кротенко В. І., Оробей М. О. Значення нейропсихологічних аспектів у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія «Спеціальна психологія»*. 2014. Вип. 28. С. 302-307.

3. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільника. *Дошкільне виховання*. 2009. №8. С. 12-14.

4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

5. Максименко С. Емоційний розвиток дитини. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 112 с.

6. Олійник О. М. Розвиток емпатії у дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 59-65.

7. Пономаренко Т., Волинець Ю. Розвиток емпатії у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. *«Молодий вчений».* 2018. № 11 (63). С. 256-262.

8. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. №12. С. 4-10.



https://www.facebook.com/fsio.npu