

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий Інститут фізичної культури
Кафедра логопедії
Управління освіти і науки Сумської міської ради

ISSN 2524-0587



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ



15 лютого 2019 року



м. Суми

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



ISSN 2524-0587

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

**МАТЕРІАЛИ
VIII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Суми – 2019

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

С 91

*Друкується згідно рішення Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 6 від 28.01.2019 року)*

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
С. О. Коваленко – доктор біологічних наук, професор;
В. А. Косяк – доктор філософських наук, професор;
І. О. Калиниченко – доктор медичних наук, професор;
О. А. Томенко – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор;
Ю. О. Лянной – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кравченко – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
В. І. Гончаренко – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор;
М. О. Лянной – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. В. Мороз – кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. В. Кукса – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Звіряка – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;
О. О. Феденко – головний спеціаліст управління освіти і науки Сумської міської ради з питань дошкільної освіти;
Л. Л. Стахова – кандидат педагогічних наук, старший викладач, керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.

Рецензент:

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

С 91 Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. – 196 с.

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

УДК [376.1-056.264+615.825] (082)

© Колектив авторів, 2019
© ФОП Цьома С. П., 2019

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

| | |
|--|----|
| Гончаренко М. С., Камнєва Т. П., Титар В. П., Мізрахі В. М., Шпаченко О. В. <i>ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТАКТИЛЬНОГО ПОДРАЗНЕННЯ ШКІРИ РУК НА</i> <i>СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ.....</i> | 7 |
| Греченко Є. Д., Кравченко І. В. <i>ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ</i> <i>З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</i> | 10 |
| Дорошенко А. Р., Кравченко І. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</i> | 13 |
| Копаниця В. А., Мороз Л. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ</i> <i>ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....</i> | 16 |
| Ласточкіна О. В., Бошкова С. В. <i>РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО</i> <i>СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....</i> | 19 |
| Ласточкіна О. В., Єременко Л. П. <i>ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</i> | 23 |
| Ласточкіна О. В., Карпенко О. О. <i>ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ</i> <i>З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....</i> | 27 |
| Ласточкіна О. В., Прокопенко А. С. <i>ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЇ</i> <i>ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ.....</i> | 30 |
| Ласточкіна О. В., Степанченко Ж. О. <i>ПІЗНАВАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ</i> <i>СКЛАДОВОЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</i> | 33 |
| Ласточкіна О. В., Турко М. В. <i>ТИПОЛОГІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....</i> | 36 |
| Лісова Л. І. <i>МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ</i> <i>МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....</i> | 40 |
| Мороз Л. В., Маргьянова К. М. <i>РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</i> <i>ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....</i> | 44 |
| Омельченко І. М. <i>РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ</i> <i>ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</i> | 47 |
| Руденко І. М., Стахова Л. Л. <i>АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ</i> <i>З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗА ТИПОМ АФАЗІЇ.....</i> | 50 |
| Тригубляк О. І. <i>ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО</i> <i>РОЗВИТКУ.....</i> | 53 |
| Харченко Т. Г., Смалъ Н. М. <i>ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ</i> <i>НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....</i> | 56 |

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРОСЛИМ

| | |
|---|-----|
| Грищенко К. С., Мороз Л. В. <i>ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ</i> | 61 |
| Древаль В. О., Зелінська-Любченко К. О. <i>ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ</i> | 64 |
| Заковоротна Н. О. <i>СУ-ДЖОК ТЕРАПІЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> | 67 |
| Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. <i>НАПРЯМКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> | 71 |
| Коркішко Н. В., Стахова Л. Л. <i>ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ</i> | 73 |
| Кравченко А. І., Булашенко Т. Л. <i>ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДОРОСЛИМИ</i> | 76 |
| Кравченко А. І., Діброва Ю. О. <i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІЄСЛІВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ</i> | 79 |
| Кравченко А. І., Рева Т. В. <i>ФОРМУВАННЯ ПЛАВНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ</i> | 81 |
| Мороз Л. В., Бойко М. І. <i>НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ</i> | 84 |
| Московченко М. О., Зелінська-Любченко К. О. <i>КОРЕКЦІЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ</i> | 88 |
| Пахомова Н. Г. <i>МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА</i> | 91 |
| Пелех А. Ф., Мілевська О. П. <i>ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОВЕДЕННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ</i> | 94 |
| Погоріла Ю. О., Зелінська-Любченко К. О. <i>КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ</i> | 99 |
| Подгорна Р. П., Зелінська-Любченко К. О. <i>ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ</i> | 102 |
| Пугач Т. В. <i>ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ РІЗНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ</i> | 105 |
| Рибалка Л. І. <i>РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МНЕМОТЕХНІКИ</i> | 109 |
| Рожкова А. М., Зелінська-Любченко К. О. <i>ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ</i> | 113 |
| Середа К. А., Зелінська-Любченко К. О. <i>ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ</i> | 115 |
| Смовська Л. К., Зелінська-Любченко К. О. <i>НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ</i> | 118 |
| Сокоренко О. В., Зелінська-Любченко К. О. <i>ІГРОВІ ПРИЙОМИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ</i> | 121 |



| | |
|---|-----|
| Стахова Л. Л., Волкова А. С. <i>РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ</i> | 124 |
| Стахова Л. Л., Душина А. А. <i>СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> | 127 |
| Стахова Л. Л., Іванія Ю. О. <i>АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ</i> | 129 |
| Чумакова В. Л., Зелінська-Любченко К. О. <i>ІСТОРИЧНІ ВІДОМОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДІЇ В УКРАЇНІ</i> | 133 |

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, НАПРЯМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

| | |
|--|-----|
| Шмалей С. В. <i>РЕАБІЛІТАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i> | 137 |
|--|-----|

СЕКЦІЯ 4

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

| | |
|---|-----|
| Арешина Ю. Б., Сокол Є. О., Кас'ян В. П. <i>МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ТРЕНУВАНЬ ТАБАТА ДЛЯ СТУДЕНТОК ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ</i> | 141 |
| Заговайло О. О., Корж З. О. <i>АРОМАТЕРАПІЯ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ</i> | 143 |
| Залозна Н. О., Корж З. О. <i>ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗІОТЕРАПІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ НА ПНЕВМОНІЮ</i> | 146 |
| Коваленко С. О., Харченко Т. Г. <i>ДИНАМІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ ІЗ СКОЛІОЗАМИ УПРОДОВЖ НАВЧАЛЬНОГО РОКУ</i> | 149 |
| Кравченко А. І., Поваляшко Н. А. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ</i> | 152 |
| Кравченко А. І., Штирхунова І. В. <i>ЗАСТОСУВАННЯ АРТПЕДАГОГІКИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> | 155 |
| Шупик Н. С., Корж З. О. <i>ФІЗІОТЕРАПІЯ ПРИ ХРОНІЧНОМУ БРОНХІТІ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ РЕАБІЛІТАЦІЇ</i> | 159 |

СЕКЦІЯ 5

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

| | |
|--|-----|
| Левитська Т. В. <i>ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ДАНІЙ</i> | 162 |
|--|-----|



Харченко Т. Г., Ляшенко О. В.

*ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
В РОБОТАХ НАУКОВЦІВ.....165*

СЕКЦІЯ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Кобильченко В. В.

*ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ
ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....169*

Кравченко А. І., Безуська А. О.

*ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА І ПСИХОЛОГА У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ
ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....174*

Кравченко А. І., Колодяжна Т. О.

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....177*

Харченко Т. Г., Індиченко В. С.

*ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОКОНТРОЛЮ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ.....180*

Харченко Т. Г., Матрунич Н. А.

ЗНАЧЕННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....185

Харченко Т. Г., Підлужна Т. О.

*ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ.....187*

НАШІ АВТОРИ.....192

СЕКЦІЯ 1

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

УДК 613.97 – 057.875:159.935

М. С. Гончаренко

доктор біологічних наук, професор

Т. П. Камнева

науковий співробітник

кафедри валеології

філософського факультету

В. П. Титар

кандидат фізико-математичних наук,

завідувач лабораторії

радіо- і оптичної голографії

В. М. Мізрахі

кандидат психологічних наук,

науковий співробітник лабораторії

радіо- і оптичної голографії

О. В. Шпаченко

науковий співробітник лабораторії

радіо- і оптичної голографії

Харківський національний

університет імені В. Н. Каразіна

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТАКТИЛЬНОГО ПОДРАЗНЕННЯ ШКІРИ РУК НА СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

У статті приведені результати дослідження впливу на стан енергоінформаційної складової організму студентів тактильного подразнення шкіри кінчиків пальців рук. Виявлено збільшення адаптаційного потенціалу і позитивний вплив активації шкіри на здоров'я студентів.

В статье приведены результаты исследования влияния на состояние энергоинформационной составляющей организма студентов тактильного воздействия на кожу кончиков пальцев рук. Выведено увеличение адаптационного потенциала и позитивное влияние активации кожи на здоровье студентов

The article represents the results of impact on the students' energy-information component that was made by the tactical influence on the fingertips skin. Adaptive potential and positive effect of the skin activation on students' health were revealed.

Ключові слова: адаптація, енергоінформаційна складова здоров'я, енергоресурс організму, енергетичний центр.

Ключевые слова: адаптация, энергоинформационная составляющая здоровья, энергоресурс организма, энергетический центр.

Key words: adaptation, energy-informational component of health, energy centers.

Постановка проблеми. У середині минулого століття з'явилися публікації стосовно досліджень феномену «шкірного зору» [5]. У зв'язку з тим, що таких досліджень недостатньо для повної розшифровки такої здатності людського організму як «шкірний зір», для розуміння механізмів переносу інформації в нашому організмі, проводилися роботи [3] з дослідження особливостей стану енергоінформаційної складової організму дітей з вадами зору і вивчення впливу проведення занять з навчання тактильного шкірно-оптичного кольоросприйняття на психофізіологічні процеси і енергообмін організму дітей з вадами зору. Науковий інтерес представляють дослідження особливостей психофізіологічних процесів енергообміну під час навчання тактильного шкірно-оптичного кольоросприйняття студентів з нормальним зором.

Актуальність дослідження полягає в тому, що дослідження особливостей стану енергоінформаційної складової організму людини є необхідними на даному етапі розвитку науки і знань про людину, вони допомагають розкрити секрети буття енергоінформаційних складових організму людини з урахуванням сучасного світогляду і науково-практичних досягнень людства. Вивчення феномену «шкірного зору» допоможе особам з вадами зору розширити свої можливості за рахунок освоєння альтернативного світосприйняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження останніх років збагатили новими доказами теорію, згідно з якою електромагнітні поля в

біологічних системах виконують регуляторну та інформаційну роль. Вчені прийшли до висновку, що подальше пізнання людини неможливо без урахування енергоінформаційних взаємодій і без аналізу феномена, який називається енергоінформаційним полем людини [4].

На початку XXI століття у Болгарії розроблено метод скринінгової енергоінформаційної адаптометрії голографічної матриці людини [1], який із застосуванням розрахунків згідно з [6] дозволяє визначити особливості функціонування енергоінформаційного поля людини, а також виявити вплив певних факторів на психофізіологічні процеси і енергообмін організму людини.

При здійсненні збору даних про стан енергоінформаційної голографічної матриці методика скринінгу [1] передбачає вимірювання потенціалу шляхом механічного контакту з активними точками шкіри рук, у яких суттєво збільшений вміст колагену. Згідно з [2] шкіра людини на 80 % складається з колагену, який є основою сполучної тканини, що заповнює міжклітинний і міжтканинний простір. Колаген – структура з напівпровідниковими властивостями.

При тактильному контакті кінчиків пальців рук відбувається механічне подразнення шкіри і тканин, в тому числі й сполучної тканини, яка «крім підвищеної електропровідності, має п'єзоелектричні властивості, тобто особливі структури сполучної тканини здатні перетворювати механічне подразнення на електричну енергію» [4].

Мета статті – Визначення за допомогою методу скринінгової енергоінформаційної адаптометрії голографічної матриці людини особливостей стану енергоінформаційної складової та впливу на психофізіологічні процеси і енергообмін організму механічного подразнення шкіри кінчиків пальців рук під час тактильного контакту з певними кольорами студентів з нормальним зором.

Виклад матеріалу дослідження. Співробітниками кафедри валеології та лабораторії радіо- та оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна проведені дослідження за допомогою методу скринінгової енергоінформаційної адаптометрії голо-

графічної матриці людини з метою визначення особливостей енергообміну організму студентів і впливу на стан енергоінформаційної складової занять з навчання тактильного шкірно-оптичного кольоросприйняття.

Енергоінформаційна голографічна матриця людини є складною польовою, енергетичною та інформаційною структурою, яка змінює свої параметри і характеристики в залежності від обмінних процесів в організмі, від зовнішніх впливів, а також від фізичного та психічного стану людини. Вона динамічно змінюється в часі та просторі, що робить її придатною для проведення експрес-діагностики.

Дослідження полягало у вимірюванні за допомогою приладу Р. Фолля потенціалу активних точок рук за схемою [1] і розрахунку параметрів голографічної матриці згідно з патентом [6]. У дослідженні приймали участь 13 студентів з нормальним зором. Перед початком експерименту проводилося обстеження стану голографічної матриці студентів. Потім очі студентів закривали світло-непрозорою пов'язкою і у певній послідовності викладали перед ними на спеціальній підставці кольорові листки: 7 кольорів веселки та білий і чорний. Листки були з однаковою текстурою поверхні. Студенти кінчиками пальців контактували з листком певного кольору, відбувалося механічне подразнення – притискання, тертя, зсув. Після закінчення експерименту було проведено заключне вимірювання параметрів голографічної матриці студентів.

Характеристикою впливу експерименту на стан енергоінформаційного поля студентів є зміна значення інтегрального показника рівня адаптаційного потенціалу і енергоресурсів організму (РА). Під впливом проведеного експерименту у 9 студентів відбулося збільшення показників адаптаційного потенціалу, у одного – без змін, у трьох – наявна тенденція до зменшення показників адаптаційного потенціалу.

Був проведений математичний аналіз результатів вимірів параметрів голографічної матриці, який показав, що проведений експеримент має досить суттєвий позитивний вплив на стан

здоров'я студентів, про що свідчить збільшення на 13,26 % середніх по групі значень показників адаптаційного потенціалу (РА), що характеризує збільшення енергоресурсів і адаптаційних можливостей організму студентів.

З літератури відомо, що людина має 7 основних енергетичних центрів, які забезпечують енергообмін і гармонізують роботу різних систем і організму в цілому.

Проведений експеримент досить суттєво впливає на енергообмін, про що свідчить зміна розподілу енергії по енергетичним центрам: зростає потенціал другого, четвертого і шостого енергетичних центрів. За теорією У Син другий енергетичний центр пов'язаний зі станом шкіри. Руки відносяться до четвертого (серцевого) енергетичного центру, а шостий (лобний) центр – відповідає за органи відчуття, в тому числі за зір і очі, за стан гормональної, нервової, імунної систем, а також за інтелектуальні здібності та пам'ять.

При тактильному контакті кінчиків пальців рук відбувається механічне подразнення шкіри і тканин, в тому числі й сполучної тканини, про яку сказано, що вона має підвищену електропровідність і п'єзоелектричні властивості, тобто особливі структури сполучної тканини здатні перетворювати механічну енергію в електричну енергію. Колагенові структури шкіри кінчиків пальців рук трансформують механічну дію у інформаційну хвилю і передають її до зорових центрів (при очах, закритих світлонепроникною пов'язкою).

Аналіз результатів зміни параметрів енергообміну показав, що під час механічного подразнення шкіри кінчиків пальців рук відбулося збільшення потенціалу, тобто активація енергетичних центрів, які пов'язані зі станом шкіри, рук і зоровими центрами. Зорові центри розташовані у центрі голови. Зорова система активувалася при умові відключення очей від сприйняття інформації (при закритих світлонепроникною пов'язкою очей). Це вказує на наявність інформаційного зв'язку між шкірою кінчиків пальців і зоровою системою людини.

При цьому важливим є результат збільшення потенціалу четвертого і шостого енергетичних центрів, які відповідають за стан серцево-судинної системи (четвертий енергетичний центр), а також за стан нервової, імунної, гормональної систем, за стан мозку і зорових центрів, за процеси регуляції психофізіологічного стану організму (шостий енергетичний центр). Збільшення потенціалу цих центрів свідчить про наявність оздоровчого ефекту, який виражається в активації функціонування систем організму і процесів регуляції психофізіологічного стану організму.

Таким чином, можна зауважити, що при механічному подразненні шкіри кінчиків пальців рук відбувається збільшення потенціалу енергетичних центрів, які пов'язані зі станом серцево-судинної системи, активуються регуляторні системи психофізіологічного стану організму, в тому числі й зорова система – при умові відключення очей від сприйняття інформації (світлонепроникна пов'язка). Також активуються інтелектуальні процеси. Такий результат підтверджує корисність для здоров'я занять, в яких задіяна дрібна моторика рук. Тактильне навантаження на кінчики пальців рук буде корисним як для зрячих, так і для осіб з вадами зору.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження вказують на наявність інформаційного зв'язку між шкірою кінчиків пальців і зоровою системою людини. Цей зв'язок виявляється при наявності світлонепроникної пов'язки на очах. Якщо такий інформаційний зв'язок існує, то він буде здійснюватись і при відкритих очах у зрячих і в осіб з вадами зору.

Визначено, що механічне подразнення кінчиків пальців рук позитивно впливає на стан здоров'я студентів, про що свідчить збільшення середніх значень показників адаптаційного потенціалу на 13,26 %, а також активація стану серцево-судинної системи, роботи мозку, органів чуття, в тому числі зорових центрів та регуляторних систем психофізіологічного стану організму. Також збільшується потенціал імунної, нервової та ендокринної систем.

Таким чином, результати дослідження показують, що при розробці напрямів розвитку адаптивної фізичної культури необхідно мати на увазі, що вправи з дрібною моторикою рук, з тактильними відчуттями, з масажем і самомасажем рук викликають оздоровчий ефект, який виражається в активації функціонування систем організму, покращенні зору і мозкової активності, а також у гармонізації процесів регуляції психофізіологічного стану організму. Для осіб з психофізіологічними вадами вправи з тактильною активацією дають можливість розвитку сенсорної системи, оздоровлення організму, підвищення інтелектуальних здібностей і пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- 1.Влахов А. Скрининговая энергоинформационная адаптометрия голографической матрицы человека / А. Влахов, О. Влахова // Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: 2 Міжнар. наук. - практ. конф., – Харків, 2004. Т. 3. С. 26–33.
- 2.Голуб Ю. С. Біорезонансна медицина – електромагнітний еліксир здоров'я / Ю. С. Голуб, О. О. Коптелов, М. П. Бондар // Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. 512 с.
- 3.Гончаренко М. С. Дослідження стану енергоінформаційної складової здоров'я дітей з патологіями зору / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, В. П. Титарь, В. М. Мізрахі // Матеріали 7 заочної науково – практ. конф. «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації», – Суми, 2018. С. 137–140.
- 4.Гуляр С. А. Постоянные магнитные поля и их применение в медицине. / С. А. Гуляр, Ю. П. Лиманский // К.: Ин-т им. А. А. Богомольца НАН Украины, Центр «Интернациональ». Украина, 2006. 308 с.
- 5.Мизрахи В. М. Каждое зрение – интерпретация в рамках голографической модели / В. М. Мизрахи, В. П. Титарь // Прикладная радиэлектроника, – Харьков, 2009, т. 8, № 1. С. 62–71.
- 6.Спосіб визначення енергоінформаційного поля організму людини. / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, К. В. Носов. Патент України № 23282, опубл. 25.05.2007, бюл. №7.

УДК 336.6:8'233-053.4

Є. Д. Греченко

студентка спеціальності
Корекційна освіта

І. В. Кравченко

викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано ефективність використання образотворчої діяльності в процесі словникової роботи з дітьми дошкільного віку.

В статті обґрунтовується ефективність використання образотворчої діяльності в процесі словникової роботи з дітьми дошкільного віку.

The article substantiates the effectiveness of the use of visual activity in the process of vocabulary work with preschool children.

Ключові слова: дошкільний вік, образотворча діяльність, словник, словникова робота.

Ключевые слова: дошкольный возраст, изобразительная деятельность, словарь, словарная работа.

Key words: preschool age, visual activity, vocabulary, vocabulary work.

Постановка проблеми. Мовлення – це великий дар природи, завдяки якому люди отримують великі можливості спілкування один з одним. Оволодіння рідної мови дітьми дошкільного віку розглядається у сучасному дошкільному вихованні як основа виховання і навчання дітей, що дозволяє дитині сприймати явища навколишнього середовища осмислено та доволіно. Збагачення словника є основою для подальшого оволодіння граматично правильного зв'язного мовлення. Ефективним для розширення словника дошкільників є використання художньої діяльності.

Дослідження таких науковців в галузі педагогіки та психології, як А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Казакова, Е. Маркова доводять, що дитина за своєю природою є поліхудожньою. Вона здатна охопити всі види художньої діяльності у процесі розвитку. При цьому гармонійний взаємозв'язок видів художньої діяльності, у якому мовлення і художнє слово є

базою, створює сприятливі умови для збагачення словника дошкільників. У образотворчій діяльності мовленнєві дії спрямовують зміст і мету зображення, або навпаки, підпорядковуються їм. Слово і зображення стають для дітей найкращими засобами вираження зовнішнього світу, самостійності, оригінальності думки в художньому образі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування словника дітей дошкільного віку займалося багато вчених. Аналіз природи слова та особливостей засвоєння дітьми словника здійснювали М. Коніна, В. Яшина, А. Богуш, О. Вепрева, Є. Тихеєва. Вони наголошували на художньо-естетичному потенціалі образотворчої діяльності для розвитку мовлення й зокрема, збагачення словника. Діти засвоюють спеціальну термінологію образотворчої діяльності, що робить процес сприймання більш усвідомленим (О. Дронова, Т. Казакова, І. Ликова та ін.). Також вчені наголошували на ролі емоцій, які є механізмом, що приводить у дію когнітивні процеси та сприяє активізації довільних дій дитини (Г. Леушина, Н. Соловйова, М. Кольцова).

Мета статті полягає у висвітленні ефективності застосування образотворчої діяльності в процесі словникової роботи з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення не є вродженою навичкою людини, воно формується поступово. Особливо важливо для формування мовлення розвиток мовленнєво-рухової, мовленнєво-слухової, зорово-моторної координації. Найсприятливішим періодом для активного розвитку мовлення, а саме для збагачення словника є дошкільний період. А. Леонт'єв характеризує дошкільний вік як час фактичного становлення всіх психологічних механізмів особистості, а тому він є настільки важливим [5]. Розвиток дитини цього віку значною мірою залежить від створених навколо неї умов. Мовленнєвий розвиток не затримується, якщо використовуються засоби, що стимулюють отримання нових яскравих вражень та створюється атмосфера, у якій з'являється бажання дитини до спілкування. Одним з таких засобів може

стати образотворча діяльність.

Дітям дошкільного віку подобається малювати, вигадувати та фантазувати. У дошкільників виявляється природне бажання намалювати малюнок, за допомогою фарби, ліній висловити свої емоції на папері, передати свій настрій та залишити свої враження від побаченого в реальному житті. За змістом малюнка можна робити висновки про рівень мовленнєвого розвитку дитини, виявити стан образотворчих, сенсомоторних здібностей та навичок дітей, а також рівень знань про навколишню дійсність.

Малювання, ліплення та аплікація – види образотворчої діяльності, основне призначення яких образне відображення дійсності. Образотворче мистецтво – одне з найцікавіших видів діяльності для дітей дошкільного віку: воно глибоко хвилює дитину, викликає позитивні емоції та великий інтерес. Тут дитина виражає свої емоції та почуття [1].

Н. Крупська зазначала, що змалечку дитина намагається різними способами висловити отримані нею враження: рухом, словами, мімікою. Треба дати можливість їй розширити межі фантазії та вираження. Треба дати дошкільнику матеріал: глину для ліплення, фломастери, фарби, олівці та папір, клей, ножиці та різний матеріал для конструювання, продемонструвати та навчити, як користуватися цим матеріалом [4].

Саме для дошкільників характерне «бурхливе» зростання словника за рахунок засвоєння номінативної лексики і формування навколо «мовного ядра» семантичних та асоціативних полів, розквіт словотворення. Поєднання семантичного й асоціативного аспектів сприяє формуванню в дітей цього вікового періоду системи словесних значень, уточненню семантики кожного слова та переведенню слів із пасиву в актив. Зростає інтерес до слова, його звучання й значення; підвищується уважність до точного вживання слів – формуються механізми пошуку, відбору слів і способів їх зв'язку. Набуває розвитку естетична логосфера [5].

А. Запуніді відводив велику роль заняттям з образотворчої діяльності. Вони сприяють гармонійному розвитку дитини, поглибленню знань про навко-

лишній світ, набуттю знань про предмети та явища, вирішенню завдань мовленнєвого розвитку, а саме:

1. Збагаченню пасивного словникового запасу;
2. Формуванню активного словникового запасу;
3. Розвитку зв'язного мовлення;
4. Формуванню правильної вимови;
5. Вмінню вигадувати та описувати побачене, розповідати про те, що зобразив у своїй роботі [3].

У процесі словникової роботи засвоєння номінативної функції слова є початковим етапом у розвитку розуміння мовлення. Тобто все, що оточує дитину, його дії та вчинки мають назву. Для того, щоб слово-назва стало словом-поняттям, на нього необхідно виробити велику кількість умовних зв'язків, в тому числі і рухових [4].

Діяльність, що пов'язана із зображенням, є основою для реалізації активності, адже людина засвоює 10% – з того, що чує, 50% – з того, що бачить, 90% – з того, що робить.

У спільній діяльності вихователя та дитини необхідно здійснювати взаємодію образотворчої та мовленнєвої діяльності. Під час розмови з дітьми, може відбуватися процес виконання яких-небудь дій. Вихователю необхідно пояснити те, що відбувається на папері. Ці коментарі познайомлять дитину з новими словами та їх значеннями, а також стануть більш зрозумілими вже знайомі слова. Все це буде сприяти розширенню пасивного словника дитини. Будь-яку спробу дитини коментувати свої дії, необхідно заохочувати та підтримувати.

Художньо-мовленнєва діяльність на основі малюнка впливає на розвиток монологічного мовлення, його образної виразності, художнє слово та розповіді дітей за малюнками допомагають збагаченню задуму, змісту малюнка.

Збагачення словника здійснюється на основі іменників, прикметників, дієслів, прислівників. Розширення словника прикметників здійснюється паралельно з розвитком уявлень про кольори, величину, форму, висоту, товщину, а також на основі вмінь порівнювати предмети за різними ознаками.

Діти вчаться звертати увагу на кольори, співвідносити їх. У процесі малювання вони запам'ятовують їх назви, вчаться диференціювати їх, отримувати нові кольори з вже відомих. Дошкільники засвоюють різні техніки малювання і в процесі їх виконання збагачують як іменниковий словник, так і дієслівний.

Мовлення у процесі малювання дає можливість дошкільнику відшкодувати обмежені можливості зображувальних матеріалів: дитина дає персонажам характеристики, які важко зобразити на папері (наприклад, моральні якості). Мовленнєве пояснення дає змогу дитині подолати недосконалість власного ручного вміння: невміння зобразити пропорції, перспективу, динаміку подій.

Учені, які займаються вивченням діяльності дитячого мозку, психіки дітей та їх мовленнєвого розвитку зазначають велике стимулююче значення функції руки. Так, дослідження, проведені В. Бельтюковим, М. Кольцовою, Л. Новіковим, показують, що існує онтогенетичний взаємозв'язок розвитку дрібної моторики та мовлення, пояснюючи той факт, що рухи руки історично, в процесі розвитку людства, мали вплив на становлення мовленнєвої та комунікативної функцій [6]. Тому, процес маніпулювання з матеріалом для ліплення (тістом, пластиліном), аплікації (ножицями, клеєм та ін.), або ж кистями, олівцями, фломастерами буде сприяти розвитку дрібної моторики кистей рук і тим самим стимулювати розвиток мовленнєвих зон кори головного мозку.

Часто діти, внаслідок того, що не вміють вільно виконувати точні дії пальцями, не регулюють силу натиску на папір, лінії виходять кривими та хаотично розташованими, відчувають психологічні бар'єри до образотворчої діяльності. Для розвитку впевненості дитини в своїх можливостях ефективно використовувати на заняттях такі техніки, як малювання мильними бульбашками, техніка рваної аплікації, використання точкового та поролонового малюнка. Усе це сприяє подоланню дитячих страхів, викликає у дитини бажання створювати щось нове. Діти з великим бажанням експериментують з восковими олівцями, свічками, їм подобається малювати своїми долонями,

пальчиками, із задоволенням працюють сіллю, різними крупами. Такі нестандартні техніки дозволяють зробити образотворчу діяльність пізнавальною, збагатити словник новими назвами матеріалів, технік, рухів, дій [2].

Висновки. Таким чином, поєднання образотворчої та мовленнєвої діяльності дітей є досить ефективною. Їх інтеграція дає змогу підвищити мовленнєву активність дитини, активізувати психічні процеси (увагу, сприймання, пам'ять), розвивати фантазію та уяву, активно поповнити як пасивний, так і активний словник дитини новими поняттями. Образотворча діяльність сприяє емоційно-вольовому розвитку, оскільки стимулює дитину до вираження своїх почуттів, формує відповідальне відношення до виконуваної роботи та доведенню її до кінця. Така інтеграція повинна відбуватися як і у дитячому садку, так і вдома.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш [За ред. А. М. Богуш] – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Демчук М. Нетрадиційні техніки / М. Демчук // Палітра педагога. – 2001. – №3. – С. 22 – 25.
3. Запунди А. А. Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. А. Запунди. – Москва, 2013. – 35 с.
4. Крупская Н. К. О задачах художественного воспитания // Пед. соч. в 10-ти томах, Т. 3. – М., 1959. – С. 313-317
5. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 5 – 20 с.
6. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

УДК 376.3

А. Р. Дорошенко
студентка спеціальності
Корекційна освіта

І. В. Кравченко
викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто особливості виховання почуття патріотизму у дітей дошкільного віку.

В статті рассматривается проблема воспитания чувства патриотизма у детей дошкольного возраста.

The article deals with the problem of raising the feeling of patriotism in pre-school children.

Ключові слова: патріотизм, національне виховання, дошкільний вік.

Ключевые слова: патриотизм, национальное воспитание, дошкольный возраст.

Keywords: patriotism, national education, preschool age.

Постановка проблеми. На сьогодні патріотичне виховання дітей є актуальним питанням тому, що ведуться воєнні дії на Сході нашої держави й постає серйозне питання щодо підготовки майбутніх захисників, тих, хто віддано любитиме свою країну.

Важливу роль відіграють у цьому дошкільні навчальні заклади та родина. Дошкільний навчальний заклад – це перша сходинка у здобутті дитиною освіти. Саме ця «золота пора» є тою «дитячою колискою», біля якої народжується нація [4, с. 4].

На сучасному етапі не менш важливим є усвідомлення ролі педагогів для інтеграції дітей у суспільство, формування у них ставлення до себе, до людей, світу в цілому, тому що це буде впливати на ставлення самої дитини до своєї країни, тобто формування її як національно-свідомої особистості [2, с. 4].

Актуальність патріотичного виховання в тому, що воно є поштовхом для становлення народу України як єдиної нації, об'єднання українців в одне ціле, для укріплення соборності держави.

Патріотичне виховання є важливою частиною безпеки країни. Державні сим-

воли, мова, національні події, герої, культура, звичаї, традиції українського народу є умовами, які впливають на формування почуття патріотизму в дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепції громадянської освіти, Закону України «Про дошкільну освіту» визначається головне завдання формування національно свідомого громадянина, патріота, якому властиві ті риси характеру, почуття, поведінка, які спрямовані на розвиток демократичного суспільства України.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм передбачає організацію системної роботи з національно-патріотичного виховання дітей уже з молодшого віку, що спрямована на виховання любові, поваги до України, національних цінностей, традицій [2, с. 7-8].

Українські письменники і поети такі як, Б. Грінченко, П. Куліш, І. Франко, Л. Українка, Т. Шевченко відстоювали ідею любові до рідного краю не лише у своїх творах, а й у реальному житті [4, с. 4].

Засновники вітчизняної педагогіки Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, приділяли велику увагу вихованню у молоді та дітей почуття патріотизму.

Сучасні вчені такі як І. Бех, Н. Борисова, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші досліджували проблему національного виховання у своїх працях. Ця тема досліджувалася також у дисертаційних роботах О. Денисюк, В. Коваль, О. Коркішко, О. Красовської, тощо [1, с. 1].

На підставі узагальнення психолого-педагогічних досліджень сучасних учених Л. Артемова, А. Богуш, О. Запорожець, Н. Лисенко, Г. Люблінської, С. Рубінштейн було виявлено, що у дітей старшого дошкільного віку є всі можливості для засвоєння тих знань, які виходять за межі їхнього сприйняття [4, с. 4].

Мета статті – визначення особливостей патріотичного виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені по різному визначали

поняття «національне виховання». На сьогодні патріотизм визначається як любов до Батьківщини, рідної землі, відданість своєму народові. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, яка спрямована на всебічний розвиток країни, захист її інтересів.

Дитина перш за все повинна навчитися співпереживати іншим людям, потім вона навчиться співпереживати проблемам своєї країни. Захоплення красою й багатством своєї країни виникає тоді, коли дитина навчилася бачити красу навколо себе: жити в красі, підтримувати її. Таким чином, для формування у дітей любові до Батьківщини необхідно, щоб дитина накопичувала соціальний досвід життя у суспільстві країни та засвоювала установлені норми поведінки, взаємовідносини.

Патріотичне виховання має на меті поєднувати любов до найближчих людей з формуванням такого ж ставлення і до певних явищ, подій суспільного життя народу. Тому, потрібно ознайомлювати дошкільнят з прикладами діяльності близьких їм людей, батьків, таким чином, залучаючи до оцінки суспільних явищ, спільної участі у громадських справах, подіях [4, с. 9].

Для патріотичного виховання важливо правильно визначити вік, коли активно формуються у дітей патріотичні почуття. Дошкільний вік є сприятливим для цього, тому потрібно навчати дитину любити людей, які її оточують, не лише рідних, тоді вона зможе зрозуміти як це «не дати в образу», тих кого любиш, те, що любиш.

У патріотичному вихованні, як і в будь-якому іншому присутні мета, завдання, форми організації навчально-виховного процесу. Основною метою є виховання свідомого громадянина і патріота, який любить і поважає свою країну і мову, належність людини до певного народу. Завдання ставляться не лише для вихователів, а й також для батьків. Основними є: виховання любові до рідної землі, мови; поважне ставлення до народних традицій і звичаїв; знання про природу, її особливості.

Для виконання цих завдань використовують: екскурсії, прогулянки по місту, визначних місцях; прослуховування роз-

повідей вихователя про природу, її красу, при цьому ілюструючи малюнки; виготовлення різних виробів народної творчості; прослуховування і вивчення творів української літератури. Національно-патріотичне виховання здійснюється через мистецтво [1, с. 55-56].

Дошкільний вік дитини – це найсприятливіший період, коли дитина ніби «губка» вбирає в себе знання, тому важливо, як вихователям дитячого садка, так і батькам давати дітям як найбільше знань про Україну. Це перш за все стосується знань назви вулиці, де проживає дитина, де розташовується дитячий садок, назви міста чи села, де дитина народилася.

Пізніше формуються уявлення про символіку країни: герб, прапор, гімн (також сюди відносять і національні обереги: калину, соловейка, волошки, мак). Важливо, щоб дошкільники знали, хто захищав Україну в період війни, коли саме святкують День Перемоги. Цьому сприяють знайомства з ветеранами, розповіді про професії, про те, що кожна людина робить певний внесок у розвиток своєї Батьківщини.

Формуються уявлення також і про видатних українських людей, які створювали незалежну державу. За допомогою їхніх здобутків, діти зможуть краще зрозуміти українські традиції, звичаї, історію.

Виховання почуття патріотизму починається з родини, тому що сім'я це той мікросоціум, у якому формується дитина як особистість, її думки, переконання. І те, від того як батьки, бабусі, дідусі, сестри, брати ставляться до рідної землі, Батьківщини буде залежати світогляд дитини.

У дошкільному віці дитина піддається найбільшому впливу з боку дорослих, тому важливо не «впустити» моменту, коли буде формуватися патріотична свідомість. Батьки, розмовляючи рідною мовою, і постійно, наголошуючи на ній будуть розвивати у дитини прагнення наслідувати дорослих, щоб бути схожими [3, с. 4-6].

У народі є такий вислів: «Якою мовою виховаєш дитину, таку країну вона і буде любити». Тобто, від того як навчиш дитину висловлювати власні

думки, як правильно і добре вона буде говорити, від того і залежатиме чи любитиме вона мову, якою розмовляє, відповідно до цього і свою Батьківщину. Якщо дитина буде красиво розмовляти, то вона буде «тягнутися» до всього, що їй рідне і навпаки.

«Літературна скринька» – якнайкраще «донесе» всю красу рідного слова, а також є джерелом для розвитку мовлення та виховання елементів патріотизму дітей дошкільного віку, тому батьки, вихователі повинні використовувати казки, оповідання, вірші, легенди, приказки, прислів'я, тобто народну мудрість українців, яка збиралася протягом цілої історії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, патріотичне виховання є важливим для всебічного розвитку і виховання дитини дошкільного віку. Воно дозволяє виховувати у дитини такі загальнолюдські якості: співчуття, доброту, прив'язаність, людяність, відданість, почуття обов'язку, гордості, любові.

Національне виховання дітей повинно відбуватися як в дитячому садку, так і вдома, адже саме в родині починає формуватися особистість, саме вона формує почуття, риси характеру, свідомість, які будуть в майбутньому керувати її вчинками й поведінкою у суспільстві, а також відношення до інших людей і своєї Батьківщини, прищеплення любові до рідних, природи, домівки, людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Н. А. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку / Н. А. Борисова – Херсон : Таврійський вісник освіти, 2017. – № 1– 53-59 с.
2. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина. Програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О. Каплуновська, І. Кичата, Ю. Палець; за науковою редакцією О. Д. Рейпольської – Тернопіль : Мандрівець, 2016 – 73 с.
3. Куцова Т. М. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку. Методичні рекомендації / Т. М. Куцова. – Х. : Великобурлуцький ДНЗ «Сонечко», 2016. – 69 с.
4. Литвин І. М. Національно-патріотичне виховання в логопедичній роботі дошкільного закладу: науково-методичний посібник / І. М. Литвин, Г. В. Нікіщенко. – Черкаси : КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2017. – 77 с.

УДК 376.1

В. А. Копаниця

вчитель-логопед

КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Тростянецької міської ради

Л. В. Мороз

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розглядаються особливості проведення корекційно-логопедичної роботи серед дітей із розладами аутистичного спектру. В ній визначено етапність, змістовні та методичні особливості корекційно-логопедичної допомоги означеній категорії дітей; висвітлена роль логопеда у комплексному психолого-педагогічному супроводі дітей із аутизмом.

В статье рассматриваются особенности проведения коррекционно-логопедической работы среди детей с расстройствами аутистического спектра. В ней определена этапность, содержательные и методические особенности коррекционно-логопедической помощи этой категории детей; освещена роль логопеда в комплексном психолого-педагогическом сопровождении детей с аутизмом.

The article deals with the peculiarities of correctional and logopedic work among children with autistic spectrum disorders; defined, stage and methodological features of corrective and logopedic assistance meaningful categories of children; the role of speech therapist in comprehensive psychological and pedagogical support of children with autism is highlighted.

Ключові слова: корекційно-логопедична робота, вчитель-логопед, розлади аутистичного спектру.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, учитель-логопед, расстройства аутистического спектра.

Key words: correctional-logopedic work, teacher-speech therapist, disorders of the autistic spectrum.

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасної спеціальної освіти продовжує залишатися організація комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей із розладами аутистичного спектру, розробка і впровадження нових ефективних форм корекційно-

логопедичного впливу. Така ситуація, наразі, зумовлена постійним збільшенням діагностування цього порушення в дитячій популяції з одного боку, та розширенням можливостей щодо навчання та інтеграції таких дітей у суспільство, з іншого боку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми аутизму досліджувалися багатьма українськими науковцями, зокрема: Я. Багрій, Н. Базимою, І. Марценківським, К. Островською, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворовою, А. Чуприковим, Д. Шульженко та ін.). При цьому необхідно зазначити, що на сьогодні багато питань щодо корекційно-логопедичної допомоги у комплексному процесі психолого-педагогічної роботи серед означеної категорії дітей залишаються відкритими, що і зумовлює актуальність теми дослідження.

Мета статті – дослідити особливості корекційно-логопедичної роботи серед дітей із розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу.

Аутизм (грец. autos – «сам»; аутизм – «занурення в себе») – розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, труднощами у взаємодії із зовнішнім світом, порушенням у соціалізації. Наразі більш часто вживаним терміном є «розлади аутистичного спектру» (РАС), під яким розуміють спектр психологічних характеристик, що описують широке коло аномальної поведінки і труднощів щодо соціальної взаємодії і комунікації, а також жорстко обмежених інтересів і часто повторюваних поведінкових актів [1].

Сьогодні багатьом фахівцям уже зрозуміло, що РАС набагато масштабніші і складніші, ніж здавалося спочатку. Це не просто психічна аномалія, а багатофункціональне порушення, в основі якого – проблеми найрізноманітнішого походження: імунологічні, неврологічні, біохімічні, ендокринні та інші.

Аутичні діти страждають, перш за все, від власної нездатності налагодити соціальну взаємодію, підтримувати контакт з чужою людиною без явного психологічного дискомфорту. Для них характерні труднощі сприймання інформації і

розуміння ситуації спілкування. Такі труднощі можуть бути наслідком цілком зрозумілої причини – відсутність самої потреби у спілкуванні, посилене прагнення уникати контактів і небажання спілкуватися [3].

Однак часто поряд з цим основою несформованої комунікативної функції у дитини з РАС є хворобливий невротичний досвід, хронічна недостатність спілкування у ранньому дитинстві, відсутність сприятливої ситуації користування мовленням.

Крім порушення власне комунікативної функції, у структурі де фетру при РАС визначаються і суто мовленнєві розлади. Як зазначають В. Башина та Н. Симашкова, серед них можна відмітити наступні: перш за все, це порушення мовлення як наслідок затриманого розвитку (недорікуватість, фізіологічна ехोलалія, бідність словникового запасу), також мовленнєві порушення пов'язані з затриманим становленням «Я-концепції» у вигляді неправильного вживання займенників. Також розлади мовлення можуть бути пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення змістовного боку мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій, контамінацій тощо) [2].

Відхилення в мовленнєвому розвитку – одна з основних ознак РАС, яка якісно відрізняє дану патологію від інших варіантів порушення психофізичного розвитку і є провідною причиною первинного звернення батьків таких дітей до спеціалістів. Тому, не випадково часто саме логопед є тією людиною, яка повинна провести первинну діагностику розвитку дитини, проконсультувати та скоординувати сім'ю щодо подальших дій.

Побудова корекційно-логопедичної роботи відрізняється своєю специфікою, має свої особливі завдання. Основне завдання в роботі з дітьми-аутистами – це встановлення контакту, спонукання до комунікації, робота над власне мовленням. Організуючи роботу з дітьми з РАС, слід розуміти, що ефективність корекційного процесу багато в чому залежатиме від створення особливих умов, в яких реально можна було б поєднати психолого-педагогічну, ме-

дичну та інші види допомоги і відслідковувати динаміку розвитку дитини [9].

При підозрах про РАС у обстежуваної дитини, логопеду не рекомендується робити діагностичний висновок та повідомляти його батькам, як встановлений факт. Логопед робить діагностичне припущення і мотивує батьків до подальшого комплексного обстеження дитини. Для визначення ступеня виразності симптомів, моніторингу їхньої динаміки, логопед може скористатися опитуваннями і шкалами, створеними зарубіжними фахівцями. Найпоширенішими діагностичними шкалами спостереження симптомів аутизму є ADOS (autism diagnostic observation scale) і CARS (childhood autism rating scale). Це методики, які дозволяють ретельно перевірити і оцінити виразність симптомів аутизму в балах. Бажано, щоб заповнення даних шкал відбувалося спільно з психологом і спеціальним педагогом [5].

Логопедична робота з кожною дитиною з РАС проводиться поетапно, індивідуально, а також у групах.

В корекційно-логопедичній роботі серед дітей із РАС можна виділити кілька етапів.

Перший етап – контакт-адаптація дитини до нових умов. Встановлення емоційного контакту. Створення позитивного емоційного настрою. Основні правила цього етапу: врахування емоційного рівня та мовленнєвих можливостей дитини; затишна, сенсорно сприятлива атмосфера, тихий і спокійний голос, плавні неквапливі рухи логопеда.

На другому етапі ставляться завдання щодо формування передумов мовленнєвого розвитку, розвитку мовленнєвого наслідування, що передбачає роботу над: звуконаслідуванням, ротовою увагою, навичками наслідування, розумінням мовлення, мовленнєвим диханням, активізацією артикуляційного апарату, мисленням, ініціативою та інтересом до спілкування. На цьому етапі необхідно формувати зв'язок «символ-предмет», щоб дитина почала користуватися експресивним мовленням для взаємодії з оточуючими.

У корекційно-логопедичній роботі активно використовуються дихальні та артикуляційні, проводиться робота пе-

ред дзеркалом. Відбувається коментування дій в грі і називання предметів, іграшок. Також використовується повторення слів або окремих звуків, що несуть смислове навантаження (слова-звуконаслідування, слова-склади) [4].

На третьому етапі робиться наголос на формуванні базового словникового запасу. При цьому зосереджують зусилля на розвитку складової структури слів, нарощуванні можливостей артикуляційного апарату, розвитку звуковимови. В роботі застосовують предметні, рухові (спортивні) і, за можливості, сюжетні ігри з використанням дієслів наказового способу. Можна створити індивідуальний для кожної дитини логопедичний альбом: з графічними символами звуків, з артикуляційними профілями, візуальними діалогами.

На четвертому етапі відбувається формування навичок спілкування в діалозі у побуті, поліпшення якості звуковимови. Основне завдання цього етапу – формування і розвиток спонтанного мовлення у ігровій діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей дитини [6].

Особливе значення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми, які мають РАС, має робота з батьками. Роль сім'ї важлива сама по собі: як сприймають близькі особливості поведінки дитини з РАС, як беруть участь у корекційному процесі. Саме батьки зацікавлені в наступності допомоги таким дітям, починаючи з дошкільного віку і закінчуючи «дорослим життям» [7]. На індивідуальних консультаціях логопеди знайомлять батьків з розробленою та затвердженою індивідуальною програмою розвитку і виховання дитини. Далі робота з сім'єю продовжується у вигляді комплексних домашніх завдань. Це дає можливість тримати батьків у курсі справ щодо проведення корекційно-логопедичної роботи, а також навчати їх самостійно працювати з дітьми вдома [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, проблема корекційно-логопедичної роботи серед дітей із РАС є актуальною та далекою від свого остаточного вирішення. Складність та різноманітність прояву цього феномену загалом та безпосередньо мов-

ленневих порушень у кожній конкретній дитини, зумовлює необхідність виваженого, суворо індивідуального підходу в організації логопедичної роботи. Ранній початок логопедичної роботи у комплексі з іншими необхідними заходами медикаментозного, корекційного та реабілітаційного спрямувань виступає важливою передумовою та запорукою розвитку комунікативної функції таких дітей та можливості прийнятного функціонування у суспільстві.

Подальші наукові дослідження плануємо спрямувати на пошук ефективних засобів активізації комунікації в дітей із РАС, а також розробку програми формування та розвитку мовленнєвої діяльності означеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – В : Теревинф, 2006. – 216 с.*
2. *Максимова Е. В. Причины возникновения раннего аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. – М. : Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с.*
3. *Руденко В. И. Логопедия. Практическое пособие / В. И. Руденко. – П. : Феникс, 2014. – 288 с.*
4. *Скрипник Т. В. Феноменология аутизму : Монография. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 368 с.*
5. *Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі / О. В. Літвінова // Логопедія. – 2013. – № 3.*
6. *Пасєвіна О. А. Возможности инклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру / О. А. Пасєвіна // Молодий вчений. – 2013. – № 2 (02).*
7. *Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 59-61*
8. *Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом / В. Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В. Тарасун – К., 2004. – 103 с.*
9. *Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46-49.*

УДК:[376-056.264-053.2:37.018.1]-047.76

О. В. Ласточкінакандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії**С. В. Бошкова**магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються провідні ідеї науковців щодо психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з порушеннями мовлення відповідно до уявлень різних історичних епох.

В статті рассматриваются ведущие идеи ученых насчет психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями речи в соответствии с представлениями разных исторических эпох.

The article deals with the leading ideas of scientists concerning the psychological and pedagogical support of families that educate children with speech disorders in accordance with representations of different historical epochs.

Ключові слова: сім'я, психолого-педагогічний супровід, дитина з особливостями психофізичного розвитку, навчання, виховання, взаємодія.

Ключевые слова: семья, психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с особенностями психофизического развития, обучение, воспитание, взаимодействие.

Key words: family, psychological and pedagogical support, child with peculiarities of psychophysical development, training, education, interaction.

Постановка проблеми. Сім'я є одним із головних інститутів, який приймає участь у створенні та формуванні нової особистості – дитини. Вона дає новій людині безпеку, впевненість, опіку, піклування, виховання. Саме в родині дитина пізнає норми та правила притаманні суспільству, тому від сім'ї, а особливо батьків, залежить чи стане дитина повноправним та повноцінним громадянином. Поява у сім'ї дитини з

особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) є значним стресовим чинником для всіх членів родини. Адже, по-перше, звички та стиль життя родини мають змінитися, що порушує її психологічний комфорт та, по-друге, неусвідомленість родиною способів і методів допомоги й розвитку дитини з ОПФР представляє перед ними майбутнє у сірих тонах і породжує думки про неможливість подолання мовленнєвих порушень.

Саме через ці проблеми та їх безпосередній вплив на процес навчання, виховання та розвиток дітей з ОПФР, зокрема, з тяжкими порушеннями мовлення, актуальною стає проблема психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дану категорію дітей. Нові розробки даного питання неможливі без детального аналізу поглядів науковців різних історичних епох на нього.

Мета статті – проаналізувати основні погляди педагогів минулого та сьогодення на проблему психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з тяжкими порушеннями мовлення присвячені роботи таких науковців як Н. Мартинова, К. Адушкіна, О. Лозгачова, К. Казакова, В. Кисличенко, С. Конопляста, О. Закусило та інші.

Дослідники вказують на існування проблем розвитку батьківсько-дитячих стосунків, що полягають у особливостях сприйняття батьками специфіки розвитку дитини з тяжкими мовленнєвими вадами і в тому, яким чином це відбувається на сімейному вихованні та соціальному житті дитини.

Виклад основного матеріалу статті. Відношення до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, осіб із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), пройшло значну та тривалу еволюцію.

В античні часи особи, які мали будь-які вади розвитку, вважалися неповноцінними, були позбавлені певних прав і свобод, зокрема, на виховання та навчання, тому єдиним місцем розвитку дитини з ТПМ була родина. Платон

вважав появу в сім'ї дитини з ОПФР «покаранням, посланим Богами».

У роботах Гіпократа та Демокріта з'являються більш сучасні пояснення щодо появи порушень мовлення; вони вбачають причиною таких вад, як заїкання, втрата голосу, німота у порушенні мозкової діяльності. Демокріт уперше дав рекомендації щодо сімейного виховання дітей даної категорії, на його думку, виховання має бути природо-відповідним, а також він висунув гіпотезу про те, що існує можливість попередження мовленнєвих вад [4].

У середньовічній Європі тяжкі порушення мовленнєві сприймалися як «кара Бога» або як прояви «диявола в душі людській». При церквах і монастирях того часу існували притулки, де мали можливість перебувати особи з ОПФР. Існують відомості про те, що священники заохочували та подеколи наполягали на вилученні «особливої» дитини з сім'ї з метою забезпечення так званого «нормального» виховання інших дітей в сім'ї.

Отже, можна зробити висновок, що до XV століття психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховували дітей з порушеннями мовлення не існувало; таких дітей зазвичай ізолювали від суспільства та сім'ї або ж сім'я залишалася наодинці зі своїми проблемами. Педагоги того часу не надавали ні інформаційної, ні практичної допомоги щодо навчання, виховання, корекції мовленнєвих порушень чи взаємодії з дитиною-логопатом.

У роботах західноєвропейських педагогів XV-XVI століть (Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор) порушення мовленнєвого розвитку розглядаються як незначні в порівнянні з іншими, тому осіб із мовленнєвими порушеннями не відділяли від дітей з нормальним розвитком. Ф. Рабле пропонував комплексну систему розвитку особистості дитини в якій поєднувалися технології мовленнєвого, інтелектуального та фізичного удосконалення. Саме ця система пропонувалася батькам, які виховували дітей із тяжким порушеннями мовлення, адже спеціальних освітніх установ ще не існувало [7].

У результаті дослідження питань психолого-педагогічного супроводу педагогами Й. Песталоцці й Ж. Руссо були

сформульовані основні правила та рекомендації для сімей, які виховують осіб із мовленнєвими порушеннями. Ці рекомендації стосувалися попередження виникнення порушень мовлення; до них відносилася заборона на «сюсюкання», окреслювались вимоги до мовлення батьків, рекомендувалося вимагати лише те, на що здатна дитина в своєму віці, спостерігати за розвитком перших мовленнєвих реакцій: крику, лепету, гуління. Також Ж. Руссо говорив про можливість виправлення вад мовленнєвого розвитку лише в атмосфері поваги, довіри, гармонії [5].

К. Ушинський надавав велике значення сімейному вихованню для розвитку та корекції мовленнєвих порушень; педагог наголошував, що від мовленнєвого оточення залежить розвиток мовлення конкретної дитини. Науковець переконував, що вади мовлення можуть передаватися спадково або ж можуть бути спричинені впливом батьків, їх поведінкою, відношенням до дитини.

Протягом багатьох століть у системі спеціальної освіти розвивається модель взаємодії фахівців різного профілю, що спрямована на всебічну діагностику розвитку дитини і створення корекційно-розвивальних програм, але тільки останні декілька років разом із формуванням гуманістичних орієнтацій в педагогіці розвивається система супроводу дитини та її батьків.

Слід зазначити, що проблеми в сім'ї виникають із моменту народження в ній дитини з ОПФР і проявляються як відношення суспільства до дефекту. У ці відношення включаються і близькі дитини (батьки, інші члени сім'ї). Походження таких проблем у сім'ї визначається історією відношення суспільства до осіб із ОПФР протягом розвитку цивілізації і може розглядатися в тісному взаємозв'язку з нею.

Українські дефектологи та фахівці близького зарубіжжя особливу увагу приділяли проведенню консультативних та роз'яснювальних заходів для батьків, лекцій щодо природи дефекту та недоліків сімейного виховання, надання спеціальної допомоги особам із ОПФР. Так, відомий дефектолог В. Кашенко, надаючи допомогу родині у вихованні хворої

дитини, у першу чергу звертався до роз'яснення батькам «дефективності характеру» і труднощів її виховання; педагог також давав рекомендації щодо режиму дня, тактики поводження з дитиною, пропонував спеціальну літературу для батьків [6].

Великий внесок в організацію допомоги сім'ї зробив Г. Трошин (1906 р.). Він розробив антрополого-гуманістичну концепцію, що розглядає особистість аномальної дитини як найвищу цінність, яка потребує розвитку, захисту та опіки. Свої ідеї про розуміння сутності розвитку аномальної дитини і умов, що для неї забезпечують, вчений виклав у праці «Антропологічні основи виховання. Порівняльна психологія нормальних і ненормальних дітей» (1915 р.).

Р. Майрамян досліджував дану проблему в аспекті клінічної психіатрії. Уперше ситуація, що склалася в результаті народження такої дитини, розглядалася як «психотравмуюча, яка зачіпає значущі для особистості матері цінності». Автор вважає, що блокування досягнення психологічно значимої для матері мети – відновлення психічного здоров'я дитини – є однією з причин виникнення у неї певних психопатологічних розладів [7].

Аналіз літературних даних свідчить про те, що поява в сім'ї дитини з відхиленнями у розвитку завжди пов'язана з емоційними переживаннями батьків. В.Ткачова вказує на необхідність вивчення сімей, які мають дітей з особливостями психофізичного розвитку, і розробку системи заходів щодо надання їм психолого-педагогічної допомоги.

Про необхідність активного вивчення всього спектру проблем сім'ї, яка виховує дитину з ОПФР, свідчать і численні роботи останніх десятиліть, що з'явилися в різних областях дефектологічної науки. Це роботи І. Багдасар'ян (2000 р.), Н. Мазурової (1997 р.), Г. Мішиної (2001 р.), М. Семаго (1992 р.), В. Ткачової (1998, 1999, 2003, 2004 рр.).

Як психотравмуючий фактор, що визначає особистісні переживання батьків дітей з ОПФР, виступає комплекс психічних, сенсорних, мовленнєвих, рухових і емоційно-особистісних розладів, які характеризують ту чи іншу аномалію дитячого розвитку. Виразність пору-

шень, їх стійкість, тривалість і незворотність впливають на глибину переживань батьків дітей з ОПФР. Про це свідчать роботи Л. Крапівіної (1998 р.), Т. Волковської (1999 р.), Ю. Мікляєвої (2001 р.), Г. Волкової (2002 р.).

Головною метою психолого-педагогічного впливу, на думку Л. Крапівіної та Ю. Мікляєвої, є зміна самосвідомості батьків, формування у них позитивного сприйняття особистості дитини з ОПФР. Така позиція дозволить батькам знайти новий життєвий сенс, гармонізувати взаємини з дитиною, підвищити власну самооцінку, оптимізувати самосвідомість, мотивувати на використання гармонійних моделей виховання, що в перспективі забезпечить оптимальну соціальну адаптацію дитини [8].

Найбільш численну групу дітей з відхиленнями у розвитку складають діти з вадами мовлення. Довгий час діти даної категорії розглядалися, переважно, в проблемному полі логопедії (Г. Волкова, Л. Волкова, В. Воробйова, В. Глухов, Б. Гріншпун, Г. Жаренкова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Лопатіна, С. Ляпідевський, Н. Нікашина та інші).

Взаємодія з батьками набуває все більшої значимості для фахівців, які працюють із дітьми-логопатами (Л. Волкова (2002 р.), С. Миронова, В. Кисличенко (2017 р.), О. Бутковська (2015 р.), О. Хмизова (2011 р.)). У сучасних наукових публікаціях запропоновано основні форми роботи з батьками, що проводяться в спеціалізованих установах, а також методичні рекомендації, яких слід дотримуватися в домашніх умовах. Адже, сімейне виховання має великий вплив на розвиток мовлення дитини. Особливе значення при цьому має специфіка міжособистісних стосунків у сім'ї.

Специфіка батьківсько-дитячих стосунків визначається батьківськими установками та є одним із найбільш вивчених аспектів даної проблеми. При цьому під батьківськими установками А. Співаковська (1988 р.) розуміє систему або сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і способів поведінки з нею. Виділяють наступні батьківські установки та відповідні для них типи ставлення

батьків до дітей з порушеннями мовлення: «Прийняття і любов»; «Явне відкидання»; «Зайва вимогливість»; «Надмірна опіка». Також встановлюється певна залежність між поведінкою батьків і поведінкою дітей. Так, наприклад, «прийняття і любов» породжують у дитині відчуття безпеки і сприяють нормальному розвитку особистості, в той час як «явне відкидання» викликає у дітей затримку розвитку мовлення і соціальних навичок, веде до агресивності та емоційного недорозвитку [8].

Мовленнєві порушення, як правило, відносять до категорії станів, що можуть бути подолані за допомогою корекційної роботи ще в дошкільному віці (Л. Волкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Т. Філічева, Г. Чиркіна та інші). Тому, прийнято вважати, що мовленнєві порушення не викликають тривалих емоційних переживань у батьків. Однак, виражені порушення мовлення, такі як алалія, афазія, заїкання, ринолалія, є помітним психотравмуючим фактором.

Питання, що стосуються особистісного розвитку дітей із ТПМ, залишалися довгий час мало вивченими. Так, Л. Виготський підкреслював, що особливості особистості аномального розвитку дитини багато в чому визначаються її становищем у сім'ї. Правильна організація сімейного виховання дозволяє створити адекватні психолого-педагогічні умови для подолання недоліків мовлення і загального розвитку дітей. Для сімей, в яких є діти з порушеннями мовлення, характерні як загальні риси дитячо-батьківських відносин (стилі сімейного виховання і типи батьківського відносини), так і специфічні, пов'язані з розвитком мовлення дитини. Зокрема, для різних батьків, які виховують дитину з вадами мовлення, характерні наступні типи поведінки в стосунках з дитиною: батьки розгублені; батьки скаржаться на проблему або заперечують стан дитини з вадами мовлення; батьки шукають шляхи вирішення проблем [3].

На думку Є. Айвазяна, саме порушення мовлення або його повна відсутність є передумовою до виникнення комунікативного бар'єру, відчуженості та відгородженості в батьківсько-дитячих сто-

сунках. Проблеми мовленнєвого розвитку дитини виступають як фактор, що знижує можливості соціального спілкування дитини. Дитина із порушення мовлення може розглядатися батьками як така, яка має слабкі соціальні перспективи в майбутньому. Тому, для фахівців, які працюють із дітьми з різними мовленнєвими патологіями, проблема ефективної взаємодії з батьками набуває все більшої значущості [1].

Висновки. В історії розвитку людства взаємовідношення сім'ї та суспільства пройшли шлях від диктату соціуму, який зобов'язує позбавлятися від неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги та підтримки таких родин. Аналіз взаємодії сім'ї, яка виховує дитину з ОПФР, і суспільства, починаючи з найдавніших часів і до сьогодні, дозволяє окреслити означені проблемні напрями та вибудувати стратегію їх подолання в сьогоденні та майбутньому. Зокрема, існує нагальна необхідність організації вивчення потреб і проблем сім'ї дитини із тяжкими порушеннями мовлення та окреслення шляхів їх вирішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айвазян Е. Б. *Проблеми особой семьи* / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова, Ю. Г. Одинокова. // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2008. – №2. – С. 36-42.
2. Бондаровська В. *Сім'я як система*. / В. Бондаровська // *Бібліотека «Шкільного світу»*. – 2005. – С.12.
3. Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии*. / Л. С. Выготский – СПб: СОЮЗ. – 1997. – 199 с.
4. Зверева І. Д. *Соціальна педагогіка: теорія і технології* / І. Д. Зверева. – Київ: Науковий світ. – 2006. – 318 с.
5. Зимняя И. А. *Педагогическая психология: учебник для вузов* / И. А. Зимняя. – Москва: Логос. – 2003. – 384 с.
6. Кузнецова Л. В. *Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений* / Л. В. Кузнецова, Л. И. Перслени, Л. И. Солнцева. – Москва: Издательский центр «Академия». – 2003. – С. 480.
7. Синьов В. М. *Основы дефектологии: Навч. Посібник* / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – Київ: Вища школа. – 1994. – 143 с.
8. Коротаева Е. В. *Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования* / Е. В. Коротаева, Т. Л. Аракелова, Т. В. Безродных. –

Новосибирськ : ЦРНС. – 2010. – 172 с.
УДК 376.46:82

О. В. Ласточкина

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії

Л. П. Єременко

магістр спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія,
Спеціальна психологія)»

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті подано кількісно-якісний аналіз ефективності експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами творчих ігор.

В статтє представлен количественный и качественный анализ эффективности экспериментальной методики развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью творческих игр.

The article presents an experimental methodology for the development of coherent speech of senior preschoolers with a general underdevelopment of speech using creative games. The author confirms the effectiveness of methods of using the quantitative and qualitative results.

Ключові слова: зв'язне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, експериментальна методика, творчі ігри.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, экспериментальная методика, творческие игры.

Key words: connected speech, general speech underdevelopment, experimental technique, creative games.

Постановка проблеми. Сучасна стратегія дошкільної освіти являє собою особистісно-зорієнтований процес навчання, що забезпечує розвиток усіх сторін особистості дитини-дошкільника, розкриття та реалізацію її здібностей.

Розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування загалом є одним із головних завдань дошкільця у руслі підготовки до шкільного навчання.

Для старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у яких відзначаються труднощі зв'язного мовлення (програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення: порушення зв'язності та

послідовності викладу, смислові пропуски, «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень використання фразового мовлення), вирішення даної проблеми є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основними засобами організації життя дошкільників є гра, тому знання специфіки ігрової діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями є важливим для ефективного планування та побудови повноцінної корекційно-розвивальної роботи логопеда [1; 4; 6].

Дошкільники з ЗНМ, хоч і з запізненням, проходять такі ж етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх однолітки з нормою мовлення, однак, вони мають свої, притаманні лише їм, особливості: дратівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, стереотипність, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Все це робить ігрову діяльність спотвореною, а іноді й взагалі неможливою. Саме тому, формування навичок ігрової діяльності у дітей із ЗНМ – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення якого є дуже важливим психологічний клімат системного процесу лого-корекції [5; 6].

Ігрова діяльність активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Зокрема, у дітей із ЗНМ, які через системне недорозвинення мовлення та, як наслідок, порушені вербальне мислення, увагу, пам'ять, швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності (Л. Єфіменкова, Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева, Р. Левіна, Є. Соботович, М. Хватцев та ін.), саме ігрова діяльність, на відміну від інших, викликає підвищений та специфічний інтерес [5].

Мета статті – представити опис та результати ефективності експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ засобами творчих ігор.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях А. Богуш та

Н. Луцан ігрової діяльності дошкільників наголошується на потенціальних можливостях творчих вербальних ігор, що можуть бути використані для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ [1].

Творча вербальна гра – це самостійне створення дітьми ігрового задуму та сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту знайомих дітям казок, оповідань тощо. Творчу гру різнобічно характеризують такі риси як: уявлювана ситуація, творчий характер, наявність ролей, довільність дій, специфічні мотиви, соціальні відносини. Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в цьому процесі, окрім взаємин, зумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят [1; 6].

Творчі ігри цікаві для дітей, емоційно захоплюють їх. Дошкільники з великим бажанням відгукуються на пропозиції брати участь у творчих іграх. У дітей 6-7 років зміст ігор динамічний, з переважанням власної літературної творчості. Діти люблять обігравати змінені власною фантазією знайомі казки, мультфільми, вносять у зміст гри багато вигаданого [1; 2; 6].

Різновидом творчих вербальних ігор є **режисерська гра** (О. Гаспарова, О. Кравцова, С. Новосьолова). Головним компонентом режисерської гри є мовлення. Дитина використовує мовні виражальні засоби для створення образу кожного персонажа: змінюються інтонація, гучність, темп, ритм висловлювань.

Ігрова обстановка сприяє активному спілкуванню з однолітками, посилює її словесну форму. Через режисерську гру діти розмовляють один із одним не безпосередньо, а опосередковано. У такій грі кожен із учасників діє за одного-двох

персонажів. Природно, що таке ігрове спілкування для дитини легше, ніж спілкування з однолітками, в якому потрібно враховувати бажання, настрої партнерів, шукати з ними спільну мову. Дитина мимоволі готується до такого спілкування, оволодіваючи в режисерській грі вмінням «бачити» картину гри, планувати її, виходячи з задуманого, що зароджується у неї подумки раніше, ніж вона починає виконувати ігрові дії. Важливим є також вміння дитини дивитися на ігрову ситуацію з різних позицій. Саме таким чином очима різних персонажів дитина бачить подію, що відображається в режисерській грі, оскільки виконує не одну роль, а декілька. Оволодівши режисерською грою, дитина навчиться взаємодіяти й з реальним партнером у сюжетно-рольовій грі [1; 2].

Науковці (А. Бондаренко, Є. Гаспарова, А. Матусик) визначають режисерські ігри, як ігри дитини з іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. У них також наявна уявлювана ситуація, ролі, іграшки або предмети-замісники. Головною умовою подальшого розвитку режисерської гри є формування навичок спільних дій: вміння узгоджувати задум, добирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, погоджувати дії [1; 6].

Для розвитку зв'язного мовлення дітей з ЗНМ нами було створено 42 ігрові ситуації (21 режисерська гра). Експериментальна ігрова діяльність тривала протягом 6 місяців і була організована на базі ДНЗ № 22 «Джерельце» м. Суми; до навчальної роботи було залучено 5 осіб старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Кожна режисерська гра організувалася у два етапи [1; 2].

Перший етап – підготовчий – виявлення наявних знань про персонажів чи події майбутнього сюжету; пояснення невідомої інформації; підбір наявного або додаткового обладнання; міні-покази педагогом виконання ролі від імені одного з персонажів (поведінка, коментування, специфічна інтонація).

Другий етап – проведення власне

режисерської гри – знайомство з початковим сюжетом гри; пропозиція щодо вибору ролей; творче, самостійне розігрування дітьми сюжету. У процесі організації кожної гри ми допомагали дітям обирати ролі; опосередковано (за допомогою наявного чи нового персонажу) контролювали процес практичної взаємодії між собою та процес коментування виконуваних дітьми дій; за необхідності, пропонували навідні запитання або варіанти продовження розпочатого процесу чи виходу зі складних ситуацій. Завершення гри супроводжувалося підведенням підсумків залежно від сюжету, наприклад, про враження, які відчували діти у процесі гри, про те яких персонажів їм не вистачало чи бажають вони продовжити гру наступного разу та яке обладнання можна буде долучити.

Темами сюжету для організації ігор були визначені різні побутові ситуації, що вимагають достатнього рівня умінь зв'язного мовлення дитини.

У процесі створення **ігрового простору** ми готували як індивідуальні, так і групові ігрові зони; ігрова діяльність організовувалася у межах групової кімнати та, за комфортних погодних умов, на ігрових майданчиках; час проведення ігор – позанавчальні години, що відведено для ігрової діяльності. В ігровій кімнаті ми організовували зони, спеціально призначені для ігор за обраним сюжетом таким чином, щоб ігровий простір був зручним і зрозумілим для дітей. Одночасно з влаштуванням зональності ми не обмежували жорстко ігровий простір, адже, гра – це вільна діяльність, і дитина має право грати там, де їй зручно. Так, єдиний простір групової кімнати ми «розділяли» за допомогою ширм, відгороджували частинки простору за допомогою мольбертів або використовували великі коробки, будували умовні подіуми.

Для режисерських ігор ми використовували **реалістичні та образні іграшки** (відтворюють реальний вигляд людей, тварин, риси предметів): ляльки з віями, з очима, що закриваються та рухомими частинами тіла, іграшкові тварини, пластмасовий посуд, меблі та інші іграшки такого виду; м'які або

пластмасові іграшки тварини, птахів різних розмірів і яскравого забарвлення. Долучали також **прототипні іграшки** (умовно відтворюють деталі предмета): ляльки з намальованим обличчям та наклеєною перукою або інші іграшки з намальованими елементами й т. п. Також пропонували дітям **іграшки-замісники** (предмети, що не мають подібності з реальними речами, але зручні для використання в умовному значенні): палички, кубики, кульки, деталі від конструкторів і інші предмети.

Для перевірки ефективності означеної системи режисерських ігор було проведено повторне обстеження стану зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ за допомогою діагностичної методики В. Глухова [3].

Кількісний та якісний аналіз дослідження рівнів сформованості зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ було здійснено за показниками зв'язності, послідовності та логіко-сислової організації повідомлення.

Під час обстеження зв'язного мовлення дітей з ЗНМ основної групи (ОГ) та дітей з ЗНМ групи порівняння (ГП) за результатами виконання основних діагностичних завдань було отримано кількісні (рис. 1) та якісні дані.

Діти з ЗНМ (ОГ) показали: за ознакою зв'язності 70% осіб досягли середнього рівня та 30% – низького рівня розвитку; за ознакою послідовності 70% осіб досягли середнього рівня та 30% – низького рівня розвитку; за ознакою логіко-сислової організації повідомлення 80% осіб середнього рівня та 20% – низького рівня розвитку зв'язного мовлення, високий рівень розвитку зв'язного мовлення відсутній.

Діти з ЗНМ (ГП) показали: за ознакою зв'язності 60% осіб досягли середнього рівня та 40% осіб – низького рівня розвитку; за ознакою послідовності 60% осіб досягли середнього рівня та 40% осіб – низького рівня розвитку; за логіко-сисловою організацією повідомлення 70% осіб досягли середнього рівня та 30% осіб – низького рівня розвитку зв'язного мовлення; високий рівень розвитку зв'язного мовлення відсутній.

Якісний аналіз виконання всіх діагностичних завдань показав, що для

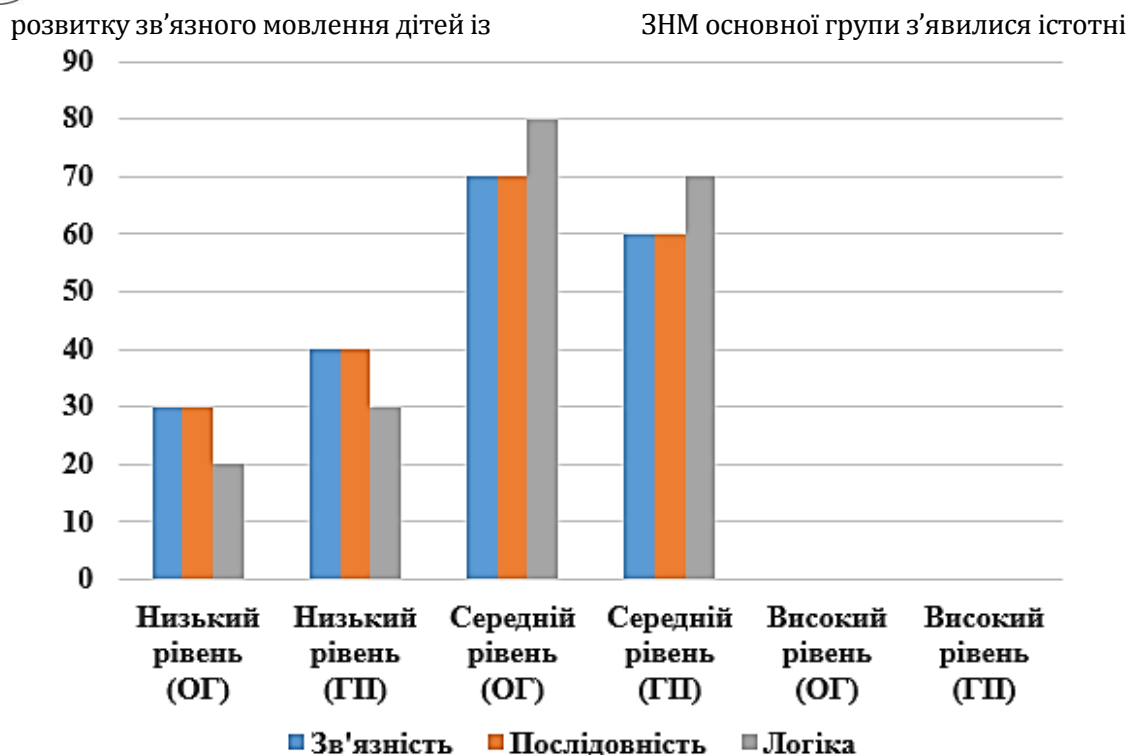


Рис.1. Рівні сформованості зв'язного мовлення дітей з ЗНМ основної групи та групи порівняння.

позитивні відмінності в оволодінні навичками цього виду мовленнєвої діяльності, у порівнянні з дітьми групи порівняння.

Так, рівень розвитку самостійного складання висловлювань на рівні простої закінченої фрази дітей з ЗНМ основної групи дещо вищий за рівень розвитку цих навичок дітей групи порівняння. У більшості дітей групи порівняння частіше, ніж у дітей основної групи відзначалися помилки у вживанні словоформ, що порушують зв'язок слів у реченні, тривалі паузи з пошуком потрібного слова, порушення порядку слів, помилки закінчень. Діти групи порівняння частіше ніж діти основної групи потребували допомоги: допоміжних запитань, вказівки на відповідну картинку або конкретну деталь. У дітей групи порівняння, на відміну від дітей основної групи, частіше виникали труднощі в повноті та точності передачі наочного сюжету, відсутність смислового узагальнення сюжетної ситуації, неточне вживання слів, граматична побудова багатьох фраз.

Під час складання оповідань діти групи порівняння частіше, ніж діти основної групи використовували короткі

фрази. Складні висловлювання, в більшості випадків були неправильно оформлені. В оповіданнях дітей основної групи, на відміну від дітей групи порівняння, інформативні елементи в більшості випадків були більш розгорнутими, включали пояснення та уточнення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Кількісно-якісний аналіз вказує на те, що стан зв'язного мовлення дітей із ЗНМ основної групи сформований на вищому рівні у порівнянні з дітьми з ЗНМ групи порівняння. Ця обставина свідчить на користь розробленої та впровадженої нами експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення засобами режисерських ігор; вона може бути використана у логокорекційній роботі з дітьми означеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. Богуш, Н. Луцан. – К. : «Слово», 2005. – 720 с.
2. Гаспарова Е. Режиссерские игры. Игры дошкольника / Е. Гаспарова. – М., 1989. – С. 54.
3. Глухов В. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим

- недоразвитием / В. Глухов. – М. : Аркти – 2004. – 144 с.
4. Эльконин Д. Психология игры / Д. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
 5. Рібцун Ю. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії. – К. : Актуальна освіта, 2004. – С. 150-165.
 6. Савінова Н. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Савінова. – Одеса, 2005. – 247 с.

УДК 376.1 – 056.264

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

О. О. Карпенко

вихователь,
Сумський ДНЗ (ясла-садок)
№32 «Ластівка»

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті схарактеризовано метод наочного моделювання, що пропонується використовувати як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

В статтє предложена характеристика метода наглядного моделирования; этот метод предлагается использовать как средство развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

The article proposed a characteristic of the visual modeling method. This method is proposed to be used as a means of developing coherent speech of preschoolers with a general underdevelopment of speech.

Ключові слова: метод наочного моделювання, старші дошкільники, зв'язне мовлення.

Ключевые слова: метод наглядного моделирования, старшие дошкольники, связная речь.

Key words: visual modeling method, senior preschoolers, connected speech.

Постановка проблеми. Найскладнішою формою мовленнєвої діяльності є

зв'язне мовлення, адже воно має характер послідовного систематичного розгорнутого викладу. У формуванні зв'язного мовлення яскраво вираженим є тісний зв'язок мовленнєвих, мисленнєвих та інших пізнавальних процесів.

Особливої актуальності набувають питання розвитку зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), оскільки й на сьогодні спостерігається стійка тенденція збільшення числа дітей даної категорії; мовленнєві порушення ускладнюють можливість вільного спілкування дитини з однолітками та дорослими; усвідомлення власної мовленнєвої недостатності ставить під загрозу соціальну значимість особистості дитини-дошкільника та сприяє формуванню у неї своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей (А. Богуш, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Дослідженням особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей-логопатів та розробкою методик їх навчання займалися такі науковці, як В. Воробйова, В. Глухов, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Ткаченко, Є. Мастюкова, Т. Філічева, М. Шеремет та інші. Науковці відзначають, що: у більшості дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та мовленнєвого оформлення, зокрема, для їх висловлювань (переказ, різні види оповідань) характерні: порушення зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень використання фразового мовлення.

Мета статті – представити характеристику наочного моделювання, як засобу розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Один із провідних фахівців у галузі навчання та виховання дошкільників, М. Подд'яков, зауважував, що на перших етапах навчання дітям потрібно давати ключ до пізнання дійсності, а не прагнути до накопичення суми знань. У дошкільній педагогіці

інструментом пізнання може стати модель, що дозволяє дитині формувати творчу уяву абстрактних понять (звук, слово, текст), вчитися працювати з ними. Це особливо важливо для дошкільників, оскільки розумові завдання вони виконують переважно зовнішніми засобами, наочний матеріал засвоюють краще за вербальний [2].

На основі розгляду специфіки дитячої діяльності та теорії розумового розвитку дитини дошкільного віку психологу Л. Венгеру вдалося виявити специфічний засіб мовлення дошкільника – це наочні моделі, у яких дитина може втілювати структуру об'єктів і відношень між ними. Один із таких засобів, на думку С. Рубінштейна, А. Леушиної, Л. Ельконіна та інших, – це наочність. Розглядання предметів, картин допомагає дітям називати предмети, їх характерні ознаки, пов'язані з ними дії. В якості другого допоміжного засобу можна виділити створення плану висловлювання, на значимість якого неодноразово вказував Л. Виготський: він відзначав важливе значення послідовного розміщення в попередній схемі всіх конкретних елементів висловлювання та зазначав, що кожна ланка висловлювання повинна вчасно змінюватися наступною [1]. Д. Ушинський також говорив: «Учить дитину певним невідомим їй п'яти словам і вона буде довго і марно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів із картинками, і вона засвоїть їх на льоту» [2, 6].

У сучасних спеціальних психологічних і методичних дослідженнях наголошується на тому, що вміння та навички зв'язного мовлення при спонтанному їх розвитку не досягають того рівня, який необхідний для повноцінного навчання дитини в школі. Цим умінням і навичкам потрібно навчатися спеціально [2].

На думку психологів, педагогів та логопедів, використання предметно-схематичних моделей полегшує процес розвитку зв'язного мовлення (О. Д'яченко, В. Воробйова, В. Глухов, Л. Єфіменкова, Т. Ткаченко та інші). Моделі, передаючи структуру розповіді та її послідовність, слугують своєрідним наочним «планом» для створення монологів, тому вони успішно використовуються в практиці [2].

На сучасному етапі розвитку освіти використання методу наочного моделювання є актуальним для різних сфер пізнавальної діяльності дітей, оскільки доведено його ефективний вплив на пізнавальну активність дітей, розвиток логічного мислення, підвищення інтересу власної мови, на розвиток пам'яті, уяви, виховання самостійності й впевненості в собі [2, 3, 5].

Метод наочного моделювання вперше розробили педагоги й психологи – Д. Ельконін, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, М. Подд'яков. Цей метод полягає у тому, що мислення дитини розвивають за допомогою спеціальних моделей (замінників), що в наочній і доступній формі відтворюють приховані властивості та зв'язки того чи іншого об'єкта. В якості моделі можуть слугувати схеми, креслення, плани, умовні позначення, стилізовані й силуетні зображення, піктограми й інші предмети. Схематичний образ відображає найбільш істотні зв'язки та властивості предметів. Використовуючи цей метод, можна навчити дитину зображати предмети, явища, дії, поняття, епізоди тексту за допомогою спрощених схематичних зображень-символів, знаків [6].

Наочне моделювання – це відтворення істотних властивостей досліджуваного об'єкта, створення його образа-замінника і робота з ним [6].

Метод наочного моделювання допомагає дитині зорovo уявити абстрактні поняття (звук, слово, речення, текст), навчитися працювати з ними. Прийом моделювання може бути використаний як в діалогічному так і в монологічному мовленні (переказ, складання розповіді за картинкою або серією сюжетних картинок, описова або творча розповідь).

Наочне моделювання – це специфічний процес засвоєння нової інформації; така освітня технологія, що допомагає кожній дитині комфортно та легко здобувати знання у будь-якому віці. Наочне моделювання або мнемотехніка використовує природні механізми пам'яті мозку та дозволяє повністю контролювати процес запам'ятовування, збереження і пригадування інформації. На сьогодні створено безліч методик раціонального запам'ятовування, однак механізм дії їх однаковий – спочатку

запам'ятовується певний опорний ряд (фон), до якого підібрані асоціації. Асоціація – уявний зв'язок між двома предметами, фон – це те, що ви добре знаєте до найдрібніших деталей. Отже, для того, щоб запам'ятати множину потрібних фактів, їх потрібно з'єднати (асоціювати) з тим, що вам добре знайоме. За таким же принципом працює і метод наочного моделювання [3, 6].

У ході використання прийому моделювання діти знайомляться з графічним способом подання інформації – моделлю. Умовними заміниками (елементи моделі) можуть виступати символи різноманітного характеру: геометричні фігури, символічні зображення предметів (умовні позначення, силуети, контури, піктограми).

В останні роки широкого використання набула методика В. Воробйової. Становлення навичок зв'язного мовлення автор пропонує здійснювати в декілька етапів, між якими існує взаємозв'язок, що передбачає перехід від етапу розвитку навичок зв'язного мовлення практичними методами до етапу формування зв'язного мовлення на основі практичного застосування правил в навчально-комунікативних ситуаціях [6].

За методикою В. Воробйової в якості символів-замінників на початковому етапі роботи використовуються геометричні фігури, що за своєю формою і кольором нагадують певні предмети. Наприклад, зелений трикутник – ялиночка, сіре коло – мишеня і т.п. На наступних етапах діти обирають заміники без урахування зовнішніх ознак об'єкта. У цьому випадку вони орієнтуються на якісні характеристики об'єкта (злий, добрий, боягузливий і т.п.). Елементами плану розповіді, складеної за сюжетною картинкою можуть слугувати зображення тих об'єктів, що зображено на картинці і тих, які можуть бути виділені тільки за непрямими ознаками.

У якості символів-замінників при моделюванні творчих розповідей використовуються: предметні картинки, силуетні зображення, геометричні фігури. Наочна модель виступає в ролі плану, що забезпечує зв'язність і послідовність розповіді дитини [3, 4].

Для складання описових розповідей

із старшими дошкільниками можна використовувати схеми Т.Ткаченко. Складові частини схем відображають основні властивості об'єктів (колір, форма, величина, матеріал, дії дитини з об'єктами та ін.) або схеми-описи окремих предметів. Використання схем при складанні описових розповідей робить їх чіткими, зв'язними, послідовними та поширеними [3, 5].

На початку використання наочного моделювання варто навчити дитину розуміти схематичні моделі, вміти зіставляти ілюстрацію з реальним предметом. Адже, ілюстрація – заміник предмета на підготовчому етапі. Далі варто знайомити дитину з умовно-реальним зображенням предмета (деталі та яскраві ознаки предмета ще зберігаються, але представлені вже схематично); і тільки після засвоєння таких зв'язків дитині пропонують зображення з високим ступенем узагальнення й абстрагування [5].

Висновки. Для дітей із ЗНМ характерна слабка пам'ять та знижена увага, низький рівень пізнавальної активності та працездатності. Використання методу наочного моделювання у процесі розвитку зв'язного мовлення сприятиме підвищенню пізнавального інтересу, адже символічна аналогія полегшує та прискорює процес запам'ятовування й засвоєння матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. Выготский. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. – С. 126.
2. Глухов В. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием / В. Глухов. – М.: Аркти – 2004. – 144 с.
3. Копилова О. Використання символів у роботі з дошкільниками / О. Копилова, В. Ткаченко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 56 с.
4. Матюгин И. Школа эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения / И. Матюгин, Е. Чакаберия, И. Рыбникова. – М.: Эйдос, 1994. – 956 с.
5. Стецюк І. Метод наочного моделювання в роботі з дітьми із ЗНМ / І. Стецюк // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 13-23.
6. Чепурний Г. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти / Г. Чепурний. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 148 с.

УДК 376-056.264:004

О. В. Ласточкінакандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії**А. С. Прокопенко**магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія.

Спеціальна психологія)»

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

У статті подано коротку характеристику окремих видів інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються на різних етапах логопедичної роботи.

В статті предложена краткая характеристика отдельных видов информационно-коммуникационных технологий, которые используются на различных этапах логопедической работы.

The article gives a brief description of certain types of information and communication technologies that are used at different stages of speech therapy work.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, корекція порушень мовлення, діти з вадами мовлення.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, коррекция нарушений речи, дети с нарушениями речи.

Keywords: information and communication technologies, speech correction, children with speech impairments.

Постановка проблеми. Аналіз спеціальної наукової та методичної літератури з проблеми вивчення і корекції порушень мовлення дітей і застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання в спеціальній педагогіці свідчить про актуальність даної проблеми як в аспекті теоретичного аналізу, так і в аспекті розгляду практичних прийомів використання даних засобів в практиці логопедичної роботи (Б. Айзенберг, О. Гончарова, О. Качуровська, Т. Королевська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, І. Холковська, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.). У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розгляд спеціалізованих ІКТ, що враховують загальні закономірності й особливості розвитку дітей з порушеннями мовлення.

Мета статті – розглянути види та можливості означених засобів ІКТ для системи логопедичного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження У даний час інформаційно-комунікаційні технології стали активно використовуватися в освітньому процесі. Залежно від віку дитини та застосовуваних технологій комп'ютер може виступати в ролі опонента у грі, бути оповідачем, репетитором, екзаменатором. Існують рішення, спрямовані на розвиток різних психічних функцій, таких як зорове та слухове сприймання, увага, пам'ять, словесно-логічне мислення, що можна з успіхом застосовувати при навчанні дітей з різними порушеннями мовлення [1].

Можна виділити два типи комп'ютерного навчання. Для першого характерна безпосередня взаємодія учнів із комп'ютером. Він визначає те завдання, яке пред'являється педагогом. Для другого типу характерною є взаємодія з комп'ютером не учня, а педагога. Комп'ютер допомагає педагогу керувати навчально-корекційним процесом, наприклад, видає результати виконання тестових завдань (введення електронної «мовленнєвої карти»); такі дані можуть дозволити відстежувати динаміку мовленнєвого розвитку у дітей з мовленнєвим порушеннями [2, 7].

Тяжкі порушення мовлення обмежують пізнавальні можливості дітей, породжують емоційно-вольову незрілість, слабку регуляцію довільної діяльності, порушення окремих видів гнозису й праксису та виражену моторну незручність. У дітей цієї групи вкрай низька працездатність. Корекційна робота з такими дітьми звичайними методами і прийомами не завжди дає ефективні результати. Діти з тяжкими порушеннями мовлення потребують додаткової стимуляції. Тому, спеціальне середовище – одночасно забезпечує розвиток сенсорно-перцептивної сфери дітей стимулюючи їх мовленнєву активність [1].

Розвиток науки і техніки в середині ХХ століття призвів до створення мікропроцесорів і комп'ютерів, що дозволяє значно підвищити ефективність корекційно-освітнього процесу, індивідуалізувати навчання дітей з

тяжкими порушеннями мовлення.

Впровадження ІКТ сьогодні є ще одним важливим напрямком роботи в корекційно-освітньому процесі. Сучасні інформаційні технології полегшують роботу логопеда (складання звітів і розкладів всіх видів занять в електронному вигляді скорочує роботу з паперовими носіями інформації; дозволяє складати наочно-дидактичний супровід до занять) і підвищують мотивацію дитини до логопедичних занять, стимулюють мовленнєву та пізнавальну активність, а також підвищують самооцінку дитини [5].

Виділяють наступні основні принципи, покладені в основу побудови інтерактивних корекційних ігор на основі ІКТ для дітей з порушеннями мовлення [4]:

- ✓ системний і діяльнісний підхід до корекції порушень мовленнєвого розвитку;
- ✓ навчання відбувається в ігровій формі, що мотивує дітей до роботи;
- ✓ інтерактивне рішення задач, що потрібно вирішити в процесі корекційного впливу;
- ✓ полісенсорний вплив, при якому слухове сприймання інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори та сприяє активізації компенсаторних механізмів;
- ✓ диференційований підхід до навчання; можливість вибору за складністю або обсягом варіантів завдань та ігор.

Робота з усіма ІКТ проводиться з опорою на зоровий контроль над результатами діяльності дитини. Їх візуалізація відбувається на екрані монітора у вигляді мультиплікаційних образів і символів. У деяких вправах, що викликають труднощі, передбачена можливість додаткової слухової опори при виконанні завдання. Це дозволяє ефективно і в більш короткі терміни коригувати мовленнєві порушення у дітей різного віку [3].

На сьогоднішній день українськими, російськими авторами розроблені спеціалізовані комп'ютерні програми для дітей з різними мовленнєвими порушеннями: «Ігри для Тигри», «Світ за твоїм вікном», «Склад числа», «Склад слова», «Ігри в середовищі «Logo», «Моє життя», «Стріч-

ка часу», «У міському дворі», «Видиме мовлення», «Дельфа-142», «Мовленнєвий калейдоскоп», «Алік. Скоро в школу», «Планета чисел для малюків», «Забавні картинки», «Весела Абетка Кирила та Мефодія», «Чарівний буквар», «Флора та фауна», «П'ятачок і різні звірі», «Дракоша і цікава географія», «Вінні-Пух вчиться читати», «Вінні-Пух в чарівному лісі»; «Гарфілд – малюкам. Розвиваємо мислення», «Гарфілд – малюкам. Розвиваємо мовлення», «П'ятачок у чарівному лісі», «Дракончик Гоша рятує черепах», «Баба Яга вчиться читати» і та інші. Ці комп'ютерні програми відображають кілька аспектів логопедичної роботи: розвиток когнітивних функцій, збагачення словника, розвиток граматичних структур, вдосконалення зв'язного мовлення.

Інформаційно-комунікаційні технології доцільно використовувати при вивченні будь-якої теми і на будь-якому етапі логопедичної роботи. При поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, узагальненні, у процесі обстеження, для формування та розвитку фонетико-фонематичних процесів, в корекційній роботі з лексико-граматичними категоріями та зв'язним мовленням дітей-логопатів [3].

Для вирішення головних питань логопедичного супроводу використовують мультимедійні презентації, відео та аудіоряд, спеціалізовані логопедичні програми. Наприклад, мультимедійні презентації доцільно використовувати при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, узагальненні певного виду інформації. Відеозаписи та аудіозаписи (логопедичні розспівування і чистомовки) використовують для наочної демонстрації зв'язного мовлення, для формування та розвитку фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичних умінь та навичок.

Нижче приводимо короткий опис щодо конкретного призначення спеціального програмного забезпечення, що ефективно використовується у процесі логокорекції.

Електронний посібник «Розвиток мовлення. Вчимося правильно говорити» допоможе сформувати у дитини навички правильної вимови, навчити складно і грамотно говорити, читати, збільшити її

словниковий запас, розвинути слухову і зорову пам'ять. Програмно-апаратний комплекс «Дельфа»-142 створено для мовленнєвої реабілітації та корекції звуковимови дітей і дорослих. Програмно-апаратний комплекс «Видиме мовлення – III» призначений для роботи з дітьми та дорослими, які мають порушення звуковимови, голосоутворення, порушення сенсомоторних функцій мовлення. «Логозаврія» або «Уроки Мудрої Сови» комп'ютерна гра, яка містить програмно-методичний комплекс для підготовки мовлення дітей до навчання в початковій школі. Ігрові теми спрямовані на обстеження, пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, узагальнення. Пояснення матеріалу з читання та письма, його закріплення, повторення, узагальнення передбачено Комплексом комп'ютерних програм «Грамотей», завдання якого спрямовані на звукоскладовий аналіз слів, роботу над словом, приєднаннями, реченнями та текстом.

Комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри» призначена для корекції загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Технологія «Ігри для Тигри» побудована на основі методик навчання дітей з відхиленнями розвитку Г. Каше, Л. Лопатіної, Н. Серебрякової, Р. Лалаєвої, Н. Жукової, О. Мастюкової, Т. Філічевої. Вона являє собою єдиний програмно-методичний комплекс і містить комп'ютерну програму «Ігри для Тигри» та навчально-методичний посібник з докладними методичними рекомендаціями її покрокового застосування в корекційно-освітньому процесі [7]. Логопедична комп'ютерна програма «Ігри для Тигри» спрямована на розвиток звуковимови, фонематичного слуху, граматичної будови мовлення, дрібної моторики рук.

Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність до проведення корекційних занять шляхом моделювання корекційно-розвиваючого комп'ютерного середовища, поліпшити відпрацювання досліджуваного матеріалу, підвищити ефективність навчання. Використання сучасних комп'ютерних техно-

логій на заняттях чинить позитивний вплив на розвиток пізнавальної мотивації, довільної уваги та пам'яті дітей, самостійності, зосередженості, посидючості, співпереживання, довільної моторики пальців рук, творчої уяви, словникового запасу [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій в логокорекції, як інноваційного підходу, дає принципово нові можливості вдосконалення логопедичної діяльності. Використання засобів ІКТ в логокорекційному процесі дозволяє поєднувати традиційні і сучасні засоби і методи навчання, підвищити інтерес дітей до досліджуваного матеріалу і якість корекційної роботи, що значно полегшує діяльність вчителя-логопеда.

Спільна організована діяльність логопеда з дітьми має свою специфіку, вона повинна бути емоційною, яскравою, з залученням великої кількості ілюстративного матеріалу, з використанням звукових і відеозаписів. Все це можуть забезпечити засоби ІКТ з їх мультимедійними можливостями. Використання ІКТ дозволить зробити процес навчання і розвитку дитини досить ефективним, відкриє нові можливості освіти не тільки для самої дитини, але і для педагога. Однак, який би позитивний, величезний потенціал не мали інформаційно-комунікаційні технології, але замінити живого спілкування педагога з дитиною вони не можуть і не повинні. Тому, використання засобів ІКТ повинно бути вдало поєднаним із реальним спілкуванням у системі дитина-логопед.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вихристюк М. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі / М. Вихристюк // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. – С. 15-18.
2. Качуровська О. Дистанційна освіта як засіб формування інформаційної компетентності учителя-логопеда / О. Качуровська, М. Соколовська // Електронний ресурс. – Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16882/1/Kachurovs%27ka_Sokolovs%27ka.pdf.

3. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А. Король // Молодий вчений. – 2018. – №5.2 (57.2). – С. 54-58.
4. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда / А. Король // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. – Випуск 8 у 2 т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. – 2017. – С. 77-81.
5. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей / С. Миронова // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 41-45.
6. Савінова Н. Інноватика в логопедії / Н. Савінова // Ел. ресурс. – : http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/savinova_n_v_innovation_in_speech_therapy.pdf.
7. Чурай О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення / О. Чурай // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №3 (51). – С. 132-137.

УДК 376-056.264-053.4:37.091.33

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Ж. О. Степанченко

практичний психолог
Степанівської загальноосвітньої школи
I-III ступенів
Сумського району, Сумської області

ПІЗНАВАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті подано характеристику та умови проведення пізнавальних ігор, що призначені для логокорекційної роботи з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення.

В статтє рассмотрена характеристика и условия проведения познавательных игр, которые могут быть использованы в коррекционном процессе для дошкольников с общим недоразвитием речи.

The article describes the characteristics and conditions of the cognitive games. These games can be used in the process of correcting severe

speech disorders of preschoolers.

Ключові слова: пізнавальні ігри, загальне недорозвинення мовлення, лексико-граматична складова мовлення.

Ключевые слова: познавательные игры, общее недоразвитие речи, лексико-грамматическая сторона речи.

Key words: cognitive games, general speech underdevelopment, lexical and grammatical side of speech.

Постановка проблеми. Актуальність питань розвитку усного мовлення дітей дошкільного віку визначається завданнями гуманізації виховання, створенням оптимальних умов для найповнішого розкриття їхніх потенційних можливостей як суб'єкта спілкування та предметно-практичної діяльності. Розвиток лексико-граматичної складової усного мовлення дітей-логопатів є специфічним через вагомі труднощі наповнення пасивного словника та його активізацію; вирішення цієї проблеми є особливо важливим напередодні шкільного навчання.

У працях вчених щодо пізнавальних процесів дітей-логопатів констатовано про значне їх відставання від норми (О. Мастюкова, Ю. Гаркуша, О. Усанова, Ю. Максименко, О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Власенко, Є. Соботович, Н. Васильєва). На особливу увагу для вивчення в сучасних умовах розвитку суспільства та дошкільної освіти дітей-логопатів, зокрема, заслуговують пізнавальні ігри, що несуть у собі потужні можливості активізації пізнавально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ігрова діяльність посідає провідне місце в навчально-виховному процесі дошкільця. Завдання і зміст ігрової діяльності визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні та чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Для дошкільників із ЗНМ ігрова діяльність є дуже специфічною – у процесі гри діти проявляють дратівливість, плаксивість, агресивність; для них характерні бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, стереотипність, одноманітність, недостатне володіння окремими ігровими

діями, порушення правил та інші негативні моменти [3; 6].

У дослідженнях науковців (Л. Єфіменкова, Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева, Р. Левіна, Є. Собонович, М. Хватцев та ін.) наголошується на тому, що у дітей із ЗНМ через особливості перебігу пізнавальних процесів при різних видах діяльності швидко проявляється втома, виснаження; однак, саме ігрова діяльність викликає у таких дітей підвищений та специфічний інтерес [3].

Мета статті – представити характеристику та умови проведення пізнавальних ігор, що можуть бути рекомендовані для розвитку лексико-граматичних умінь старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури щодо різновидів ігор (К. Грос, А. Гомм, Й. Хейзінг, Н. Крупська, В. Всеволодський-Гернгрос, Е. Добринська, Е. Соколов, Р. Кайюа, Р. Кайлоіс, Г. Кунц, Г. Селевко та інші) дає підстави стверджувати, що вчені класифікують ігри за такими ознаками: за ступенем гармонії серед гравців; за кількістю часу, що витрачено на гру; за змістом; за видом організації; за кількістю учасників; за наявністю правил; за матеріалом, який використовують; за психо-динамічними характеристиками; за гнучкістю; за інтенсивністю гри; за наявністю виграшу; за кількістю стратегій у грі; за характером взаємодії гравців; за станом інформації; за змістовною ознакою; за предметною сферою; за характером педагогічного процесу; за видом діяльності; за ігровим простором; за гендерною ознакою; за структурою ігрової моделі; за місцем проведення; за кількістю ходів; за ступенем керування; за наявністю чи відсутністю аксесуарів (реквізиту) [1; 4].

Для посилення пізнавального аспекту лексико-граматичного компоненту усного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення можна використовувати ігри, що мають **наступні ознаки:**

- ✓ за видом діяльності – інтелектуальні ігри.
- ✓ за характером педагогічного процесу – пізнавальні ігри.
- ✓ за характером ігрової методики ігри – предметні, сюжетні, рольові.

Пізнавальні (дидактичні) ігри – це спеціально створені ситуації, що моделюють реальність та з якої дітям пропонується знайти вихід. Пізнавальний інтерес отримується завдяки грі, в якій дитина виступає активним учасником.

Одним із різновидів пізнавальних ігор є інтелектуально-пізнавальні ігри.

З кожним роком інтелектуально-пізнавальні ігри викликають все більший інтерес з боку педагогів. Особливо ці ігри значимі для розвитку пізнавальних процесів, творчого мислення, вміння міркувати і висловлювати свою точку зору, вміння застосовувати свої знання в нестандартних ситуаціях [1; 2; 5].

Інтелектуально-пізнавальні ігри допомагають урізноманітнити життя дошкільників, викликають інтерес до пізнавального спілкування, задовольняють потребу дітей у розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та інших сфер. У процесі гри у дітей формується звичка зосереджуватися, мислити самостійно, розвивається увага, прагнення до знань. Відмінною особливістю цих ігор є можливість залучення кожної дитини в активну навчально-пізнавально-мовленнєву роботу. Захопившись, діти не помічають, що вчаться: пізнають, запам'ятовують, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уявлень, понять, розвивають фантазію. Адже гри тільки тоді дають результат, коли діти грають із задоволенням. Навіть найбільш пасивні діти долучаються до гри з величезним бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести товаришів по команді. Під час гри діти, як правило, дуже уважні, зосереджені та дисципліновані [2; 5; 6].

Завдання інтелектуально-пізнавальних ігор:

- ✓ розвиток пізнавальних здібностей дітей;
- ✓ розвиток допитливості та пізнавального інтересу;
- ✓ розвиток мовленнєво-комунікаційних здібностей;
- ✓ формування навичок дослідницької і проєктивної діяльності;
- ✓ розвиток уміння застосовувати на практиці отримані знання;
- ✓ виховання атмосфери співробітництва в процесі спільної діяльності;

- ✓ розвиток художньо-естетичного смаку.

Інтелектуально-пізнавальна гра складається з декількох етапів (конкурси, тури, раунди). Кожен етап проводиться за правилами і обов'язково оцінюється. Перемагає команда, яка набрала більше балів (зірок чи інших умовних одиниць).

Пізнавальні ігри доречно організувати в три етапи [1; 5].

Перший етап – підготовчий – педагог викладає сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових процедурах, правилах підрахунку очок, зразковому типі рішень у ході гри.

Другий етап – проведення власне пізнавальної гри – педагог організовує проведення самої гри, фіксує наслідки ігрових дій (стежить за підрахунком очок, характером пропонованих рішень), роз'яснює незрозумілі та суперечливі моменти й т. п.

Третій етап – обговорення пізнавальної гри – педагог проводить обговорення, у ході якого пропонує описовий огляд-характеристику подій гри, особливостей сприймання гри учасниками, труднощів що виникали по ходу, ідей, які виникали у дітей і т. п.; тобто спонукає дітей до аналізу проведеної гри.

Підготовка та проведення інтелектуально-пізнавальної гри вимагає великої майстерності від педагога. Необхідно доступно пояснити її хід, зміст, розподілити ролі, поставити пізнавальне завдання, підготувати обладнання, зробити необхідні записи.

Участь кожної дитини в грі обов'язкова. Якщо кілька дітей працюють зосереджено над однією частиною ігрового завдання, то всі інші виконують інші підчастини. У грі слід продумувати не тільки характер діяльності дітей, а й організаційну сторону, характер управління грою. З цією метою можна використовувати такі засоби зворотного зв'язку, як сигнальні картки та розрізні цифри. Сигнальні картки служать засобом активізації дошкільників [1].

У більшість ігор корисно вносити елементи змагання, що також підвищує активність.

Особливості проведення інтелектуально-пізнавальних ігор [5]:

1. Гра повинна приносити задоволення. Кожен успіх дитини – це її досягнення.
2. Не можна змушувати грати, краще – зацікавити.
3. Не ображайте дитину в грі.
4. Інтелектуально-пізнавальні ігри вимагають від дітей інтелектуальної напруги. На початку, наберіться терпіння і не підказуйте, дайте можливість поміркувати та зробити все дитині, і відшукувати помилки теж. Виконуючи спочатку легші, а потім складніші завдання, дитина розвиває такі розумові операції, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та інші.
5. Перед тим, як запропонувати дошкільникам інтелектуальну гру, педагог повинен знати відповіді на всі запитання і завдання гри.
6. Доцільно складати інтелектуально-пізнавальні ігри таким чином, щоб перші завдання були найпростішими, оскільки, успіх на початку гри – обов'язкова умова подальшого ефективного процесу.
7. Влаштовуйте змагання на швидкість вирішення завдань із дорослими.
8. Обов'язковим є дотримання дітьми правил, які педагог оголошує на початку гри. Умови проведення та правила гри повинні бути чіткими і зрозумілими.
9. Характер діяльності всіх дітей повинен бути продуманим до дрібниць.
10. Гра не повинна бути нудною і набридливою; вона повинна відповідати віковим особливостям і рівню інтелектуального розвитку дітей.
11. У кінці гри потрібно підвести підсумок.

Правила поведінки в інтелектуально-пізнавальній грі варто відобразити в спеціальній схемі з приблизною назвою: «Ви повинні знати!»; вона може стати помічником при проведенні гри; схему доцільно прикріпити на дошці та постійно звертати на неї увагу дітей в ході гри [5]:

- ✓ починай і припиняй гру за сигналом педагога;
- ✓ грай чесно;
- ✓ дай пограти іншим;

- ✓ рятуй товариша по команді;
- ✓ переможеш – не зазнавайся, програєш – не знемагай;
- ✓ не командуй товаришами.

Інтелектуально-пізнавальні ігри активізують, зацікавлюють дітей. Відпрацювання умінь вирішувати завдання йде в живій, захоплюючій та цікавій для них формі. Інтерес до роботи над складними завданнями робить дошкільників посправжньому творчими особистостями, дає їм можливість відчувати задоволення від інтелектуально-пізнавальних ситуацій-занять і полегшує засвоєння складного матеріалу [5].

З точки зору педагогіки, інтелектуально-пізнавальні гри володіють величезним виховним потенціалом, особливо коли вони організуються як система. Система таких ігор стимулює пізнавальний інтерес дитини, формує прагнення до постійного поповнення багажу знань.

Момент змагальності дозволяє дитині оцінити свої можливості, а в разі перемоги – ствердитися в очах однолітків. Командну участь у грі забезпечує розвиток у дітей колективної мисленевої діяльності, спільного пошуку вирішення проблеми.

Висновки. Інтелектуально-пізнавальні ігри сприяють активізації пізнавальних процесів, що є особливо важливим для дітей із ЗНМ, у яких спостерігається специфічне формування пізнавальної сфери. Використання інтелектуально-пізнавальних ігор може бути ефективним для розвитку лексичних та граматичних умінь дітей із ЗНМ через постійне представлення у змісті (проблемі) пізнавальної гри власне пізнавальної інформації, наявність труднощів, високий ступінь організованої самостійності при вирішенні проблеми, командно-змагальний ефект та інші мотивуючі складові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : «Слово», 2005. – 720 с.
2. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами / Ю. В. Рібцун // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. – Суми : СумДПУ імені

А. С. Макаренка, 2012. – С. 47–53.

3. Коноплята С. Ю. Логоспсихологія / С. Ю. Коноплята, Т. В. Сак ; [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : Знання, 2010. – 294 с.
4. Куликовський С. С. Проблема класифікації гри в сучасній науковій думці / С. С. Куликовський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2016. – Вип. 48. – С. 168-175.
5. Пакало А. И. Интеллектуально-познавательная игра, как средство развития познавательной активности ребенка / А. И. Пакало. – <http://ai.pakalo.name/nauchno-metodicheskaja-dejatelnost/intellektualno-poznavatel'naja-igra/>.
6. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми / В. И. Селиверстов. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

УДК 376.1:37.013-057.4

О. В. Ласточкіна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії

М. В. Турко

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія,
Спеціальна психологія)»
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТИПОЛОГІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

В статті висвітлено інформацію щодо загальних характеристичних особливостей порушеного писемного мовлення та основних підходів у їх корекції.

В статті представлена інформація об общих характеристических особенностях нарушенной письменной речи и основных подходах их коррекции.

The article provides information on the general features of violations of writing. In addition, the authors describe the main directions of correction of violations of writing.

Ключові слова: порушення писемного мовлення, авторські класифікації, дисграфія, дисорфографія.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, авторские классификации, дисграфия, дисорфография.

Key words: violations of written speech, author's classifications, dysgraphia, dysphorography.

Постановка проблеми. Порушення письма – є найбільш поширеною формою

мовленнєвої патології в учнів молодших класів; вони перешкоджають успішному навчанню дітей, їх шкільній адаптації, часто призводять до вторинних психічних нашарувань та відхилень у формуванні особистості.

Для дітей з порушеннями письма характерні специфічні помилки, що призводять до труднощів сприймання, розуміння та продукування мовленнєвого висловлювання (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Парамонова, І. Прищепова, В. Тарасун, А. Ястребова та ін.), які у свою чергу, знижують результати засвоєння дитиною інформації або ускладнюють її писемну комунікацію з оточуючими.

Отже, питання щодо вивчення порушень писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку та пошуку ефективних шляхів їх профілактики й корекції є актуальними та заслуговують на подальшу розробку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні проблема порушень письма та читання є недостатньо розкритою; її продовжують досліджувати фахівці різних наукових галузей; зокрема, вивчають наступні аспекти: клінічний (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнев, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічний (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовнікова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічний (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічний (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психолінгвістичний (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун) та нейропсихологічний (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова) [3].

Мета статті – схарактеризувати особливості порушень писемного мовлення та основні підходи щодо їх корекції.

Виклад основного матеріалу. Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою

графічних елементів передавати інформацію на відстані та закріплювати її в часі. На думку російського вченого мовознавця Б. Ананьєва «писемне мовлення є не слухомоторним, а зорово-слухомоторним утворенням». Отже, вчені розглядають письмо як один із видів писемного мовлення (Б. Головін, Л. Зіндер, Л. Щерба та ін.), як складний психофізіологічний процес, що ще недостатньо вивчений і до складу якого входять механізми артикуляції, слухового аналізу, зорової пам'яті, зорового контролю, зорово-моторної координації і моторного контролю, перцептивної регуляції і комплексу лінгвістичних умінь (здатність диференціювати звуки, звукобуквений аналіз тощо) [1; 2].

У науковій літературі запропоновано алгоритм формування навичок письма, що реалізується у декілька етапів [2]:

Перший етап (елементарне письмо): формується зоровий і руховий образ букв, усвідомлюється їх різниця й диференціація. Діти вчать звукобуквеного аналізу, переводять фонем в графеми; навчаються вільного й правильного виконання всіх графічних елементів, букв, буквосполучень; зв'язного письма букв у словах, письма слів, речень; вчать дотримуватися графічних норм і правил письма (ширини, висоти, нахилу букв, співвідношення елементів); набувають здатності переписувати слова (перекодовувати писані (рукописні) й друковані літери).

Другий етап (грамотне письмо): доступне написання тексту під диктовку (усвідомлене використання звукобуквеного аналізу); виклад нескладної власної думки на письмі; застосування основних елементарних правил правопису, пунктуації; розуміння й використання різноманітної лексики, створення власних письмових текстів (переказ на основі прочитаного або чиеїсь розповіді); формування образного грамотного писемного мовлення, розуміння відмінностей між його різними формами – описом, розповіддю, міркуванням – і правильне їх використання.

Третій етап (грамотне писемне мовлення): формується розуміння особливостей різних жанрів писемного мовлення й умінь використовувати їх; стає

можливим структуроване, послідовне, грамотне складання письмового тексту відповідно до запропонованої теми (твір); застосування в писемному мовленні виражальних засобів мови; ефективно використання словників; розуміння особливостей і грамотне написання коротких письмових повідомлень (sms, електронна пошта).

У наслідок ряду причин (**етиологія дисграфії** на сьогодні є дискусійним питанням) – біологічної недостатності певних мозкових систем (зоровопросторового гнозису та праксису, уваги, пам'яті; операціональних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації); специфічних мовленнєвих механізмів (симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів); усномовленнєвих передумов слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення) – виникають порушення писемного мовлення [5, 7].

У сучасній спеціальній вітчизняній літературі для визначення порушень письма використовують терміни: **аграфія** (від гр. а – заперечення, grapho – писати) та **дисграфія** (від гр. dis – заперечення, grapho – писати).

Так, авторами приведено декілька визначень, що відображають змістову характеристику вади: за Л. Лалаєвою (1989), «аграфія – повна неспроможність оволодіти навичкою письма; дисграфія – часткове, специфічне порушення письма»; за О. Корневим (1997) дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, при достатньому рівні інтелектуального й мовленнєвого розвитку та відсутності грубих порушень слухового та зорового аналізаторів; за І. Садовніковою (1995) дисграфія – часткове порушення процесу письма, основним симптомом якого є наявність стійких помилок, не пов'язаних ані зі зниженням інтелектуального розвитку, ані з вираженими порушеннями слуху чи зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання; за Р. Левіною дисграфія – це

прояв системного порушення мовлення або відображення недорозвитку усного мовлення в усіх його проявах [1, 2, 6].

У класифікації дисграфій існує декілька авторських підходів; вивченням та упорядкуванням порушення займалися такі науковці, як М. Хватцев, О. Токарева, Р. Лалаєва, І. Садовнікова, О. Корнев.

Зокрема, **М. Хватцев** (1959 р.) класифікує наступні види дисграфій:

1. *Дисграфія на основі акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху.*
2. *Дисграфія на основі розладів усного мовлення.*
3. *Дисграфія на основі порушень вимовного ритму.*
4. *Оптична дисграфія.*
5. *Дисграфія при моторній і сенсорній афазії.*

За **О. Токаревою** (1969 р.) розглядають дисграфію, як:

1. *Акустична дисграфія* зумовлена недиференційованим слуховим сприйманням, недостатньо розвиненим звуковим аналізом і синтезом та порушеною звуковимовою, що відображається на письмі.
2. *Оптична дисграфія* зумовлена нестійкістю зорових вражень і уявлень.
3. *Моторна дисграфія*, для якої характерні труднощі рухів руки під час письма, порушення зв'язків моторних образів слів із їх звуковими та зоровими образами.

І. Садовнікова (1995 р.) на основі класифікації Борель-Мезоні виділяє:

1. *Дисграфію, що пов'язана з порушенням усного мовлення.*
2. *Дисграфію, що викликана труднощами просторової орієнтації.*
3. *Змішану форму дисграфії.*
4. *Еволюційну («хибну») дисграфію.*

Найбільш вживаною класифікацією є упорядкування особливостей прояву порушення за Р. Лалаєвою. Авторка виокремлює такі форми [7]:

Артикуляторно-акустична: у ній лежить відображення неправильної вимови на письмі, опора учнів на неправильне повторювання. Ця форма проявляється в замінах та пропусках букв; вона спостерігається частіше у дітей з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією.

Дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання (диференціація фонем): проявляється в замінах букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі – шиплячі, дзвінки – глухі, м'які – тверді). При цьому в усному мовленні звуки вимовляються правильно.

Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу – проявляється на письмі у спотворенні звуко – буквенної або морфологічної структури слова та структури речення.

Аграматична дисграфія: пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень, часто спостерігається у дітей із ЗНМ; може проявлятися на рівні слова, словосполучення, речення і тексту.

Оптична дисграфія: пов'язана з недорозвитком зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті та проявляється в замінах та спотвореннях букв на письмі, що близькі між собою за оптико-просторовими ознаками.

Класифікація **О. Корнєва** (1997 р.) є сучасною; вона враховує систематизації попередніх авторських поглядів та містить дві основні групи: **специфічні** і **неспецифічні** порушення.

До специфічних порушень письма автор відносить: **дисграфія і дисорфографія**.

За О. Корнєвим **дисграфія** поділяється на **дисфонологічну**, що у свою чергу може бути паралалічною та фонематичною і на **метамовну**, що поділяється на **дисграфію внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу** і **диспраксічний** види. **Дисорфографія** (неспроможність засвоєння орфографічних навичок, не зважаючи на знання відповідних правил) може бути **морфологічною та синтаксичною**.

До неспецифічних порушень письма О. Корнєв зараховує «**хибну дисграфію**» (за І. Садовніковою).

На сучасному етапі розвитку логопедії існує розмаїття напрямів, методів корекційної роботи, що спрямовані на подолання недоліків писемного мовлення. Стратегія логопедичного впливу формується з урахуванням виду дисграфії, симптоматики, структури дефекту, психологічних особливостей учнів із

дисграфією (Л. Бенедиктова, 2001; А. Винокур, 1977; Н. Голуб, 2014; О. Гопіченко, 1979; Е. Данилавичуте, 1997; Л. Єфіменкова, 1991; С. Іваненко, 1988; Р. Лалаєва, 2000, 2001; О. Логінова, 2004; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Г. Місаренко, 2004, Н. Нікашина, 2003; Л. Парамонова, 2006; Н. Розживіна, 2008; І. Садовнікова, 1997; Л. Спірова, 1988, 2003; А. Тараканова, 2001; О. Токарева, 1969, 1971; Н. Чередніченко, Д. Горбачова, 2009, 2016; А. Ястребова, 1984 та інші) [4].

На думку Л. Журавльової, найбільш ефективними в сучасній логопедичній практиці підходами щодо корекційного навчання при порушеннях писемного мовлення є три основні підходи за О. Логіною.

Перший підхід – характеризує логопедичну роботу відповідно до сучасної теорії логопедії. В основу цього підходу покладено принцип привілеєвого впливу на «слабкі» ланки системи письма, формування їх з урахуванням зони найближчого розвитку дитини й нормативних вікових еталонів. Логокорекційна робота планується на основі логопедичної діагностики, здійснюється з урахуванням певних видів дисграфії (в індивідуальній чи підгруповій формі з дітьми одного віку) і спирається на наявні методичні рекомендації з подолання різних видів дисграфії. Найбільш детально логопедична робота з корекції певних видів дисграфії відображена в дослідженнях таких авторів, як: О. Гопіченко, 1979; Р. Лалаєва, 2001; Г. Місаренко, 2004; Е. Мазанова, 2006; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Л. Парамонова, 2006 та ін.).

Другий підхід розкриває всеосяжність корекційно-розвивальної роботи, що спрямована на розвиток усіх компонентів мовленнєвої функціональної системи та мовних здібностей, удосконалюючи в молодших школярів навички невимушених операцій із мовним матеріалом та з урахуванням змісту шкільної програми з рідної мови. Цей підхід передбачає не лише корекційну, але й профілактичну спрямованість, що відповідно має відчутні переваги: можливість охопити більшу кількість учнів (Л. Єфіменкова, Г. Місаренко, 1991; А. Ястребова, 1984, 1997).

Третій підхід (симптоматичний), як і перший, ґрунтується на результатах логопедичного обстеження дітей із дисграфією, що дозволяє виявити порушені ланки функціональної системи письма, вивчити види й характер специфічних помилок при написанні та на основі цього визначити провідні напрями логопедичної корекції [4].

Висновки. Формування навички письма – це тривалий та складний процес і за структурою самого акту письма, і формуванням навичок та психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. Накопичено великий теоретичний і методичний матеріал з проблеми етіології, механізмів і симптоматики порушень писемного мовлення; створено авторські підходи щодо класифікації дисграфії, визначено провідні напрями корекції означеного порушення, які й на сьогодні удосконалюються та збагачуються інноваціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В. Дисграфія та механізми її виникнення у дітей молодшого шкільного віку / В. Андросова // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 63-66.
2. Безруких М. Обучение письму / М. Безруких. – Екатеринбург, 2009. – 607 с.
3. Журавльова Л. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія» / Л. Журавльова // Актуальні питання корекційної освіти. – № 10, 2018. – <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/zhuravlova-ls-naukovo-teoretichnij-analiz-sutnislivih-vidminnostej-ponjattja-disgrafija.html>.
4. Журавльова Л. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією / Л. Журавльова. – http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22102/1/6_Zhuravlyova%20L.S.
5. Корнев А. Нарушения чтения и письма у детей / А. Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
6. Садовникова И. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1983 – 115 с.
7. Шеремет М. Логопедія / М. Шеремет. – К.: Видавничій Дім «Слово», 2014. – 672 с.

УДК 376-056.264:511

Л. І. Лісова

кандидат педагогічних наук,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті розглянуто значення моделювання у процесі розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Саме моделювання має важливе значення для усвідомлення не лише структури задачі, а й зв'язків між даними і шуканими величинами, про які йдеться.

В статье рассмотрено значение моделирования в процессе решения арифметических задач младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Именно моделирование имеет важное значение для понимания не только структуры задачи, но и связей между данными и искомыми величинами, о которых идет речь.

In the article the value of modeling in the process of solving arithmetic problems with younger students with severe speech disorders is considered. Modeling is important for understanding not only the structure of the problem, but also the relationships between the data and the desired values, which are referred to.

Ключові слова: арифметична задача, мислення, моделювання, розвиток, розуміння.

Ключевые слова: арифметическая задача, мышления, моделирование, развитие, понимание.

Key words: arithmetical problem, thinking, modeling, development, understanding.

Постановка проблеми. Учні молодшого шкільного віку, загальноосвітньої школи та з тяжкими порушеннями мовлення зустрічаються з труднощами під час розв'язування як простих, так і складених арифметичних задач. Загальноприйнятим засобом подолання такої проблеми є використання наочності. Це традиційний спосіб підтвердження науковими дослідженнями й практикою. Але засоби їх призначення лише ілюструвати відповідні процеси чи явища, не завжди забезпечуючи формування міцних і дієвих знань та умінь учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування у школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі не є новою у педагогічній теорії і практиці. На значення арифметичних задач для навчання і розвитку молодших школярів вказували: В. К. Белюстін, А. Г. Гольденберг, П. С. Гур'єв, В. О. Латишев, С. І. Шохор-Троцький та ін.

Можливості удосконалення системи математичних задач, методів роботи з ними значно розширилися завдяки результатам досліджень: В. А. Крутецького, З. І. Калмикової, Г. С. Костюка, Н. О. Менчинської, О. Я. Савченко, Л. В. Скрипченко, З. І. Слепкань, Л. М. Фрідмана та ін.

Труднощі у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) при вивченні математики та розв'язування арифметичних задач, зокрема, вивчали: Н. С. Гаврилова, Л. І. Лісова, В. В. Тарасун, Л. Є. Томме та інші [2, 3, 4].

Мета статті – розглянути моделювання як засіб покращення процесу розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з ТПМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах шкільної освіти зазначена проблема залишається актуальною, оскільки вагоме місце і значення у сучасних підручниках займають арифметичні задачі. Проаналізувавши науково-методичну літературу ми прийшли до висновку, що методи та шляхи формування вміння розв'язувати арифметичні задачі молодшими школярами з ТПМ вивченні недостатньо. Вчителі, що працюють з дітьми з ТПМ змушені адаптувати методика загальноосвітніх шкіл. Відповідно, цей шлях є недостатньо ефективним тому, що в ньому особливості розвитку, даної категорії учнів, повністю не враховані. А спеціально організована методика розв'язування арифметичних задач для школярів з ТПМ сприяла б корекції пізнавальної і подальшої навчальної, практичної діяльності та всебічного розвитку особисті.

Аналізуючи проблему початкової математичної освіти, Л. М. Фрідман зазначає, що важливим її завданням є

формування в учнів прийомів розв'язування арифметичних задач. За своїм походженням задачі мають практичне, прикладне значення. Але головна їх роль полягає у формуванні в учнів загальних прийомів математичного моделювання [4].

Саме моделювання має важливе значення для усвідомлення не лише структури задачі, а й зв'язків між даними і шуканими величинами, про які йдеться. Модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – зразок, аналог певного об'єкту, процесу або явища, що використовується в якості його заміни. А моделювання – це дослідження певного явища, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови конструйованих об'єктів [1].

Моделювання в системі початкової освіти для дітей з ТПМ дає можливість формувати вміння та навички будувати різні ситуації, явища, дії. У результаті моделювання ми будемо схему, графік, малюнок, формулу, позначаємо їх значками, знаходимо спосіб розв'язання та здійснюємо математичні обчислення.

Процес моделювання сприяє розвитку теоретичного мислення школярів з ТПМ, змушує їх рухатись уперед. В результаті діти вчаться абстрагування, конкретизації, розвивають такі розумові операції як аналіз, синтез та порівняння, які є основою у роботі над арифметичними задачами.

Щоб скласти модель задачі, необхідно дуже добре ознайомитись з її умовою, кілька разів уважно прочитати її. Для побудови моделі необхідно визначити мету, щоб, спираючись на неї, продовжити аналіз задачі та визначити шляхи її раціонального розв'язання. У молодших класах використовується графічне, схематичне моделювання, за допомогою формул та малюнків.

Моделювання має виконувати провідну роль у формуванні умінь розв'язувати задачі. Усі математичні поняття, які ми використовуємо в ході розв'язування задач, повинні засвоюватись за допомогою моделей. Для побудови моделей використовується знакова, символіч-

на мова. Щоб навчитися самостійно розв'язувати задачі, учні повинні засвоїти різні види моделей, при цьому мають навчитися переходити від реальності до моделі й навпаки.

Роботу над моделюванням маємо розпочинати вже в підготовчому та 1-му класах, щоб покращити первинне сприйняття задачі, складаємо її модель. Але складання моделі не слід ототожнювати з коротким записом задачі – це різні речі. Щоб опанувати вміння складати моделі, діти мають навчитися ділити задачу на смислові частини, а потім замінювати дії задачі та реальні предмети їх зменшеними образами, муляжами, макетами, малюнками, моделями. Малюнки можуть відповідати реальним предметам, а можуть бути умовними або взагалі набувати вигляду геометричних фігур (квадратів, трикутників, кружечків), креслень, таблиць, які відображають взаємозв'язок між величинами.

Для розв'язування простих задач можна використовувати схематичні креслення. Вони дуже прості для сприйняття учнів підготовчого та першого класів і відображають кожний елемент відношень, забезпечують цілісне сприйняття задачі, конкретизують абстрактні поняття, чого не можна побачити при короткому записі умови задачі. Моделювання задач дає змогу швидко й легко досягати високих результатів у навчанні та математичному розвитку молодших школярів.

Таким чином, учні молодших класів з ТПМ опановують типи, способи, які не лише дозволяють їм розв'язувати арифметичну задачу, а й життєву ситуацію. Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності школярів (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). У дітей формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, вони набувають практичних вмінь, необхідних в повсякденному житті.

Нами були проаналізовані різні типи арифметичних задач, які вивчають учні з типовим розвитком та молодші школярі з ТПМ впродовж початкової школи. Таким чином, кількість арифметичних задач, які вивчають учні 30Ш щороку

зростає. Визначено, що формування знань, умінь та навичок над змістом задач різного типу та різного рівня складності в умовах як загальноосвітньої, так і спеціальної школи для дітей з ТПМ відбувається в чіткій послідовності: від простого до складного, з урахуванням обсягу умови задачі та опорних слів, що визначають алгоритм її розв'язання. Проте, за програмою у школі для дітей з ТПМ ті ж типи задач, що і в загальноосвітній школі діти вивчають впродовж 5 років.

Арифметичні задачі є математичними моделями життєвих ситуацій, які виникають в процесі спілкування, виконання діяльності в життєвих ситуаціях: магазині, пошті, лікарні, на виробництві, господарській та сільськогосподарській діяльності та інших.

У задачах слова, що визначають алгоритм розв'язування, повторюються. У процесі розв'язування задач актуалізуються інтелектуальні моделі конкретного типу, які нами були визначені як: лінійні, спіральні, трикутні, квадратні. У межах цих моделей може бути застосована різна система інтелектуальних зв'язків: прості, множинні, прямі, обернені, односторонні чи двосторонні. Типи зв'язків відповідають системі зв'язків між різними частинами задачі, контексту, в якому застосовуються опорні для розв'язання задачі слова (див. табл. 1).

Таким чином, задача – це комплекс форм (слів) та типів соціальних ситуацій, побудованих у чіткій послідовності відповідно до певного типу зв'язку. У цілому вся система зв'язків і форм становить певну інтегровану (згорнуту) модель, яку ми ще називаємо інтелектуальною.

Висновки. Оскільки моделювання займає вагомe місце під час розв'язування арифметичних задач, то необхідно розпочати роботу з учнями з ТПМ ще підготовчого та першого класів, для покращення подальшої роботи. Моделювання задач може перетворитися для учнів з ТПМ на продуктивний пошук способів розв'язування арифметичних задач, допомагати розвивати вміння дітей міркувати, вчити їх послідовно та аргументовано доводити свої думки. У результаті молодші школярі з ТПМ зможуть самостійно моделювати задачі.

Таблиця 1

Тип інтелектуального зв'язку, відповідає різним типам задач

| Тип інтелектуального зв'язку | Клас – тип задачі |
|--|---|
| Односторонній спіральний прямий | підготовчий клас – прилічування по одиниці; 2 клас у задачах на знаходження суми однакових доданків (добутку); 4 клас – на знаходження периметру. |
| Односторонній спіральний зворотній | підготовчий клас – відлічування по одиниці. |
| Об'єднання двох чисел | підготовчий клас – на знаходження суми двох чисел. |
| Роз'єднання числа | підготовчий клас – на знаходження остачі (різниці). |
| Двосторонній лінійний прямий простий | підготовчий клас – на порівняння 1 клас – на різницеве порівняння |
| Односторонній лінійний прямий простий | 1 клас – збільшення числа на декілька одиниць; 2 клас – на знаходження невідомого від'ємника; 3 клас – на знаходження невідомого діленого, на збільшення числа в декілька разів. |
| Односторонній лінійний обернений простий | 1 клас – зменшення числа на декілька одиниць; 2 клас – на знаходження невідомого доданка, на знаходження невідомого зменшуваного; 3 клас – на знаходження невідомого множника, на знаходження невідомого дільника, на зменшення числа в декілька разів. |
| Множинний | 2 клас – на знаходження суми однакових доданків (добутку), на знаходження частки (ділення на рівні частини). |
| Односторонній простий прямий | 4 клас – на знаходження швидкості, на знаходження вартості, на знаходження ціни. |
| Односторонній простий обернений | 4 клас – на знаходження відстані, на знаходження часу, на знаходження кількості, на знаходження площі прямокутника за довжиною суміжних його сторін. |
| Множинний складений | 4 клас – на знаходження об'єму. |

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун» 2007. – 1736с.
2. Лісова Л. І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л. І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 2015. – 224 с.
3. Тарасун В. В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник / В. В. Тарасун, Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
4. Томме Л. Є. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л. Є. Томме // Дефектология. – 2007. – №5. С. 33-41.
5. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о пед. психологии / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983.– 160 с.

УДК 376.36

Л. В. Мороз*кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***К. М. Мартянова***магістрант спеціальності
Спеціальна освіта**(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Стаття присвячена проблемі розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю. У ході викладу висвітлено можливості використання арттерапії як засобу розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю.

Стаття посвячена проблеме развития связной речи у старших дошкольников с умственной отсталостью. В ходе изложения освещены возможности использования арттерапии как средства развития связной речи у старших дошкольников с умственной отсталостью.

The problem of the development of coherent speech in older preschoolers with mental retardation is devoted in the article. During the presentation, the possibilities of using art therapy as a means of developing coherent speech in older preschool children with mental retardation are highlighted.

Ключові слова: розвиток, зв'язне мовлення, арттерапія, старші дошкільники, розумова відсталість.

Ключевые слова: развитие, связная речь, арттерапия, старшие дошкольники, умственная отсталость.

Keywords: development, coherent speech, art therapy, senior preschoolers, mental retardation.

Постановка проблеми. Зв'язне мовлення являє собою оптимальний варіант здійснення мовленнєвої діяльності людини в процесі вирішення завдань мовленнєвої комунікації.

Порушення мовлення у дітей із легкою розумовою відсталістю носять системний характер. У них виявляються несформованими всі операції мовленнєвої діяльності. Значні труднощі в оволодінні навичками зв'язним контекстним мовленням у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку обумовлені

недорозвиненням основних компонентів мовної системи – фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного; недостатньою сформованістю як вимовної, так і семантичної сторін мовлення. Саме тому проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників із легкою розумовою відсталістю залишаються актуальною на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки.

На нашу думку, для подальшої успішної інтеграції дитини з розумовою відсталістю у соціальне середовище, у навчально-виховному та оздоровчому процесі доцільно використовувати засоби арттерапії. Це пов'язано з тим, що корекційно-розвивальні заняття арттерапією, виховують здатність до самовираження і самопізнання дитини та гармонізують особистість дитини у цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з розумовою відсталістю розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості в цілому (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, В. Липа, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Питання застосування арттерапії у корекційному процесі розглядалися такими науковцями, як Л. Виготський, О. Вознесенська, А. Захаров, К. Зелінська-Любченко, В. Калягін, О. Копитін, Л. Амєтова, Н. Ветлугіна, А. Грішина, О. Деркач, Б. Айзенберг, Т. Вохмяніна, Л. Гаврильченко, Г. Добровольська, І. Євтушенко, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, О. Караванова, Л. Комісарова, Л. Кузнєцова, І. Левченко, О. Мастюкова, О. Медведєва, Ю. Некрасова, Т. Овчинникова, В. Оклендер, Є. Рау, М. Чистякова та ін.).

Проте проблема розвитку зв'язного мовлення у розумово відсталих дітей шляхом використання засобів арттерапії у навчально-виховному процесі не знайшла належного відтворення у науковій літературі.

Мета статті – розкрити можливості використання арттерапії як засобу розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дітей із порушеннями

інтелекту розвиток мовлення істотно відрізняється від дітей із нормальним розвитком. Відставання в розвитку мовлення починається у них з дитинства і продовжує накопичуватися в ранньому дитинстві.

Відповідно, до переходу до дошкільного віку у них немає готовності до її засвоєння. Чи не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, розвиток емоційно-вольової сфери, зокрема емоційного спілкування з дорослими, не сформований фонематичний слух, не розвинений артикуляційний апарат [4, с. 48].

Багато дітей із порушеннями інтелекту не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до 4 – 5 років.

З точки зору розвитку мовлення діти з порушеннями інтелекту складають дуже неоднорідну категорію. Серед них є діти, які зовсім не володіють мовленням; діти, які володіють невеликим обсягом слів і простих фраз; діти з формально добре розвиненим мовленням. Але всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненого мовлення, прихильність до ситуації, з одного боку, і відірваність мовлення від діяльності – з іншого. Мова не відображає справжніх інтелектуальних можливостей дитини, не може служити повноцінним джерелом передачі їй знань і відомостей.

Фразове мовлення відрізняється великою кількістю фонематичних і граматичних спотворень. Оволодіння граматичною будовою мовлення протягом дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язне мовлення [4, с. 49].

У роботах багатьох авторів відзначається, що становлення зв'язного мовлення у розумово-відсталих дітей здійснюється уповільненими темпами і характеризується якісними особливостями. Вони тривалий час затримуються на етапі запитань-відповідей та ситуативної мовлення. Перехід до самостійного висловлювання у цих дітей є дуже важким і в багатьох випадках затягується аж до старших класів допоміжної школи.

Зв'язні висловлювання мало розгорнуті, фрагментарні. В оповіданні пору-

шена логічна послідовність, зв'язок між окремими його частинами. Зв'язкові тексти часто складаються з окремих фрагментів, на пов'язаних в єдине ціле, і характеризуються стислістю і стислістю викладу.

Однією з причин затримки формування зв'язного мовлення розумово відсталих дітей є те, що їх мовленнєва активність дуже слабка і досить швидко виснажується.

Легше, ніж самостійна розповідь, здійснюється у розумово відсталих дітей переказ. Однією з характерних особливостей виявляється при цьому стійке порушення узгодження числівників з іменниками.

Словниковий запас у пасивній формі значно перевищує активний, але це стосується, як правило, сприйняття окремих ізольованих слів, і то не у всіх випадках. Є слова, які дитина з порушеннями інтелекту може вимовляти до будь-якого зображення, предмету, але не розуміє, коли їх вимовляє інша людина поза звичній ситуації. Це свідчить про те, що у дітей з порушеннями інтелекту довго зберігається ситуативне значення слова. Семантичне навантаження слова у цих дітей багато менше, ніж у дітей в нормі того ж віку [5, с. 65].

Ситуативне значення слова, недостатня граматична оформленість мовлення, порушення фонематичного слуху і сповільненість сприйняття призводять до того, що мова дорослого або часто зовсім не розуміється дитиною з порушеннями інтелекту, або розуміється не точно і навіть спотворено.

Мовлення у дітей із порушеннями інтелекту настільки слабо розвинене, що не може здійснювати функцію спілкування. Недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується й іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикуляторними; амімічне (позбавлене міміки) обличчя, погане розуміння жесту, вживання лише примітивних стандартних жестів відрізняють дітей із порушеннями інтелекту від безмовленнєвих дітей і від дітей з іншими порушеннями (з порушеннями слуху, з моторною алалією). В результаті до шкільного віку ненавчені діти з порушеннями інтелекту приходять з

істотним мовленнєвим недорозвиненням [1, с. 175].

У ході роботи над дипломним дослідженням нами було розроблено методика розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю засобами арттерапії.

У працях науковців доведено, що використання арттерапії в різних її формах для дітей з обмеженим розвитком дозволяє стабілізувати їх емоційні стани, розвиває комунікативні навички, сприяє формуванню соціально прийнятних форм регулювання негативних емоцій. Саме тому включення арттерапевтичних елементів у процес навчання та виховання дітей із проблемами інтелектуального розвитку є дуже актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства [3].

У роботі з дітьми з вадами інтелекту можна застосовувати різні форми арттерапії. Однією з них є бібліотерапія (з грецьк. «книголікування») – психологічна допомога, зняття душевного стресу і лікування людей в основі якого лежить читання ними книжок певного змісту і тематики [2, с. 25].

Одним із найбільш продуктивних методів корекції вад мовлення дитини з розумовою відсталістю є казкотерапія. Вона допомагає дітям збагатити словниковий запас, позбутися агресії у спілкуванні з оточуючими, розвинути пам'ять, вчить співпраці з дорослими та однолітками, сприяє розвитку уваги та фантазії [2, с. 42].

Корекція порушень емоційно-особистісної та мовленнєвої сфери у дітей дошкільного і старшого дошкільного віку з вадами інтелекту здійснюється за допомогою кінезіотерапії. Цей вид арттерапії заснований на зв'язку музики і руху та включає в себе: танцювальну терапію, хореотерапію, корекційну ритміку (логоритміку, фонетичну ритміку), психогімнастику [2, с. 68].

Піскова терапія – один з видів ізотерапії, що здійснює лікувальний вплив на дітей з інтелектуальними порушеннями за допомогою піску. Основний її принцип полягає у використанні піску, води і спеціальних атрибутів (дерев'яного ящика чітко визначеного розміру, пісочниці та набору дрібних іграшок) [2, с. 86].

У ході гри з піском активізуються самоцілюючі резерви дитячої психіки, які виявляються за певних умов у процесі терапії. Пісок поглинає негативну психічну енергію дитини, стабілізує її емоційний стан і гармонізує психоемоційне самопочуття дитини.

Мають свій вплив на дитину з вадами інтелекту і заняття музикотерапією. Музикотерапія – це своєрідний психокорекційний напрям у медицині та психології, що має у своїй основі декілька аспектів впливу: психосоматичний, психотерапевтичний, психологічний. Рецептивний, регулятивний, катарсичний (очищуючий) вплив музики дозволяє використовувати її в такій якості в психокорекційній роботі з дітьми, що мають проблеми у розвитку [2, с. 91].

Імаготерапія – один з видів арттерапії, в основі якого лежить театралізація психокорекційного процесу [1, с. 174].

Враховуючи, що основою театральної (образної) гри є уявна ситуація, очевидно стає також зв'язок уяви та емоцій. Не викликає сумніву, що розвиток емоцій і становлення їх тісно пов'язані з розвитком уяви і включенням її в структуру емоційного процесу.

План роботи складався з наступних етапів:

На **першому етапі** ми проводили роботу зі збагачення ігрового творчості дітей. Діти отримували якісно нову інформацію, яка надходила за допомогою: знайомства з творами мистецтва, перегляд репродукції картин відомих художників: Васнецов «Іван-царевич на Сірому вовку», «Оленка»; Реріх «Заморські гості»; Врубель «Царівна-Лебідь»; читання художньої літератури: «Півник – Золотий гребінець», «Бременські музиканти», «Снігова королева», «Дванадцять місяців»; перегляду діафільмів: «Маленький мук», «Царівна-жаба», «Маша і ведмідь».

Для **другого етапу** роботи дуже важливе предметно-розвивальне середовище у груповій кімнаті, так як вона сприяє нагромадженню ігрового досвіду. Ми намагалися побудувати предметно ігрове середовище так, щоб діти могли самостійно гратися в сюжетно-рольові, режисерські та театральні ігри.

Проаналізувавши життєвий досвід дітей, ми підібрали ігрові приналежності й атрибути, а потім грали у ці ігри.

На третьому етапі ми застосовували методи бесіди розповіді за сюжетною картинкою, або серією картинок.

Четвертим етапом проведення експерименту став опис предмету за картинками. Для цього ми використовували добре знайомі дитині предмети, іграшки, картинки: прапорець, башта, лялька, ведмедик, ножиці, машина, тарілка, чашка, відерце, книжка та ін.

П'ятим етапом було складання розповідей за сюжетними картинками. Замість сюжетних картин, дітям пропонувалися також ілюстрації з художніх книжок та листівки за змістом художніх оповідань і казок.

На завершальному **шостому етапі** дітям пропонувалося вирішення проблемних ситуацій з подальшим їх інсценуванням.

Результати впровадженої нами методики є позитивні зрушення розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, арттерапевтична діяльність є актуальним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей із розумовою відсталістю. Подальшу роботу вбачаємо в докладному представленні якісних та кількісних результатів дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами засобами арттерапії / К. О. Зелінська // зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип XXII. В двох частинах. Частина I. Серія : Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013 – С. 173 – 181.
2. Кравченко А. І. Арттерапія у корекційно-логопедичній роботі серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. І. Кравченко, В. А. Литвиненко, К. О. Зелінська – Суми : 2011. – 226 с.
3. Кравченко А. . Оптимізація психофізичного стану дітей з легкою розумовою відсталістю засобами арттерапії /

А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, К. О. Зелінська // Педагогічні науки: теорія історія, інноваційні технології. Науковий журнал – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012 – С. 128 – 134.

4. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова.– Москва : Академия, 2002.– 160 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна.– Київ : Знання, 2008. – 359 с.

УДК 376 – 056.34:616.89

І. М. Омельченко

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Розкрито теоретико-емпіричне підґрунтя психологічних особливостей, напрямів та підходів до формування комунікативно-мовленневих компетенцій у школярів із ЗПР, які відвідують основну ланку освіти.

Раскрыто теоретико-эмпирическое основание психологических особенностей, направлений и подходов к формированию коммуникативно-речевых компетенций у школьников с ЗПР, посещающих основное звено образования.

The theoretical-empirical basis of psychological peculiarities, directions and approaches to the formation of communicative-speaking competencies in students with developmental delay, who attend the main link of education is revealed.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, спілкування, розвиток мовлення, корекційно-розвиткові заняття, навчальна діяльність, затримка психічного розвитку, підлітки та юнаки.

Ключевые слова: речевая деятельность, общение, развитие речи, коррекционно-развивающие занятия, учебная деятельность, задержка психического развития, подростки и юноши.

Key words: speech activities, communication, language development, correctional and developmental classes, educational activities, developmental delay, adolescents and youths.

Постановка проблеми. Корекційно-розвиткові заняття з курсу «Розвиток мовлення» – важлива складова навчальних планів різних типів освітніх установ для дітей із затримкою психічного розвитку, яка покликана сприяти цілеспрямованому удосконаленню мовних, мовленнєвих і соціально-комунікативних умінь і навичок у зазначеної категорії дітей. Його основною метою є формування ключової комунікативної компетентності через розвиток її основних складових: мовної, мовленнєвої, прагматичної, соціокультурної і читацької у школярів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). У цьому ключі важливого значення набуває формування комунікативно-мовленнєвих компетенцій в учнів із ЗПР, які відвідують основну ланку освіти для школярів із ЗПР.

Мета статті полягає в теоретико-емпіричному обґрунтуванні психологічних особливостей, напрямів та підходів до формування комунікативно-мовленнєвих компетенцій школярів із ЗПР, які відвідують основну ланку освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення особливостей розвитку міжособистісних стосунків із однолітками у молодших підлітків із ЗПР засвідчило, що рівень благополуччя більшості цих підлітків на відміну від дітей із типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) у системі міжособистісних стосунків виявився незадовільним. При оцінюванні однолітків у дітей із ЗПР домінує зневажливе ставлення до них як тенденція у всіх типах класів, порівняно велика кількість школярів перебуває в несприятливих статусних категоріях; більшість підлітків із ЗПР, на відміну від підлітків з ТПР, не відчуває потреби у визнанні, мають місце негативні установки в спілкуванні. Спілкуючись з однолітками та дорослими учні із ЗПР у поведінці виявляють конфліктність, агресивність, імпульсивність. В учнів із ЗПР у ситуації взаємодії за напрямом реакцій домінують екстрапунітивні, що спрямовані на зовнішні обставини («Це все ти»), а інтрапунітивні, що спрямовані на самого себе («Я сам винний») та імпунітивні, що тлумачать ситуацію як неминучу подію («Так мало бути») виражені меншою мірою. Серед інтрапунітивних та

імпунітивних реакцій частіше перевага віддається імпунітивним реакціям. Домінуючим типом реагування в ситуації фрустрації є екстрапунітивні реакції егозахисного типу. Відтак, у дітей цієї категорії спостерігається низька здатність до гнучкої, адаптивної поведінки та відсутність самостійних конструктивних способів реагування на фрустрацію у ситуації соціальної взаємодії.

Особливе значення має спілкування з учителем для старших підлітків із ЗПР. Потреба в неформальному, довірливому спілкуванні з дорослим виступає як найважливіше новоутворення цього віку, що сприяє формуванню позиції дорослої людини, становленню життєвого самовизначення та загалом обумовлює успішність їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільстві. Ставлення до інших людей, в тому числі і до вчителя, у підлітків із ЗПР бідні, недиференційовані, фрагментарні. Зазначена група дітей, на відміну від розумово відсталих, більше співвідносить емоційні вияви з ситуацією взаємодії, що дозволяє цим дітям краще регулювати свою поведінку. Визначаючи більш-менш успішно за зовнішнім виглядом емоції інших людей, діти із ЗПР часто не можуть охарактеризувати та визначити власний емоційний стан в тій чи іншій соціально-комунікативній ситуації. Для учнів із ЗПР, які відвідують спеціальні загальноосвітні навчальні заклади більш властиве визнання значущості дорослого та авторитетності позиції вчителя, у них менш виражений рівень тривожності і страхів у стосунках із вчителями. Школярі віддають перевагу спілкуванню з дорослими або з дітьми старшими за себе, але і в цих випадках не проявляють значної активності. Підліткам із ЗПР притаманний низький рівень міжособистісного спілкування, що свідчить про існування труднощів у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, в сприйманні відтінків мовлення людини та невербальних виявів її поведінки, що в свою чергу ускладнює взаємини та знижує можливості соціальної адаптації.

Порушення психічної сфери при ЗПР призводять до її своєрідності, що виявляється в особливостях, які полягають у специфіці розвитку структурних компонентів саморегуляції: активності, рефлекс-

сії, ціннісних орієнтацій; динаміці їх розвитку, зв'язності і механізмах здійснення регуляції. Орієнтовно в кінці підліткового віку у частини підлітків із ЗПР спонтанно виникають новоутворення, пов'язані зі становленням регулюючої ролі Я. Але, без спеціально організованого освітнього середовища необхідні регуляторні механізми, цілісність і взаємопов'язаність структури комунікативно-особистісної саморегуляції сформуватися не зможуть в силу недостатності не тільки регуляторної, а й когнітивної сфери. Відтак, розробка напрямів розвитку комунікативно-мовленнєвих компетенцій підлітків із ЗПР набуває першочергового значення.

Основними завданнями на шляху формування комунікативної компетенції ми визначаємо наступні: *формування спілкування як основи для успішних безпосередніх та опосередкованих комунікативних дій (механізми видів міжсуб'єктного, внутрішньосуб'єктного та парасоціального спілкування); розвиток розуміння соціально-комунікативних ситуацій через усвідомлення та переосмислення дій Іншого в причинно-наслідкових та прогностичних закономірностях; присвоєння ціннісних орієнтацій у спілкуванні (цінності пізнання, цінності Я, цінності Іншого, цінності суспільної діяльності, цінності відповідальності).*

За результатами теоретико-емпіричного пошуку нами обґрунтовано та уведено до змісту програми з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» модуль з формування усвідомленого спілкування і комунікативної регуляції в учнів основної ланки освіти із ЗПР. Виокремлено ключові напрями формування усвідомленого спілкування і комунікативної регуляції. *Міжсуб'єктне спілкування з Іншим у просторі соціуму.* Спілкування як співпраця і кооперація. Спілкування як рефлексія. *Внутрішньосуб'єктне спілкування у просторі «Я» через персоналізованого Іншого.* Самоспілкування та спілкування з квазісуб'єктом (героєм літературно-художнього твору). *Внутрішньосуб'єктне та парасоціальне спілкування з Іншим у просторі культури.* Спілкування засобами медіа та з медіа-

персоною. Спілкування з соціокультурним Іншим. *Усвідомлення причин та прогноз протікання соціально-комунікативних ситуацій.* Розуміння ситуацій співпраці. Розуміння і реалізація комунікативних актів, як складника соціально-комунікативних ситуацій. Типи комунікативних реакцій у ситуаціях спілкування. *Цінності спілкування (міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного) з Іншим.*

Презентований зміст із формування спілкування у школярів (підлітків та юнаків) із ЗПР визначається нами на основі наступних науково-методичних підходів: *системного, компетентнісного, особистісно-комунікативного та герменевтичного. Системний підхід* до структури комунікативної компетентності, яка передбачає наявність здатностей поєднувати мовні засоби із завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення, репрезентуючи єдність мови і мовлення передбачає дослідження культури мовлення як системи, що є виявом внутрішніх якостей, зв'язків і відношень мовлення. *Компетентнісний підхід* у корекційно-розвитковій роботі з формування спілкування в учнів із ЗПР базується на низці принципів: а) комунікативно-когнітивної спрямованості; б) особистісної спрямованості; в) рефлексії.

Особистісно-комунікативний підхід є базовим для розуміння проблеми подолання мовленнєвих та соціально-комунікативних труднощів у дітей із ЗПР в ході корекційно-розвиткової роботи. Концептуальною ідеєю зазначеного підходу є положення про взаємозв'язок і взаємозалежність особистості та комунікативної діяльності в процесі формування навичок соціальної взаємодії. В аспекті вивчення і формування спілкування у школярів із ЗПР ми вважаємо, що на часі подолання монологічної парадигми комунікативної діяльності, усвідомлення цінності «Іншого», що актуалізує діалогічне спілкування (зовнішній і внутрішній діалог), який стає ключовим фактором розвитку особистості. Категоріальною основою особистісно-комунікативного підходу, який

означається нами як процес та стан взаємодії людини через міжсуб'єктну (послугуючись зовнішнім діалогом) та внутрішньосуб'єктну (активізуючи механізм внутрішнього діалогу) взаємодію, на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою самість через знаходження й визначення себе в Іншому. Іншим може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». Інші об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері. Спілкування в системі «Я-Інший» проголошує першочергову роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за Іншого. Спілкуючись із Іншим підліток присвоює такі ціннісні орієнтації, як *цінності пізнання* (ініціатива та самостійність), *цінності Я* (доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність, діалог), *цінності Іншого* (дружба, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання), *цінності суспільної діяльності* (взаємодія, співробітництво, співтворчість), *цінності відповідальності* (духовність, свобода, любов, рішення, вибір) тощо.

В руслі *герменевтичного підходу* в процесі формування міжсуб'єктного, внутрішньосуб'єктного та парасоціального спілкування важливо поєднувати розвиток читацької позиції з рефлексивною позицією учнів із ЗПР, що передбачає насамперед розвиток здатності до рефлексування, яке полягає в розширенні поля рефлексування (предмета рефлексії) й умінні застосовувати різноманітні рефлексивні дії. Реалізуючи внутрішній та зовнішній діалог з низкою художніх творів, висловлюючи власну думку з приводу прочитаного, учні осмислюють свою поведінку і вчинки в минулому, взаємини з однолітками й дорослими, свої ідеали, цінності, плани на майбутнє.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, презентована нами лінгвопсихологічна характеристика, напрями та науково-методичні підходи до формування усвідомленого спілкування та комунікативної регуляції вимагають подальшого впровадження в умовах різних типів навчальних закладів, які відвідують школярі із ЗПР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2017. – № 1 (81). – С. 48–59.
2. Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. – К, 2016. – 113 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/706284/>

УДК 376.3

І. М. Руденко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗА ТИПОМ АФАЗІЇ

У статті розглядається актуальність вивчення проблеми логопедичної допомоги особам з афазією, надана інформація щодо етіології, розповсюдженості афазії серед мешканців міста Суми, висвітлені негативні наслідки для здоров'я та працездатності наявного розладу мовлення, що акцентує увагу на важливості діагностики та відновлювального навчання у осіб з афазіями.

В статті розглядається актуальність изучения проблемы логопедической помощи лицам с афазией, предоставлена информация об этиологии, распространенности афазий среди жителей города Сумы, освещены негативные последствия для здоровья и работоспособности имеющегося расстройства речи, что акцентирует внимание на важности диагностики и восстановительного обучения у лиц с афазиями.

The article considers the relevance of the study of the problem of speech therapy for persons with aphasia, provides information on the etiology,

the prevalence of aphasia among the residents of Sumy, the negative consequences for the health and working capacity of the existing speech disorder are highlighted, emphasizing the importance of diagnosis and rehabilitation in aphasic patients.

Ключові слова: мовленнєві порушення, афазія, порушення мозкового кровообігу, відновлення мовлення.

Ключевые слова: речевые нарушения, афазия, нарушения мозгового кровообращения, восстановление речи.

Keywords: speech disorders, aphasia, disorders of cerebral circulation, speech restoration.

Постановка проблеми. Проблема відновлювального навчання при афазії завжди залишається актуальною темою наукових та практичних досліджень фахівців різних галузей наукових знань – неврологів, реабілітологів, нейропсихологів, логопедів-афазіологів, психотерапевтів та інших дослідників. Інтерес до цієї проблеми обумовлений її теоретичною, практичною та соціальною значущістю для розв'язання таких актуальних питань, як подальший розвиток та поглиблення наукових уявлень про складну систему міжфункціональних зв'язків в роботі мозку; з'ясування взаємозв'язку та взаємодії порушень мовлення при афазії з іншими психічними процесами; подальше вивчення психофізіологічних та нейролінгвістичних основ афазії; соціальна реадaptaція хворих з афатичними порушеннями мовлення та їх професійно-трудова реабілітація [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання відновлення мовлення при локальних ураженнях структур головного мозку цікавлять вчених вже понад сто років (П. Брока, К. Верніке). Велика кількість проблем, пов'язаних з вивченням афазій, і досі залишається актуальною як для науки, так і для практики.

О. Р. Лурія на основі вивчення порушень вищих психічних функцій розробив класифікацію афазії, яка дозволяє при виявленні первинно порушеної нейропсихологічної передумови кваліфікувати форму або їх сукупність при різних ураженнях головного мозку. Використання розробленої ним методики дослідження порушених мовленнєвих

функцій дозволяє не лише визначити у хворого форму афазії, але і скласти програму відновлювального навчання, і добрати адекватні прийоми та методи відновлення усіх сторін мовлення.

У ХХ столітті вивчення порушень мови при афазії проводилося в рамках психолінгвістики та нейролінгвістики (наукові дослідження Ю. Д. Апресян, М. О. Бернштейн, Т. Г. Візель, О. М. Вінарська, М. М. Кольцова, А. А. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, Е. Сепір, М. Крітчлі), нейропсихології (дослідження вчених: О. С. Адріанов, П. К. Анохін, Е. О. Асратян, С. В. Бабенкова, О. М. Вінарська, О. С. Віноградова, А. В. Запорожець, В. В. Тарасун, П. Якобсон та інших) [8]. Г. В. Тригуб визначає нейролінгвістичні особливості мовленнєвих афазій [7]. Психологічні особливості особистості хворих на афазію вивчали О. В. Козинець, О. О. Хапайло, комунікативну функцію при моторній афазії внаслідок інсульту – А. В. Зарицка. І. В. Мілінчук розкриває особливості психолінгвістичної програми з відновлення мовлення у вигляді інтенсивної мовленнєвої корекції [6].

Мета статті – висвітлити актуальність вивчення проблеми логопедичної допомоги особам з порушеннями мови за типом афазії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Причинами афазії є різноманітні органічні ураження мовних систем головного мозку в період, коли вже сформоване мовлення, у таких випадках: травми головного мозку, нейроінфекції, пухлини мозку, судинні захворювання та порушення мозкового кровообігу (геморагічні та ішемічні інсульти), нейрохірургічні втручання. При афазії спостерігаються пошкодження лобових, тім'яних, потиличних та скроневих часток кори домінантної півкулі. Форма афазії, важкість дефекту та характер його протікання залежать від обсягу осередку ураження та його локалізації; характеру порушення мозкового кровообігу; стану відділів мозку, що не постраждали та виконують компенсаторні функції. У разі афазії, що викликана зростанням пухлини, у віддаленому періоді виникають

порушення інтелектуально – мнестичних процесів та інші зміни психіки. При захворюваннях судин головного мозку афазія може бути різною в залежності від характеру інсульту (геморагічного або ішемічного), поширеності атеросклеротичного процесу. Афазії, спричинені травмою головного мозку, властивий більший зв'язок з вогнищевим ураженням головного мозку. Така афазія частіше має зворотний розвиток у зв'язку з тим, що травматичні ураження зазвичай зустрічаються у людей молодого віку зі збереженими мозковими судинами та нервова система володіє великими компенсаторними можливостями.

Серед дитячого населення поширеність афазій невелика. Схожість дитячої афазії до подібного мовленнєвого порушення у дорослих є в тому, що і в першому, і в другому випадках має місце розлад мовлення, коли воно вже є сформованим. Також схожі причини порушення, а саме травми, запальні процеси, пухлини мозку, лише за винятком порушення мозкового кровообігу у наслідок інсульту, який зустрічається в дитячому віці вкрай рідко [2].

Згідно статистичних даних у 2018 році спостерігається зростання звернень за медичною допомогою хворих як з новими випадками захворювань системи кровообігу, так із загостренням раніше діагностованих хвороб.

Поширеність хвороб систем кровообігу серед дорослих мешканців міста Суми зростає на 21,7% у порівнянні з 2017 роком. У минулому році від хвороб системи кровообігу померло 2110 мешканців міста, що складає майже 64% від усіх померлих за минулий рік.

Інсульт діагностовано в міських закладах охорони здоров'я у 814 пацієнтів. Смерть у наслідок гострого порушення мозкового кровообігу настала у 169 осіб, тобто у 8% померлих по місту Суми [3].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я приблизно 30% хворих з порушеннями мозкового кровообігу становлять особи працездатного віку (до 50-60 років), 70-80% хворих, які перенесли інсульт, повністю втрачають професійні навички та працездатність.

Афазії зустрічаються з частотою 25-30% випадків після перенесеного інсульту

ту [5]. Таким чином, спираючись на дані виявлення інсульту в місті Суми, можна припустити, що кожен рік приблизно у 225 дорослих хворих виявляються порушеннями мовлення за типом афазії.

До комунальних лікувально-профілактичних закладів охорони здоров'я міста Суми за логопедичною допомогою у минулому календарному році звернулося 225 осіб з порушенням мовлення за типом афазії, серед них 224 дорослих та 1 дитина. У порівнянні з 2017 роком кількість пацієнтів з афазією зросла на 23,5%. Найчастішою причиною виникнення афазій серед дорослих є перенесений інсульт, як ускладнення наявних хвороб системи кровообігу. Спеціалісти констатують той факт, що при локальних ураженнях головного мозку внаслідок інсульту одним із самих тяжких наслідків хвороби є афазія.

Соціальна адаптація людей, які перенесли гострі порушення мозкового кровообігу, є надзвичайно важливою і актуальною проблемою. Медичні аспекти реабілітаційного періоду, поряд з побутовими і особистісними труднощами, значно ускладнюють повернення людини до звичного способу життя, повноцінної соціальної взаємодії. Інсульт головного мозку має серйозні наслідки, що супроводжуються втратою функцій нервової системи хворого, який нерідко змушений заново вчитися ходити, говорити, обслуговувати свої первинні потреби. Подібні обставини вимагають від сім'ї індивіда, який переніс інсульт, істотних функціонально-рольових змін, матеріальної та психологічної підтримки, зміни звичного способу життя [4].

Надзвичайно важливе місце в комплексі лікувально-відновлювальних заходів займає відновлювальне навчання, що включає різні методи логопедичної, нейропсихологічної, психологічної, педагогічної, соціально-психологічної та інших видів роботи. Основною метою відновлювального навчання хворих із мовленнєвими порушеннями внаслідок інсульту є робота з подолання афазій. Міжнародний обмін досвідом сприяв розширенню уявлень вітчизняних науковців щодо зарубіжних поглядів на причини, механізми, симптоматику мовленнєвих порушень у пацієнтів, які перенесли інсульт.

Подолання порушень мовлення при афазії у хворих, які перенесли інсульт, є надзвичайно важким завданням. Тривалість відновлення мовлення при афазії індивідуальна, залежить від безлічі факторів, проте в більшості випадків дефект мовлення має стійкий характер, відновлення в середньому займає від 2 до 6 років та більше. Динаміка відновлення мовленнєвих функцій у ряді випадків виявляється незначною, незважаючи на ступінь тяжкості інсульту і терміни початку логопедичних занять. Іноді хворому вдається досягти лише стадії часткового поліпшення в результаті тривалих систематичних занять [1].

У результаті виникнення мовленнєвих і рухових розладів хворі отримують інвалідність I або II групи без можливості подальшого працевлаштування. Ці факти і цифри наочно показують, наскільки актуальною і масштабною є проблема надання такому контингенту хворих комплексної спеціалізованої допомоги, починаючи з раннього етапу захворювання [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Хвороби системи кровообігу є однією з головних причин захворюваності, інвалідизації та смертності населення. Найчастішою причиною виникнення афазій серед дорослих є перенесений інсульт, як ускладнення наявних хвороб системи кровообігу. Враховуючи все вищезазначене, вивчення різних аспектів афазії, що стосуються причин виникнення, локалізацій ураження центральної нервової системи, порушення різних рівнів організації мовлення, відіграє важливу роль у реабілітації осіб з афазією, поверненні їх до звичного способу життя.

Подальші дослідження плануються спрямувати на вивчення шляхів відновлення мовлення в осіб з афазією з метою відновлення втрачених функцій та соціально-психологічної адаптації хворого до свого нового стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варлоу Ч. П. *Инсульт / Практик. руководство для ведения больных: Пер. с англ. / Ч. П. Варлоу, М. С. Денис, Ван Гейн Ж.* – М.: Атмосфера, 2001. – 629 с.
2. Зайцев И. С. *Афазия. Учебно-методическое пособие.* – Минск: БГПУ им. Максима Танка, 2006. – 136 с.

3. Інформаційно-аналітичний центр медичної статистики відділу охорони здоров'я Сумської міської ради. *Статистичні дані за 2018 рік [Електронний ресурс].* – Режим доступу: <http://www.gorzdrav.sumy.ua/>.
4. Кокорева М. Е. Роль и функции семьи в социальной адаптации индивида, перенесшего инсульт головного мозга / М. Е. Кокорева // *Знание. Понимание. Умение. Московский гуманитарный университет.* – 2015. – №1. – С. 282-288.
5. Кузьмина Т. В. Афазия и пути её преодоления / Т. В. Кузьмина, Е. В. Симоненко // *Молодой ученый.* – 2015. – №13. – С. 287-289.
6. Мілінчук І. В. Інтенсивна мовленнєва корекція з відновлення мовлення: психолінгвістичний інструментарій / І. В. Мілінчук // *Науковий вісник Херсонського державного університету.* – 2015. – Вип. 1, том 1.
7. Тригуб Г. В. Нейролінгвістичні особливості мовленнєвих афазій / Г. В. Тригуб // *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія.* – 2015. – Т. 20. Вип. 1 (35).
8. Шеремет М. К. *Логопедія. Підручник під ред. М. К. Шеремет.* – К.: ВД «Слово», 2014. – 675 с.

УДК 376-056.34

О. І. Тригубляк

вихователь Кам'янець-Подільського
навчально-реабілітаційного центру
Хмельницької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається сенсорна сфера дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Проаналізовано особливості розвитку сенсорних відчуттів, враховуючи порушення.

В статье рассматривается сенсорная сфера детей с нарушениями психофизического развития. Проанализированы особенности развития сенсорных ощущений, учитывая нарушения.

The article deals with the sensory field in children with disorders of psychophysical development. Peculiarities of development of sensory senses, taking into account violations, are analyzed.

Ключові слова: сенсорна сфера, діти з порушеннями психофізичного розвитку, сприймання, відчуття.

Ключевые слова: сенсорная сфера, дети с нарушениями психофизического развития,

восприяття, ощущения.

Keywords: *sensory sphere, children with disorders of psychophysical development, perception, feeling.*

Постановка проблеми. Розвиток сприймання і формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, величину, положення у просторі, запах, смак та ін.) починає формуватися у ранньому дитинстві, це і є сенсорний розвиток. Сприймання предметів і явищ є базовою основою для знайомства із навколишнім середовищем, тому сенсорні здібності є фундаментом подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сенсорний розвиток вивчало багато науковців, зокрема: Л. Венгер, В. Зінченко, В. Мухіна, Н. Сакуліна, О. Усова, Є. Фльоріна та ін. Про вплив сенсорного розвитку на процес розвитку та навчання дітей писали О. Декролі, Я. Коменський, Г. Костюк, М. Монтессорі, С. Русова та ін. Процес сприймання, без якого неможливий аналіз сенсорних відчуттів, вивчали та описували психологи (П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) у своїх працях. Сенсорну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали: Є. Бейн, К. Вересотська, Т. Головіна, М. Нудельман, М. Соловійов, Н. Стадненко та ін.

Мета статті – теоретичний аналіз особливості сенсорного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Середовище, яке нас оточує, складається з великої кількості різних форм, кольорів, запахів та інших характеристик предметів. Починаючи з народження, уся ця інформація передається дитині. Виникає потреба пристосування до світу, ознайомлення та вивчення його якостей. Цей процес потребує керівництва з боку дорослого для повноцінного засвоєння знань. Таке цілеспрямоване, послідовне знайомство дитини із сенсорною структурою життя називається сенсорним вихованням.

У дошкільному віці поріг чутливості (зорової, слухової, тактильної та ін.) знижується. Компенсацією цього є зростання гостроти зору, можливість розрізняти відтінки кольорів; розвиток фонема-

тичного слуху; формування відчуття дотику та ін. Такі зміни є результатом оволодіння новими способами сприймання, які забезпечуватимуть дослідження предметів, їх властивостей та взаємозв'язків [4]. Від того, як дитина засвоює різні якості та характеристики предметів, які її оточують, залежить власне її розвиток та готовність до подальшого навчання у школі. Водночас, виникає проблема розвитку сенсорних відчуттів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Засвоєння ними сенсорних еталонів відбувається повільно, інколи спотворено та залежить від характеру порушень. Тому, розвиток сенсорних відчуттів має проводитися у комплексі та співпраці спеціалістів (корекційних педагогів), вчителів, вихователів та батьків [1].

Цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей у цьому віці повинен охоплювати такі етапи:

- 1) Формування сенсорних еталонів стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і співвідношення за величиною між кількома предметами.
- 2) Навчання способів обстеження предметів, а також уміння розрізняти їх форму, колір та величину і виконувати усе складніші окомірні дії.
- 3) Розвиток аналітичного сприйняття: вміння орієнтуватися в поєднаннях кольорів, розчленувати форму предметів, виділяти окремі вимірні величини [1].

На початку формування сенсорних еталонів, дитину приваблюють кольори цікавих їй предметів. У цей період важливо допомогти їй навчитись не лише виділяти певний колір, але й вміння порівнювати їх. Після засвоєння основних кольорів, інтерес дітей переходить до форми, за чим і потрібно порівняти предмет із вже знайомими фігурами. Особливу увагу потрібно приділити предметам, які складаються із кількох фігур. Дорослий передає дитині алгоритм послідовності вивчення фігур. Найскладнішим є аналіз процесу поєднання різних характеристик (кольорів, форм і величини) предметів із загальною структурою. Виділення окремих елементів із її загальної характеристики, а також визначення зв'язку між ними можливе за

умови сформованого аналітичного сприйняття. Навіть якщо дитина вміє правильно сприймати окремі кольори і відтінки, цього є недостатньо. У навколишньому середовищі кольори є взаємопов'язаними, які потрібно розуміти [1; 3].

Знайомство з предметами відбувається під час гри та має свою послідовність:

1. Співставлення контуру предмета з його формою;
2. Визначення складових частин предмета та визначення його форми (форм);
3. Визначення місця знаходження основних частин у просторі;
4. Порівняння розташування дрібних частин у просторі відносно одна одної [1].

Дітям з аутизмом характерна нестабільність сенсорної сфери. Їм притаманна гіперчутливість та гіпочутливість до подразників. При цьому, може бути підвищена чутливість до сприймання зорових подразників, водночас знижена – до тактильних. Враховуючи цю особливість, дітям з аутизмом притаманні: страх гучних звуків та яскравих спалахів; потреба (або навпаки) тактильного контакту з предметами; страх шумних людних місць; часті істерики, як реакція на неприємні відчуття; стереотипні дії. Викривлене, спотворене сприймання викликають неадекватну реакцію, яка провокує поведінкові розлади. Одними із серйозних наслідків порушення сенсорної сфери є соціальні та комунікативні проблеми. Їх сприймання часто є периферійним, тобто діти з аутизмом краще реагують на те, що відбувається поруч і не вимагає участі дитини у процесі. Фрагментарне сприймання ускладнює побудову цілісного образу і дозволяє аналізувати окремі деталі, цікаві дітям [2; 3].

Дітям з інтелектуальними порушеннями притаманна сповільненість та сплутаність відчуттів; зміщення порогів чутливості; збіднене, фрагментарне, неусвідомлене сприймання; труднощі опрацювання отриманої сенсорної інформації. Порушення вищих психічних функцій впливають на сприймання, що порушує процес мислення. Під час сприймання виникають труднощі виокремлення істотних та другорядних ознак та

встановлення взаємозв'язків. Зміна однієї із характеристик (колір, відстань, запах та ін.) знайомого предмета, впливає на якість його сприймання [3].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) можуть виникати труднощі орієнтування в навколишньому середовищі (порушена просторова орієнтація, відчуття положення власного тіла у просторі); результатом обмеженого словникового запасу є низька обізнаність у характеристиках предметів; недостатньо сформований фонематичний та музичний слух; труднощі впізнавання предметів з опорою на їх ознаки (співвіднесення отриманої інформації з наявними знаннями). Виникає потреба спрямовувати сенсорне виховання на знайомство із різноманітним властивостей предметів і явищ. Детальне вивчення величини, форми, кольору предметів допоможе покращити просторову орієнтацію. Використання схожих завдань для легшого засвоєння однієї із властивостей [4].

У дітей із синдромом Дауна короткий період концентрації уваги; труднощами в запам'ятовуванні та встановленні послідовності дій; проблеми із узагальненням та мисленням. Усе це негативно впливає на оволодіння ними сенсорними знаннями. Вони мають сповільнений розвиток інтелектуальної сфери, що також є проблемою на шляху оволодіння сенсорними відчуттями [2; 3].

Діти із ДЦП мають виражене порушення процесу сприйняття. Воно є спотвореним, сповільненим і часто отримана інформація неправильно аналізується в корі головного мозку. Загалом, дітям із ДЦП притаманні такі особливості сенсорного сприймання: порушення просторової орієнтації; можливі труднощі зосередження погляду; несформоване фонематичне сприймання; труднощі співвіднесення форми; ситуаційне і недиференційоване сприймання; залежно від складності ураження, можливі порушення зору і слуху; різний ступінь відчуття дотику (часто знижене) [2; 3].

Формування сенсорного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) значно відстає, є нерівномірним і має такі особливості: труднощі в обстеженні предметів та його подальшого

осмислення; виділення потрібних та відмінних властивостей; труднощі пошуку предметів за спільною ознакою; недорозвиток уявлень про величину, колір та форму предмета [3].

Часто проблеми у сенсорному розвитку першими помічають уважні батьки, які звертаються за допомогою відповідних спеціалістів. Якщо у дитини виникають труднощі під час опису предмету, потрібно вчасно надати підказку та допомогу у вигляді навідних запитань та власного прикладу. Водночас, навчання та корекційна робота мають проводитися у комплексі під керівництвом усіх дорослих, які перебувають у контакті з дитиною (батьки, вчитель, вихователь, корекційний педагог). За умови вчасно наданої допомоги, можна уникнути викривлення сенсорного розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, вже в дошкільному віці діти зустрічаються з різноманітністю форм, кольорів та інших властивостей предметів, зокрема іграшок і предметів домашнього вжитку. Знайомляться вони і з творами мистецтва – живописом, музикою, скульптурою. І, звичайно, кожна дитина, навіть без спеціального тренування сенсорних здібностей, так чи інакше сприймає усе це. Проте, коли таке засвоєння відбувається стихійно, воно часто виявляється поверховим, неповноцінним. Тому краще, щоб процес розвитку сенсорних здібностей здійснювався цілеспрямовано. Водночас, діти з порушеннями психофізичного розвитку мають труднощі розвитку сенсорних відчуттів, у різних проявах. Для цілеспрямованої та повноцінної корекції потрібно досконало вивчити стан сенсорних відчуттів кожної дитини індивідуально та розробити індивідуальний план корекції. Важливо враховувати комплексну роботу усіх спеціалістів для досягнення бажаної мети. Перспективною подальших досліджень ми вбачаємо у подальшій розробці методики діагностування сенсорної сфери за різними напрямками, з врахуванням порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виховання сенсорної культури дитини від народження до 6 років: [Книга для вихователя дитячого садка] / за редакцією Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 215 с.

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [Навч.-метод. посібник.] / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К. : «АТОПОЛ», 2010. – 96 с.
3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилова, М. П. Матвеева; за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
4. Черкасова Е. М. Виховання мовного слуху у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Е. М. Черкасова [Текст] // Дошкільне виховання. 2006, – № 11. – С. 22-26.

УДК 376-056.264-053.2:796.012.1

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Н. М. Смаль

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

В статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку дрібної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития мелкой моторики рук у детей с общим недоразвитием речи.

The article deals with the theoretical aspects of development of hand motor skills to children with the general underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, дрібна моторика рук, дитячий вік.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, мелкая моторика рук, детский возраст.

Key words: general underdevelopment of speech, hand motor skills, childhood.

Постановка проблеми. На особливу роль дрібної і загальної моторики в мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей вказував відомий вчений В. О. Сухомлинський [9]. Він наголошував,

що витокі здібностей і обдарувань дітей знаходяться на кінчиках їхніх пальців; від пальців, образно кажучи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки; що більше майстерності в дитячій руці, то дитина розумніша. Знані вчені галузі спеціальної освіти Л. З. Арутюнян, М. М. Кольцова, І. Ю. Левченко, В. І. Лубовський, О. М. Мастюкова, М. С. Певзнер звертають увагу на необхідність і педагогічну доцільність роботи з розвитку дрібної моторики в дітей у комплексі корекційно-розвивальних заходів. З тренуванням тонких рухів пальців рук мовлення не тільки розвивається більш інтенсивно, але і формується більш досконало. Таким чином, розвиток рухового апарату, зокрема, дрібної моторики пальців рук, є чинником, що стимулює розвиток мовлення.

В цьому контексті перед спеціалістами в галузі спеціальної освіти, як теоретиками, так і практиками постає проблема розробки та дослідження методів, технологій з розвитку дрібної моторики рук осіб дитячого віку, які мають мовленнєві порушення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання про взаємозв'язок розвитку мовлення і дрібної моторики рук були представлені у теорії та практиці логопедії, спеціальної педагогіки, нейрофізіології, психології, що знайшли своє відображення у роботах відомих корекціоністів: Л. С. Виготського, В. І. Лубовського, Р. Є. Левіної, Є. Ф. Соботович та сучасних українських науковців: Ю. В. Рібцун, В. М. Синьова, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, які довели, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток дрібної моторики рук. Дослідження О. М. Мастюкової вияви зв'язок між кореляційною залежністю і динамікою розвитку мовлення та моторикою рук у дітей із порушеннями мовлення на всіх вікових етапах онтогенезу. Психофізіологи Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, досліджуючи взаємовпливи рухового аналізатора і словесної системи вказали на їх практичне та теоретичне значення.

Мета статті – висвітлення теоретичних засад важливості розвитку дріб-

ної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на важливість вивчення та вдосконалення рухової активності у дітей із порушеним розвитком Л. С. Виготський наголошував, що, будучи відносно самостійною, незалежною від вищих інтелектуальних функцій та такою, що легко виправляється, моторна сфера дає багато можливостей для компенсації інтелектуального дефекту [2]. Вчений вказував на зв'язок пізнавальної діяльності й мовлення із розвитком дрібної моторики у дітей із порушеннями мовлення. Відзначав, що початком розвитку мислення є рука, тому особливі діти потребують особливого підходу до розвитку дрібної моторики рук, оскільки їм властиві специфічні порушення тонких диференційованих рухів, координації. Тож, розвиток рухового апарату, зокрема дрібної моторики пальців рук, є фактором, що стимулює розвиток і мислення, і мовлення.

Класифікацію проявів загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) розробила відомий психолог, педагог, основоположник логопедії як самостійної науки, Роза Євгенівна Левіна [6]. Науковець характеризувала загальне недорозвинення мовлення: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення, запропонувавши три рівні даного недорозвинення.

Українські вчені Ю. В. Рібцун і В. В. Тищенко описують IV рівень ЗНМ [10]. Вони зазначають, що усне мовлення дитини з IV рівнем ЗНМ у цілому максимально наближене до норми, спостерігаються лише поодинокі помилки. Також доводять ефективність формування мовлення у цих дітей саме активним розвитком дрібної моторики рук.

Як відзначає професор М. К. Шеремет, поряд із загальною ослабленістю, діти із ЗНМ, у тому чи іншому ступені, демонструють збіднення, спотворення і порушення сенсомоторного розвитку як окремих систем (ноги, руки, очей, орального апарату), так і їх взаємодії [7]. Цим дітям властиве

відставання у розвитку всіх видів моторики - загальної, м'якої, дрібної та артикуляційної: порушення у розвитку основних рухів і їх фізичних якостей, недостатня статична і динамічна координація загальних та дрібних рухів, зниження швидкості та спритності під час виконання вправ. У них порушеним є конструктивний праксис, що переважно пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців рук, вони відчують труднощі під час маніпуляції дрібними предметами.

Як показали дослідження Т. Б. Філічевої та Г. В. Чіркиної, впродовж останнього часу у дітей все частіше виявляють відставання в розвитку моторної функції дрібних м'язів пальців рук, особливо це стосується дітей із загальним недорозвиненням мовлення [11]. На думку цих вчених в роботі з такими дітьми велику увагу необхідно приділяти саме розвитку дрібної моторики рук, адже рухи рук тісно пов'язані з мовленням і вони є одним із факторів його формування. Завдяки розвитку дрібної моторики рук у дітей із ЗНМ покращуються не тільки рухові можливості, а й розвиток психічних і мовленнєвих навичок. А також формування рухів руки тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора і зорового сприймання, різних видів чутливості, просторового орієнтування, координації рухів.

Більшість вчених стверджують, що формування та розвиток дрібної моторики рук знаходиться у тісному зв'язку з розвитком лівих скроневих і лівої лобової ділянок головного мозку, які в свою чергу, відповідають за формування багатьох психічних функцій [2, 4, 6, 11]. Їх дослідження підтвердили зв'язок інтелектуального розвитку з розвитком моторики рук. Із вправності дитячої руки науковці роблять висновок про особливості розвитку центральної нервової системи, її мозку.

У своїй науковій статті Л. Л. Биковець звертає увагу на те що сензитивним періодом розвитку кори головного мозку є вік від 2 до 10 років [1]. В цей період темпи моторного навантаження в мовленнєвій діяльності мають бути адекватними. Особливо науковець наголошує на тому, що рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від

сформованості тонких рухів пальців рук. Спочатку розвиваються дрібні рухи пальців рук, потім з'являється артикуляція складів.

Дослідження вчених, показують, що у структурі розвитку дітей із ЗНМ важливого значення має оцінка рухових порушень, тому що головне у розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини в цілому належить руховому аналізатору [4, 6, 7, 10, 11]. Зокрема, науковцем М. М. Кольцовою було встановлено зв'язок між пальцями рук і корою великих півкуль головного мозку [4]. За висновками вченої розвиток рухів пальців рук передують появі артикуляції складів, таким чином мовлення перебуває в прямій залежності від розвитку дрібної моторики рук. Стимулювання мовленнєвих ділянок в корі головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук, а точніше, від пальців. Автор підкреслює, що вплив імпульсації з м'язів руки найбільш помітний в дитячому віці, коли йде формування мовленнєвої моторної області. Якщо робити вправи систематично, то рухи пальців роблять стимулюючий вплив на розвиток мовлення а це і є потужний засіб підвищення працездатності кори головного мозку.

Дослідниця пропонує скористатися методикою розвитку дрібної моторики у дітей 3 – 6 років В. Л. Кисельової [3]. Ця система вправ поділена на блоки, тільки після оволодіння одним блоком можна переходити до наступного. Рання стимуляція моторного розвитку й корекція рухових порушень дають змогу запобігти загальному недорозвиненню мовлення в дітей з раннім незначним органічним ураженням центральної нервової системи.

Науковець А. С. Машталер велику роль надає вправам, формам і методам розвитку дрібної моторики у дітей із ЗНМ [8]. Першочергову роль він відводить пальчиковим іграм наголошуючи, що коли дитина займається пальчиковою гімнастикою, відбуваються певні зрушення в її психофізичному розвитку. А саме це:

- ✓ виконання вправ і ритмічних рухів пальцями індуктивно призводить до зрушень в мовленнєвих центрах го-

- ловного мозку та різкого посилення узгодженої діяльності мовленнєвих зон, що, в результаті стимулює розвиток мовлення;
- ✓ ігри з пальчиками створюють сприятливий емоційний фон, розвивають уміння наслідувати дорослого, вчать вслухатися і розуміти зміст мовлення, підвищують мовленнєву активність дитини;
 - ✓ дитина вчиться концентрувати свою увагу і правильно її розподіляти;
 - ✓ якщо дитина буде виконувати вправи, супроводжуючи їх короткими віршованими рядками, то її мовлення стане більш чітким, ритмічним, яскравим, посиляться контроль за виконуваними рухами;
 - ✓ розвивається пам'ять дитини, бо вона вчиться запам'ятовувати певні положення рук і послідовність рухів;
 - ✓ розвивається уява і фантазія, оволодівши всіма вправами дошкільник зможе невербально розповісти цілі історії;
 - ✓ у результаті освоєння всіх вправ кисті рук і пальці отримують силу, хорошу рухливість і гнучкість, а це надалі полегшить оволодіння навичкою письма.

Також дослідник особливу роль у розвитку дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення відводить іграм з піском. Наголошує, що вони розвивають творчий потенціал, просторове сприйняття, образно-логічне мислення, дрібну моторику.

Вченими М. Б. Городиською і Л. П. Лепехою описано безліч різноманітніших видів технік з розвитку дрібної моторики рук: плетиво кісок, вишивання шнурком, зав'язування бантиків, різні види шнурівки, застібання й розстібання гудзиків, блискавок, кнопок, в'язання на спицях, вишивання шнурком по контуру предмета, викладання дрібними предметами (квасолею, горохом, насінням, дрібними гудзиками, скріпками, викладання сірниками, паличками [5]. Дослідники також відносять сюди й роботу з ножицями: розрізування аркуша паперу на частини за зразком, за інструкцією, вирізування знайомих геометричних фігур і нескладних предметів по контуру й без нього. Ці вправи роблять дитячі пальчики спритними й

умілими.

Мовленнєву залежність від розвитку дрібної моторики рук у дітей із ЗНМ обґрунтовує також В.В.Цвинтарний [12]. Він виводить пряму залежність зрілості мовлення дитини від ступеня рухливості пальців рук: якщо розвиток руху пальців відстає, то затримується мовленнєвий розвиток. Тому рекомендує стимулювати мовленнєвий розвиток дітей, шляхом тренування рухів пальців рук.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, здійснивши теоретичний огляд наукових праць, присвячених дослідженню важливості розвитку дрібної моторики рук дітей із порушеннями мовлення, можна констатувати, що розвиток дрібної моторики рук дуже тісно пов'язаний із розвитком мовлення у дітей означеної категорії. В корекційній роботі з такими дітьми застосовуються різноманітні методи та засоби, достатньо поширеними і найбільш дієвими є вправи та ігри, що спрямовані саме на розвиток дрібної моторики рук. Адже кисть руки дитини розглядається стоґодні теоретиками і практиками як орган, що активізує й стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність усіх її відділів, позитивно впливає на формування в дітей з мовленнєвими порушеннями вищих пізнавальних функцій, особливо мислення й мовлення. В подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити рівень розвитку дрібної моторики рук дошкільників із ЗНМ третього рівня та розробити корекційну програму з подолання відставання у формуванні точних рухів рук осіб означеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку / Л. Л. Биковець // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №2. – С. 124 – 131.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Киселева В. Развитие тонкой моторики / В. Киселева // Дошкольное воспитание. – 2006. – №1. – С. 24–29.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 142 с.



5. Лепеха Л. П. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення / Л. П. Лепеха, М. Б. Городиська. – Львів-Дрогобич: Посвіт, 2014. – 76 с.
6. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : Аркти, 2005. – 221 с.
7. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / [М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.]; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с.
8. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / А. С. Машталер // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 4 – С.242 – 247.
9. Сухомлинський В. О. Квітка сонця / В. О. Сухомлинський. – Х. : Школа, 2015. – 240 с.
10. Тищенко В. Як навчити дитину правильно розмовляти від народження до п'яти років: Поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун – К. : Літера ЛТД, 2008. – 128 с.
11. Филочева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
12. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. – Санкт-Петербург: Лань, 1996 – 31 с.

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

УДК 376.1

К. С. Грищенко

вчитель-логопед

КУ «Середино-Будський інклюзивно-ресурсний центр»,
Середино-Будська районна рада
Сумської області

Л. В. Мороз

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

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

У статті висвітлені сутність та зміст логопедичного супроводу дітей в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Визначені організаційні особливості, напрямки та зміст діяльності вчителя-логопеда у процесі комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами.

В статье определены сущность и содержание логопедического сопровождения детей в условиях инклюзивно-ресурсного центра. Обозначены организационные особенности, направления и содержание работы учителя-логопеда в контексте комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

The article presents the essence and the content of the logopedic support of children in conditions of Inclusive-Resource Center. Defined organizational features, direction and content of the activity of the teacher-speech in the process of a comprehensive psycho-pedagogical support children with special educational problems.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, логопедичний супровід, діти з особливими освітніми потребами, психофізичні порушення.

Ключевые слова: инклюзивно-ресурсный центр, логопедическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, психофизические нарушения.

Keywords: inclusive-resource center, logopedic support, children with special educational problems, psychophysical disorders.

Постановка проблеми. Гуманізація та демократизація суспільних процесів,

що є визначальною ознакою ХХІ століття, докорінно змінює ставлення до людей із психофізичними порушеннями з боку громадян, інституцій, держави та людства у цілому. Україна, як і більшість розвинених демократичних світових країн, визнає рівність прав усіх своїх громадян на активну участь у суспільному житті, незалежно від їхніх психофізичних особливостей.

Процеси демократизації та деінституціалізації, які наразі характерні для освіти дітей із психофізичними розладами, спричинили реформування системи виявлення та надання допомоги означеній категорії дітей. Важливим і необхідним кроком у цьому напрямі стало створення інклюзивно-ресурсних центрів, спрямованих на забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями. З огляду на це, актуальною проблемою організаційно-методичного аспекту діяльності інклюзивно-ресурсного центру є організація і здійснення логопедичного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку, як важливої складової їх комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним проблемам психолого-педагогічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями в умовах інклюзії присвячено значну кількість наукових та методичних публікацій. Зокрема, основні питання організації та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів висвітлені у колективних та індивідуальних доробках Е. Данілавічюте, Л. Даниленко, А. Колупаєвої, А. Мельник, Н. Найди, М. Порошенко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, Н. Софій та ін. Проте питанням організації і здійснення логопедичного супроводу дітей в умовах інклюзивно-ресурсного центру присвячені поодинокі дослідження (Н. Басалюк, В. Кисличенко, З. Куїжева), що розкривають лише окремі складові цього складного процесу. Таким чином означена проблема є актуальною і своєчасною, потребує

подальшої розробки.

Мета статті – висвітлити сутність та зміст логопедичного супроводу дітей в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Виклад основного матеріалу. У контексті реформування системи спеціальної освіти та впровадження інклюзії у загальноосвітнє середовище нашою державою було прийнято низку документів. Так, 12 липня 2017 року Кабінет Міністрів України ухвалив «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [3], доповнене Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» [4], у яких визначено, що: «Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це установа, що утворюється з метою забезпечення права дітей із особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу». У своїй діяльності ІРЦ керується Конвенцією про права осіб з інвалідністю, Конституцією України, Законами України «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про освіту» та іншими законодавчими актами.

Діяльність центру забезпечує колектив кваліфікованих фахівців, серед яких: логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог, вчитель-реабітолог, а також практичний психолог. Керівництво діяльністю ІРЦ здійснює директор [3, 4].

В рамках діяльності ІРЦ здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей із психофізичними розладами (надається комплексна психолого-педагогічна допомога та корекційно-розвивальні послуги) [2, с. 48]:

✓ психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною

програмою розвитку;

✓ психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру;

✓ корекційно-розвивальні послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

Важливим компонентом комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах ІРЦ є організація і забезпечення їх логопедичного супроводу.

За визначенням В. Кисличенко [1, с. 179], логопедичний супровід – це цілеспрямована, послідовна, неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних особливостей дитини. Визначальними складовими логопедичного супроводу дітей в умовах ІРЦ є системна, багатоскладова та узгоджена робота логопеда з дитиною, її сім'єю та іншими фахівцями та учасниками цього процесу.

У штатному розкладі ІРЦ для здійснення логопедичного супроводу дітей передбачена посада вчителя-логопеда: одна штатна одиниця на 25-30 для дітей із порушеннями мовлення, або 15-20 дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, або 15 дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, або 12 дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Тривалість робочого тижня вчителя-логопеда ІРЦ становить 40 годин, що становить тарифну ставку, з яких педагогічне навантаження (безпосередня робота з дітьми), становить 18 годин на тиждень [2, с. 51].

У процесі забезпечення логопедичного супроводу дітей і умовах ІРЦ логопед реалізує такі напрямки роботи [2, с. 72-73]:

- ✓ діагностичний, що спрямований на проведення комплексної оцінки стану мовлення дитини (вербальної/ невербальної мови, наявності і структури мовленнєвого порушення), розробка рекомендацій та оформлення висновку;
- ✓ корекційно-розвивальний, спрямований на забезпечення комплексного супроводу дітей шляхом проведення індивідуальних та групових занять
- ✓ інформаційно-аналітичний, що передбачає складання річного плану; підготовка звіту; складання щотижневих графіків; ведення журналу обліку консультацій, висновків з комплексної оцінки;
- ✓ організаційний, що передбачає взаємодію з місцевими органами, закладами дошкільної та загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та інших закладів освіти;
- ✓ методичний, що має на меті надання методичної допомоги, педагогічним працівникам;
- ✓ консультативний, спрямований на ознайомлення батьків з результатами комплексної оцінки; консультації батьків щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг таким дітям; стосовно мережі закладів освіти тощо;
- ✓ просвітницький, передбачає проведення засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами;
- ✓ моніторинговий, передбачає здійснення моніторингу динаміки розвитку дитини, ведення реєстру дітей, закладів та фахівців, які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги;
- ✓ самоосвітній, передбачає підвищення кваліфікаційного рівня шляхом самопідготовки, участі у семінарах, нарадах, конференціях тощо.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Перехід України до нової прогресивної концепції освіти дітей із психофізичними розладами

створює можливості для впровадження європейських цінностей та стандартів життя. Організація інклюзивно-ресурсних центрів є важливим кроком реформування системи спеціальної освіти, покликаних здійснювати комплексний психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами. Проте багато питань особливостей здійснення логопедичного супроводу дітей залишаються не вирішеними. Зокрема, не відрегульовані механізми взаємодії між усіма учасникам цього складного, багатоконпонентного та багаторівневого процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення / В. А. Кисличенко // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : [збірник наукових праць] : вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.2. - 486 с. – С. 176 – 185.*
2. Порошенко М. А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: [навч.-метод. посіб.] / [М. А. Порошенко, А. А. Колупаєва, М. В. Ярошук та ін.], за заг. ред. М. А. Порошенко – Київ : 2018. – 252 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-n>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakonrada.com/ministriv-kabinetu-postanovi/postanova-vid-serpnya-2018-617-deyaki-pitannya-2018-66261.html>

УДК 376.36

В. О. Древаль
магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
К. О. Зелінська-Любченко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу освіти. У ході викладу висвітлено можливості використання театралізованої діяльності як засобу розвитку мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Стаття посвячена проблеме развития речи старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения. В ходе изложения освещены возможности использования театрализованной деятельности как средства развития речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

The problem of the development of broadcasting of senior preschool children in a preschool educational institution is devoted to the article. In the course of the presentation, the possibilities of using theatrical activity as a means of development of broadcasting of older preschool children with general underdevelopment of speech are highlighted.

Ключові слова: розвиток мовлення, театралізована діяльність, старші дошкільники, дошкільний заклад освіти.

Ключевые слова: развитие речи, театрализованная деятельность, старшие дошкольники, дошкольное учебное заведение.

Keywords: speech development, theatrical activities, older preschoolers, preschool educational institution.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом встановлення контакту із оточуючими, завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Мовленнєве спілкування є одним із найважливіших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі. Воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. В процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природ-

ний, предметний і соціальний світ в його цілісності та різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я», засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу сформованість у нього комунікативної компетентності [4].

Мовлення відіграє виключно важливу роль у формуванні вищих психічних функцій у дитини. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослими, воно є базою для розвитку мислення, забезпечує можливість планування і регулювання поведінки дитини, організації всього її психічного життя, впливає на розвиток особистості в цілому. У зв'язку з цим у сучасній спеціальній педагогіці та психології утвердилося положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих порушень, які є загальною закономірністю порушеного розвитку.

Розвиток мовлення засобами театралізованої діяльності дозволяє не тільки вдосконалювати рухову сферу дитини, але й розширювати її мовленнєвий потенціал, тим самим поглиблюючи її знання про навколишнє середовище. Але, на жаль, педагоги не завжди готові організувати цю роботу таким чином, щоб вона була ефективною як з погляду навчання, так і з позиції мовленнєвого розвитку дошкільників із порушеннями мовлення. Ця проблема є актуальною як для майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти, так і для педагогів з досвідом роботи [4, с. 257].

Гра є відкритим, образним, творчим засобом всебічного розвитку дитини [9]. Відтак мовлення дітей старшого дошкільного віку розвивається в контексті гри, оскільки саме вона є провідною діяльністю дошкільників [8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Мовленнєва діяльність є однією із провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. О. Зелінська-Любченко, О. Л. Кононко, К. Л. Крутій та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний

розвиток зв'язного мовлення – важлива умова мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу [4, с. 255].

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я. А. Коменський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.), психологів (Ю. А. Аркін, М. Я. Басов, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Н. Д. Виноградов, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. І. Жуковська, В. Г. Захарченко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджеричка, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, Г. С. Швайко, К. І. Щербакова та ін.).

Мета статті – розкрити можливості використання театралізованої діяльності як засобу розвитку мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільне дитинство – це період активного засвоєння дитиною розмовного мовлення становлення і розвитку усіх норм мови: фонетичної, лексичної, граматичної. Повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного, морального виховання дітей в найбільш сприятливий сенситивний період розвитку.

Однак в останні роки спостерігається значне зниження рівня мовленнєвого розвитку дошкільників. У першу чергу це пов'язано з погіршенням здоров'я дітей, що так чи інакше позначається на їх розвитку.

Вже давно відомо, що нетрадиційні педагогічні методи є ефективними засобами корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, зокрема в дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Такі методи, що включені в усю систему корекційно-розвивального процесу, оптимізують увесь процес корекції мовлення дітей, допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів, створюють психофізіологічний комфорт.

У закладах дошкільної освіти широко використовується основний вид діяльності дитини – гра. Саме у грі найкраще здійснюється вплив на мовлення та особистість дитини.

Сам термін «гра» (в перекладі на різні мови) співвідноситься з поняттями «жарт», «сміх», «легкість» і «задоволення» та вказує на зв'язок цього процесу з позитивними емоціями. За концепцією Д. Б. Ельконіна про історичний характер виникнення рольової гри, вона не завжди супроводжувала дитинство, її виникнення визначається історичним розвитком суспільства і реальним місцем дитини у системі суспільних відносин [5].

Ігрова діяльність, як доведено науковцями О. В. Запорожцем, В. В. Давидовим та іншими, не винаходиться дитиною, а задається їй дорослим, який навчає дошкільника гратися, знайомить із суспільно сформованими способами ігрових дій (як використовувати іграшку, предмети-замінники, інші засоби втілення образу; виконувати умовні дії, будувати сюжет, підпорядковуватися правилам тощо). Всього цього дитина навчається ще в молодшому дошкільному віці.

Розрізнені дії, які дитина раніше відтворювала у грі, поступово починає об'єднувати в певну послідовність. Поступово відтворення дій набуває більш точного характеру, функцій. Це і є рольова гра.

Важливе місце у розмаїтті засобів впливу на формування особистості дитини посідає театралізована діяльність. Цей особливий вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства [2, с. 35].

Театралізована діяльність – один із компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку О. П. Аматыєвої [1], А. М. Богуш [3], дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, ввійти в роль казкового персонажа,

самостійно побудувати зв'язне висловлювання; засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання його засобами театру.

Види театралізованої діяльності:

1. Розігрування та перегляд сценок, міні-вистав, які діти самі придумують.
2. Інценування картин відомих художників.
3. Імпровізація.
4. Робота з ляльками-маріонетками: (коли лялька виготовлена, діти розігрують з нею імпровізовану виставу – це може бути вигадування історії) [7, с. 103].

Театрально-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання.

Під час роботи над виразністю слів персонажів, активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова [6, с. 64].

Корекційно-розвивальна робота, що включає театралізовану діяльність, виховує здатність дитини до самовираження та самопізнання стає джерелом позитивних емоцій дитини, сприяє подоланню мовленнєвих порушень й розвитку творчих здібностей. Вона спрямована на розвиток умінь домовлятися, розпитувати співрозмовника, вступати в розмову, дотримуватись правил мовленнєвого етикету, висловлювати співчуття, вести діалог.

Аналіз особливостей використання театралізованої діяльності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку надає можливість виокремити певні переваги їх використання у розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Зокрема:

1. Поповнення й активізація словника (за рахунок слів, які визначають назви предметів, дій, ознак).
2. Відпрацювання дикції, автоматизація всіх поставлених звуків.

3. Закріплення навичок використання прямого і непрямого мовлення.
4. Виховання культури мовленнєвого спілкування, вміння діяти узгоджено в колективі.
5. Удосконалення моторики, координації, плавності, цілеспрямованості рухів.
6. Розвиток психічних процесів: уваги, пам'яті, сприймання, уяви [7].

Відтак, театралізована діяльність є одним із ефективних засобів розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, театралізована діяльність є актуальним засобом розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Подальшу роботу вбачаємо в розробці, впровадженні та експериментальній перевірці авторської методики розвитку мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва О. П. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку / О. П. Аматыєва, Л. М. Макарова. – К. : Освіта, 1994. – 146 с.
2. Аминов Н. Драматическая импровизация и арттерапия [Текст] : [Тренинг для развития пед. качеств у учащихся пед. классов сред. шк. и студентов пед. колледжа] / Н. Аминов // Искусство в шк. – 1997. – № 1. – С. 35–37.)
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років / А. М. Богуш. – К. : В Д «Слово», 2004. – 376 с.
4. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників / А. М. Богуш, Н. Луцан. – К., 2008. – 266 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
6. Зелінська К. О. Роль елементів театральної діяльності у подоланні комунікативної дезадаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку / К. О. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16 – С. 62–65.
7. Кравченко А. І. Арттерапия у корекційно-логопедичній роботі серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. І. Кравченко,

- В. А. Литвиненко, К. О. Зелінська – Суми : 2011. – 226 с.
8. Краснощекова Н. В. Сюжетно-рольовые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/д. : Феникс, 2006. – 251 с.
9. Менджерцицкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателей детского сада / Д. В. Менджерцицкая / под. ред. Т. А. Марковой. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.

УДК 376.1-056.264-053.4:796.012.1

Н. О. Заковоротна

вчитель-логопед

КУ Сумський ДНЗ № 6 «Метелик»

СУ-ДЖОК ТЕРАПІЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті висвітлено використання ігор та вправ із застосуванням су-джок терапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

В данной статье освещается использование игр и упражнений с применением су-джок терапии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи.

This article highlights usage of the games and exercises with the application of Su Jok therapy in the logopedic work involving preschool children with speech disorders.

Ключові слова: су-джок терапія, логопедична робота, ігри, вправи, порушення мовлення.

Ключевые слова: су-джок терапия, логопедическая работа, игры, упражнения, нарушения речи.

Key words: Su Jok therapy, logopedic work, games, exercises, speech disorders.

Постановка проблеми. Сформоване мовлення – одна з найважливіших умов всебічного розвитку дітей. Дитині, яка має правильне, розвинене мовлення, легше висловлювати свою думку, збільшується її можливість в пізнанні навколишньої дійсності, активніше відбувається психічний розвиток. Наразі спостерігається зростання кількості дітей, які мають порушення загальної, дрібної моторики та порушення мовленнєвого розвитку. Розвиваючи мовлення дітей, попереджуючи та виправляючи мовленнєві порушення, доцільно звертатися до

нетрадиційних логопедичних технологій. Однією з нетрадиційних з таких технологій є Су-Джок терапія («Су» – кисть, «Док» – стопа). У дослідженнях південнокорейського вченого професора Пак Чже Ву, обґрунтовується взаємовплив окремих ділянок тіла за принципом подібності. Тому, визначивши потрібні точки у системах відповідності можна розвивати і мовну сферу дітей. На кистях і стопах розташовуються системи біологічно активних точок відповідності всім органам та ділянкам тіла. В корекційно-логопедичній роботі прийоми Су-Джок терапії можливо використовувати в якості масажу, для розвитку дрібної моторики пальців рук, а також з метою загального зміцнення організму.

Метою використання Су-Джок терапії в логопедичній роботі є корегування мовленнєвих порушень шляхом використання нетрадиційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням та вивченням впливу нетрадиційних технологій на корекцію мовленнєвих порушень з використанням Су-Джок терапії займалися такі науковці та дослідники, як: засновник Су-Джок терапії корейський вчений Пак Чже Ву, Н. І. Паніна, Н. Ф. Григоренко, Д. А. Богуш, Ю. О. Коваленко. Попередній аналіз наукових досліджень підтверджує необхідність пошуку шляхів формування та розвитку мовлення дітей з допомогою використання Су-Джок терапії.

Мета статті – визначити роль використання Су-Джок терапії як додаткового нетрадиційного методу в корекційній роботі вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу. Під час корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку в логопедичній групі дієвим є застосування нетрадиційних методів, які спрямовані на покращення фізичного розвитку дитячого здоров'я. Одним з цих методів є су-джок терапія. За допомогою використання су-джок масажерів збагачується знання дитини про власне тіло, розвиваються тактильні відчуття, відбувається масаж біологічно активних точок. Застосування су-джок терапії в логопедичній роботі сприяє руховій активності м'язів, корекційно-відновлювальній роботі, підвищує фізичну і розумову працездатність

дітей, стимулює мовні зони кори головного мозку. Під час корекційної діяльності відбувається стимулювання активних точок, розташованих на пальцях рук з використанням су-джок кульок, кілець, колючих валиків та щупів, балансовочної су-джок сфери.

Форми роботи для нормалізації м'язового тону і стимуляції мовних областей в корі головного мозку, корекції вимови звуку, розвитку лексико-граматичних категорій, вдосконалення навичок просторової орієнтації:

Практичні вправи з використанням су-джок кульки

1. Права долонька дитини лежить на столі. Прокочуємо кульку вліво, вправо. Накриваємо кульку лівою долонною, злегка притискаємо та прокочуємо її по колу, торкаючись кінчиків пальців. Те саме виконуємо тильною стороною долоні. Аналогічні дії виконуємо лівою долонькою дитини.
2. Права рука дитини у вертикальному положенні на столі з упором на лікоть, у долоні знаходиться кулька. Потім кожними двома пальцями починаємо натискати на кульку до мізинця (великий-вказівний, великий – середній, великий - безіменний, великий – мізинець). Ту саму вправу виконати лівою рукою.
3. Долоня дитини лежить на столі. Прокотити кульку від мізинця до краю долоні і так по кожному пальцю до великого.

Практичні вправи з використанням су-джок кільця

1. Права рука дитини у вертикальному положенні на столі з упором на лікоть. Одягнути та прокотити кільце починаючи з великого пальця до мізинця по вертикалі. Аналогічні дії виконати з пальцями лівої руки дитини.
2. Права рука дитини у вертикальному положенні на столі з упором на лікоть. Стискаємо великим і вказівним пальцями кільце. Продовжуємо виконувати стискання великим і середнім, великим і безіменним, великим пальцем та мізинцем. Аналогічні дії виконати з пальцями лівої руки дитини.
3. Права рука дитини у вертикальному положенні на столі з упором на лікоть. Виконати колові рухи кільцем по

долоні, потім «прокрутити» кільце по подушечці кожного пальця дитини. Аналогічні дії виконати з пальцями лівої руки дитини.

Практичні вправи для виконання самомасажу з використанням су-джок кульок

Торкаючись кулькою-масажером певної частини тіла дитини, запитати: де щічки? (дитина відповідає «ось щічки», торкаючись і масажуючи кульками щічки). Називаємо інші частини обличчя: де лобик, де носик, де вухка, де підборіддя, де шийка, де плечі? (дитина торкається відповідної частини тіла легко натискаючи та коловими рухами масажуючи її).

Розвиток пізнавальних процесів та сенсорних еталонів

Практичні вправи для використання су-джок кульок для розвитку пам'яті, уваги, просторової орієнтації

1. Діти виконують інструкцію: одягни колечко на мізинець правої руки; одягни кільце на великий палець лівої руки; стисни кільце вказівним і великим пальцем правої руки; прокоти кільце вздовж вказівного пальця лівої руки; візьми кульку в праву руку і сховай за спину; переклади кульку з лівої руки у праву, переклади кульку з правої у ліву руку.
2. «Яка кулька зайва?» (з використанням кольорових кошиків)

Запропонувати дитині знайти «зайву» кульку серед інших кульок, однакових за кольором. Для досягнення масажного ефекту дитина, наслідуючи дорослого має перемішувати кульки в кошику, потім долоньками лівої та правої руки, виймати кульки з кошику, легенько стискаючи кольорові кульки в долонях. Знайшовши кульку іншого кольору, дитина має пояснити, чому цю кульку покладемо в інший кошик.

3. «Вправо, вліво прокоти». Вправа виконується за столом. Дитина має прокочувати м'яч за інструкцією дорослого (прокоти м'яч вліво, прокоти м'яч вправо- до назв будь-якого предмета). Важливо утримати м'яч на столі.

Практичні вправи для розвитку сенсорних еталонів (основні кольори)

1. Розкласти перед дитиною частинки су-джок кульок жовтого, зеленого,

червоного та синього кольорів. Запропонувати «полагодити» кульки, які розгубили свої частинки. Дитина має знайти та з'єднати частинку кульки з іншою частинкою відповідного кольору.

- Для дітей молодшого віку можна виконати спрощену вправу: попросити подати жовту кульку, зелену кульку, червону кульку, синю кульку. Дію виконувати трьома пальчиками правої руки (великий, вказівний, середній).

- Вправа «Розклади за кольором»

Запропонувати дитині «завершити» розпочаті дорослим кольорові ряди з кульок. Пояснити та співвіднести назви кольорів.

Розвиток імпресивного та експресивного словника

Практичні вправи з су-джок кульками для збагачення та активізації експресивного словника дитини

- Вправа «По долоньці м'яч катаю і тваринок називаю»

Поєднуємо одночасний масаж та активізацію словника дитини з даною, або будь-якою іншою лексичною темою.

Дитина коловими, спіралевидними або іншими рухами прокочує кульку в долоньках під час почергового називання тварин, риб, птахів, комах тощо. До даної вправи під час початкового засвоєння матеріалу, можна додати картинки із зображенням того, кого дитина буде називати.

- «Їде, пливе, летить» (з використанням предметних картинок)

Запропонувати дитині назвати всі види транспорту або істоти, які можуть пересуватися заданим логопедом чином. Під час називання масажними рухами котити кульку у заданому ритмі та напрямку.

- «Пташка – рибка - звір»

Ведучий тримає в руках кульку. Діти утворюють коло й по-черзі повторюють слова «пташка – рибка – звір», передаючи по колу су-джок кульку. Коли ведучий плесне в долоні, дитина, яка в цей час тримає в руках кульку, має назвати пташку, рибу або тварину, відповідно до названого слова.

Формування лексико-граматичних категорій

Практичні вправи з су-джок кульками для формування лексико-граматичних категорій:

- Вправа «Один – багато»

Дорослий котить «диво-кульку» по столу дитині, називаючи предмет в однині. Дитина, спіймавши долонею кульку, відкочує її назад дорослому, називаючи іменник у множині (м'яч – м'ячі, лялька – ляльки, машина – машини).

- Вправа «Назви ласкаво» (з додатковим використанням ілюстрацій із зображенням великих та маленьких предметів, істот)

Дорослий прокочує кульку дитині, називаючи великий предмет у формі іменника однини, дитина, прокочуючи, повертає кульку дорослому, утворюючи та називаючи іменник із зменшено-пестливим суфіксом (стіл – столик, чашка – чашечка, будинок – будиночок).

- Ігрова вправа «Країна протилежностей»

Запропонувати дітям вирушити в країну протилежностей з чарівною диво-кулькою. У цій країні, щоб перейти з вулиці на вулицю, необхідно назвати слово, протилежне за значенням до сказаного вчителем. Гравець передає м'яч тільки тоді, коли назве потрібне слово: м'який – твердий, важкий – легкий, веселий – сумний, голосно – тихо, гаряче – холодно, добрий – злий, високий – низький, далекий – близький, міцний – крихкий, швидкий – повільний, великий – малий, новий – старий, вузький – широкий, сильний – слабкий.

Розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення

Вправа «М'ячик по долоньці стук – ми повторим дружно звук»

Логопед промовляє ланцюжок із голосних звуків. Дитина, наприклад, почувши звук «а» має стукнути долонькою по кульці і повторити цей звук.

Вправа «Співочі звуки»

Дорослий має прокотити дитині кульку, проспівуючи певний голосний звук. Прокочувати кульку можна по столу або долоньці дитини, яку у відповідь повинна відтворити аналогічну вправу.

Вправа «Кульку об долоньку стук – якщо чуємо потрібний звук»

Дорослий промовляє голосні або приголосні звуки, дитина, уважно слухаючи, повинна кулькою, затиснутою в правій руці, стукнути по долоні лівої руки.

Використання су-джок кульок та масажних валиків для відпрацювання ритму та автоматизації складу

Вправа «Телеграфісти»

Запропонувати дитині затиснути кульку в кулачок і «відстукати» ритмічний малюнок заданого слова.

Використання су-джок кільця для автоматизації звука в слові

Дитина разом з дорослим промовляє склад із автоматизованим звуком, почергово одягаючи кільце на кожний палець

Використання кульок для складового аналізу слів

Вправа «Поділи слово на склади»

Дитина називає слово по складах, беручи по одній кульці з ємкості з кульками. Назвавши слово повністю, рахує кількість складів у слові за допомогою кульок. Для виконання даного завдання, кульки мають бути однакового кольору.

Використання су – джок кульок для звукового аналізу слів

Для характеристики звуків використовуються масажні кульки трьох кольорів: червоний, синій, зелений. За завданням логопеда дитина показує відповідний позначення звука кульку. Червоний колір кульки позначає голосний звук, синій колір – твердий приголосний звук, зелений – м'який приголосний звук. Звуковий аналіз слова діти можуть виконувати, використовуючи частинки кульок і картонну смужку з «віконечками» за кількістю звуків. Кулька жовтого кольору використовується для позначення наголосу в слові.

Вправа «М'яч катай і слова складай»

Відбувається складання трьох звукових слів та їх аналіз: дорослий дає дитині м'яч, називаючи звуки заданого слова. Дитина катає м'яч по долоні й складає слово (м - а - к - мак; к - і - т - кіт, п - е - нь - пень).

Використання су-джок кульок для побудови схеми речення

Вправа «Склади речення»

Дорослий пропонує дитині послухати слова, які він промовляє та із заданих слів скласти речення. Наприклад: «дівчинка», «грати». Дитина має катати м'ячик по долоні, складаючи речення з цих двох слів. Поступово, кількість слів для складання речення збільшується.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання Су-джок терапії як додаткової інноваційної здоров'язберігаючої технології в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку сприяє розвитку не лише загальної та дрібної моторики, але й впливає на розвиток мислення, пам'яті, пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей. Під час проведення вище наведених ігор та вправ із застосуванням су-джок елементів, доходимо висновку, що заняття стає жвавішим, настрій та емоційний фон вихованців поліпшується, паралельно із корекційним впливом, відбувається оздоровчий ефект використання даної технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пак Чжэ Ву. Основы Су-Джок терапии / Пак Чжэ Ву. – М. : Академия, 2001.
2. Григоренко Г.І. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: Навчальний посібник / Г.І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006.
3. Пак Дже Ву. Применение Су-Джок терапии при коррекции речевых нарушений у детей / Пак Чжэ Ву. – М. : Академия, 2007.
4. Пак Дже Ву. Применение Су-Джок терапии для детей дошкольного возраста / Пак Чжэ Ву. – М. : Академия, 2002.
5. Шеремет М. К. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей з порушеннями мовлення (орієнтовне планування та методичні рекомендації) / М. К. Шеремет, Л. Л. Стахова, І. В. Кравцова, А. І. Кравченко. – Суми, 2016.

УДК 376.37-053.465.07/.11

В. В. Карпенко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

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

НАПРЯМКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглянуто напрямки логопедичної роботи з корекції дисграфії. Обґрунтовано значущість корекції дисграфії.

Рассмотрены направления логопедической работы по коррекции дисграфии. Обоснована значимость коррекции дисграфии.

The directions of speech therapy work on the correction of dysgraphia are considered. The significance of dysgraphic correction is substantiated.

Ключові слова: логопедична робота, корекція, дисграфія, молодші школярі.

Ключевые слова: логопедическая работа, коррекция, дисграфия, младшие школьники.

Key words: speech therapy, correction, dysgraphia, younger students.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогіки орієнтований на формування в учнів початкових класів базових компетенцій, що дозволяють успішно оволодівати навчальною діяльністю. Однією з таких компетенцій є письмо. Нажаль не всі школярі опановують письмовим мовленням без проблем. У деяких виникає порушення письма, так звана дисграфія.

В наш час, незважаючи на те що дисграфія вивчається з різних позицій (клінічних, психологічних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, педагогічних, логопедичних) вітчизняними і зарубіжними дослідниками, пошук оптимальних шляхів корекції дисграфії залишається однією з актуальних завдань логопедії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури і досвід практичної роботи вказують на труднощі оволодіння школярами грамотним письмом в перші роки навчання; однією із перешкод на шляху успішного засвоєння письма визнана

дисграфія (Р. Левіна, Р. Лалаєва, І. Садовнікова та інші).

Дисграфія, як показують існуючі дослідження, може бути обумовлена не тільки мовленнєвими порушеннями, але і несформованістю одного або декількох немовленнєвих компонентів, що входять в структурний склад навичок письма: зорових, зорово-моторних, моторних, функцій програмування і контролю. Науковому доказу цих даних присвячені дослідження Т. Ахутіної, М. Безруких, О. Величенкової, О. Іншакового, О. Корнева та інших.

Мета статті – висвітлити напрямки логопедичної роботи з корекції дисграфії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах сучасної, оновленої системи початкової освіти і вимог державного освітнього стандарту, що пред'являються до педагогів, виникає необхідність в аналізі недостатності мовленнєвого розвитку з акцентом на виділення первинної неповноцінної ланки в тріаді «здатність – діяльність – компетенція», що дозволить вибрати адекватні підходи до корекції та прогнозувати динаміку мовленнєвого розвитку дитини [2, с. 23].

У сучасній логопедії існує ціла низка напрямів та методів корекційної роботи, спрямованих на подолання порушень писемного мовлення. У методиці О. Токаревої корекційна робота, спрямована на подолання дисграфії, тісно пов'язана з корекцією порушень звуковимови, розвитком фонематичного слуху і формуванням звукового аналізу слова. В якості одного з найважливіших принципів роботи вказується принцип наочності. При цьому автор підкреслює, що логопедична робота при розладах письма з різними групами дітей повинна будуватися з урахуванням механізму порушення, в залежності від того, який із аналізаторів первинно порушений [1, с. 52].

Зміст методики логопедичної роботи з корекції порушень писемного мовлення у дітей, розробленої Р. Лалаєвою, залежить від виду дисграфії та порушених механізмів письма і читання. Так, при артикуляторно-акустичній дисграфії, дисграфії на основі порушень фонемного розпізнавання і фонематичної дислексії корекційна робота будується в два етапи.

На першому етапі опрацьовується кожен зі змішуваних звуків, на другому етапі логопед працює над слуховою і вимовною диференціацією змішуваних звуків. Крім того, передбачається робота з корекції звуковимови. Формування і розвиток вимовних диференціювань здійснюється в тісному зв'язку з розвитком фонематичного аналізу і синтезу [4].

Логопедична робота у молодших школярів із дисграфією на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу і синтезу і фонематичної дислексії проводиться за трьома напрямками: розвиток аналізу структури речення, розвиток складового аналізу і синтезу та розвиток фонематичного аналізу і синтезу. В якості основних напрямків корекційної роботи при аграматичній дисграфії та дислексії автор виділяє наступні: робота над морфологічною системою мови і формування структури речення [4].

Розвиток морфологічної системи мовлення проводиться в тісному зв'язку із засвоєнням структури речення, розвитком лексики, формуванням фонематичного аналізу і синтезу. При корекції оптичної дисграфії та дислексії основна увага спрямована на розвиток зорового сприймання, зорового аналізу і синтезу і зорової пам'яті, формування просторових уявлень і мовленнєвих позначень зорово-просторових відносин, диференціацію змішуваних букв [5, с. 103].

О. Корнев пропонує комплексний підхід до подолання дисграфії і дислексії. Даний підхід включає наступні напрямки: психотерапевтичну роботу, медикаментозне лікування і лікувально-педагогічні заходи. Автор підкреслює, що, на думку низки дослідників, психотерапія повинна бути одним із провідних напрямків роботи з дітьми. При цьому психотерапевтична робота повинна проводитися не тільки з дитиною, але і з її сім'єю [2, с. 28].

В наш час розробляються програми надання психологічної допомоги учнями із труднощами в навчанні, в тому числі з дисграфією, дислексією і дискалькулією [3, с. 169].

Корекційна робота з дітьми передбачає вирішення багатьох завдань: розвиток когнітивних здібностей, корекцію несприятливих особистісних особливос-

тей, розвиток міжособистісних взаємодій і комунікативних умінь, психосоматичне оздоровлення, психолого-педагогічна робота з батьками, психолого-педагогічний супровід дітей, які перебувають на домашньому навчанні.

Автори використовують в роботі методи тілесноорієнтованої терапії, арт-терапії, елементи нейролінгвістичного програмування, рухові та когнітивні прийоми, вікове психологічне консультування. Програма підбирається для кожної дитини індивідуально. За даними авторів, позитивний результат з'являється вже через 15 занять і проявляється в зникненні навчальних і особистісних проблем.

Низка авторів вказують на необхідність медикаментозного лікування дисграфії і дислексії у дітей. Так, комплексне обстеження дітей різними фахівцями до і після курсу лікування показало, що навіть без додаткових корекційно-педагогічних занять в 47% випадків спостерігається позитивний ефект. Він проявляється в поліпшенні характеристик поведінки, показників читання і письма, шкільної успішності з читання та письма [1, с. 50].

На тлі лікування спостерігається значне зменшення числа оптичних і граматичних помилок, в той час як число помилок, пов'язаних із порушенням фонематичного сприйняття, істотно не змінюється. При цьому ні у одного пацієнта не спостерігається побічних ефектів. Виходячи з цього, автори роблять висновок про те, що своєчасно проведене медикаментозне лікування в поєднанні з методами психолого-педагогічної корекції сприяє найбільш повній корекції проявів порушень писемного мовлення у дітей.

Таким чином, в сучасній логопедичній літературі є лише загальні вказівки на необхідність формування і розвитку немовленнєвих функцій, що входять в системну організацію письма (за винятком оптико-просторових функцій). Проте не висвітлені питання формування і розвитку вищих психічних функцій у процесі корекційної логопедичної роботи з подолання порушень писемного мовлення.

Психологічний аспект корекції дисграфії розроблений недостатньо. Окремі дослідження спрямовані на вивчення особливостей окремих психічних функцій, або різних видів того або іншого пізнавального процесу. Комплексне дослідження стану вищих психічних функцій у дітей із порушеннями писемного мовлення з виділенням синдромів порушень не проводилося. Відсутні дані про взаємозв'язок порушень тих чи інших пізнавальних процесів зі ступенем вираженості дисграфії і типом специфічних помилок.

Такий підхід до вивчення психічних функцій у дітей із дисграфією призводить до того, що є лише загальні описи особливостей психічної діяльності даної категорії учнів. Аналіз літературних даних показує, що необхідно подальше дослідження стану пізнавальної діяльності молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Актуальною проблемою є розробка методики комплексного корекційного впливу з урахуванням особливостей розвитку вищих психічних функцій даної категорії дітей. Це пов'язано з кількома факторами. По-перше, до цих пір існують різні точки зору, пов'язані з визначенням, патогенезом, механізмами, симптоматикою дисграфії. По-друге, є лише загальні описи особливостей пізнавальної діяльності учнів з порушеннями писемного мовлення. У той же час спеціального комплексного дослідження особливостей вищих психічних процесів, їх системного аналізу до сих пір не проводилося. Це дозволяє розглядати дане питання як актуальну, маловивчену проблему. По-третє, комплексне вивчення особливостей пізнавальної діяльності школярів із дисграфією дозволить підвищити ефективність логопедичної роботи з подолання порушень письма і читання [3, с. 256].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже проблема порушення письма є актуальною в умовах сучасного освітнього процесу. Аналіз літературних джерел вказує на необхідність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та перевірці ефективності методики

подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4 – С. 47 – 54.
2. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22 – 28.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
4. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 171 с.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004 – 208 с.

УДК 376.42

Н. В. Коркішко

магістрант спеціальності
«Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)»

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлена характеристика фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

В статті освещена характеристика фонетико-фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

The article highlights the characteristics of phonetic-phonemic processes in children of preschool age with mental retardation.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, фонетико-фонематичне недорозвитання, діти старшого дошкільного віку, звуковимовна.

Ключевые слова: задержка психического развития, фонетико-фонематичное недоразвитие, дети старшего дошкольного возраста, звукопроизношение.

Keywords: mental retardation, phonetic-phonemic underdevelopment, children of preschool age, sound.

Постановка проблеми. Кількість дітей з тяжкими порушеннями мовлення неухильно зростає. Спостерігається збільшення різноманітних відхилень у психофізичному розвитку, зокрема, затримка психічного розвитку. Дітям з даним порушенням складно оволодіти програмою дитячого садочка та в майбутньому програмою школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Затримка психічного розвитку активно вивчалася в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Ю. Андрющенко, А. М. Богуш, Т. В. Карабанова, Н. Ю. Максимова, Н. О. Менчинська, Є. Л. Мілютіна, Л. П. Носкова, В. Н. Піскун, В. М. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Є. М. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Д. Корольова, М. Раттер та ін.). Значний внесок в дослідження проблемних питань, які розкривають особливості мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку внесли В. Ю. Борякова, В. А. Ковшиков, Ю. Н. Дем'янов, Н. В. Лалаєва, Є. В. Мальцева, Т. О. Власова [2]. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи Т. О. Власова, Т. Д. Ілляшенко, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, Т. В. Сак, С. О. Тарасюк, У. В. Ульяновська, Н. О. Ципіна та інші. В. І. Кротенко дає сучасний аналіз вивчення проблеми затримки психічного розвитку на підґрунті вивчення досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців [1].

Мета статті – охарактеризувати фонетико-фонематичні процеси у дітей старшого дошкільного віку із затримкою

психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці відбувається інтенсивне формування пізнавальної діяльності та особистості дитини. Якщо інтелектуальний та емоційний потенціал дитини не отримує належного розвитку в дошкільному віці, то згодом не вдається реалізувати його повною мірою. Особливо це стосується дітей із затримкою психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – синдром тимчасового відставання розвитку психіки у цілому або її функцій, уповільнення темпу реалізації потенційні можливості організму, обмеженість уявлень, незрілості мислення, мала інтелектуальна цілеспрямованість, переважання ігрових інтересів, швидка виснажливність під час інтелектуальної діяльності [3].

Поняття «затримка психічного розвитку» вживається по відношенню до дітей зі слабко вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи. У цих дітей немає специфічних порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату, важких порушень мовлення, вони не є розумово відсталими. У той же час у більшості з них спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі швидкої виснаженості, порушеної працездатності, енцефалопатичних розладів.

У дітей із затримкою психічного розвитку дуже часто зустрічають проблеми з розвитком мовлення. Розвиток мовлення у дитини – це процес оволодіння рідною мовою, уміння користуватися нею для засвоєння досвіду, пізнання самої себе. Мовлення відіграє велику та важливу роль у житті кожної дитини.

З урахуванням прояви порушень мовлення Є. В. Мальцева виділяє 3 групи дітей з ЗПР [4].

Перша група – діти з ізольованим фонетичним дефектом, що виявляється в неправильній вимові лише однієї групи звуків. Порушення звуковимови пов'язані з аномальним розвитком артикуляційного апарату та порушенням артикуляційної моторики.

Друга група – діти, у яких виявлено фонетико-фонематичні порушення. Де-

фекти звуковимови охоплюють 2-3 фонетичні групи і проявляються найчастіше в замінах фонетично близьких звуків. Крім дефектів звуковимови у дітей цієї групи спостерігаються порушення слухової диференціації звуків і фонематичного аналізу. Порушення розвитку фонематичних процесів відображається в письмі та читанні.

Третя група – діти із системним недорозвиненням всіх сторін мовлення, у тому числі фонетико-фономатичних процесів. Спостерігаються суттєві порушення у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення: обмеженість і недиференційованість словникового запасу, аграматизми та порушення структури речення.

Порушення фонематичного розвитку у дошкільнят із ЗПР проявляються у труднощах диференціації звуків, та несформованості фонематичного аналізу й синтезу. Проблеми аналізу й синтезу у таких дітей дуже стійкі і зберігаються навіть протягом усього дошкільного віку, а в майбутньому негативно впливають на оволодіння читанням і письмом [6].

Фонематичний слух дітей із затримкою психічного розвитку характеризується помилковим зіставленням та співвіднесенням звуків, які воничують. Також відчуваються проблеми під час визначення кількості складів у слові, кількості та послідовності звуків, під час визначення та наявності місця звука в слові.

Порушена складова структура слова, спостерігаються елізії (скорочення кількості складів), інтерації (збільшення складів шляхом додавання голосної між збігом приголосних), контамінації (поєднання двох слів). Діти можуть повторювати слова з трьох та чотирьох складів правильно, та в самостійному мовленні їх спотворюють, переставляють склади та звуки.

У дітей із ЗПР переважають порушення вимови свистячих і сонорних звуків. Слід зазначити, що свистячі звуки є звуками артикуляторно менш складними, ніж шиплячі. Однак, за даними В. І. Бельтюкова, свистячі звуки характеризуються найбільшою акустичною близькістю. Переважання порушень свистячих звуків, пов'язане з недорозвиненням мовно-слухового ана-

лізу у дітей з ЗПР. Найбільш поширеними виявилися змішання свистячих і шиплячих звуків (с-ш, з-ж, с-ч, з-щ), а також сонорних (р-л). Тобто у дітей із затримкою психічного розвитку виявлена спотворена вимова звуків та їх заміна іншими (р-л, л-ль, л-в, ш-з, ж-з). У дітей на першому місці знаходяться помилки на змішування звуків, на другому – спотворення, на третьому – заміни [5].

До причин неправильної вимови у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку відносять:

- ✓ порушення будови артикуляційного апарату; за даними Є. В. Мальцевої, у 45,1%, учнів із ЗПР виявляються різні аномалії артикуляційного апарату: аномалії прикусу (прогнатія, прогенія, передній відкритий прикус), укорочена під'язикова зв'язка, товстий, масивний язик, дефекти будови зубного ряду;
- ✓ недостатній розвиток артикуляційної моторики; рухи не є достатньо точними, мають зайву напругу, труднощі в утриманні пози; як зазначає Є. В. Мальцева, в процесі виконання завдання «зробити язик чашкою – голочкою – лопаточкою» у дітей часто спостерігається порушення плавності і послідовності рухів;
- ✓ низький розвиток слухового сприймання, за даними Є. В. Мальцевої, серед дітей із ЗПР, що мають дефекти мовлення, 75,2% зазнали істотних труднощів при диференціації звуків на слух. При цьому діти погано розрізняли не тільки порушені у вимові звуки, але також і деякі правильно вимовлені: тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні звуки. Це проявлялося в тому, що діти часто помилялися при повторенні складів з акустично близькими звуками [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається відставання в мовленнєвому розвитку. Особливо страждає фонетико-фонематична сторона мовлення, а саме спостерігається неправильна вимова звуків однієї групи звуків, заміна фонетично близьких звуків, порушення слухової диференціації звуків і фонематичного аналізу та синтезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку / В. І. Кротенко, М. О. Оробей // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 338 – 341.
2. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовський – М. : Педагогика, 1984. – С. 184.
3. Марковская И. Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. – М., 1993. – С. 127-138.
4. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10-17.
5. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для вузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003.
6. Уленкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Уленкова. – М. : Педагогика, 1990. – С. 184.

УДК 376.1-056.264

А. І. Кравченко*кандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***Т. Л. Булашенко***магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка***ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З
ДОРΟΣЛИМИ**

Статтю присвячено проблемі логопедичної роботи з дорослими людьми. Розглядаються питання корекції порушень звуковимови у даній категорії осіб.

Стаття посвячена проблемі логопедичної роботи со взрослыми людьми. Рассматриваются вопросы коррекции нарушений звукопроизношения у людей данной категории.

The article is devoted to the problem of speech therapist work with adult people. The issues of correction of violations of sound transmission in this category of persons are considered.

Ключові слова: логопедична робота, дорослі, звуковимова, артикуляція, дикція.

Ключевые слова: логопедическая работа, взрослые, звукопроизношение, артикуляция, дикция.

Key words: speech therapy work, adults, sound pronunciation, articulation, diction.

Постановка проблеми. Мовлення – найважливіший засіб людського спілкування. Життя вимагає, щоб ми говорили правильно, доступно, виразно. Красиве, правильне мовлення справляє велике враження на аудиторію.

Без сумніву, вільне володіння мовою і вміння правильно і переконливо говорити дозволить кожному набути впевненості та стати розкутим і товариським. Тільки людина, що добре володіє мовленням, може досягти успіхів у житті. Але для цього треба систематично працювати, розвиваючи необхідні навички [1, с. 64].

Своєчасно не виправлені порушення мовлення можуть залишитися на все життя. Нерідко вони зустрічаються і у дорослих. Порушення мовлення закріплюються, і люди перестають їх помічати. Є думка, що виправити недоліки вимови і порушення мовлення в дорослому віці неможливо. Проте це твердження не вірне. Приклавши деякі зусилля і звернувшись до логопеда, дорослий може поліпшити своє мовлення і усунути порушення вимови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На необхідність корекції та розвитку мовлення дорослих указували багато відомих науковців: І. Абелева, Л. Андропова, Л. Голубєва, А. Євгенова, М. Кисельова, А. Лубенська, М. Мерліс, М. Хватцев, А. Шембель, В. Шкловський та інші [2, с. 101].

У процесі дослідження ми зафіксували зростання впродовж останнього десятиріччя інтересу вчених до проблеми організації логопедичної роботи з усунення недоліків усного мовлення в підлітків і дорослих, про що свідчать праці Л. Беякової, Л. Волкової, Л. Міссуловіна, С. Каховської, Ю. Некрасової та багатьох інших.

Дослідження ведуться в контексті теорії та практики особистісного становлення, психолого-лінгвістичних основ формування мови і мовлення людини з

метою виявлення, подолання і попередження порушень мовлення в дітей і дорослих засобами спеціального навчання і виховання, що зумовлюють розробку методів і прийомів їх усунення. Методично виправданими нам здаються шляхи пошуку методики логопедичної корекції правильної звуковимови в дорослих, що в сучасний період недостатньо розроблені.

Мета статті – висвітлити особливості логопедичної роботи з дорослими.

Виклад основного матеріалу дослідження. У логопедичному процесі, цілеспрямованому і тривалому, виділяються наступні етапи [2]:

Діагностика (обстеження, виявлення мовленнєвих порушень, розробка індивідуальної програми з корекції).

Корекція – мотивування, підготовка органів артикуляції, відпрацювання правильного мовленнєвого дихання, постановка звуків, автоматизація звуків в самостійному мовленні, диференціація звуків, що змішуються.

Оцінка і контроль – оцінка динаміки в навчанні, перевірка відсутності рецидивів.

Але не тільки заняття з логопедом допоможуть поліпшити мовлення дорослого. Самостійна робота не менш важлива для виправлення мовленнєвих порушень.

Щоб опанувати гарною дикцією, необхідно перш за все зміцнити м'язи язика, губ і нижньої щелепи, налагодити правильне мовленнєве дихання. Для цього використовуються спеціальні вправи.

Мовленнєве дихання.

Правильне мовленнєве дихання є основою усного мовлення. Воно забезпечує нормальне голосо- і звукоутворення, зберігає плавність і музичальність мовлення [2, с. 126].

Дикція.

Під дикцією розуміється зрозуміла, ясна і чітка вимова всіх звуків рідної мови з правильною їх артикуляцією при чіткому і виразному вимовленні слів і фраз [4, с. 76].

Чітке і ясне промовляння слів забезпечується за рахунок правильної артикуляції кожного звуку, і перш за все вміння в процесі мовлення вільно і

досить широко відкривати рот. При погано відкритому роті звуки вимовляються як би крізь зуби. Для розвитку рухливості м'язів нижньої щелепи, вміння досить широко відкривати рот в процесі мовлення використовуються спеціальні вправи.

Рухливість губ.

При млявості та недостатньої рухливості губ страждає чіткість і ясність вимови багатьох голосних і приголосних звуків. Так, для вимовляння звуку [y] (ю) потрібно витягнути губи вперед трубочкою, для [o] (йо) – округлити губи, для [с, з] – розтягнути губи в посмішці тощо. Для розвитку губ корисно використовувати такі вправи:

- ✓ Артикуляційна вправа «Гребінець». Нижніми зубками «розчесати» верхню губу, а потім верхніми зубками – нижню. Рахунок: 1-2.
- ✓ Артикуляційна вправа «Каченя». Випнути губи вперед, розтягнуті, неначе в посмішці. Рахунок: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.
- ✓ Артикуляційна вправа «Вареник». Витягнути губи, як у попередній вправі. Промасажувати їх, щипаючи пучками пальців, неначе зліплювати вареник. Рахунок: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.
- ✓ Артикуляційна вправа «Кролик». Підняти верхню губу, оголивши верхні зуби. Рахунок: 1-2.
- ✓ Артикуляційна вправа «Мавпеня». Витягнути назовні нижню губу так, щоб оголилися зуби. Рахунок: 1-2.
- ✓ Артикуляційна вправа «Парканчик». Зімкнути верхні і нижні зуби, посміхнутися, повністю оголивши їх. Рахунок: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.
- ✓ Артикуляційна вправа «Хоботок». Варіант 1. Витягнути трубочкою напружені й зімкнені губи. Утримувати під рахунок: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. Варіант 2. Випнути губи трубочкою, а потім розслабити їх у легкій посмішці. Рахунок: 1-2 [2, с. 235].

Розвиток м'язів язика.

Язик бере активну участь в утворенні більшості звуків мови. Від його роботи багато в чому залежить виразність мовлення. Особливі труднощі виникають при вимові слів зі збігом приголосних, коли необхідно швидко перемкнути рух язика з одного положення на

інше. Для зміцнення м'язів язика, поліпшення його рухливості та переключення, перед тим як використовувати вправи з вимови звуків, слів і фраз зі збігом приголосних, необхідно чітко відпрацювати наступні рухи [2].

Вправи в чіткості вимовлення слів зі збігом приголосних звуків. Прочитати вголос слова зі збігом двох, трьох і чотирьох приголосних звуків: вхід, вкласти, поклажа, турист, карта, клумба, служба, хвіст, змахнути, зметкувати, зібрати, плотва, штамп, прищ, пихатий, взвод, вплав, впести, вправити, зрушити, іскра, полотно, погляд, гротескний, груздь, застелити, мить, згладити, правець, правець, стовбур, яструб, багаття, шпроти, спливти, розкрити, здравниця, сутичка, зустріти, наглядач, обмундирування, острашка, друшляк, мандрівка, транскрипція; вимовляти їх на одному видиху. Дотримуватися плавності та злитості їх вимови.

Подальше закріплення гарної дикції здійснюється під час читання вголос поетичних і прозових текстів. При цьому спочатку деякий час необхідно продовжувати стежити за роботою губ, язика, нижньої щелепи, за виразною вимовою голосних звуків (наголошених і ненаголошених), за чітким вимовлянням приголосних, але не допускати при цьому посиленої або підкресленої їх вимови.

Кожна вправа відпрацьовується до тих пір, поки вона не буде виконуватися легко і вільно, без особливого напруження. При роботі над дикцією необхідно враховувати правильне використання мовленнєвого дихання і голосу. Так, при вимові скоромовок необхідно правильно доносити їх зміст, доречно робити паузи, своєчасно брати повітря [3, с. 48-56].

Заняття з відпрацювання чіткої дикції проводяться щодня по 10-15 хвилин. Перехід до наступної вправи здійснюється тільки після того, як буде достатньо чітко відпрацьована попередня.

Вправи для чіткості та ясності вимовлення звуків і слів у фразовому мовленні. Для відпрацювання чіткості та ясності вимови приголосних звуків і слів корисно використовувати скоромовки, які побудовані на поєднанні приголосних звуків, важких для вимови. Читання скоромовок слід починати в повільному

темпі, чітко вимовляючи при цьому кожне слово і кожен звук. Поступово необхідно прискорювати темп, але стежити за тим, щоб чіткість і ясність вимови не знижувалася [4, с. 66-68].

У логопедичній роботі з дорослими, які мають порушення мовлення, слід дотримуватися поставлених вимог. Лише за цієї умови, ми можемо передбачити, що логопедична корекція буде мати позитивний і досить швидкий результат, тобто недоліки мовлення поступово будуть усуватися, і людина зможе відчувати себе повноцінною особистістю.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок, що для успішної адаптації особистості у суспільстві необхідний високий рівень розвитку комунікативних можливостей, а отже і правильна та чиста звуковимова. Інколи дорослі також потребують логопедичної допомоги. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці методики подолання мовленнєвих порушень у дорослих в умовах Науково-практичного центру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психологічний довідник учителя. У 4-х книгах [упоряд. В. Андрієвська] / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Кн. 2. – 2005. – 112 с.
2. Логопедия : учебник [для студ. дефектол. фак. педвузов] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1999. – 680 с.
3. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан. – К. : Видавництво політичної літератури України, 1986. – 128 с.
4. Чихаев В. П. Техника речи учителя / В. П. Чихаев, Е. А. Ларинова. – М., 1986. – 208 с.

УДК 376.36-053.4

А. І. Кравченкокандидат педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка**Ю. О. Діброва**магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІЄСЛІВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості логопедичної роботи з розвитку дієслівного словника у дітей із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня.

В статье рассматриваются особенности логопедической работы по развитию глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи II уровня.

The article discusses the features of speech therapy work on the development of the verbal dictionary in children with a general underdevelopment of speech of level II.

Ключові слова: логопедична робота, дієслівний словник, загальне недорозвинення мовлення, активний словник, пасивний словник.

Ключевые слова: логопедическая работа, глагольный словарь, общее недоразвитие речи, активный словарь, пассивный словарь.

Key words: speech therapy work, verbal dictionary, general speech underdevelopment, active dictionary, passive dictionary.

Постановка проблеми. Проблема формування словникового запасу дітей займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про стан словника при різних мовленнєвих порушеннях і про методику його розвитку є одним з центральних питань. Лексика як найважливіша частина мовленнєвої системи має велике загальноосвітнє і практичне значення. Багатство словника є ознакою високого розвитку мовлення дитини. При порушеннях формування лексичного запасу мовлення дітей не можна вважати достатньо розвиненим.

Для оволодіння дитиною зв'язним мовленням необхідний досить багатий дієслівний словник, тому що загально-відомо, що дієслово є основою будь-якої

фрази, будь-якого висловлювання. Оволодіння дієслівною лексикою необхідно для розвитку внутрішнього мовлення і тому позитивно впливає на психічний і комунікативний розвиток дитини.

Аналіз наукових джерел і накопичений досвід навчання та виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення переконують в необхідності подальшого їх вивчення, удосконалення і деталізації спеціальної методики, так як в цій області до теперішнього часу є ряд невіршених питань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі неодноразово піднімалася проблема особливостей розвитку лексики дітей, що мають мовленнєву патологію (Т. Алтухова, Г. Бабина, Т. Бармінкова, В. Воробйова, О. Грибова, В. Ковшиков, Р. Левіна, Н. Никашина, Г. Чиркіна, С. Шаховська та інші). У дослідженнях виявлено кількісну і якісну своєрідність словникового запасу дітей з мовленнєвими порушеннями (Н. Жукова, Т. Філічева, Р. Левіна, Н. Симонова, Л. Спірова, Т. Филічева, Г. Чиркіна та інші); запропоновані деякі шляхи формування словника у дітей з порушеннями мовлення.

До теперішнього часу в методичній літературі розроблені практичні рекомендації, що сприяють формуванню лексики у дітей із мовленнєвими порушеннями (Ю. Гаркуша, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Т. Филічева, Т. Туманова та інші).

Незважаючи на те, що на сьогодні існують створені теоретичні основи вивчення лексичної сторони мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями, до теперішнього часу практичні дослідження в цій області представлені недостатньо.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку дієслівного словника у дітей із ЗНМ ІІ рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що найбільш сприятливим для розвитку всіх сторін мовлення і для корекції порушень є дошкільний вік. Труднощі, які відчувають діти із недорозвиненням мовлення при за-своєнні програми дитячого саду, обумовлені недостатнім рівнем розвитку мовлення, який багато в чому визначається

обсягом і якістю словника. Формування лексичного запасу має велике значення для розвитку пізнавальної діяльності дитини, так як слово, його значення є засобом не тільки мовлення, а й мислення.

Одним із основних завдань корекційного навчання і виховання дітей із ЗНМ, як відомо, є практичне засвоєння лексичних засобів мовлення.

У дошкільників розвиток лексики відбувається в два етапи: кількісне зростання словникового запасу і його якісний розвиток, тобто оволодіння значеннями слів. Зростання словника здійснюється і за рахунок запозичення слів із мовлення дорослих, і за рахунок оволодіння способами утворення слів. Розвиток словника відбувається за рахунок слів, що позначають предмети найближчого оточення, дії з ними, а також окремі їх ознаки. При цьому відзначаються індивідуальні відмінності в словнику [4].

Поняття, позначене словом, будучи узагальненим образом дійсності, зростає, шириться, поглиблюється в міру розвитку дитини, у міру того як розширюється і стає різноманітнішою сфера її діяльності, збільшується коло людей і предметів, з якими вона вступає в спілкування.

Дефініція «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ) означає різні складні мовленнєві порушення, за яких у дітей порушено формування всіх складових мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторін за умови нормального слуху та інтелекту [2, с. 26].

Однією з характерних ознак цього порушення є більш пізній початок розвитку мовлення: перші слова з'являються до 3-4-х, а іноді і до 5 років. Мовлення аграматичне, недостатньо фонетично оформлене і малозрозуміле. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно благополучному, на перший погляд, розумінні зверненої мови. У всіх дітей спостерігається недостатня мовленнєва активність і критичність до свого порушення.

В наш час розроблено велику кількість авторських методик з розвитку лексико-граматичних засобів мовлення (Н. Жукова, Л. Ефименкова, Т. Ткаченко, С. Шаховська, Т. Филичева, Т. Тумакова та

інші). Всі ці методики спираються на наступні принципи: системності; комплексності; врахування онтогенетичного патогенезу; врахування індивідуальних особливостей.

Дослідниками було виділено сім напрямків логопедичної роботи з дошкільниками із ЗНМ, що сприяють розвитку лексичної складової мовлення: розвиток номінативного словника, розвиток атрибутивного словника, розвиток предикативного словника, розвиток словника узагальнюючих слів, розвиток словника антонімів, розвиток словника синонімів, розвиток зв'язного мовлення [5, с. 7].

При своєчасному мовленнєвому розвитку дієслова з'являються приблизно в 1 рік 8 місяців. У цей час вони використовуються в тій формі, в якій вони найчастіше сприймаються від оточуючих, тобто у формі інфінітиву або імперативу, який спонукає дитину до тих чи інших дій або забороняє їх. У період з 1 року 10 місяців до 2 років 1 місяця починається формування початкових навичок словозміни дієслів, їх запас в мовленні дитини становить з 18 до 50 слів [1, с. 24].

Поряд із розширенням кількості слів у реченні до трьох і з появою в мовленні дитини двох або навіть трьох форм одного і того ж дієслова (сиди – сидить – сів), з'являється узгодження між суб'єктом і предикатом (узгодження іменника в формі називного відмінка з дієсловом). Діти починають застосовувати таку синтаксичну конструкцію, як суб'єкт дії плюс його дію, в якій дія позначено дієсловом. До чотирьох років словниковий запас зростає до 1600-1900 слів. З них, за даними О. Гвоздева, 50,2% складають іменники, 27,4% – дієслова, 11,8% – прикметники, 5,8% – прислівники [1].

На думку Т. Філічевої, у дітей при нормі мовленнєвого розвитку в віці 5-7 років без спеціальних занять можливість активного застосування в мовленні різноманітних дієслів і складання за допомогою них складних висловлювань обмежена. Ось чому більшість вживаних ними дієслів висловлюють найчастіше рух і примітивні дії («Біжи», «Візьми») [3].

Зі спостережень за дітьми 5-7 років видно, що ті з них, які в самостійних висловлюваннях вживають достатньо велику кількість дієслів, здатні самі розвинути сюжет, тобто вони можуть побачити приховані зв'язки, висловлюють оціночні судження.

Дошкільники в 5-6 років легко виконують завдання на словотвір і словозміну. Від одного кореня вони здатні утворити різні частини мови: дієслова, іменники, прикметники та ін. Стан словника дієслів у дітей із ЗНМ має суттєві відмінності від рівня розвитку дієслівної лексики дітей із нормою мовленнєвого розвитку.

У дітей з другим рівнем мовленнєвого недорозвинення мовленнєва активність дещо зростає. Для них характерне переважне вживання дієслів в інфінітиві або формі 3-ї особи однини і множини теперішнього часу. Форма минулого часу дієслова часто замінюється формою теперішнього часу і навпаки (наприклад, Оля садок йду). Спостерігаються взаємозаміни однини і множини дієслів (наприклад, з'явилася квіти), змішання дієслів минулого часу в чоловічому і жіночому роді (наприклад, тато працювала). Середній рід дієслів минулого часу в активному мовленні не вживається [3, с. 14].

Частина слів, знайомих дітям, все ще виявляються недостатньо закріпленими в вільному мовленні через рідкісне їх застосування, тому при складанні речень діти намагаються уникати їх. Іноді навіть такі знайомі дієслова, як поїти і годувати, у багатьох дітей часто недостатньо чітко розрізняються за змістом.

Можна відзначити помилки, пов'язані із недостатньою диференціацією виду дієслів («виспалися», поки було темно, замість спали), дещо рідше відзначається неправильне узгодження іменників і дієслів («хлопчик малюють», «дівчинки грала»). У дітей відсутні чіткі уявлення про лексичні значення слів. Багато форм дієслів нерідко замінюються дітьми на подібні за значенням («приїхали – прибули»).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Корекція мовленнєвих порушень взагалі та збагачення словникового запасу зокрема є необхідною

умовою для розвитку комунікативних умінь дітей із ЗНМ II рівня. Особливого значення набуває оволодіння дітьми дієслівним словником. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному вивченні зазначеної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алябьева Е. А. Развитие глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. Б. Себрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2003. – 47 с.
4. Трофименко Л. И. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.
5. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. – № 1. – 2008. – С. 6–8.

УДК 376.1–056.264

А. І. Кравченко

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

Т. В. Рева

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПЛАВНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті розкрито зміст логопедичної роботи з формування плавності мовлення у дітей дошкільного віку із заїканням.

В статті раскрыто содержание логопедической работы по формированию плавности речи у детей дошкольного возраста с заиканием.

The article reveals the content of the speech therapy work on the formation of the fluency of speech of preschool children with stuttering.

Ключові слова: заїкання, дошкільний вік, плавність мовлення, логопедична робота.

Ключевые слова: заикание, дошкольный возраст, плавность речи, логопедическая работа.

Key words: stuttering, preschool age, fluency of speech, speech therapy work.

Постановка проблеми. Заїкання як порушення темпоритмічної організації мовлення, викликане судомою в м'язах мовленнєвого апарату, відноситься до одного із найбільш поширених розладів мовлення.

Складність даного мовленнєвого порушення обумовлена тим, що темпоритмічна організація усного мовлення є стрижнем, який об'єднує і координує всі складові усного мовлення, включаючи лексико-граматичне структурування, артикуляторно-дихальну програму і весь комплекс просодичних характеристик [1, с. 5].

Р. Є. Левіна підкреслює, що при заїканні страждає переважно комунікативна функція [4]. Обмеженість мовленнєвого спілкування, неминуча в цьому випадку, негативно впливає на формування особистості дитини, породжує психічні нашарування, специфічні особливості емоційно-вольової сфери і обумовлює розвиток небажаних якостей характеру – сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму. Все це може погіршити шкільну адаптацію, успішність, а в подальшому стати причиною проблем при виборі професії. Тому надзвичайно важливо якомога раніше починати логопедичну роботу з подолання заїкання у дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення заїкання протягом тривалого часу проводилося з клінічних, фізіологічних, психологічних і психологопедагогічних позицій (І. Абелева, Л. Белякова, Н. Власова, С. Миронова, В. Селіверстов, Н. Чевелёва, А. Ястребова та інші).

Мета статті – розкрити зміст логопедичної роботи з формування плавності мовлення у дітей дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу дослідження. При заїканні внаслідок судом мовленнєвого апарату відбувається збій темпоритмічної організації мовлення. Це в першу чергу позначається на плавності висловлювань і зовні проявляється в перериванні говоріння вимушеними зупинками, запинками, повтореннями окремих звуків, складів, слів. Крім того, тяжкість заїкання може посилюватися наявністю загального недорозвинення мовлення.

Для роботи із дошкільниками, що страждають на заїкання пропонується низка методик, які відрізняються одна від одної різним підходом до вибору мовленнєвої діяльності та мовленнєвих ситуацій, використанням різних допоміжних засобів або прийомів.

Більшість методик логопедичної роботи із дошкільниками, що заїкаються пропонують поетапне і послідовне ускладнення мовленнєвих вправ і ситуацій в залежності від ступеня мовленнєвої самостійності дітей в процесі одного з видів діяльності дитини або при освоєнні програми дитячого саду з використанням ігор та ігрових прийомів.

Так, система комплексної реабілітації заїкуватих, запропонована Л. Арутюнян (Андронові), визначається автором, як комплексна методика стійкої нормалізації мовлення при заїкуватості. «Комплексним» доповненням до логопедичної роботи служать тут психотерапія та психологічна підтримка. Особливістю даної логопедичної методики є синхронізація мовлення з рухами пальців провідної руки, що визначають ритміко-інтонаційний малюнок висловлювання. Спочатку таке мовлення реалізується в уповільненому темпі. Застосування методу синхронізації рухів пальців руки та мовлення в уповільненому темпі дозволяє заїкам з перших же занять мати мовлення без судомних запинок [2, с. 109].

Мета таких логопедичних занять – виробити у заїк нову мовленнєворухову навичку за допомогою синхронізації мовлення з рухами пальців руки; зв'язати мовлення з почуттям спокою, правильним інтонуванням, мімікою, жестом, впевненою поставою тощо і зміцнити новий мовленнєвий стереотип в функ-

ціональних тренуваннях різної складності. Як правило, в процесі засвоєння нових навичок у пацієнтів відбуваються глибокі внутрішні зміни: уповільнений темп мовлення, одночасно з раніше незнайомим, зростаючим почуттям спокою і м'язового розслаблення, не сприймається вже як чуже і не викликає колишньої тривоги.

В системі комплексної медико-педагогічної реабілітації дорослих заїкуватих, розробленої колективом «Лабораторії патології мовлення» під керівництвом Н. Асатіані, проводиться в умовах стаціонару, основний підхід розроблений Н. Власовою. Варто зауважити, що і тут логопедична робота і логоритмічний вплив проводяться на тлі медикаментозного і психотерапевтичного лікування [3, с. 66-67].

У корекції заїкання дітей дошкільного віку ефективним є застосування технології, що представляє собою поєднання взаємодоповнюючих один одного напрямів логопедичної роботи:

- 1) розвитку правильного, вільного від заїкання мовлення;
- 2) формування лексико-граматичних засобів мови і зв'язного мовлення;
- 3) набуття дитиною комунікативних навичок [2].

Ми докладно зупинимося на першому напрямі логопедичної допомоги і поетапно розглянемо деякі особливості корекційного впливу на дітей, які страждають заїканням.

1. Режим обмеження мовлення.

Основна мета даного етапу – навчання дітей найпростішим формам ситуативного мовлення в умовах його обмеження. Для цього з початку навчального року в групі вводиться чіткий розпорядок дня, до дотримання якого залучаються і батьки. Суворий режим встановлюється з тим, щоб скоротити невірну вербальну продукцію дітей. На логопедичних заняттях і на заняттях з вихователем діти орієнтуються на спілкування за допомогою невербальної комунікації. Вони кивають або качають головою, даючи позитивні або негативні відповіді на питання дорослих. В якості основної «працює» інструкція «покажи» [5].

2. Формування тривалого фонаційного і мовленнєвого видиху.

Цей етап роботи передбачає навчання навичкам раціонально розподіляти повітря, що видихається при вимові окремих голосних звуків або їх поєднань. Прийомами, що допомагають дітям в тривалому і плавному вимовлянні, є диригування, елементи танцювальних рухів (легкі повороти, напівприсідання, погойдування руками тощо), легкі оплески або тупотіння, що задають ритм і темп вимовленим звуковим рядом [6].

Для формування мовленнєвого видиху у вправи включаються спеціально підібрані склади, слова і фрази.

3. Розвиток координації та ритмування рухів, які допомагають вимові слів і словосполучень.

Під час цього етапу проводиться розвиток координації та точності рухів рук і ніг, пальців рук і артикуляційних рухів, розвиток почуття темпо-ритму мовленнєвих і немовленнєвих (загальних) рухів. Для цього ефективним є використання елементів логоритміки.

Спочатку на заняттях дітей навчають сприймати і відтворювати немовленнєвий ритм. Відповідно до зразку вихованці виконують серії ударів, стуків тощо, зберігаючи заданий ритмічний малюнок.

4. Навчання ситуативного мовлення на матеріалі коротких і розгорнутих фраз.

Перші короткі фрази, яким спершу навчають дітей із заїканням, – це слова, що починаються на ударний голосний звук. З одного боку, це продовження роботи з формування мовленнєвого видиху, з іншого – початок навчання самостійного усного вислову [5].

Закріплюючи наявні навички мовленнєвого видиху, діти повторюють мовленнєвий зразок, самостійно називають картинки, відповідають на запитання. Надалі вони вчаться плавному голосоутворенню на матеріалі інших слів, при цьому їм пояснюється, що слово потрібно злегка протягнути (виділити головний звук – ударну голосну). На заняттях та під час спеціально організованих ігор і мовленнєвих ситуацій діти спочатку відповідають односкладово, а пізніше переходять до більш

складних слів, словосполучень та фраз.

5. Перехід до спонтанних текстових висловлювань.

Це заключний етап роботи з розвитку зв'язного мовлення заїкуватих дошкільників. Діти навчаються переказу, складанню оповідань за сюжетними картинками або серією сюжетних картинок, описових розповідей тощо [5].

У ході розгорнутих мовленнєвих висловлювань вони повинні застосовувати отримані навички мовленнєвого видиху, правильного голосоутворення тощо. Для зміни умов мовленнєвої діяльності на окремих логопедичних заняттях, а також під час режимних моментів організовується інсценування казок, прочитаних творів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Формування плавного мовленнєвого висловлювання у дошкільників із заїканням – процес складний і специфічний. Тільки тісна взаємодія в цьому процесі логопеда з вихователями та батьками може сприяти результативності логопедичної роботи з корекції дитячого мовлення. Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в розробці та перевірці методики корекції заїкання в дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белякова Л. И. Патофизиологические механизмы / Л. И. Белякова // Заикание. Москва: Медицина, 1978 – С. 59–81.
2. Борисова Е. А. Новый подход к устранению заикания у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи / Е. А. Борисова // Образование и наука. Изв. УрО РАН. – 2011 – № 4 (83). – С. 108–118.
3. Борисова Е. А. Пальчиковые игры для детей 4–5 лет / Е. А. Борисова // Логопед. – 2006 – № 1. – С. 65–74.
4. Левина Р. Е. Заикание у детей / Р. Е. Левина // Преодоление заикания у дошкольников. Москва: Педагогика, 1975 – С. 3–22.
5. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. / В. И. Селиверстов – Москва: Владос, 2000 – 208 с.
6. Johnson W. A systematic approach to the psychology of stuttering in children and adults / W. Johnson, J. Knott – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1955.

УДК 376.1

Л. В. Мороз

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

М. І. Бойко

магістр спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості застосовування наочного моделювання під час логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статті описуються особливості застосування наочного моделювання в логопедичній роботі по розвитку зв'язної мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

The article describes the features of the use of visual modeling in speech therapy work on the development of coherent speech with children of preschool age with a general speech underdevelopment.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, наочне моделювання, зв'язне мовлення.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, наглядное моделирование, связная речь.

Key words: general speech underdevelopment, visual modeling, coherent speech.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів роботи з дітьми із ЗНМ є оволодіння зв'язним мовленням, що складає найважливішу умову успішної підготовки дитини до навчання у школі. Спеціальний пошук методичних шляхів і засобів формування зв'язного мовлення має дуже важливе значення для побудови правильного корекційно-розвивального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями мовлення та розробкою методик їх навчання займалися такі вчені, як В. Воробйова, В. Глухов, Т. Ткаченко, Н. Джгутова, Є. Мастюкова. Т. Філічева та

інші. Ю. Рібцун теоретично обґрунтувала і розробила напрями корекційно-попереджувального та розвивального навчання, спрямованого на формування усного мовлення у дітей четвертого року життя із ЗНМ [5]. Теоретичний аналіз особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ здійснили К. Буцкіх, Н. Сєромаха [2]. А. Кравченко та Л. Ступак звертають увагу на те, що відставання дітей із ЗНМ від дітей із нормою розвитку за рівнем володіння засобами фразового мовлення значно обмежує можливості складання ними інформативного висловлювання [4]. Т. Гуйван, О. Опалюк відзначають необхідність взаємозв'язку між різними сторонами роботи з розвитку мовлення, бо цей взаємозв'язок зумовлений взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які існують у мові, та встановлюють три лінії роботи з розвитку мовлення: робота над словом, робота над словосполученням і реченням, робота над зв'язним мовленням [3]. Л. Трофименко виділяє напрями корекційної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівнів середнього дошкільного віку: 1) формування і розвиток імпресивного мовлення; 2) формування і розвиток експресивного мовлення [6]. О. Білан та К. Крутій виявлено специфічний засіб розвитку мовлення дошкільників – наочні моделі, у яких малюк відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними [1].

Мета статті – висвітлити особливості застосування наочного моделювання як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ III рівня дозволило визначити наступні характерні особливості: 1) під час складання речень за сюжетними або предметними картинками та серією сюжетних картинок діти із ЗНМ порушують логічний зв'язок між словами, витримують паузи для знаходження потрібного слова; 2) у розповідях дітей мають місце морфологічні та синтаксичні помилки; 3) розповіді, що складені за сюжетною картинкою, не завжди відпо-

відають змісту запропонованих картинок; 4) під час складання сюжетної або описової розповіді діти перераховують окремі події, предмети, ознаки, деталі, випускають суттєві частини; 5) під час переказу діти спотворюють сюжетну лінію, переставляють місцями події, припускаються граматичних помилок.

Перспективним напрямом підвищення ефективності логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ є використання наочного моделювання.

Метод моделювання вперше розробили педагоги й психологи Д. Б. Ельконін, Л. А. Венгер, Н. О. Ветлугіна, М. М. Поддьяков. Наочне моделювання – це відтворення істотних властивостей досліджуваного об'єкта, створення його замітника і робота з ним; засноване на принципі заміщення реальних предметів схематично зображеними предметами або знаками.

Введення наочних моделей в логопедичний процес допомагає вирішенню ряду корекційних завдань: цілеспрямований розвиток імпресивного і експресивного мовлення дітей; актуалізація, збагачення та активізація словника дітей, закріплення вміння вживати синоніми, антоніми, узагальнюючі поняття; навчання та закріплення навичок відмінювання і узгодження різних частин мови в роді, числі, відмінку, навичок словотворення та словозміни; формування і вдосконалення вміння використання мовні одиниці в різних конструкціях речень; сприяння розвитку психічних функцій та емоційно-вольових якостей особистості.

Наочне моделювання ми використовували в роботі над усіма видами зв'язного висловлювання: речення, переказ, складання розповідей за картиною та серією картин, описова розповідь, творча розповідь.

Складання речень

Під час навчання дітей складати поширені речення доречно використовувати кубики, на гранях яких намальовані предметні картинки: 1 кубик – хлопчик, хлопці, дівчинка, дівчата, діти, художник; 2 кубик – символи, що позначають дії: малює, годує, гладить, шукає, ліпить, дивиться; 3 кубик – плями

різного кольору або символу, що позначають величину, характерну ознаку об'єкта (наприклад, швидка, хитра); 4 кубик – заєць, миша, собака, білка, кішка, пташка. Це дає можливість складання великої кількості речень.



Хлопчик малює сірого зайця.



Дівчинка малює сіру мишу.



Хлопчик малює сіру мишу.



Дівчинка годує сірого зайчика.

Переказ

Використання наочного моделювання у ході формування в дітей вміння переказувати сприяє удосконаленню структури мовлення дітей, виразності, вміння будувати речення: коли дитина бачить дійових осіб, послідовність подій, зображених схематично або у вигляді малюнків, вона концентрує свою увагу на побудові речень.

Особливе місце на заняттях з переказу займає казка, яка відіграє особливу роль у житті дитини. На заняттях з переказу казки ми використовували замітники:

- ✓ на основі зовнішніх зображень предметів, наприклад,
- ✓ зображення героїв чоловіків (батько, дідусь, син, онук, хлопець), жінок (мати, бабуся, дочка, онука, дівчинка), у бабусі – доповнення у вигляді хустинки;



- ✓ на основі кольору, що характерний для зовнішнього вигляду героя, наприклад, червоний кружечок – Черво-на шапочка, сірий кружечок – вовк;

- ✓ на основі форми, яка характерна об'єктам казки, наприклад, трикутник – ялинка, овал – яйце, квадрат, круг – сонце тощо;
- ✓ на основі співвіднесення величини героїв, наприклад, смужки різної довжини під час переказу казки «Рукавичка»;
- ✓ на основі призначення предмета (як він використовується), наприклад, ложка – годувати, їсти, готувати; олівець або пензлик – малювати; гроші – купувати, продавати; книжка – читати тощо.

Складання розповіді за сюжетною картинкою.

Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовиводи. Розповідь за сюжетною картиною вимагає від дитини вміння виділити основні дійові особи або об'єкти картини, простежити їх взаємозв'язок і взаємодію, відзначити особливості композиційного фону картини, а також вміння додумати причини виникнення даної ситуації, тобто скласти початок оповідання, і наслідки ситуації – тобто скласти кінець розповіді.

Як елементи моделі виступають картинки-фрагменти, силуетні зображення значущих об'єктів картини і схематичні зображення фрагментів картини. Схематичні зображення є також елементами наочних моделей, які є планом оповідань за серією картин.

Використовуючи наочне моделювання, під час складання розповіді за сюжетною картинкою «День народження Оленки», дітям спочатку пропонують розглянути сюжетну картинку, а потім схематичні зображення найбільш значимих сюжетних уривків тексту, з опорою на які діти складають розповідь.

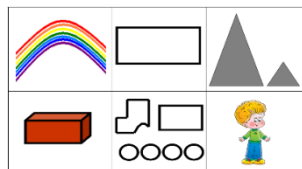


Складання описової розповіді.

Картинно-графічний план як прийом наочного моделювання надає допомогу в

складанні описової розповіді. На спеціально організованих заняттях, на яких діти описували іграшку, ми використали схеми Т.Ткаченко та К.Кругий. Діти послідовно з опорою на подану таблицю описують іграшку (овочі, фрукти, пори року, транспорт, посуд) за певним планом. Дані схеми допомагають дітям самостійно визначити головні властивості й ознаки розглянутого, встановити послідовність викладення виявлених ознак.

Одним із варіантів навчання дітей складання описової розповіді є створення загадок. Дитина має відібрати необхідні символи із запропонованих, розташувати їх в певній послідовності та скласти описову розповідь-загадку. Наприклад, загадка про машину «Вона буває різного кольору. Вона схожа на прямокутник, буває великою і маленькою. Вона тверда.



У неї є кабіна, кузов, колеса. Цією іграшкою граються хлопчики».

Складання творчої розповіді.

У ході навчання описової розповіді ми формували в дітей вміння складати творчі розповіді. Наприклад, під час опису зими ми запропонували дитині розглянути моделі, що позначають



та описати дану пору року. Моделі ми розташовували в будь-якому порядку або могли одну з них прибрати, тому кожного разу розповіді, що їх складала діти, були різними.

Паралельно з корекційною роботою з вдосконалення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня здійснюється корекція та розвиток інших складових мовлення

(лексики, граматики, фонематичних процесів, звуковимови, розуміння мовлення), вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, уяви, мислення) та формування і розвитку навичок комунікативної діяльності дітей. Завдяки використанню технології моделювання відносно легко і швидко вдосконалюється орієнтовна діяльність, формуються перцептивні, інтелектуальні та практичні дії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, представлена методика з використання наочного моделювання дозволяє активізувати дітей з різними мовленнєвими можливостями, формує в дітей уміння складати чіткий внутрішній план розумових дій, мовленнєвого висловлювання та формулювати і висловлювати думки, робити висновки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації / О.І.Білан // Дошкільна освіта. – 2003. – №1.
2. Буцкіх К. А. Теоретичний аналіз особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / К. А. Буцкіх, Н. Є. Серомаха // вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2017. – № 4 (309).
3. Гуйван Т. В. Особливості формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення / Т. В. Гуйван, О. М. Опалюк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2018. – Вип. №10.
4. Кравченко А. І. Дослідження зв'язного мовлення в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / А. І. Кравченко, Л. Ступак // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 3 (57).
5. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком / Ю. В. Рібцун // автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – 2010.
6. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку / Л. І. Трофименко // монографія. – Київ – 2014.

УДК 376-056.264-053.4

М. О. Московченко
магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
К. О. Зелінська-Любченко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЯ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

У статті висвітлено особливості подолання зайкання у дітей дошкільного віку, засобами логоритміки. Описані основні типи зайкання та зазначені групи дітей залежно від типу зайкання. Виділені основні завдання та принципи логоритміки.

В статті охарактеризовані особливості подолання зайкання у дітей дошкільного віку, засобами логоритміки. Описані основні типи зайкання та зазначені групи дітей залежно від типу зайкання. Виділені основні завдання та принципи логоритміки.

The article highlights features of overcoming stuttering in preschool children, means of logorhythmics. The main types of stuttering and the specified groups of children are described, depending on the type of stuttering. The main tasks and principles of logorhythmics are singled out.

Ключові слова: зайкання, логоритміка, судоми, типи зайкання, корекція, дошкільник, мовлення, порушення.

Ключевые слова: заикание, логоритмика, судороги, типы заикания, коррекция, дошкольник, речь, нарушения.

Key words: stuttering, logorhythmics, convulsions, types of stuttering, correction, preschooler, speech, violations.

Постановка проблеми. Згідно статистики 1-3% всього дорослого населення Землі заїкається. У звичайному уявленні зайкання функціонує як проблема невміння вільно/швидко висловитися. Вважається, що у дітей дошкільного віку 10% мають сповільнену мову, пов'язану з розвитком. Ця кількість зменшується до 4% у віці 10 років [4, с. 8].

Зайкання є складним мовленнєвим порушенням, яке поширене не лише серед дітей, а й дорослих. Складнощі, які виникають при спілкуванні заїкуватих з оточуючими, впливають на деякі зміни особистості у дітей дошкільного та під-

літкового віку. Подолання даного мовленнєвого порушення необхідно почати як можна раніше. Одним із методів подолання зайкання є комплекс логоритмічних вправ, які сприяють нормалізації темпу і ритму мовлення дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує чимало методів подолання зайкання різної складності та у різному віці. Багато авторів ХХ століття пропонують методики подолання зайкання. Великий внесок у подолання зайкання зробили такі науковці, як Л. Арутюнян, Л. Білякова, Г. Волкова, Н. Власова, Л. Міссуловін, І. Мураховський, Ю. Некрасова, Р. Рау, В. Сільвестров, Н. Тяпугін, Н. Чевельова, А. Ястребова та багато інших. Продовжують досліджувати логоневроз сучасні науковці такі як С. Гордєєва, Т. Іванова, Т. Кваша, В. Кондратенко, А. Кравченко, І. Поварова, І. Сікорський.

У дошкільному віці одним із методів подолання зайкання є застосування логоритміки у роботі із заїкуватими. Вплив логоритміки на дітей із зайканням описували в своїх працях такі науковці як Г. Волкова, С. Гандзюк, В. Екман, Є. Оганесян, Є. Рау, Ю. Рязцун, Н. Самойленко, В. Черниш, та ін.

Незважаючи на різноманіття методик подолання зайкання та значну кількість досліджень у цій галузі, подальше вивчення цього мовленнєвого порушення є актуальним і в наш час.

Мета статті – висвітлити особливості подолання зайкання у дошкільників, засобами логоритміки.

Виклад основного матеріалу. Зайкання відноситься до порушень темпу і ритму мовлення, зумовлених судомами м'язів мовленнєвого апарату у процесі мовлення. У дитини, яка страждає на зайкання, такі судоми можуть виникати в м'язах язика, губ, дихального апарату, в ділянці голосових зв'язок [4, с. 6-7].

Як зазначає багато авторів, до них відноситься і Т. Іванова та Т. Кваша, зайкання найчастіше виникає в дитячому віці – у період від 3-х до 5-ти років, коли дитина оволодіває фразовим мовленням. У цей період до дитини ставлять високі вимоги, тому вона схильна до помилок. Дітям цього віку хочеться багато що сказати, але їх мовленнєвий апарат не встигає за думкою. Багато дітей долають

цю перепону самостійно, але є такі в яких це не виходить. Це може стати причиною розвитку заїкання. Досить часто батьки не помічають, що в мовленні дитини з'явилися певні зміни: вона по декілька разів повторює перші звуки або склади в словах, чи робить спонтанну зупинку в середині слова чи фрази. Дихання дитини стає коротким, не рівним, переривчастим, у зв'язку з чим їй складно говорити. Зміни відбуваються не тільки в мовленні та диханні дитини, але й у її рухах, дитина стає скованою, напруженою, іноді з'являються мимовільні рухи у ході розмови (скорочення м'язів обличчя, зажмурювання очей, висування язика, нахили головою, покачування тулубом, рухи рук та ніг тощо). Часто у дитини виникають проблеми зі сном. Соромлячись власного порушення діти які мають заїкання часто починають говорити шепітним мовленням або взагалі бояться розмовляти. Щоб як найшвидше допомогти дитині, необхідно вчасно звернутися до спеціаліста.

Виділяють такі основні **типи мовленнєвих судом** при заїканні:

- ✓ Клонічні – повторення переважно початкових звуків або складів (м-м-м-машина, ко-ко-ко-корабель).
- ✓ Тонічні – в момент мовлення настає довготривала пауза, після якої відбувається «вибух повітря» і наступне слово вимовляється з більшим напруженням або дитина протягує перший звук слова (т-трамвай, сссссс-сова).
- ✓ Змішані (клонічно-тонічні, тонічно-клонічні) [6, с. 77].
- ✓ В залежності від місця виникнення судоми виділяють:
 - ✓ Дихальний тип заїкання – порушення нормального ритму та темпу дихання через судоми дихального апарату.
 - ✓ Голосовий – при судамах голосові зв'язки не можуть своєчасно розімкнутися, від чого голос раптом переривається або виникає шепітне мовлення, без участі голосу.
 - ✓ Артикуляційний – при судамах в артикуляційному апараті виникає довготривале, напружене змикання губ, язика, як наслідок у заїкуватого виникає довготривала затримка перед промовлянням необхідного слова або повторення початкового приголосного [6, с. 77].

Вивчення у дітей дошкільного віку симптомокомплексу заїкання, деяких психофізичних особливостей їх онтогенезу дозволяє виділити чотири **групи дітей**:

I група - діти переважно з клонічним або клонічно-тонічним заїканням середнього і високого рівня тяжкості. Збуджені, шумні, відкриті до спілкування - визнанні лідери в різних видах діяльності. Їм символічно вміння використовувати мовлення в різних ситуаціях спілкування. Мовленнєвий дефект вони доповнюють великою руховою активністю в поведінці.

II група - діти із заїканням клонічної форми легкого та середнього рівня тяжкості. Відкриті до спілкування, дисципліновані, зібрані в поведінці. У них відсутні організаторські здібності, хоча із задоволенням вступають в колективні ігри.

III група - діти з тонічним або клонічним заїканням легкого та середнього рівня тяжкості. Нетовариські, нерішучі, загальмовані, самостійно грати не вміють.

IV група - діти з переважним тонічним заїканням високого або середнього рівня тяжкості, які достатньою мірою вплинули на їх мовлення та поведінку. Вони переважно мовчать, сором'язливі, іноді боязливі, загальмовані. Виражені захисні реакції, вони швидко стомлюються [1, с. 8].

Популярним засобом подолання заїкання є комплекс різних прийомів: артикуляційна гімнастика, постановка мовленнєвого дихання, розвиток голосу, навчання плавного злитого мовлення, ігри, заняття з ритміки і ручної праці.

Ритміка (від гр. – рівномірний) – система фізичних вправ під музику. З давнини вона слугувала ефективним лікувальним засобом. Виконання під музику конкретних фізичних вправ (біг, стрибки, танцювальні й імітаційні рухи, ігрові вправи тощо) стимулює пам'ять, увагу, регулює музично-ритмічне й фізичне виховання, нормалізує емоційно-вольові процеси [5, с. 5].

Музична логоритміка – це одночасно музичне виховання та лікування, своєрідна музикотерапія на основі використання слова, музики й руху, що дає змогу швидше усунути мовленнєві пору-

шення в дітей та сприяє соціалізації особистості [5, с. 7].

Логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. І все це направлення на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих задач [5, с. 7].

Метою логоритмічного заняття є подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання і корегування у дітей із мовленнєвою патологією рухової сфери в поєднанні зі словом та музикою. У результаті наполегливих занять дитини має адаптуватися до умов навколишнього середовища.

Музична логоритміка допомагає розв'язати **такі завдання:**

- ✓ **оздоровлювальні** (розвиток дихання, загальної, дрібної та мімічної моторики, зміцнення кістково-м'язового апарату, навчання правильної постави, ходи, грації рухів);
- ✓ **навчальні** (навчання зосереджувати слухову, зорову, тактильно-вібраційну увагу, перемикатися з однієї діяльності на іншу, розвиток слухової і зорової пам'яті, формування координації рухів, рухової реакції на звукові й зорові подразники, засвоєння елементарних музично-теоретичних знань);
- ✓ **виховні** (сприяння розумовому, моральному, естетичному, трудовому вихованню, розвиток художньо-творчих здібностей, смаків, відчуттів, формування морально-вольових рис, почуття відповідальності, колективізму, волі);
- ✓ **корекційні** (корекція, усунення мовленнєвих порушень, а також порушень психомоторики) [3, с. 15].

Принципи заняття з логоритміки:

- 1) провідна роль музики, ритми;
- 2) наявність мовленнєвого матеріалу та музичного супроводу;
- 3) обумовленість негайного виконання конкретної дії словесними, музично-мовленнєвими та зоровими сигналами;
- 4) висловлювання своєї думки рухами;
- 5) послаблення м'язового напруження;
- 6) розвиток вольової сфери дітей;
- 7) колективність виконання рухів (помилка одного учасника шкодить успішності всього колективу) [7, с. 28-31].

Дослідження Г. Волкової засвідчили, що у дітей раннього віку простежується нерівномірний розвиток рухового аналізатора, які проявляються в різних порушеннях. У дітей 2-4 років простежувалося порушення формування моторних функцій. Розроблена методика ігрової діяльності Г. Волкової має позитивний вплив на поведінку і мовлення дітей із заїканням, дозволяє подолати моторні порушення [2, с. 149-155].

Логоритмічні вправи спрямовані на регуляцію м'язового тону, дрібної моторики, переключення з одного на інший рух, розвиток мовленнєвого дихання, на розвиток словника та розуміння мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Логоритміка є важливим та актуальним засобом корекції мовленнєвих порушень, зокрема заїкання. Згідно поставлених завдань, логоритмічні вправи допомагають дітям із заїканням: нормалізувати мовленнєве дихання, дрібну та мімічну мускулатуру, а також корегує темп і ритм мовлення. Отже, дослідження впливу занять з логоритміки на дітей із заїканням є актуальним в наш час. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці ефективності методики корекції заїкання у дітей дошкільного віку засобами логоритміки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Г. А. *Игровая деятельность в устранение заикания у дошкольников: Кн. для логопеда.* / Г. А. Волкова – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Волкова Г. А. *Логопедическая ритмика* / Г. А. Волкова – М. : Просвещение, 1985. – 189 с.
3. Гандзюк С. П. *Весела логоритміка. Методичний посібник* / С. П. Гандзюк – Нетішин, 2009. – 85 с.
4. Іванова Т. І. *Корекція заїкання* / Т. І. Іванова, Т. І. Кваша. – К. : Вид. гр. «Шк. Світ», 2015. – 136 с.
5. Садовенко С. М. *Ти, малий, скажи малому...: музична логоритміка* / С. М. Садовенко. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. – 128 с.
6. Рау Е. Ф. *Логопедия* / Е. Ф. Рау, В. А. Синяк. – М. : Просвящение, 1969. – 127 с.
7. Шпирна О. М. *Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі: (початкова школа)* / О. М. Шпирна, М. А. Коваленко // *Логопед: науково-методичний журнал.* – 2012. – №1. – С. 28–31

УДК 376-056.36-053.4

Н. Г. Пахомова

доктор педагогічних наук, професор
Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г. Короленка

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті схарактеризована комунікативна діяльність дітей із синдромом Дауна та окреслено напрями корекційно-розвивальної роботи з формування невербальної комунікації. Представлено принципи та умови корекційної роботи з формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна.

В статтє охарактеризована комунікативная деятельность детей с синдромом Дауна и намечены направления коррекционно-развивающей работы по формированию невербальной коммуникации. Представлены принципы и условия коррекционной работы по формированию невербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

The article describes the communicative activity of children with Down syndrome and outlines the directions of correction and development work for the formation of non-verbal communication. The principles and conditions of correction work on the formation of non-verbal communication in preschool children with Down syndrome are presented.

Ключові слова: діти дошкільного віку, синдром Дауна, невербальна комунікація.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, синдром Дауна, невербальная коммуникация.

Keywords: preschool children, Down syndrome, non-verbal communication.

Постановка проблеми. Враховуючи значне збільшення кількості дітей в Україні з генетичними аномаліями особливої уваги набуває проблема освітньої та соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна. Зокрема залишаються невирішеними питання інтеграції цих дітей до навчальних закладів. І однією з головних причин цього є достатньо низький рівень розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. Оскільки невербальні засоби передавання інформації дитина освоює раніше, ніж вербальні, то доречним є дослідити особливості

невербальної комунікації, розвиток якої дає поштовх для активного вербального спілкування. Проблеми вивчення особливостей мовлення дітей з синдромом Дауна присвячені дослідження багатьох вчених, зокрема Р. Августова, М. Бруні, С. Вайнермана, Н. Гіренко, П. Жиянова, Л. Куміна, П. Лаунтеслагера, А. Маллера, І. Панфілова, А. Савицького, П. Ундерса, Д. Фідлера та ін. Однак дана проблема потребує подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження педагогів і психологів (Д. Ельконін, І. Горєлов, Л. Виготський, О. Винарська, Н. Лепська, Н. Пахомова, А. Савицький, С. Цейтлін, О. Шахнорович та ін.), проведені в області вивчення дитячого мовлення, переконливо показують значимість невербальних засобів комунікації, що дозволяють дитині проявляти комунікативну активність, сприяють здійсненню смислового структурування навколишньої дійсності.

Однак проблема невербальної комунікації цих дітей залишається менш вивченою, як і саме навчання невербальної комунікації якій приділяється мало уваги, тому проблема є актуальною й сьогодні.

У зв'язку з цим, **метою нашого дослідження** є аналіз теоретичних основ формування невербальної комунікації у дошкільників із синдромом Дауна та визначення принципів та умов її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «невербальна комунікація» або «несловесне мовлення» (nonverbal communication), як зазначає О. Петрова, почав вживатися і вивчатися як окрема область дослідження в 50-х роках ХХ століття. Невербальна комунікація – це поведінка людини, яка сигналізує про емоційні стани і характер взаємодії особистостей, які спілкуються [1].

Незважаючи на вроджене бажання спілкуватися, діти з синдромом Дауна часто через певні фізичні і когнітивні труднощі мають проблеми при оволодінні мовленням. Дитина з синдромом Дауна розуміє звернене мовлення, але не може відповісти. Їй важко висловити свої бажання і прохання, а це заважає її загальному розвитку і веде до появи проблем в поведінці [6, с. 23].

На формування мовлення дітей даної категорії впливають особливості анатомічної будови мовленнєвого апарату, нейрофізіологічні і медичні фактори, особливості пізнавальної сфери. Дитина з синдромом Дауна зазвичай засвоює всі вміння, необхідні для оволодіння мовленням, але це трапляється пізніше, ніж у дітей з типовим розвитком.

У домовленнєвому періоді у дітей із синдромом Дауна спостерігається затримка розвитку: значно пізніше починають фіксувати погляд та розглядати кімнату, а це призводить до несвоєчасного формування предметного сприймання дій, спостерігається недорозвиток артикуляційного апарату і фонематичного слуху, в результаті своєчасно не виникає не тільки лепет, а й гуління. Ці процеси рефлексорні, в нормі вони з'являються в перші місяці життя дитини, протікають незалежно від умов оточуючого середовища та від впливу дорослих. Перші лепетні слова (ба-ба, мама) можуть виникати у 13-17 місяців на основі імітацій почутого, а потім переходять у розряд спонтанного мовлення [1, с. 7].

Встановлено, що певна частина дітей з синдромом Дауна (приблизно 10-12%) взагалі не оволодівають усним мовленням. Артикуляція звуків, фонація, темп, інтонація у таких дітей можуть суттєво відрізнятися від норми, зокрема наявні такі особливості:

- ✓ зниження м'язового тону (гіпотонія), яка характеризується млявими, розслабленими м'язами (перш за все, губними, щічними і м'язами язика), якими важко керувати;
- ✓ маленький напіввідкритий рот, товстий великий язик, готичне (високе) піднебіння, товсті губи, часто коротка вуздечка;
- ✓ аномалії зубів, іноді їх часткова відсутність.

Наслідком цих особливостей є голосові, просодичні та артикуляційно-фонематичні дефекти, що погіршують плавність, розбірливість, виразність і чіткість мовлення [5, с. 23].

У дітей з синдромом Дауна рот часто знаходиться в напіввідкритому стані, тому зробити вдих через ніс, а видих через рот дитина не може. Через поверхове дихання активний видих укорочений, тому спостерігається тенденція

говорити на вдиху. Це все призводить до тихого, глухого, переривчастого, затухаючого голосу в процесі мовлення [1].

Характерною рисою є те, що розвиток імпресивного мовлення у цих дітей дещо випереджає розвиток експресивного мовлення (діти краще розуміють мовлення оточуючих, виконують прості інструкції, включаються в гру, а самостійне мовлення при цьому обмежене).

В активному мовленні діти з цим синдромом користуються однослівними реченнями. Словниковий запас іменників випереджає рівень оволодіння синтаксисом, тому фрази дуже прості і короткі, загалом словниковий запас обмежений, хоча розуміння зверненого мовлення достатнє для оволодіння фразою [3, с. 62].

Діти з синдромом Дауна не вміють і не можуть інтегрувати свої відчуття – одночасно концентрувати увагу, слухати, дивитися і реагувати, тому не мають можливості в окремо взятій момент часу обробити сигнали більш ніж від одного подразника. У деяких дітей з синдромом Дауна процес оволодіння мовленням настільки повільний, що можливість їх навчання за допомогою спілкування з іншими людьми вкрай утруднено. Через труднощі вираження своїх думок і бажань ці діти часто переживають і відчувають себе нещасними [2, с. 51]. Дітям з синдромом Дауна властиві труднощі в освоєнні граматичної будови мовлення, а також семантики слів. Вони довго не диференціюють звуки мовлення оточуючих, погано засвоюють нові слова і словосполучення [8, с. 43]. Броффман (Broffman S., 1981) також відзначає уповільнене оволодіння морфемами (закінченнями множини, минулого часу тощо), але їх сполучуваність відповідала загальним правилам. Наводився також аналіз місця імітації при оволодінні новими словами і словосполученнями, що складають основу базових семантичних зв'язків. Було встановлено, що діти із синдромом Дауна наслідують мовлення вибірково і що така наслідуваність допомагає дитині опанувати новими словами і новими граматичними конструкціями, а розвиток мовлення йде від наслідувального до спонтанного використання слів і конструкцій. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення,

діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації, в порівнянні з вербальною [4]. Їм також властиво проявляти емпатію і налаштованість на емоції інших людей.

Будучи найдавнішим засобом спілкування, невербальна комунікація виникає в онтогенезі раніше вербальної [1, 2; 3; 4; 5]. Принципово важливо підкреслити, що невербальні засоби не просто доповнюють процес комунікації, але являють собою ту функціональну базу, на якій будується вся мовленнєва діяльність [2, с. 22].

Психологи вважають, що читання невербальних сигналів є найважливішою умовою ефективного спілкування. Невербальні сигнали дозволяють зрозуміти почуття і думки співбесідника, його відношення до тієї інформації, про яку говориться. Близько 70% інформації людина сприймає саме через зоровий канал. Діти з синдромом Дауна мають труднощі у невербальному спілкуванні через інтелектуальну недостатність, обмеженість можливостей у соціальній перцепції, відхиленнях у поведінці, особливостях емоційної сфери та несформованості навичок самоконтролю. Більшості з них знайомі гнів, страх, радість, смуток, проте зазвичай емоційні реакції слабкі і за глибиною не відповідають причинам, що викликали їх.

Діагностика рівня сформованості невербальної комунікації у дошкільників із синдромом Дауна показує, що такі діти не вміють в повній мірі використовувати засоби невербальної комунікації для вираження свого емоційного стану, а також розуміти емоційний стан інших людей, що пов'язано не лише з інтелектуальною недостатністю, а й анатомо-фізіологічними особливостями, а це може призводити до ізоляції цих дітей у колективі однолітків, заважає встановленню повноцінного комунікативного зв'язку з іншими людьми.

Таким чином, методика формування невербальної комунікації повинна базуватися на *принципах*:

Принцип систематичності – систематичне навчання і постійна практика при розвитку невербальної комунікації. Діти з синдромом Дауна не здатні самостійно засвоїти комунікативні на-

вички, необхідні для повсякденного життя, а перш за все навички невербальної комунікації. Цілеспрямоване, систематичне навчання сприяє подоланню цієї проблеми;

Принцип навчання від простого – до складного – формування навичок невербальної комунікації в певній послідовності, яка передбачає поступове ускладненням корекційних завдань;

Принцип наочності – використання додаткової візуальної підтримки (різні предмети, піктограми, картинки із зображеннями);

Принцип диференційованого підходу – необхідність підбору методів, прийомів і форм організації педагогічної корекції в залежності від рівня сформованості невербальної комунікації у дитини з синдромом Дауна;

Принцип комплексного впливу – передбачає участь, взаємодію і співпрацю в процесі психолого-педагогічної корекції всіх фахівців, що працюють з даною дитиною, а також її батьків;

Принцип індивідуального підходу – необхідність врахування індивідуальних особливостей, потреб і інтересів дітей з синдромом Дауна в процесі психолого-педагогічної корекції, спрямованої на розвиток їх комунікації.

Результативність *принципу діяльного підходу* залежить від ряду умов: спілкування педагогів з дитиною та співпраці при виконанні завдань в умовах інтелектуальної недостатності; цілеспрямований педагогічний вплив та формування предметної й ігрової діяльності, а також передумов для оволодіння навчальною діяльністю; організація корекційного процесу з дітьми з синдромом Дауна з опорою на провідний вид діяльності. Тому робота з дітьми дошкільного віку повинна здійснюватися через ігрову діяльність.

До системи принципів включаємо також наступні: природовідповідності; послідовності; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; цілеспрямованості; творчості; доступності і достатнього рівня складності; єдності свідомості та діяльності; зв'язок теорії з практикою; розвивального характеру навчання; співтворчості; індивідуалізації і диференціації; оптимізації. Серед них до системо-

утворювальних віднесені принципи системності, послідовності й раціональності, наочності, розвивального характеру навчання, співтворчості, індивідуалізації і диференціації, оптимізації.

Основними умовами формування невербальної комунікації було визначено:

- ✓ врахування особистих інтересів і потреб дитини;
- ✓ врахування сильних сторін дітей з синдромом Дауна (чутливість до тактильно-рухової стимуляції; хороша зорова пам'ять; високі імітаційні можливості);
- ✓ врахування рівня сформованості невербальної комунікації у дітей дошкільного віку з синдромом Дауна (дітям з низьким рівнем надається значна допомога на всіх етапах корекційного навчання, в основному практикується прийом сполучено-відображених дій; дітям з середнім рівнем розвитку невербальної комунікації в основному практикується прийом відображених дій) [7];
- ✓ природне підкріплення використуваних дитиною невербальних засобів;
- ✓ комбінування виконання навчальних завдань та вправ з використанням повсякденних ситуацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Переважно низький рівень сформованості невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна, зумовлює визначення основних напрямів корекційно-розвивальної роботи з такими дітьми, а саме: формування комунікативно-мовленнєвої інтенції, невербального кодування інформації та невербального декодування інформації. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці корекційних технологій формування невербальної комунікації у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жиянова П. Л. Системный подход к сопровождению ребенка раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна [Текст] / П. Л. Жиянова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 1. – С. 5–13.
2. Зимица Л. Б. Солнечные дети с синдромом Дауна / И. Л. Зимица. – М., 2010. – 176 с.
3. Лабунская В. А. Невербальное поведение умственно отсталых детей / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 126 с.

4. Леханова О. Л. Свообразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи / О. Л. Леханова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 17–25.
5. Панфилова И. А. Некоторые аспекты логопедической помощи в рамках семейно-центрированного подхода / И. А. Панфилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 1. – С. 22–31.
6. Поле Е. В. Синдром Дауна. Факты / Е. В. Поле. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» – 2004. – 32 с.
7. Савицький А. М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна / А. М. Савицький // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 27. – С. 179–183.
8. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М.: Классик Стиль, 2003. – 160 с.

УДК 376–053.2–056.264:615.816

А. Ф. Пелех,
студентка спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія.
Спеціальна психологія»

О. П. Мілевська,
кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОВЕДЕННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

У статті проаналізовано особливості фізіологічного та мовленнєвого дихання за наявності різних форм логопатій, зазначено про функціональний зв'язок між фізіологічним та мовленнєвим диханням, визначено особливості застосування дихальних вправ у контексті проведення дихальної гімнастики відповідно до типових проявів порушень дихання у дітей з дислаліями дизартріями, ринологіями та заїканням.

В статті изложено краткий анализ особенностей физиологического и речевого дыхания при наличии разных форм речевых нарушений, указано значение функциональной связи между речевым и физиологическим дыханием, раскрыты особенности использо-

вания дыхательных упражнений в контексте проведения дыхательной гимнастики соответственно типичным нарушениям дыхания у детей с дислалиями, ринолалиями дизартриями и заиканием.

The article is presented an analysis of the features of physiological and speech breathing of children with different forms of speech disorders. In addition, this paper is describes the functional connection between physiological and speech respiration.

There are examples of breathing exercises with different tasks in accordance with existing speech disorders in children (with dislalia, rinolalia, disartria, and stutter).

Ключові слова: фізіологічне дихання, мовленнєве дихання, дихальна гімнастика, тип дихання.

Ключевые слова: физиологическое дыхания, речевое дыхание, дыхательная гимнастика, тип дыхания.

Keywords: physiological respiration, speech breathing, respiratory gymnastics, type of respiration.

Постановка проблеми. Дихальна гімнастика є невід'ємною складовою логопедичної роботи, оскільки правильне дихання відіграє важливу роль у реалізації експресивного мовлення. Йдеться про мовленнєве дихання, яке формується на основі фізіологічного немовленнєвого і відрізняється від нього кількома особливостями. Так, фізіологічне немовленнєве дихання відбувається ритмічно, плавно, з певною частотою, яка може змінюватись в залежності від фізичного навантаження (швидка хода, підйом сходами тощо) або від емоційного стану (під час хвилювання). Це дихання відзначається носовими вдихом і видихом, які до того ж майже однакові за тривалістю та об'ємом. На відміну від нього, мовленнєве дихання здійснюється через ротову порожнину, фази вдиху і видиху різняться тривалістю, видих суттєво подовжується і більш напружений, зменшується кількість вдихів і видихів за одну хвилину, збільшується активність міжреберних, черевних м'язів та діафрагми.

В окремих випадках, зокрема за наявності різних форм логопатій, фізіологічне та мовленнєве дихання порушуються, причинами чого стають фізіологічні, неврологічні, анатомічні чинники.

Відповідно, дихальна гімнастика як складова логокорекції потребує застосування диференційного підходу з урахуванням клінічних особливостей тієї чи іншої форми логопатії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичній літературі широко висвітлене значення дихальної гімнастики як засобу оздоровчого впливу на організм. Розрізняють апаратні і безапаратні методи дихальної гімнастики. Апаратні застосовують в рамках медичної реабілітації, безапаратні – у психокорекції, логопедії, хореографії, з метою постановки голосу та розвитку вокалу, у різних видах східних єдиноборств, в рамках лікувальної фізкультури тощо. За останній час популярності набули східні гімнастики Тай-Цзи та Пранаяма, системи трьохфазного дихання Л. Кофлера і О. Лобанової – Є. Лук'янової, вольова затримка дихання по К. Бутейко, парадоксальна дихальна гімнастика за методикою О. Стрельникової, метод дихання В. Фролова, техніка затримки дихання Ю. Буланова та інші.

Розгляд дихальної гімнастики у контексті логопедичного впливу зумовлює чіткого визначення сутності мовленнєвого дихання. Так, більшість науковців, методистів-практиків визначають його як дихання, яке з'являється у момент вимовлення звуків, слів, фраз і бере безпосередню участь в їх утворенні (І. Боровик, Н. Лічман, Ю. Карпуніна, Л. Белякова, А. Кравченко, О. Макасов, О. Трифонова, Н. Гончарова, Т. Шишкова, ін.).

Становленню мовленнєвого дихання передують розвиток функціональної системи фізіологічного немовленнєвого дихання (О. Лаврова, Е. Сійрде). За умов типового онтогенезу розвиток дихання відповідає певних закономірностям. У новонароджених і немовлят дихання поверхнєве; чим менша за віком дитина, тим більша частота дихання – таким шляхом організм компенсує малий об'єм вдихуваного повітря і забезпечення киснем. Глибина дихання та об'єм такого дихального акту у дитини значно менші, ніж у дорослої людини. Це пояснюється невеликою масою легень і особливостями будови грудної клітки. Але в процесі розвитку дихальна система

удосконалюється, до 6–7 років у дітей формується повноцінне діафрагмальне дихання (вдих стає глибоким, видих подовжений у часі) [1; 6].

За умов порушеного онтогенезу, в тому числі мовленнєвого, і фізіологічне і мовленнєве дихання відзначатимуться особливостями.

За наявності дизартричних порушень дихання довгий час залишається поверхневим, прискореним; його ритм порушується таким чином, що під час мовлення не витримується подовжений видих і відбувається передчасне використання повітряного струменя, що в свою чергу призводить до виникнення поверхневих судомних вдихів після нетривалого мовлення [3].

У випадку ринолалій порушується координація між диханням, фонацією і артикуляцією. Таким дітям властивий вкорочений вдих, зазвичай носовий, попри постійно напіввідкритий рот [4; 5].

Виразні порушення мовленнєвого і фізіологічного дихання спостерігаються у осіб із заїканням, адже у клініці цього порушення присутні спазматичні скорочення різних груп м'язів, які задіяні у диханні, голосоведенні, артикулюванні. Зокрема, проявляється неузгодженість у роботі зів, які здійснюють вдих - видих, а у поєднанні з гіперкінезами черевних м'язів ускладнюється (або стає неможливим) довільний контроль за дихальними рухами [2].

Меншою мірою проявляються особливості дихання у дітей з дислаліями. Серед цих особливостей – ослабленість повітряного струменя під час видиху.

Таким чином, дихальну гімнастику з дітьми із різними формами логопатій слід реалізовувати диференційовано, з урахуванням типових недоліків мовленнєвого дихання у кожному окремому випадку.

Метою даної статті є аналіз диференційних особливостей змісту дихальної гімнастики у логопедичній роботі.

Виклад основного матеріалу. Під дихальною гімнастикою розуміють комплекс спеціальних вправ, спрямованих на вдосконалення мовленнєвого дихання та вироблення плавного ротового видиху (2-4 секунди) з поступовим збільшенням тривалості видиху

до 6-8 секунд (Ю. Карпухіна).

Головне завдання дихальної гімнастики спрямоване на розвиток мовленнєвого дихання – формування у дітей уміння швидко і безшумно вдихати повітря та економно витратити його під час тривалого ротового видиху в процесі мовлення.

Проте, формування правильного мовленнєвого дихання стає можливим лише за умови нормативного розвитку механізмів фізіологічного дихання, які підпорядковані послідовній зміні типів дихання відповідно до анатомо-фізіологічної зрілості дитини: 1) грудний або верхньореберний тип (інколи має назву ключичного дихання), 2) черевний тип (абдомінальне дихання); 3) змішаний тип або діафрагмальний (косто-абдомінальне дихання) [6]. Останній інтенсивно формується впродовж 4-6 років і є фізіологічним підґрунтям мовленнєвого дихання. Л. Белякова зі співавторами зазначають, що у наступні кілька років (5-й, 6-й роки життя) мовленнєве дихання може порушуватись у зв'язку зі збільшенням обсягів мовлення: переказування об'ємних оповідань, казок, емоційні розповіді; або ж у зв'язку з ускладненням мовленнєвого матеріалу: засвоєння і вживання семантично чи фонетично складних слів, мовленнєвих зворотів, конструкцій речень.

З іншого боку, розвиток мовленнєвого дихання великою мірою залежить від мовленнєвої практики дитини та правильного мовленнєвого зразка з боку дорослих. Саме у процесі мовленнєвого розвитку, зазначають Л. Белякова, Н. Гончарова, Т. Шишкова, виробляється специфічний «мовленнєвий» механізм дихання паралельно зі специфічними «мовленнєвими» рухами діафрагми. У процесі усного мовлення діафрагма багаторазово виробляє тонко диференційовані коливальні рухи, що забезпечують мовленнєве дихання і звуковимову [1].

Таким чином, мовленнєве дихання – це система довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з виробництвом усного мовлення. Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовному програмуванню (змістовому та інтонбаційному наповненню висловлювання).

Слушною є думка про те, що у дитини-логопата, крім мовленнєвих механізмів, повинні бути задіяні й інші можливості, які забезпечують створення необхідного для артикуляції легеневого струменя повітря (М. Алексєєва, Н. Новікова, А. Яшина та ін.). Засобами досягнення цієї мети для дітей із порушеннями мовлення можуть бути спеціальні вправи, що сприяють формуванню злагодженої роботи мовленнєвого апарату.

О. Стрельнікова зазначала, що регулярні заняття дихальною гімнастикою чинять позитивний вплив на весь організм, розвивають діафрагмальне дихання та інші його характеристики. Крім того правильне застосування дихальних вправ, знижує стрес та негативні емоційні переживання, що також є важливим при корекційній роботі із дітьми що мають порушення мовлення [3].

Більшість науковців (Л. Белякова, Л. Волкова, Н. Гончарова, Н. Ричкова ін.) вбачають доцільність такої послідовності у розвитку та корекції дихання:

1. Розвиток раціонального фізіологічного дихання;
2. Розвиток мовленнєвого дихання;
3. Узгодження роботи дихального апарату із голосом та артикуляцією.

А. Іполітова багаторічним досвідом роботи довела необхідність і доцільність використання систематичних занять дихальною гімнастикою із дітьми з ринолалією, вказуючи на її ефективність. В основі цієї методики лежить перевиховання фізіологічного дихання на мовленнєве; відпрацювання диференційованого вдиху та видиху; виховання довгого, плавного ротового видиху для реалізації голосних артикулем (без включення голосу) та фрикативних глухих приголосних; диференціацію короткого і довгого ротового та носового видиху для формування сонорних звуків і африкат [5].

Не меншою популярністю серед логопедів користується методика І. Єрмакової. Авторка зазначала, що корекцію дихання краще проводити в кабінеті ЛФК. Але логопед теж має проводити на занятті дихальну гімнастику. Для того щоб дитина могла перейти безпосередньо до дихальних

вправ, вона має оволодіти спрямованим струменем повітря. Тільки після оволодіння достатньо подовженим діафрагмально-реберним видихом логопед може приступати до постановки голосних звуків і до вокальних вправ. Тому дихальні вправи слід проводити 3-4 рази на день по 10 хвилин.

Опираючись на вищесказане ми вважаємо, що у дітей із різними формами логопатій тою чи іншою мірою страждають механізми дихальної діяльності зокрема:

У дітей із дислалією іннервація дихального відділу периферичного мовного апарату не страждає. Але часто у дітей незалежно від їх розвитку зустрічається неповне, поверхнєве дихання, інтервал часу вдих-видих короткий (сингтагми), повітряний струмінь дещо ослаблений, спостерігається згасання сили видихуваного повітря та цілеспрямований видих. Також дихальна діяльність дитини із дислалією залежить від її емоційного стану. Завищена тривожність, підвищення стресових реакцій, домінування негативних емоцій притаманне дітям із дислалією також позначається на дихальній діяльності пришвидшуючи темп дихання, зменшуючи обсяг вдихуваного повітря.

У дітей з дислалією відповідно до порушень їхньої дихальної діяльності потрібно розвивати такі функції:

1. Розвиток раціонального використання дихання під час мовлення;
2. Правильний короткий і глибокий вдих та тривалий і поступовий видих;
3. Диференціацію актів дихання.

У дітей з дизартричними проявами спостерігається слабкість повітряного струменя, порушення над і під складкового тиску, видих вкорочений в часі, наявна дихальна атаксія, дихання часте та поверхнєве, переважає верхньо-реберний (ключичний) тип дихання [2].

У дітей з дизартрією відповідно до порушень їхньої дихальної діяльності потрібно розвивати такі функції:

1. Нормалізація та розвиток фізіологічного дихання;
2. Плавність дихання на основі вироблення легкого вдиху;
3. Протяжність видиху;
4. Диференціація рото-носового видиху.

У дітей із різними формами

ринолалій переважає змішаний (рото-носовий) тип дихання, зменшується тривалість актів вдиху та видиху, дихання зосереджене у верхніх відділах грудної клітки, ключичне, поверхнєве та часте.

У дітей з ринолалією відповідно до порушень їхньої дихальної діяльності потрібно розвивати такі функції:

1. Нормалізувати та розвивати фізіологічне дихання;
2. Розвиток диференціації дихання (ротового та носового);
3. Розвиток цілеспрямованого ротового повітряного струменя;
4. Розвиток глибини вдиху.

Дітям із заїканням притаманний також ключичний тип дихання. В них виникають труднощі при вимові великих фраз через нехватку повітря, тому частина фрази вимовляється на вдиху, а потім потрібен ще один вдих щоб продовжити фразу. Їхнє дихання часте, поверхнєве позбавлене плавності. Відзначається також певна залежність від форми заїкання, при невротичній формі заїкання спостерігається порушення дихання (часте, позбавлене плавності) виникає це через стрес, невпевненість в собі, боязливості не правильно сказати слово [1].

У дітей з заїканням відповідно до порушень їхньої дихальної діяльності потрібно розвивати такі функції:

1. Нормалізувати та розвивати фізіологічне дихання;
2. Розвиток та розширення фізіологічних можливостей дихального апарату;
3. Розвиток подовженого видиху через рот;
4. Розвиток навички плавного дихання.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що порушення дихання проявляються у дітей з різними клінічними формами мовленнєвих порушень. Саме тому дихальна гімнастика є повноправною частиною логокорекційних занять із дітьми. Разом з цим, на основі аналізу літературних джерел нами виявлено, що для дітей із різними формами мовленнєвих порушень можуть бути властиві типові особливості дихання: тип переважання верхньореберного типу дихання, порушення плавності дихання. Тому, комплекси вправ дихальної гімнастики можуть містити однакові вправи з врахуванням індивідуальних

особливостей кожної дитини та мовленнєвого заключення.

З цією метою в рамках логопедичної роботи можна передбачити застосування спеціальних комплексів вправ, які відобразатимуть диференційований логопедичний зміст стосовно окремих форм логопатій.

Проаналізуємо диференціацію змісту дихальної гімнастики на прикладі кількох вправ:

Вправа «Де заховався зайчик»

Обладнання: коробка на дні якої зображено зайчика, манна крупа.

Загальний зміст вправи полягає у тому, щоб роздмухати манку та побачити зображення зайчика а дні коробки.

Інструкція 1 (для роботи з дитиною-дизартиком): «Подуй так сильно, щоб якнайшвидше побачити всього зайчика».

Інструкція 2 (для роботи з дитиною із заїканням): «Подуй на манку до тих пір, слухай уважно, як я рахую; що ти побачив/ла?»

Інструкція 3 (для роботи з дитиною-ринолаліком): «Зроби глибокий вдих через ніс, а видихай ротом повільно, щоб не злякати зайчика».

Інструкція 4 (для роботи з дитиною-дислаліком): «Подуй так, щоб спочатку побачити вушка зайчика, а потім подуй так, щоб побачити лапки».

Вправа «Будка для собаки»

Обладнання: макет собачої будки з прив'язаним на стрічці макетом собаки.

Загальний зміст вправи полягає у тому щоб, за допомогою видихуваного струменя повітря допомогти собаці дістатись до своєї будки.

Інструкція 1 для роботи з дитиною із заїканням): «Подуй на собачку так, щоб вона повільно зайшла до свого будиночка».

Інструкція 2 (для роботи з дитиною-ринолаліком): «Зроби глибокий вдих через ніс та сильний видих на собачку також через ніс, тим самим допоможи їй потрапити в будку; а тепер зроби вдих через рот і подуй на собачку ротом, допоможи їй ще раз потрапити в будку».

Інструкція 3 (для роботи з дитиною-дизартиком): «Подуй на собачку так, щоб вона швиденько забігла до свого будиночка»

Інструкція 4 (для роботи з дитиною-дислаліком): «Зроби глибокий вдих та подуй на собачку так, щоб вона

потрапила до свого будиночка (логопед у свою чергу переміщує розташування будиночка у різні сторони)».

Висновки та перспектива дослідження. Техніку дихальної гімнастики потрібно розглядати як невід'ємну частину логопедичної роботи із дітьми з різними мовленнєвими порушеннями, оскільки вона позитивно впливає на нормалізацію дихання, розвиває уміння довільної регуляції дихання, допомагає позбутись негативних емоцій та переживань.

Проведене нами дослідження, не охоплює всю площину даної проблеми. Перспективою дослідження є подальший аналіз особливостей змісту дихальних вправ для корекції мовленнєвого у дітей з ринолаліями, дизартріями, заїканням, розроблення методичного забезпечення для диференційованого застосування дихальної гімнастики у логопедичній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белякова Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : ООО Книголюб, 2004. – 55 с.
2. Белякова Л. И. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 141 с.
4. Єрмакова И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков / И. И. Єрмакова. – М. : Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. – 143 с.
5. Ипполитова А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
6. Лаврова Е. Н. Логопедия. Основы фонетики / Е. Н. Лаврова. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – С. 21-34.

УДК 376-056.264-053.5:[615.85:7.07]

Ю. О. Погоріла

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті висвітлено визначення поняття «арт-терапія». Розглядаються питання корекції мовленнєвих порушень в дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

В статті освітлено поняття «арт-терапія». Розглядається вопрос корекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста методами арт-терапии.

The article covers the concept of «art-therapy». There is a question of the correction of speech disorders in children of primary school age by means of art-therapy.

Ключові слова: корекція, порушення мовлення, молодший шкільний вік, арт-терапія.

Ключевые слова: коррекция, нарушение речи, младший школьный возраст, арт-терапия.

Keywords: correction, speech disorder, junior school age, art therapy.

Постановка проблеми. В останні десятиліття мовленнєві порушення стали досить поширеним явищем (за статистикою вони спостерігаються у третини обстежених дітей). Це явище ускладнюється ще й тим, що деякі мовленнєві порушення можуть відзначатися на інтелекті дитини. Затримки в розвитку мовлення стають причиною затримки психічного розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал. Мовленнєві проблеми в подальшому житті дитини спричинюють погану успішність у школі. Внаслідок цього – знижена самооцінка, закомплексованість, неврози.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної, логопедичної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогодні порушення звуковимови в комплексі з недорозвиненням фонема-

тичних процесів є найпоширенішими мовленнєвими порушеннями дошкільного віку: дефекти звуковимови спостерігаються у 5-7% дітей молодшого шкільного віку (Є. Рау, М. Савченко, І. Дьоміна, Л. Єфіменкова, Н. Місаренко, Л. Фомічова). Науковці А. Богуш, К. Крутій, С. Цейтлін наголошують на збільшенні помилок мовлення у звуковимові, граматичній і лексичній правильності мовлення, побудові зв'язних висловлювань у мовленні молодших школярів.

Науковці М. Вашуленко, Є. Соботович, А. Богуш, Т. Безсонова довели, що порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає не тільки на засвоєння шкільної програми, а й на становлення особистості дитини в цілому.

Питанням порушення писемного мовлення займалися такі науковці, як А. Кусмауль, А. Кер, В. Морган, Р. Ткачев, С. Мнухін. Значний внесок у роботу внесли вчені, які класифікували дисграфію та дислексію (Р. Лалаєва, І. Садовнікова, О. Токарева, М. Хватцев, Р. Левіна)

Ефективність використання арт-терапії в корекційній роботі підтверджується широким спектром робіт з вокалотерапії (С. Шушарджан), ізотерапії (Є. Рау, Ю. Некрасова, А. Захаров, А. Милер), музикотерапії (Л. Брусиловський, І. Гринева, В. Петрушин), імаготерапії (І. Вольперт, Н. Говоров).

На сьогодні в Україні поки що недостатньо розроблено методичну систему виявлення і подолання корекційних порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

Мета статті – розглянути можливості використання засобів арт-терапії у корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені Л. Белякова, О. Дьякова вказують, що переважна кількість дітей із мовленнєвими порушеннями навчаються і виховуються в загальноосвітніх навчальних закладах, і з кожним роком кількість таких дітей зростає. Діти з мовленнєвою патологією, як правило, мають труднощі у навчанні. Тому, ми пропонуємо для корекції порушень письма і читання у дітей молодшого шкільного віку використовувати засоби

арт-терапії.

Тривалий час арт-терапія як напрям психокорекції застосовувалася виключно у психотерапевтичній практиці. Однак нині значно виріс інтерес до механізмів впливу мистецтва на дитину з порушеннями мовлення у процесі корекційного навчання та виховання. Вона використовується у соціальній сфері, центрах реабілітації та спеціальних освітніх закладах, оскільки, «...не зважаючи на тісний зв'язок з лікувальною практикою, арт-терапія в багатьох випадках має переважно психопрофілактичну, розвивальну та соціалізуючу спрямованість» (А. Копитін) [3, с. 78].

Сучасна спеціальна психологія та педагогіка значною мірою орієнтовані на використання в корекційно-виховному процесі різноманітних видів мистецтва як важливого засобу виховання гармонійної особистості, культурного розвитку, а також психічного здоров'я дитини. Саме тому у практиці спеціальної освіти використовується термін «арт-терапія» [2].

Арт-терапія (в спеціальній освіті) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології та медицини), а в терапевтичній і корекційній практиці як сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та сприяють стимулюванню креативу дитини, корекції психосоматичних і психоемоційних порушень і відхилень в особистісному розвитку [5, с. 88].

Арт-терапія (в широкому розумінні) охоплює: образотерапію (терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва); бібліотерапію (терапевтичний вплив читанням), казкотерапію, музикотерапію, вокалотерапію, драмтерапію та танцювально-рухову терапію, пісочну терапію та лялькотерапію [6, с. 115].

Вперше термін «арт-терапія» – (буквально: терапія мистецтвом) став використовуватися у 1938 р. англійським лікарем Андріаном Хіллом в описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. Це словосполучення застосовувалося до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях. Згодом цей термін застосовують М. Наумбург та Е. Крамер (США), для опису тих форм клінічної практики, в рамках яких

психологічний супровід клієнтів з емоційними, психічними та фізичними порушеннями здійснювався у процесі занять образотворчим мистецтвом з метою їх лікування та реабілітації [7, с. 214].

Важливу роль мистецтва у вихованні та навчанні дітей з порушеннями мовлення відзначали представники зарубіжної спеціальної педагогіки (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі), а також російські та вітчизняні психологи й лікарі (Л. Виготський, А. Граборов, та інші) [10, с. 86]

Наприклад, Л. Виготський наголошував на особливій ролі художньої діяльності як в розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей з порушеннями мовлення в різноманітних видах мистецтва (музика, живопис, театр, художнє слово). У праці «Психологія мистецтва» Л. Виготський розкриває механізм «катарсису» (очищаючої дії мистецтва): «Перетворення негативних почуттів у мистецтві полягає у переході їх у свою протилежність, тобто в позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво» [4, с. 125].

Усі види мистецтва, що є прийнятними для дитини з порушеннями мовлення у шкільному віці, впливають на адекватність її поведінки, допомагають регулювати негативні емоційні прояви в сім'ї та дитячому колективі, сприяють їх корекції порушень письма і читання. Психокорекційний ефект впливу мистецтва на дитину виявляється і в тому, що спілкування з ним допомагає «позбавитися» від накопичених негативних переживань і ступити на новий шлях відносин з навколишнім світом [8, с. 311].

За останні роки арт-терапія дедалі більше інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу.

Усі напрями арт-терапії поділяються на 3 види: пасивні (рецептивні), активні та інтегративні. Пасивні передбачають відносно залучення дитини до арт-терапевтичних процесів; активні спонукають до безпосередньої діяльності дитини; інтегративні – це симбіоз різних арттерапевтичних впливів [11, с. 225].

В Україні відбувається процес запровадження арт-терапевтичних методів та засобів у практику корекційної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення [1, с. 76].

Особливого значення на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти набуває використання засобів арт-терапії к корекції усного та писемного мовлення (розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення, просодики (музикотерапія, вокалотерапія, драматерапія); збагачення спеціального лексичного запасу (види, жанри, техніки); розвиток зв'язного мовлення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків (казкотерапія, драматерапія); розвиток комунікативних вмінь (манера, засоби, стиль спілкування); розвиток цілеспрямованого гнозопраксису (танцотерапія); підготовка руки до письма, графомоторні навички (образотерапія)).

На логопедичних заняттях використання вокалотерапії та музикотерапії розв'язує ряд завдань: стимулюють мовленнєві функції, нормалізують просодичну сторону мовлення, формують навички словотвору, формують складову сторону мовлення. Використання казкотерапії допомагає у вдосконаленні лексико-граматичної будови, вдосконаленні звукової сторони мовлення, розвитку діалогічного та монологічного мовлення.

Педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з особливостями психофізичного розвитку експериментально застосовують терапевтичну дію мистецтва з корекційно-розвивальною метою (Н. Кравець, В. Тарасун, М. Шеремет та інші), однак це питання потребує розробки науково-теоретичного та методичного підґрунтя. Зокрема, щодо застосування засобів арт-терапії в корекційній порушень письма і читання з дітьми молодшого шкільного віку [12, с. 112].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Арт-терапія – це, перш за все, інтегральні ліки, без обмежень у віці та побічних ефектів. На наш погляд, терапія творчістю дуже прогресивний напрямок. Використовуючи знання суміжних наук як доповнення творчості, арт-терапія поступово займає чільне місце серед інших терапевтичних методів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей корекції порушень письма і читання у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурьянов Е. В. Психология навчання письма / Е. В. Гурьянов. – М., 2001. – 192 с.
2. Концептуальні засади застосування арттерапії в корекційній педагогіці. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/4453/382333/sitepage_81/files/vistup_na_novickoi_n_b.pdf
3. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Лань, 2009. – 252 с.
4. Корнев О. М. Порушення читання і письма у дітей (діагностика, корекція, попередження) / О. М. Корнев. – М. : Сан.-Петербург, Видавничий Дім «М і М», 2004. – 218 с.
5. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2009. – 200 с.
6. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2013. – 256 с.
7. Левіна Р. Є. Порушення читання та письма у дітей / Р. Є. Левіна. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 423 с.
8. Медведева Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М., 2001. – 248 с.
9. Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні / Л. О. Савчук, А. А. Колупаєва. – Рівне: РОІППО, 2010. – 44 с.
10. Спірова Л. Ф. Характеристика порушень письма і читання / Л. Ф. Спірова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 532 с.
11. Чіркїна Г. В. Методи обстеження мовлення дітей: посібник з діагностики мовних порушень / Г. В. Чіркїна. – М., 2003. – 587 с.
12. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2010. – 376 с.

УДК 376.1-058.264

Р. П. Подгорна

магістрант спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

**ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРУ В
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

У статті розглянуто особливості словотворення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье рассмотрены особенности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

The article discusses the features of word formation in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, словниковий запас, словотвір, корекція.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, словообразование, коррекция.

Key words: general speech underdevelopment, vocabulary, word formation, correction.

Постановка проблеми. В наш час спостерігається збільшення числа дітей із різними порушеннями мовлення, в тому числі й із загальним недорозвиненням мовлення. Проблема подолання загального недорозвинення мовлення є однією з найбільш актуальних для сучасної дошкільної освіти. Несвоєчасна корекція даної мовленнєвої патології може сприяти шкільній і соціальній дезадаптації, перешкоджати особистісному розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на важливість і актуальність даної проблеми, про яку говорили багато вчених (Р. Левіна, С. Шаховська, Т. Філичева та інші), її спеціальним вивченням займалися мало.

В наш час було проведено кілька досліджень, що стосуються даної проблеми. Одним із них є експеримент Т. Туманової, за основу якого взято положення Р. Левіної, що «... лише дітям з III рівнем мовленнєвого недорозвинення стають доступні словотворчі операції ...» [3, с. 97]. Її експеримент ґрунтувався на тому, що «... в сучасній науці словотвір прийнято розглядати як особливий вид мовленнєвомисленнєвої діяльності, виділяючи в ньому низку базових операцій: операцію вичленування і впізнання морфеми на слух зі звучання слів і операцію інтеграції словотворчої частки до складу нового (похідного) слова...» [5, с. 5].

О. Шахнарович вважає, що «... дошкільний період характеризується підвищеною увагою дитини до морфемної структури слова і готовністю самостійно створювати слова за типовими словотворчими моделями...» При цьому

останнє зазвичай називається словотворчістю, і характеризується «...проявом активності самої дитини в оволодінні правилами словотворення...». Дослідженнями вченого встановлено, що «в утворенні «неологізмів» бере участь образна відповідність звучання слова і позначеного ним предмета, явища; звучання форми слова і предметних відносин» [7, с. 70].

О. Гвоздев в своїх публікаціях звертав увагу на самостійність дітей в утворенні слів, що має важливе значення в лінгвістичному аналізі формування граматичної будови: «очевидним показником розпаду слів на морфологічні елементи служить поява відповідних утворень за аналогією, створюваних дитиною самостійно. Вони показують, що дитина користується окремими морфологічними частинами як самостійними елементами мови, так як вживає їх в таких поєднаннях, які не міг отримати від дорослих. Тому утворення за аналогією набувають першорядного значення в питанні про засвоєння граматичної будови» [1, с. 27].

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел висвітлити особливості словотворення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Численні дослідження довели, що оволодіння словотвором дітьми в процесі онтогенетичного розвитку визначається ступенем засвоєння предметних відносин і їх зв'язків з мовленнєвими явищами. Пік цього оволодіння доводиться на дошкільний вік.

При спеціальному навчанні дитина здатна до повного засвоєння морфем і усвідомленого ставлення до словотворення досить рано. Прискорити процес усвідомлення дитиною значення морфем стає можливим, якщо виявити і зробити явною для дитини її зв'язок зі зміною в предметній дійсності. Однак ці висновки відносяться до словотвірної діяльності дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення будуть спостерігатися значне відставання і своєрідність в протіканні словотвірних процесів.

У логопедичній практиці, в рамках вивчення мовленнєвих проблем, в першу чергу досліджуються питання комунікативної функції мови, формування лексичних та граматичних значень, що має відношення до проблеми вивчення і формування мовленнєвої основи пізнавальних здібностей дітей [4, с. 56].

Діти із нормальним мовленнєвим розвитком протягом дошкільного віку засвоюють необхідний для навчання в школі словниковий запас і мовленнєві граматичні форми, готуються до оволодіння звуковим і морфологічним аналізом слів. Однак у дітей із різними формами мовленнєвих порушень ці процеси сповільнюються.

Уявленнями про симптоматику і структуру мовленнєвого порушення при загальному недорозвиненні мовлення займалися Г. Жаренкова, Р. Левіна, Т. Туманова. Автори відзначають вторинність недорозвинення словотворення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Основним механізмом несформованості словотворення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є порушення диференціації фонем, що викликає труднощі розрізнення словотвірних форм через нечіткість слухового і кінестетичного образу слів [2, с. 134].

Виявлення характеру сформованості словотвірних операцій у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення необхідно для розробки теоретичного обґрунтування включення в логопедичну роботу нових розділів, спрямованих на розвиток усвідомлених навичок і вмінь використання нових слів.

Порушення процесів словотворення є стійким проявом в структурі такого складного порушення, як загальне недорозвинення мовлення. Внаслідок цього недоліки словотвірних операцій відзначаються у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення на різних етапах сприймання і породження мовленнєвого висловлювання.

Р. Левіна, вказуючи на різні мовленнєві можливості дітей із загальним недорозвиненням мовлення, відзначала повну недоступність словотвірних дій дітям із першим і другим рівнями мовленнєвого розвитку [3, с. 17].

Т. Філічева, виділяючи додатковий, четвертий, рівень загального недороз-

винення мовлення, відзначає у цих дітей істотні труднощі в процесі утворення складних слів, прикметників із суфіксами, що характеризують емоційно-вольовий стан живих об'єктів, при утворенні іменників зі значенням одиничності [6, с. 11].

Для мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ характерна несформованість всіх компонентів мовлення: фонетико-фонематичного, лексичного і граматичного. Що проявляється в її несформованості та в порушенні оперування елементами мовленням на практичному рівні. Це обмежує можливості переходу до більш високого, теоретичного рівня оволодіння мовленням, на якому дитина усвідомлює елементи структури слова, речення, закономірності їх поєднання і оперування ними.

Одним із основних проявів загального недорозвинення мовлення є недорозвинення словотвору. Це недорозвинення спостерігається як в імпресивному мовленні, так і в експресивному, і може проявлятися в різному ступені: від поодиноких помилок в розумінні та вживанні граматичних форм, до глибокого порушення процесу словотворення [4, с. 88].

У дітей даної категорії недостатньо розвинена здатність розрізняти значення, які укладені в лексико-граматичних формах рідної мови. Діти не бачать різниці між словами. Порушення словотворення у дітей із загальним недорозвиненням веде до збіднення словникового запасу, труднощів у роботі над морфологічним складом слова і в оволодінні зв'язним мовленням.

У процесі навчання і виховання дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення особливу увагу потрібно приділяти роботі з формування словотворення.

Логопедична робота спрямована на формування словотворення іменників, прикметників, дієслів. При цьому розвиток словотворення різних частин мови відбувається послідовно – паралельно [5, с. 6].

Можна виділити 3 етапи логопедичної роботи з формування словотворення.

I етап. Закріплення найпродуктивніших словотворчих моделей.

II етап. Робота над словотвором менш

продуктивних моделей.

III етап. Уточнення значення і звучання непродуктивних словотворчих моделей [7, с. 70].

Оволодіння процесами словотворення є найважливішою частиною при подальшому навчанні дитини. Усвідомлене оволодіння знаннями про словотвір в нормі стає доступним в шкільному віці. У дошкільному віці у дітей формується словотвір, на якому відбувається засвоєння норм і правил словотворення, самоконтролю, формування критичного ставлення до мови, що супроводжується зниженням інтенсивності словотворчості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, проблема вивчення стану і розвитку словотворення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення залишається невирішеною. У зв'язку з цим необхідно формувати емпіричні граматичні узагальнення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення на різних моделях словотвору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 470 с.
2. Жаренкова Г. Н. К вопросу об активной и пассивной речи моторных алаликов / Г. Н. Жаренкова // Труды II научной сессии по дефектологии. – М. : Издательство АПН ЭСФСР, 1953. – 256 с.
3. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968. – 173 с.
4. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) // Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.
5. Туманова Т. В. Методы изучения процессов словообразования у дошкольников с речевой патологией / Т. В. Туманова // Дети с проблемами в развитии. – 2005. – № 2. – С. 4–7.
6. Филочева Т. Е. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Е. Филочева – М. : Альфа, 1999. – 314 с.
7. Шахнорович А. Н. Словообразовательная деривация в свете экспериментальных исследований / А. Н. Шахнорович // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 68–73.

УДК 376.1

Т. В. Пугач

вчитель-логопед

КУ Сумський ЗДО №40 «Дельфін»

м. Суми, Сумської області

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ РІЗНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми застосування методу наочного моделювання. Розглянуто способи застосування схем-моделей при формуванні різних компонентів мовлення дітей дошкільного віку. Наголошено на ефективності застосування наочного – моделювання для активізації мовленнєвої діяльності дошкільників.

В статті проаналізовані наукові дослідження проблеми використання методу наглядного моделювання. Розглянуто способи використання схем-моделей при формуванні різних компонентів мовлення дітей дошкільного віку. Наголошено на ефективності використання наглядного моделювання для активізації мовленнєвої діяльності дошкільників.

The article analyzes the scientific research in problem of using the method of visual modeling. The ways of using schemes-models in the formation of various components of the speech development of children in preschool age are considered. The efficiency of visual simulation for activation of the speech of preschool activities is noted.

Ключові слова: наочне моделювання, схеми-моделі, діти дошкільного віку, мовлення, мовленнєвий розвиток.

Ключевые слова: наглядное моделирование, схемы-модели, дети дошкольного возраста, речь, речевое развитие

Keywords: visual modeling, schemes-models, children of preschool age, speech, speech development.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука постійно розвивається і прогресує. Визначною особливістю змін, як відбуваються в освіті України є перехід до спрямованого формування у суб'єктів навчання здатності творчо діяти, застосовувати знання та досвід на практиці. Питання реалізації сучасних підходів у розвитку мовлення дітей в дошкільній педагогіці є актуальним. Їх у своїх працях висвітлювали А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, К. Крутій,

А. Омеляненко та інших. Оволодіння мовленням як засобом пізнання і способом людського спілкування є найвагомими досягненнями дошкільного дитинства.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників займає використання наочності, за допомогою якої педагог має можливість перетворити мовленнєву діяльність дошкільників у цікавий та доступний дітям вид діяльності. Так, Л. А. Венгер виявив, що засобом мислення дітей дошкільного віку є наочні моделі, в яких дитина відбиває структуру об'єктів. Цей метод є одним із перспективних методів реалізації розумового виховання та розвитку мовлення дошкільників, так як мислення малюків відрізняється предметною образністю та наочною конкретністю [3].

У дошкільній педагогіці розроблені моделі для навчання дітей звукового аналізу слів (Л. Журова), конструювання (Л. Парамонова), формування природознавчих знань (Н. Ветрова, Е. Терентьева), уявлень про працю дорослих (В. Логінова, Н. Крилова) та ін. При цьому враховується основне призначення моделей – полегшити дитині пізнання, відкрити доступ до властивостей, якостей речей, їх зв'язків, що безпосередньо не сприймаються. У працях К. Крутій розкрито використання моделей і схем для формування граматичної правильності мовлення, засвоєння дітьми службових частин мови, збагачення словника. [1, 2] О. Дьяченко презентовано методику моделювання змісту казок за допомогою піктограм.

Мета статті – обґрунтування доречності застосування методу наочного моделювання при формуванні різних компонентів мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наочне моделювання – це відтворення істотних властивостей досліджуваного об'єкта, створення його замітника і робота з ним.

В ролі замітника (моделі) можуть виступати предмети, предметні зображення, силует, контури предметів, піктограми, геометричні фігури, кольо-

рові плями і ін. В основі методу моделювання лежить принцип заміни: реальний предмет дитина замінює іншим предметом, його зображенням, якою-небудь умовною позначкою. Основне значення моделей - полегшити дитині відтворити почуте, побачене, придумане.

Моделі можуть бути статистичними і динамічними, грубими і точними,



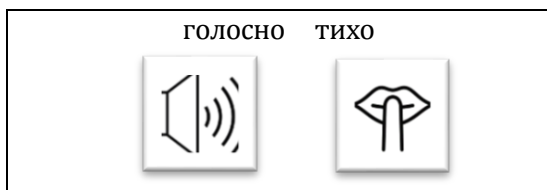
безперервними і дискретними, дослідницькими і демонстраційними, навчальними, прогностичними, натурними, аналітичними, аналоговими, символічними і т.д. Усіх їх об'єднує головне призначення - замінити в процесі отримання інформації сам об'єкт [5].

У дидактиці виділяють такі види моделей:

1. Предметна модель - фізична конструкція предмета або предметів, закономірно пов'язаних (площинна модель фігури, що відтворює її головні частини, конструктивні особливості, пропорції, співвідношення частин у просторі).
2. Предметно-схематична модель - це виділені в об'єкті пізнання суттєві компоненти і зв'язки між ними, що позначаються за допомогою предметів-замінників і графічних знаків.
3. Графічні моделі (графіки, формули, схеми).

Процес оволодіння моделюванням включає кілька окремих напрямів.

Перший напрямок - розширення діапазону модельованих відносин: від моделювання найбільш доступних дітям



дошкільного віку просторових відносин педагог переходить до моделювання більш складних для їх сприйняття відносин: тимчасових, математичних, логічних.

Другий напрямок - пов'язаний зі зміною ступеня узагальненості і абстрактності модельованих відносин. Освоївши моделювання одиничних конкретних ситуацій, діти вчаться будувати узагальнені моделі, що відображають суттєві риси об'єктів і ситуацій

Третій напрямок - стосується зміни самих наочних моделей, з якими діють діти. Від моделей, що зберігають зовнішню схожість з модельованими об'єктами, дитина переходить до моделей, що становлять собою умовно - символічні зображення [5].

За допомогою замінників, схем і малюнків можна запропонувати дітям ряд завдань на вдосконалення граматичної будови мовлення.[1, 6, 7]. Активізувати в словнику дієслова, утворені від звуконаслідуваних слів, дієслів на позначення самостійних дій дитини, утворення



префіксованих дієслів та ін.

Підібрати однорідні прикметники до іменника, виділяти частину цілого предмета, групувати предмети за певними ознаками, утворювати іменники у формі множини в називному та родовому відмінках. Правильно узгоджувати числівник, прикметник з іменником і т.д. Вживати слова - назви дитинчат тварин, присвійні прикметники; утворити слова за допомогою суфіксів з опорою на величину предмету. Утворити складні слова. Наприклад: спорт + зал = спортзал. Закріплювати правильне вживання займенників. Вправляти у складанні простих поширених з прийменниками та без; складносурядних та складно-підрядних речень із сполучниками, дотриманню порядку слів у реченні.

За допомогою схем-символів можна акцентувати увагу дітей на наступних параметрах: висота, сила голосу, темп, інтонація, тембр.

Наочні схеми також допомагають дітям характеризувати темп і оцінювати виразність відповіді однолітка (голосно-

тихо, із запинками – без запинок, виразно – ні, сподобалося – так) Визначити висоту звуку на слух (сигнальні фішки).

Схеми допомагають визначити позиції язика, губ при артикуляції звуків. Температуру повітряного струменя. Наприклад: Падають легені пухнасті сніжинки (с-с-с). Світить сонечко, дує теплий вітерець (ш-ш-ш).[2]

Пропонуємо виконати наступні завдання:

- ✓ проаналізувати звук (голосний – приголосний, дзвінкий – глухий, твердий – м'який, наголошений).
- ✓ визначити наявність звуку на слух в складі, слові, фразі (сигнальні фішки),
- ✓ визначити позицію звуку в слові: на початку, середині, кінці слова; «знайти хвіст» – визначити останній звук в слові; «знайти ніс» – визначити перший звук (літак, пташка, автобус);
- ✓ визначити кількість складів у слові (схеми-рисочки, квадрати, кружечки);
- ✓ придумати слово на задану схему, підібрати схему до заданого слова;
- ✓ визначити наголошений звук, який в слові чується голосніше за інші, довше за інших тягнеться, співає щонайдовші пісеньки.

На практиці «розповіді», самостійно складені дітьми – це, в основному, просте перерахування діючих осіб або об'єктів картини. Робота по формуванню навичок розповіді за картиною складається з 3-х етапів.

I етап – виділення значущих для розвитку сюжету фрагментів картини;

II етап – визначення взаємозв'язків між ними;

III етап – об'єднання фрагментів в єдиний сюжет.

При цьому використовуються такі моделі: предметні картинки, смужки різнокольорових кругів, фрагменти зображення картини, силуетні зображення значущих об'єктів картини. Схематичні зображення є також елементами наочних моделей, які являються планом розповіді за картиною або серією картин.

Опис предметів викликає у дітей ряд труднощів, які полягають у :

- ✓ самостійному визначенні головних ознак предмета;

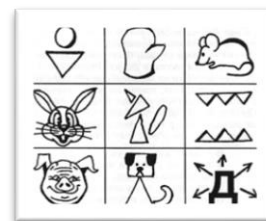
- ✓ встановленні послідовності висловлювання ознак;

- ✓ утриманні в пам'яті послідовності, яка являється планом розповіді-опису.

Основу описової розповіді складають конкретні уявлення, які накопичуються в процесі обстеження об'єкту опису. Елементами моделі описової розповіді стають символи-замінники якісних характеристик об'єкту: належність до родового поняття, величина, колір, форма, деталі, якість поверхні, матеріал, з якого виготовлений предмет, як використовується, за що подобається. За цією моделлю можна описати будь-який окремий предмет [7].

Доцільно також використовувати схеми-моделі під час вивчення напам'ять віршованих творів. Треба умовними схематичними позначеннями зашифрувати кожен рядок вірша (або пару) і вивісити таку схему на видному місці. Вивчати вірші не примушуючи, а спираючись на дитячі інтереси та на достатній розвиток наочно-образного мислення в цьому віці. Схеми – моделі відіграють значну роль у диференційованому навчанні. Діти з середнім і низьким рівнем розвитку пам'яті мимоволі вчать вірш у повсякденному житті, звертаючи увагу на «підказку» [6].

Одним із видів зв'язного монологічного мовлення є переказ. Навчання



переказу розпочинається із розповідання знайомих коротких казок, типу «Ріпка», «Колобок». Для того щоб навчити дитину послідовно переказувати сюжет казки використовуються наочні моделі казки:

- ✓ ілюстрації до епізодів казки;
- ✓ силуетні зображення героїв казки;
- ✓ символи-замінники.

Досить часто наочна модель стає засобом подолання страху дитини перед складанням творчих зв'язних розповідей. Цей вид розповіді передбачає вміння дитини створювати особливий задум і розгортати його в розповідь з різними деталями та подіями. Дитині пропонується модель розповіді, а вона має наділити елементи моделі змістовими якостями і скласти розповідь.

Послідовність роботи по формуванню навичок складання творчої розповіді:

- ✓ дитині пропонують придумати ситуацію, яка могла б статися з конкретними героями в певному місці, модель розповіді дає дорослий;
- ✓ вихователь пропонує конкретних героїв розповіді, а просторове оформлення моделі дитина придумує самостійно;
- ✓ конкретні герої замінюються їх силуетними зображеннями, що дозволяє дитині проявити творчість в характерологічному оформленні героїв розповіді;
- ✓ дитині пропонують скласти розповідь за моделлю, елементами якої є невизначені замітники персонажів розповіді,
- ✓ дитина самостійно вибирає тему та героїв своєї розповіді [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Застосування схем-моделей є одним з ефективних способів сприяння розвитку мовлення, словесно-логічного мислення, пам'яті у дітей дошкільного віку. Цей вид роботи повністю відповідає особистісно-орієнтованій моделі навчання, за якої враховуються індивідуальні особливості дитини, допомагає педагогові встановити з вихованцями оптимальні – партнерські стосунки, створити атмосферу емоційної довіри та розкутості. Використання методу моделювання при навчанні дошкільників мовленню:

- ✓ дає можливість встановити зв'язки між предметами та явищами, послідовність подій, робить їх доступними розумінню та відтворенню дітьми;
- ✓ покращує розуміння дитиною структури та взаємозв'язків складових частин об'єктів та явищ;
- ✓ формує цілісне уявлення про пред-

мети та явища оточуючого світу;

- ✓ унаочнює процес навчання монологічному мовленню;
- ✓ позитивно впливає на розвиток мовлення взагалі та вміння планувати мовлення.

Аналізована проблема є багатоаспектною. Вважаємо, що подальшого вивчення потребує дослідження особливостей застосування методу наочного моделювання в інших аспектах розвитку дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутій К. Л. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку / К. Л. Крутій, О. П. Кулинич, Н. В. Погрібняк – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. – 200 с.
2. Крутій К. Л. Педагогічна технологія пропедевтики добуварного періоду навчання грамоти дітей середнього дошкільного віку / К. Л. Крутій, Г. І. Глебова, Т. П. Бондаренко. – Запоріжжя ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. – 320 с.
3. Венгер Л. А. Домашня школа мышления / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. Просвищение, 1975. – 313 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Воображение и творчество в детском возрасте. Сознание и психика / Л. С. Выготский. – М. : АСТ / Астрель, 2008. – 654 с.
5. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / И. М. Осмоловская. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
6. Стецюк І. І. Метод наочного моделювання в роботі з дітьми із ЗНМ. Логопед // І. І. Стецюк. – Харків: Вид. група «Основа», 2012. – № 3. – С. 13-23.
7. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: приложение к сборнику упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство ГНОМ и Д., 2003. – 32 с.
8. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман – М. : Знание, 1984. – 80 с.

УДК 376.1-159.953.4

Л. І. Рибалка

*Вихователь дошкільного
навчального закладу № 40 «Дельфін»,
м. Суми, Сумської області.*

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МНЕМОТЕХНІКИ

У статті розкрито теоретико-методологічні основи застосування методів мнемотехніки для засвоєння різноманітної навчальної інформації в дошкільних навчальних закладах.

В статье раскрыты теоретико-методологические основы применения методов мнемотехники для усвоения разнообразной обучающей информации в дошкольных учебных заведениях.

The article reveals the theoretical and methodological basis for using mnemonic techniques for the assimilation of a variety of educational information in pre-school institutions.

Ключові слова: пам'ять, мнемотехніка, мнемоквадрати, мнемотаблиці, словниковий запас, зв'язне мовлення.

Ключевые слова: память, мнемотехника, мнемоквадраты, мнемотаблицы, словарный запас, связная речь.

Key words: memory, mnemonic techniques, memento-squares, mnemotables, vocabulary, connected speech.

Постановка проблеми: Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей добре відома широкому колу педагогічних працівників, вона полягає в тому, що в даний час дитина мало часу проводить у товаристві дорослих (все більше за комп'ютером, біля телевізора або зі своїми іграшками), рідко слухає розповіді і казки з вуст мами і тата.

Давно встановлено, що в дошкільному віці проявляються істотні відмінності в рівні мовлення дітей. Це показує і мій досвід педагогічної діяльності. Головним завданням розвитку зв'язного мовлення дитини є вдосконалення монологічного мовлення. Це завдання вирішується через різні види мовленнєвої діяльності: переказ літературних творів, складання описових розповідей про предмети, об'єкти, явища природи, створення різних видів творчих оповідань, заучуванні віршів, а також складання розповідей по картині.

Всі названі види мовленнєвої діяльності актуальні при роботі над розвитком зв'язного мовлення дітей. І, щоб досягти високих результатів, вирішила використовувати нетрадиційні форми роботи з дітьми з формування зв'язного мовлення.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку зв'язного мовлення за допомогою мнемотехніки у дітей дошкільного віку.

Основна мета розвитку мовлення, за В. Сухомлинським, – озброїти дітей умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки.

Виклад основного матеріалу. Дуже важливим аспектом роботи з дітьми дошкільного віку є розвиток здібностей запам'ятовування і уваги. Не секрет, що вік від трьох до семи років є найважливішим з точки зору становлення інтелектуальних здібностей дитини, у цьому віці закладаються усі інструменти мислення, які будуть розвиватися у подальшому.

Дуже важливо привити дитині навички запам'ятовування і логічного мислення. Першочерговою задачею є перетворення запам'ятовування із несвідомого у свідомий і цілеспрямований процес.

Метод мнемотехніки як один з провідних способів розвитку зв'язного мовлення у дітей. Дана технологія забезпечує успішне засвоєння дітьми знань про особливості об'єктів природи, оточуючого світу, їх структури, зв'язках і відношеннях, що існують між ними. На її основі діти ефективніше сприймають і перероблюють зорову інформацію, зберігають і відтворюють тексти розповідей, казок, віршів; створюють мовленнєві зарисовки, діалоги і різні розповіді за картинками [11, с. 61].

Суть використання мнемотехніки в тому, що на кожне слово, словосполучення, епізод казки, розповіді пропонується картинка (схематичне зображення); таким чином, весь твір замальовується схематично. Особливості методики – застосування не зображення предметів, а символів.

Що допомагає розвивати мнемотехніка? Мнемотехніка допомагає

розвивати:

- ✓ мовлення, у тому числі, культуру мовлення, збагачення і активізацію словника, зв'язність мовлення при побудові розгорнутого висловлювання;
- ✓ уявлення;
- ✓ мисленнєві процеси (вміння перетворити абстрактні символи у образи)
- ✓ перекодування інформації. Створення нових образів – процес тісно зв'язаний з дійсністю. Саме у реальному світі знаходиться джерело образів – уява);
- ✓ пам'ять.

У дошкільній практиці мнемотехніку називають по-різному. В. К. Воробйова називає цю методику сенсорно-графічними схемами, Т. А. Ткаченко [16, с. 7] – предметно-схематичними моделями, Т. А. Большова [2, с. 12] – колажем, Л. Н. Єфіменкова [6, с. 16] – схемою складання розповіді. Вивчивши досвід робіт Т. А. Ткаченко, В. К. Вороб'йової, І. А. Поташко [12, с. 34] можна зробити висновки: як будь-яка діяльність робота з мнемотехніки будується від простого до складного. Необхідно починати роботу з простих мнемоквадратів, послідовно переходити до мнемодоріжок, і пізніше до мнемотаблиць. Зміст мнемотаблиць – це графічне зображення персонажів казки, явищ природи, деяких дій шляхом виділення головних смислових ланок сюжету. Головне – треба передати умовно-наглядну схему, зобразити так, щоб намальоване було зрозуміле дітям.

Вимоги у роботі з мнемотехнікою:

1. Модель повинна відтворювати узагальнений образ предмета.
2. Модель має розкривати суттєве у предметі.
3. Задумку по створенню моделі слід обговорювати з дітьми, щоб вона була їм зрозумілою.

Використання мнемотаблиць на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, дозволяє дітям ефективніше сприймати і переробляти зорову інформацію, зберігати і відновлювати її. Особливості методики – використання не зображення предметів, а символів. Дана методика значно полегшує дітям пошук і запам'ятовування слів. Символи максимально наближені до мовленнєвого матеріалу,

наприклад, для позначення домашніх птахів і тварин використовується дім, а для позначення диких тварин і птахів – ялинка.

Мнемотаблиці-схеми, слугують дидактичним матеріалом для:

- ✓ збагачення словникового запасу;
- ✓ при навчанні складанню розповідей;
- ✓ при переказах художньої літератури;
- ✓ відгадуванні та загадуванні загадок;
- ✓ зачуванні віршів.

Схеми служать своєрідним зоровим планом для створення монологів, допомагають дітям здійснювати:

- ✓ будову розповіді;
- ✓ послідовність розповіді,
- ✓ лексико-граматичну наповнюваність розповіді.

Мнемотаблиці можуть бути різними в залежності від направленості. Можуть бути простими і тематичними (мовленнєві, математичні, музичні, пізнавальні тощо). Кількість квадратів не перебільшує дев'яти, що відповідає науково обґрунтованій межі разової інформації для дитини (10 інформаційних бітів) [5, с. 37].

Для дітей молодшого дошкільного віку краще всього підходять кольорові мнемотаблиці, так як у дітей залишаються у пам'яті окремі образи: ялика – зелена, колобок – жовтий, та ін. Пізніше зображення ускладнюються або замінюються графічним зображенням: лиса – оранжеві геометричні фігури (коло, квадрат) та ін. Для дітей старшого дошкільного віку схеми даються в одному кольорі.

У молодшому дошкільному віці мнемотаблиці даються у готовому вигляді, так як у дітей недостатньо розвинені технічні навички малювання, але у старшому дошкільному віці дорослий дає план-схему тільки на початковому етапі – по мірі навчання діти активно включаються у процес створення своєї схеми.

На початку роботи з мнемотаблицями діти починають відчувати деякі складнощі, їм важко дотримуватися запропонованому плану таблиці. Часто перші розповіді за моделями виходять дуже схематичними. Щоб труднощів було менше у програму змісту мнемотаблиць необхідно вводити задачі з активізації і

збагачення словника.

Роботу з мнемотехнікою необхідно вибудовувати поетапно:

Перший етап – сприйняття інформації.

Зачитується текст казки, оповідання або вірша, і виділяються його основні частини. Розгляд готової таблиці до твору і розбір того, що на ній зображено.

Другий етап – кодування інформації.

Кожна частина твору на початковому етапі кодується – з допомогою вихователя, пізніше діти самостійно кодують інформацію, причому символи вони придумують самі, даючи волю своїй фантазії.

Третій етап – запам'ятовування і відтворення інформації.

Переказ казки з опорою на символи, тобто відбувається відпрацювання методу запам'ятовування. При цьому переказ можуть вести самі діти, залучаючи незначну допомогу вихователя (на більш пізніших етапах), або переказувати разом з вихователем (на ранніх етапах). При відтворенні казки основний упор робиться на зображення головних героїв.

Четвертий етап – творче створення образів.

Створення дитиною мнемотаблиць і придумування своїх казок, розповідей, історій.

Після занять з використанням мнемотаблиць діти створюють розповіді і казки практично на будь-яку тему, використовуючи лексику, додержуючись загальних принципів побудови сюжету, пробують свої сили у таких вічно хвилюючих темах, як добро, дружба, хитрість, жадібність тощо.

Важливими особливостями цього методу роботи є те, що пізнавальна діяльність у ході роботи з мнемотаблицями може здійснюватися у декількох сферах знань одночасно, тобто заняття можуть бути направлені не тільки на розвиток комунікативних навичок, але й на пізнання оточуючого

світу. Всі методичні матеріали, які використовуються у ході занять, не потребують великих вкладень і створюються під конкретну необхідність, при цьому вони є абсолютно універсальними, по суті, можуть використовуватися іншими педагогами. Дуже важливим моментом є також те, що у ході заняття дитина виступає як партнер і не відчуває тиску зі сторони педагога [9, с. 63].

Використання мнемотехніки – це, насамперед, початкова «пускова» найбільш значуща і ефективна робота, але не можна обмежитися тільки нею при розвитку мовлення дітей. Не треба зловживати цим методом, використовувати без необхідності, коли якості і зв'язки предметів лежать на поверхні. Паралельно необхідно проводити і іншу роботу з розвитку мовлення. Наприклад, мовленнєві словарні ігри, настільно-друковані ігри і т.д.

На прикладі вірша В. Паронової «Їжачок» пропоную розглянути етапи його розучування.

1. Емоційне читання вірша.
2. Розглядання з дітьми мнемотаблиці, запитання відповідно до змісту вірша. Пояснення змісту незрозумілих слів.
 - ✓ Про яку пору року йдеться мова у вірші?
 - ✓ Що робить їжачок у своїй норі?
 - ✓ Як ви розумієте слово *тишком-нишком*? (дуже тихо, безшумно)
 - ✓ До чого готує їжачок своє ліжко?
 - ✓ З чого у їжачка постіль?
 - ✓ Які сни у їжачка?
3. Повторне читання вірша педагогом, діти слідкують за послідовністю схем.
4. Пропоную дітям самостійно повторити вірш з опорою на мнемотаблицю.
5. Самостійне читання вірша дітьми.

Листопад. О цій порі
 Їжачок в своїй норі.
 Прибирає тишком-нишком,
 До зими готує ліжко.
 Постіль з листячка м'яка
 Гарні сни у їжачка.

| | | |
|---|---|---|
|  <p>Листопад. О цій порі</p> |  <p>Їжачок</p> |  <p>В своїй норі, прибирає тишком- нишком</p> |
|  <p>До зими готує ліжко</p> |  <p>Постіль з листячка</p> |  <p>Гарні сні у їжачка</p> |

Висновки. Результатом роботи з використання мнемотаблиць для розвитку мовлення дітей дошкільного віку є позитивна динаміка. Практично всі діти розуміють узагальнюючі слова, розрізняють і називають суттєві деталі і частини предметів, діти чітко вимовляють слова, більшість вміє поєднувати прикметники з іменниками у роді, числі, відмінку. Діти з цікавістю можуть розказувати про будь-яку з своїх іграшок, а передаючи зміст художніх творів, більш повно, послідовно, висловлювати свої думки. Вони охоче інсценують уривки із знайомих казок. У молодших дошкільників спостерігається інтерес до заучування віршів і фольклорних творів, розширилося коло знань про оточуючий світ. Діти перебороли скутість, сором'язливість, з'явилася впевненість, розвивається комунікативне мовлення. Достатній рівень розвитку мовлення допомагає спілкуванню, полегшує процес соціалізації. Відтак, протягом року формування словника дітей підвищилось, зв'язне мовлення покращилось.

Після розвиваючої діяльності з використанням мнемотаблиць, діти до кінця першого року навчання можуть складати коротенькі розповіді, використовуючи лексику, дотримуючись загальних принципів побудови сюжету з невеликою допомогою вихователя.

Самим продуктивним результатом є етап самостійного використання мнемотаблиць, коли діти у самостійній діяльності розповідають знайомі твори або придумують свої розповіді.

Систематично використовуючи в своїй роботі мнемотехніку, можемо зазначити, що у дітей збільшилось коло знань про навколишній світ. Діти з задоволенням переказують тексти, заучують вірші, словниковий запас збільшується. Дітям подобається навчатися весело – граючись.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большова Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т. В. Большова. – СПб, 2005.
2. Гурьева Н. А. Год до школы. Развиваем память: Рабочая тетрадь упражнений по мнемотехнике / Н. А. Гурьева. – СПб, 2000.
3. Ефименко Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименко. – М.: Дрофа, 1985.
4. Малетина Н. С. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. С. Малетина, Л. В. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. - №6. – С.64-68.
5. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т. Б. Полянская. – СПб.: Детство – Пресс, 2010.
6. Поташко И. А. Использование мнемотаблиц в развитии первичных естественно-

научных представлений у дошкольников / И. А. Поташко // Дошкольная педагогика. – 2006. – №7. – С. 18-22.

7. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №10. – С. 16-21.

УДК 376.1-058

А. М. Рожкова

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко

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

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

У статті розглядається необхідність вивчення особливостей образотворчої діяльності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Висвітлено особливості естетичного розвитку засобами образотворчої діяльності, яка впливає на розвиток особистості дошкільника із ЗНМ.

В статье рассматривается необходимость изучения особенностей изобразительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи. Освещены особенности эстетического развития средствами изобразительной деятельности, которая влияет на развитие личности дошкольника с ОНР.

The article discusses the need to study the features of the visual activity of preschoolers with a general underdevelopment of speech. The features of aesthetic development are highlighted by means of graphic activity, which affects the development of the personality of a preschooler with a general underdevelopment of speech.

Ключові слова: образотворча діяльність; естетичне виховання; дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення; мистецтво.

Ключевые слова: изобразительная деятельность; эстетическое воспитание дошкольников с общим недоразвитием речи; искусство.

Keywords: graphic activity; aesthetic education of preschoolers with general speech underdevelopment; art.

Постановка проблеми. Мистецтво, будучи своєрідною формою естетичного пізнання дійсності та відображення її в художніх образах, дозволяє дошкільнику із загальним недорозвиненням мовлення відчувати світ у всьому його багатстві та через художні види діяльності навчитися його перетворювати.

Види образотворчої діяльності дошкільника дуже різноманітні, а особливе місце серед них належить малюванню. Так, ще Е. Сеген звернув увагу на доступність для більшості дітей дошкільного віку занять елементарним малюванням і на те, що ці заняття їх розвивають у багатьох відношеннях.

Система виховання та навчання, розроблена Ж. Демор, включала ручну працю і образотворче мистецтво в число важливих і обов'язкових занять, ефективних в корекційному відношенні.

На сьогодні досить актуальною є проблема розвитку естетичного виховання у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, що й зумовило пошук розв'язання зазначеного питання у науковій літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Представники зарубіжної спеціальної педагогіки минулого Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також вітчизняні психіатри А. Граборов, В. Кащенко вказували на важливу роль мистецтва у вихованні та навчанні дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На позитивний вплив мистецтва, розвиток дитини з порушеннями розвитку підкреслював і Л. Виготський, відзначаючи особливу роль художньої діяльності як в розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей в різних видах мистецтва. В. Сухомлинський, Б. Неменський, А. Макаренко, Д. Кабалевський, К. Ушинський стверджують, що для формування особистості та естетичної культури особливо важливий період старшого дошкільного віку. Почуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитини особливі емоційно-психічні стани, збуджує безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси.

Мета статті – теоретично обґрунтувати можливості розвитку естетичного виховання засобами образотворчої діяльності в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі існує величезна різноманітність видів мистецтва. Особливість кожного виду мистецтва в тому, що вони особливим чином впливають на людину своїми особливими художніми засобами: словом, звуком, рухом, барвами та різними природними матеріалами [4, с. 23].

Практично всі види мистецтва та й мистецтво взагалі звернене до кожної особистості. Це говорить про те, що будь-яка людина може розуміти всі види мистецтва. З цього випливає, що педагог не повинен обмежувати виховання та розвиток дитини лише одним видом мистецтва. Тільки сукупність їх може забезпечити нормальне естетичне виховання.

Але це, звичайно, зовсім не значить, що людина має неодмінно відчувати однакову любов до всіх видів мистецтва. Ці положення відмінно відзначені в працях А. Бурова. Абсолютно всі види мистецтва повинні бути доступні людині, але вони можуть володіти неоднаковим значенням в її особистому житті. Виховання передбачає сприймання людиною всієї системи мистецтв і без впливу на неї. Тим самим естетичні смаки дитини формуватимуться більш-менш рівномірно [3, с. 73].

У нашому світі серед різних видів діяльності, образотворче мистецтво завдяки своїй доступності, наочності та конкретності, є найбільш наочним. Його слід вважати важливим фактором формування особистості, так як ця форма діяльності включає в себе багато компонентів психічних процесів. Академік В. Бехтерев писав про те, що «дитячий малюнок є об'єктивним проявом розвитку дитячої психіки» [1, с. 23].

Посилення ефективності естетичного виховання дошкільників, розширення їх культурного та інтелектуального кругозору – ось які завдання стоять як перед загальноосвітніми, так і

спеціальними закладами дошкільної освіти. Навчання дітей образотворчому мистецтву було визнано одним із важливих корекційних засобів. Зазначалося також, що образотворча діяльність є важливим фактором пізнання дитиною навколишнього світу.

Відповідно до поглядів Л. Виготського, О. Леонтьєва та інших видатних вітчизняних психологів, психіка людини найбільш активно змінюється, перебудовується в процесі діяльності.

Образотворче мистецтво як форма діяльності включає в себе багато компонентів психічних процесів і у зв'язку з цим його слід вважати важливим фактором формування особистості. Ще в ранньому дитинстві починається розвиток естетичної особистості. Для того щоб людина стала духовно багатою, необхідно зосередити особливу увагу на естетичному вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Б. Лихачов пише: «Період дошкільного та молодшого шкільного дитинства є чи не найбільш вирішальним з точки зору естетичного виховання та формування морально-естетичного ставлення до життя» [5, с. 56].

Автор звертає увагу на те, що саме в цей віковий етап здійснюється найінтенсивніше формування поглядів на світ, які поступово перетворюються у властивості особистості. Справжні морально-естетичні якості особистості закладаються в ранньому дитинстві та зберігаються в більш-менш незмінному вигляді на все життя.

У процесі образотворчої діяльності поліпшуються емоційно-вольові якості дошкільників. Однією з головних задач навчання образотворчому мистецтву є естетичний розвиток дітей. Основою цього напряму виховання є формування здатності естетично сприймати навколишню дійсність і твори мистецтва.

У процесі образотворчої діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання й емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття, сприяють формуванню естетичного ставлення до дійсності.

Для естетичного виховання дітей і

для розвитку їх образотворчих здібностей велике значення має знайомство з творами образотворчого мистецтва. Яскравість, виразність образів в картинках викликають естетичні переживання, допомагають глибше і повніше сприймати явища життя і знаходити образні вираження своїх вражень в малюнку.

Важлива значущість мистецтва в естетичному вихованні не вимагає сумніву, адже власне і є його суттю. Особливість мистецтва як засобу виховання полягає в тому, що в мистецтві сконцентрований творчий досвід людини, духовне багатство. Адже мистецтво, як один із найважливіших аспектів естетичного виховання в моральному розвитку особистості людини [3, с. 109].

Мистецтво виявляє глибокий і багатосторонній вплив на людину. Ми всі прекрасно розуміємо, що життєвий досвід дитини на різних стадіях її розвитку так обмежений, що дошкільникам важко виділяти із загальної маси власне естетичні явища [6, с. 89].

Завдання педагога – виховати у дитини здатність отримувати насолоду від мистецтва, сформувані естетичні потреби, інтереси, спробувати розвинути естетичний смак, а потім довести до ідеалу. Дати серйозні результати у розвитку та вихованні різних сторін особистості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі образотворчої діяльності можна при дотриманні належних психолого-педагогічних умов [2, с. 32]. Наприклад, використовувати раціональні методики й адекватні корекційні прийоми.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, естетичне виховання грає неабияку роль у процесі розвитку дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення. Особливого значення у процесі естетичного розвитку дошкільника грає образотворче мистецтво. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці методики естетичного виховання старших дошкільників із ЗНМ засобами образотворчого мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буров А.И. *Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования* / А. И. Буров – М. :

2. *Просвещение, 2009. – 291 с.*
2. *Грошенко И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И. А. Грошенко – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.*
3. *Запорожец И. Д. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника / И. Д. Запорожец – М. : Просвещение, 1985. – 186 с.*
4. *Ильинская И. П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника / И. П. Ильинская // Начальная школа – 2009. – № 1. – С. 20–25.*
5. *Лихачёв Б. Т. Теория эстетического воспитания дошкольников / Б. Т. Лихачёв – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.*
6. *Неклопочина Е. В. Систематизация эстетического опыта младших школьников в процессе взаимодействия видов искусств / Е. В. Неклопочина // Искусство в школе. – 2008. – № 5. С. 65 – 69.*

УДК 376-056.264-053.2:398

К. А. Серeda

*магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Науковий керівник –*

К. О. Зелінська-Любченко

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

На основі аналізу наукових джерел у статті розглянуто використання усної народної творчості як одного із найкращих засобів впливу на розвиток мовлення в дошкільному віці.

На основе анализа научных источников в статье рассмотрено использование устного народного творчества как одного из лучших средств воздействия на развитие речи в дошкольном возрасте.

Based on the analysis of scientific sources, the article considers the use of oral folk art as one of the best means of influencing speech development in preschool age.

Ключові слова: мовлення, фольклор, усна народна творчість, дошкільний вік.

Ключевые слова: речь, фольклор, устное народное творчество, дошкольный возраст.

Key words: *speech, folklore, oral folk art, preschool age.*

Актуальність. На сьогодні усна народна творчість вважається одним із найкращих засобів впливу на розвиток мовлення дитини. Саме період дошкільного віку є сензитивним для становлення і розвитку мовлення дошкільника.

Значний ріст мовленнєвих умінь дитини значно залежить від використання усної народної творчості як на заняттях, так і у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою мовленнєвого розвитку дошкільників займалися багато відомих теоретиків та практиків дошкільної освіти.

Найбільш відомими є А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик, К. Л. Крутій, Н. І. Луцан та ін. Крім того, багато педагогів і психологів (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, К. Д. Ушинський, О. П. Усова, та ін.), фольклористів (В. П. Анікін, А. М. Афанасьєв, Г. С. Виноградов, Ф. С. Капіца, С. В. Мишинич та ін.) говорили про величезне значення усної народної творчості в житті людини.

Мета статті – на основі аналізу теоретичних джерел розкрити важливість використання усної народної творчості у роботі з дітьми із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. А. М. Богуш та К. Л. Крутій стверджують, що дошкільний вік є періодом активного засвоєння дитиною мови, розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення, розвитку зв'язного мовлення [1, с. 87].

А. М. Богуш вказує на те, що для більш ефективного розвитку мовлення дітей педагогу необхідно широко використовувати усну народну творчість під час різних видів діяльності дітей дошкільного віку [2, с. 205].

Для повноцінної розвитку мовлення необхідно знайомити дітей з найкращими зразками усної народної творчості – колисковими піснями, забавлянками, примовками, мирилками, лічилками, загадками, скоромовками [2, с. 3].

Ще немовлям дитина чує мамину колискову, яка допомагає малюку

засвоїти прості моделі мовлення та розпочати спілкування з оточуючими. Саме ці пісні збагачують словниковий запас, їх інтонаційне забарвлення сприяє розвитку фонематичного сприймання, розвитку пам'яті, засвоєнню лексики [2, с. 11].

Грамматична різноманітність колискових сприяє освоєнню граматичної будови мовлення. Знайомі дітям образи цих пісень, наприклад, образ kota, спонукають їх запам'ятовувати та утворювати однокореневі слова (кіт – «котик», «котику», «коток»).

Саме колискові доцільно використовувати у роботі з дітьми, які мають перший рівень ЗНМ, тому що вони містять звуконаслідування, звукові комплекси, збагачують словник вихованців пестливою лексикою [5, с. 246].

Цікаві й зрозумілі забавлянки, коротенькі пісні або вірші жартівливого характеру дають можливість одночасно з промовлянням виконувати певні дії, завдяки чому розвивається мовлення дітей.

Мова забавлянок, потішок є лаконічною, образною і багатою такими звуковими зіставленнями, які допомагають дітям визначати їх відмінність. У римах слова різні за змістом часто відрізняються лише одним – двома звуками. Своєчасний розвиток фонематичного слуху сприяє здатності до оволодіння правильною звуковимовою [1, с. 87].

Лічилка – мініатюрний твір з чітким ритмом, в змісті якої прихована лічба у вигляді числівників та їх слів-замінників.

Вони відкривають дитині можливість через гру звуками, словами, словосполученнями висловити специфіку рідної мови. Приваблюють дитину яскравою грою слів, ритмікою, яскравими, незвичайними співзвуччям, розвивають кмітливість, фантазію.

Лічилки, маючи певний зміст, чітку композицію, цікавий сюжет, образність, містять у собі повчальні та виховні завдання, несуть у собі значний виховний потенціал [6, с. 6].

Дошкільникам важко запам'ятати послідовність чисел. На допомогу їм приходять лічилки, які вчать не лише лічити, називати числа в прямому і

зворотному порядку, привчають до кількісного аналізу предметів, а й розвивають інтерес до лічильних операцій, сприяють використанню лічби в побуті та іграх.

Діти люблять відгадувати загадки, тому важливо використовувати їх у роботі. Це значно розширює словниковий запас дитини багатозначними словами, епітетами, порівняннями, уособленнями, словами у переносному значенні, образними виразами.

Загадки допомагають засвоїти звукову і граматичну структуру мовлення, формувати уявлення про переносне значення слова [3, с. 110].

Саме робота над загадками сприяє розвитку фразового мовлення, збагаченню словникового запасу, засвоєнню фонематичної, граматичної та лексичної будови мовлення у дітей із ЗНМ другого рівня [5, с. 248].

У дітей, а особливо з порушеннями мовлення, недостатньо координовано і чітко працюють органи мовленнєвого апарату. Є діти, яким притаманні надмірна поспішність, нечітке вимовляння слів, «проковтування» закінчень. Або навпаки зайва уповільнена, розтягнута манера вимовляння слів. Завдяки використанню скоромовок, прислів'їв, приказок діти навчаються правильній вимові. Ці малі форми фольклору сприяють розвитку гнучкості та рухливості мовленнєвого апарату дитини, формують правильну вимову звуків, є незмінним матеріалом для дикційних вправ [4, с. 12].

Використовуючи скоромовки для розвитку мовлення дітей із третім рівнем ЗНМ, можна добитися великих успіхів у виправленні неправильної вимови звуків, які ще спостерігаються у порушеній складовій структурі слова, під час вимови скоромовки дошкільник має можливість контролювати своє мовлення і не припускати помилок [5, с. 251].

У скоромовці фраза майже немає ніякого значення. Головним залишається підбір та розстановка таких слів, при вимові яких дошкільник має докласти певних зусиль. Саме це сприяє правильній артикуляції, дикції та розвитку зв'язного мовлення в цілому.

У дошкільнят із ЗНМ обмежений словниковий запас, не сформована

граматична будова мовлення, не розвинене зв'язне мовлення. Тому необхідно, не порушуючи корекційно-виховний процес, збагатити мовлення поняттями з усної народної творчості. Більшість потішок, прислів'їв, загадок, казок вибудовують базу для успішного формування словотворення, для засвоєння антонімів, синонімів; створюють основу для розвитку таких розумових операцій, як порівняння і узагальнення. Більшість потішок, скоромовок є готовим дидактичним матеріалом, що розвивають фонематичний слух і формують правильну звуковимову.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Дошкільний вік є періодом активного засвоєння всіх складових мовленнєвої діяльності та розвитку мовлення дитини. Для того, щоб у неї повноцінно сформувалася її мовленнєва компетентність, дорослим потрібно вчасно про це подбати.

Тому одним із найбільш доступних та цікавих засобів вважається усна народна творчість. Легкість для запам'ятовування, барвистість, ритмічність та виразність – це те, що вигідно характеризує її форми.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то наукового вирішення потребує розробка форм і методів використання усної народної творчості для розвитку мовлення дітей із ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Навчальний посібник. / А. М. Богуш. – Запоріжжя, 2000. – 275 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
3. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю. Г. Илларионова. – М.: Просвещение, 1976. – 127 с.
4. Калмикова Л. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення. / Л. Калмикова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 12–15.
5. Шеремет М. К. Логопедія. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.
6. Яловська О. В. Раз – лічилка, два – лічилка. Навчальний посібник / О. В. Яловська. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 80 с.

УДК 376.1

Л. К. Смовська
магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)

К. О. Зелінська-Любченко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ

У статті висвітлені теоретичні засади проблеми порушення читання за даними науково-методичної літератури. Визначені механізми та етапи формування навички читання, виокремлено необхідні передумови повноцінності цього процесу. Представлені підходи до розуміння терміну «дислексія» та сучасне визначення цього порушення.

В статье рассмотрены теоретические основы проблемы нарушения чтения на основе анализа научно-методической литературы. Определены механизмы и этапы формирования навыка чтения, изложены необходимые предпосылки для полноценности этого процесса. Представлены подходы к пониманию термина «дислексия» и современное определение этого нарушения.

The article presents the theoretical foundations of the problem of violation of reading according to the scientific literature. Defined mechanisms and stages of the formation of skills of reading, outlined the necessary prerequisites for the usefulness of the process. The presented approaches to the understanding of the term «dyslexia» and the modern definition of this violation.

Ключові слова: писемне мовлення, навичка читання, порушення читання, дислексія.

Ключевые слова: письменная речь, навик чтения, нарушение чтения, дислексия.

Keywords: writing, skills of reading, violation of reading, dyslexia.

Постановка проблеми. Можливість отримувати нову інформацію та використовувати її для свого розвитку є важливим надбанням людства і пов'язано з виникненням писемності. Писемне мовлення стало визначальним чинником у розвитку мистецтва, науки, техніки та прогресу людства у цілому.

У наш час опанування дитиною писемним мовленням є важливою передумовою її успішного навчання та

всестороннього розвитку. Порушення читання і письма є однією з найбільш частих проблем шкільного навчання. Раннє виявлення, профілактика та корекція порушення читання як одного з видів писемного мовлення є одним із найбільш актуальних завдань у теорії та практиці логопедії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній логопедії наукове підґрунтя проблеми порушення писемного мовлення у цілому та порушення читання зокрема, закладено фундаментальними роботами провідних радянських дослідників: Б. Ананьєва, Л. Виготського, Л. Волкової, Т. Єгорова, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Лурії, С. Мнухіна, Р. Ткачова, М. Хватцева, Д. Ельконіна та ін.

Більш пізні (Г. Каше, О. Корнєв, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чіркава та ін.) та сучасні наукові дослідження (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, М. Русецька, Н. Савінова, В. Тарасун та ін.) розкривають питання особливостей виявлення, профілактики та корекції порушень читання у дітей з порушеннями мовленнєвого та психофізичного розвитку (ЗПР, РВ, ДЦП тощо) з метою розроблення науково-методичного забезпечення навчання означеної категорії дітей. Проте, не зважаючи на наявні на сьогодні наукові здобутки та практичний досвід, проблема попередження та корекції порушення читання у багатьох аспектах залишається остаточно не вирішеною.

Мета статті – дослідити та висвітлити теоретичні засади проблеми порушення читання в науково-методичній літературі.

Виклад основного матеріалу досліджень. Писемне мовлення є візуальною формою існування усного мовлення. У писемному мовленні моделюються, позначаються певними графічними символами звукова структура слів усного мовлення, а часова послідовність звуків переводиться в просторову послідовність графічних зображень (букв).

За своїм механізмом, читання – це складний психофізіологічний процес, в основу якого покладено аналітико-синтетичну діяльність головного мозку у процесі складної взаємодії зорового,

мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів, а також зв'язків першої та другої сигнальних систем [1, с. 106].

Читання, як один з видів писемного мовлення, являє собою філогенетично і онтогенетичне більш пізнє та складніше утворення, ніж усне мовлення. Читання формується на базі усного мовлення і являє собою більш високий етап мовленнєвого розвитку дитини.

- ✓ За визначенням Д. Ельконіна [8, с. 39], процес читання відбувається шляхом проходження наступних послідовних аналітико-синтетичних процесів:
- ✓ зорового сприйняття (співвіднесення наявних уявлень про зоровий образ мовленнєвої одиниці (букви, складу, слова, словосполучення, речення) з побаченим);
- ✓ прочитування (співвіднесення зорових образів мовленнєвої одиниці з її слухомовленнєворуховим образом);
- ✓ розуміння прочитаного (співвіднесення зорового образу мовленнєвої одиниці з її значенням).

У дітей опанування навичкою читання, як і формування будь-якої навички, відбувається у процесі тривалої, цілеспрямованої, систематичної та спеціально організованої діяльності, тобто шляхом навчання. Навичка читання у дітей формується повільно та поступово, відбувається складний процес оволодіння читанням.

З психологічної точки зору, у процесі свого становлення навичка читання проходить наступні послідовні етапи [2, с. 31]:

- ✓ опанування звуко-буквенними позначеннями;
- ✓ аналітичне читання, на якому одиницею читання виступає буква-склад і розуміння прочитаного відстає від вимовляння (поскладове читання);
- ✓ становлення синтетичних прийомів читання, на якому одиницею читання виступає слово, а розуміння прочитаного наближається до вимовляння;
- ✓ синтетичне (автоматизоване) читання, на якому одиницею читання виступає словосполучення, речення, а розуміння прочитаного випереджає вимовляння.

Аналіз лінгвістичних, психологічних, нейрофізіологічних та педагогічних досліджень дають можливість виокремити передумови повноцінного формування навички читання (вміння, операції якими повинна опанувати дитина) [3, 5, 6]:

- ✓ сформованість фонематичного сприйняття (впізнавання та розрізнення звуків мовлення);
- ✓ сформованість фонематичного аналізу (можливість виокремлювати або поєднувати окремі мовленнєві звуки у слова);
- ✓ сформованість зорового аналізу і синтезу (визначення схожості та відмінності букв);
- ✓ сформованість просторових уявлень (праворуч – ліворуч, верх – низ, великий – маленький, на, під, за, біля, поруч тощо);
- ✓ сформованість зорового мнєзису (можливість запам'ятовування зорового образу букв);
- ✓ сформованість усного зв'язного мовлення (діалогічне та монологічне мовлення);
- ✓ нормальний розвиток загальної та дрібної моторики;
- ✓ нормальний інтелектуальний розвиток.

Порушення кожної з цих передумов або їх комплексність значно ускладнюють опанування навичкою читання, що призводить до порушення читання.

У сучасній логопедичній науці порушення читання позначається як «дислексія, дислексія розвитку, еволюційна дислексія».[7, с. 547]. У історії вивчення цього порушення спостерігаються дещо різні підходи щодо визначення поняття «дислексія».

Так, М. Хватцев визначав дислексію, як частковий розлад процесу читання, що ускладнює оволодіння навичкою читання і призводить до багатьох помилок під час читання (пропусків букв, складів; замін, перестановок, пропусків прийменників і сполучників; замін слів, пропусків рядків тощо) [5].

У визначенні специфічної дислексії розвитку Всесвітньою федерацією неврології визначено, що це порушення являє собою складність оволодіння навичкою читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального розвитку,

нормальне навчання та належні соціально-культурні умови [5].

Відповідно чинної Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ – 10), дислексія визначається як «специфічне порушення читання» [7, с. 547].

Недоліки вищезазначених визначень полягають у тому, що вони не дають визначальних характеристик дислексії, які б давали можливість відмежовувати її від інших порушень читання. Адже помилки читання природно виникають у дітей на перших етапах опанування цією навичкою, вони виявляються у педагогічно занедбаних дітей, які мало вправляються у читанні тощо. Проте ці помилки ще не є дислексією.

Особливістю помилок, що визначають дислексію є наступні [4, с. 90]:

- ✓ типовість, повторність помилок (труднощі читання проявляються повторними, типовими замінами букв, перестановками, пропусками тощо);
- ✓ стійкий характер помилок (помилки самі не зникають, їх можна виправити лише шляхом тривалої систематичної логопедичної роботи).

Таким чином, дислексія визначається за наявності стійких, повторних і типових помилок при читанні. У розумінні феномену дислексії крім вказівки на специфічність помилок, також важливо визначати труднощі, що спричинили ці помилки. З огляду на це, найбільш прийнятним визначанням дислексії, яке наразі використовується у вітчизняній логопедії, є визначення, запропоноване Р. Лалаєвою. Воно полягає у наступному: дислексія – це часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке виникає внаслідок несформованості вищих психічних функцій та проявляється чисельними повторними помилками стійкого характеру [7, с. 548].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Порушення читання є однією з найбільш актуальних проблем «шкільного дитинства», адже негативно впливає на процес навчання, психічний і мовленнєвий розвиток дітей.

Читання являє собою складний психофізіологічний процес, що передбачає узгоджену багаторівневу взаємодію функціональних систем організму.

Повноцінне формування в дітей навички відбувається поетапно у процесі тривалого, цілеспрямованого навчання. Не сформованість або порушення в дитини певних функцій, необхідних для опанування читанням, значно ускладнюють цей процес, спричиняють стійкі повторні помилки, які можна виправити лише шляхом тривалої систематичної логопедичної роботи.

Пошук ефективних методик раннього виявлення, попередження формування навички читання та корекції дислексії визначають спрямованість подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1955. – вып. 70. – С. 104 – 148.
2. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров – М. : Издательство АПН РСФСР, 1953. – 262 с.
3. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку [Електронний ресурс] / В. М. Ільяна // Навчально-методичний посібник. – 2014. – 120 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>
4. Корнев А. Н. Современные тенденции изучения дислексии у детей / А. Н. Корнев, Г. В. Чиркина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 89-91.
5. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов [Електронний ресурс] / Р. Лалаева – М. : Просвещение, 1983. – 136 с. Режим доступу: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000021/st000.shtml>
6. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : монографія / М. Н. Русецкая – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія : підручник, третє видання, перероблене та доповнене / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін., за ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 672 с.
8. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. 1956. – № 5. – С. 38 - 53.

УДК 376.37

О. В. Сокоренко*магістрант спеціальності**Спеціальна освіта**(Логопедія. Спеціальна психологія)***К. О. Зелінська-Любченко***кандидат педагогічних наук, старший**викладач**Сумський державний педагогічний**університет імені А. С. Макаренка*

ІГРОВІ ПРИЙОМИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті розглядається можливість використання авторських творчих ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі з молодшими школярами з метою усунення у них мовленнєвих і супутніх немовленнєвих порушень.

В статье рассматривается возможность использования авторских творческих игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с целью устранения в них речевых и сопутствующих неречевых нарушений.

The article discusses the possibility of using copyright creative gaming techniques in corrective and speech therapy work with younger students in order to eliminate their speech and related non-speech disorders.

Ключові слова: *молодші школярі, корекційно-логопедична робота, творчі ігрові прийоми.*

Ключевые слова: *младшие школьники, коррекционно-логопедическая работа, творческие игровые приемы.*

Key words: *younger schoolchildren, correctional and speech therapy work, creative gaming techniques.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день особливої актуальності набуває необхідність своєчасного подолання порушень мовлення, які перешкоджають навчанню дітей в школі.

Корекція мовленнєвих порушень у дітей здійснюється методами навчання і виховання. Велике значення має вміле використання у корекційному процесі загальнодидактичних принципів. У логопедії розроблені різні форми впливу: виховання, навчання, корекція, адаптація, реабілітація.

Дослідження методів навчання – одне із центральних питань. Поряд з іншими методами і прийомами особливо

виділяються ігрові прийоми та їх роль в системі навчання молодших школярів в процесі усунення мовленнєвих порушень. Питання про їх використання вважається одним із важливих. Це пояснюється, віковими особливостями дітей, швидкою стомлюваністю, підвищеною емоційністю, яскравістю образів уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес дітей до гри і успішність протікання в її умовах всіх психічних процесів здавна привертала педагогів і психологів до використання ігрових прийомів у навчанні. І саме завдяки їх працям ми впевнено можемо сказати, що введення ігрових прийомів в керівництво дитячої діяльністю сприяє ефективності процесу навчання та корекції мовленнєвих порушень.

На закономірність формування у дітей рухів у процесі гри вказує в своїх роботах О. Запорожець; на формування моральних звичок – З. Мануйленко; В. Горбачова, З. Істоміна приходять до висновку, що у дитини, яка взяла на себе в грі певну роль, процес запам'ятовування протікає швидше і легше; такий же висновок про виконання дітьми нескладних трудових операцій в грі робить Я. Неверович [3].

Серед нечисленних робіт, присвячених дослідженню особливостей емоційно-вольової сфери та поведінки в грі дітей з мовленнєвими порушеннями, можна назвати праці таких вчених, як В. Шкловський, В. Селіверстов, Л. Зайцева, О. Орлова, Л. Гончарук, Г. Волкова, С. Ключева та інші. На думку цих вчених, порушення мовлення впливає на ігрову діяльність. Т. Ткачова помітила, що діти з мовленнєвими порушеннями нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками в грі, не вміють висловити свою думку, бояться здатися смішними, хоча правила і зміст ігор їм доступні. Л. Шипіцина і Л. Волкова писали, що дітям із порушеннями мовлення складно усвідомлювати емоції як свої, так і чужі. Це призводить до того, що дитина не може диференціювати схожі емоції. Найбільше страждає розуміння емоцій героїв гри [4].

Мета статті – розглянути можливості використання ігрових прийомів у процесі логопедичної роботи з дітьми

молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Подолання порушень читання і письма у молодших школярів передбачає насамперед формування мовленнєвого аналізу і синтезу. В ході корекційної роботи логопед нерідко стикається з тим, що учні відчувають труднощі при виконанні навіть нескладних мовленнєвих вправ, погано засвоюють навчальну лексику; пізнавальні інтереси, самоконтроль і самооцінка у них на низькому рівні [1, с. 38].

Подолати ці труднощі та надати привабливість занять допомагають мовленнєві ігри. У грі діти не тільки легше оволодівають навичками мовленнєвого аналізу та синтезу, але і вчать оцінювати свої відповіді та рішення, а також відповіді та рішення інших. Учні звикають до того, що кожне запропоноване логопедом завдання таїть в собі певну «хитрість», «фокус», вимагає від них самоконтролю і самооцінки, активної уваги, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності [2, с. 192].

Хоча запропоновані завдання підкорюються певній навчальній задачі, у них в наявності є яскравий ігровий елемент, і, як передбачається у грі, кожен раз визначається переможець.

Ігрові ситуації захоплюють дітей, знімають напруженість, втому, відчуття самотності, які нерідко відчувають дітьми на уроках з рідної мови.

Нижче ми пропонуємо деякі ігри з методики, складеної з урахуванням поетапного формування навичок мовленнєвого аналізу і синтезу.

1. Вербальний аналіз і синтез

На цьому етапі корекційної роботи гри та ігрові прийоми використовуються з метою навчити дітей виділяти запропоноване з потоку мовлення; граматично правильно скласти речення; виокремлювати з речення слова; закріпити знання термінів «слово», «речення».

Закінчи розповідь

Завдання. Прослухати розповідь і додати одне речення так, щоб розповідь виявився завершеною за змістом. З усіх варіантів, запропонованих дітьми, вибирається найвеселіше, найбільш сумне або фантастичне закінчення розповіді.

Рибалки

Двоє друзів, Гриша і Юра, домовилися, що завтра спозаранку відправляться на риболовлю. Гриша завів будильник на п'ять годин і спокійно заснув, а Юра про всяк випадок взагалі не лягав спати. Вранці Гриша зайшов за Юрою, і обидва рибалки вирушили на берег озера. Як тільки вони дісталися до місця і сіли на колоді, Юра заснув. Минуло хвилин п'ятнадцять. Засмикалися обидва поплавки «Клює!» – закричав Гриша.

Варіанти закінчення: 1. Друзі разом смикнули вудки і побачили на гачках дві рвані калози – праву та ліву. 2. Від його крику клювання припинився, а Юра навіть не прокинувся.

Подивися, що вийшло

Завдання. Задиктовані логопедом окремі слова записувати в зошитах, а речення – на листочках. Виконавши завдання, відповісти на питання.

Жовтень. Настала пізня осінь. Місяць. Другий. На дворі негода. Часто ллють дощі. Осінь. Птахи відлітають в теплі краї. Люди називають цей час сумним.

Питання: 1) Що ви записували на листочках? (Речення.) 2) Що вийшло з речень? (Розповідь.) 3) Прочитайте, що записано в зошитах? (Слова.) 4) Чи об'єднуються ці слова спільною думкою? (Так.) 5) Чи можна назвати це реченням? (Ні.) 6) Як з цих слів отримати речення? (Змінити слово осінь, змінити порядок слів.)

Відповідай одним реченням

Завдання. Відповісти на запитання одним реченням (усно або письмово), намагатися, щоб речення було коротким і зрозумілим.

1. Питання може бути пов'язаний із запропонованим текстом, наприклад:

«На уроці природознавства ми вивчали овочі. В кінці уроку вчителька попросила: «А тепер нехай хто-небудь назве з усіх перерахованих овочів свої улюблені». Відповідати зголосився Діма «Я люблю горох, моркву, огірки і голубці», і всі засміялися». Чому всі засміялися?

2. Може бути поставлено запитання, що передбачає порівняння, наприклад: «Чим відрізняється урок читання від уроку математики?»

3. Можна використовувати відомі

питання-жарту, наприклад: Що можна побачити із закритими очима? (Сон.)

«Відповідай одним словом»

Дітям ставлять запитання, на які неможливо дати однозначну відповідь. Наприклад: Чи можна обходити автобус спереду? (Ні, не можна.) Чому восени з дерев опадає листя? (Відповісти одним словом можна.)

Завдання. Прослухавши твердження, відповісти «так», якщо воно вірно, або «ні», якщо воно помилкове. Учасник, що дав неправильну відповідь, «потрапляє в біду» – йому дають «штрафний» прапорець. По закінченню гри учнів, які «потрапили в біду» потрібно визволити. Це робить логопед або один з учасників гри, задаючи питання або пропонуючи тому, хто програв завдання. Наприклад, треба придумати речення з п'яти слів або слово зі звуком л тощо. Гра може бути використана для повторення раніше вивченого матеріалу або в кінці заняття при підведенні підсумку.

Зразкові твердження: Звуки – це те, що ми чуємо. (Так.)

Букви ми чуємо і вимовляємо. (Ні.)

Бабка – це маленький птах. (Ні.)

Взимку дні коротші, ночі довші. (Так.)

Шифрувальники

Завдання. Виділити зі слова заданий склад, запам'ятати або записати його. В результаті з виділених складів складаються слова.

- 1) Виділити зі слова перший склад.
- 2) Виділити в словах ударні склади (письмово).
- 3) Виписати третій за рахунком склад.

2. Фонематичний аналіз і синтез

На цьому етапі діти вчаться визначати наявність і місце заданого звуку в слові; виокремлювати з слова перший або останній звук; визначити послідовність і кількість звуків в слові.

Дізнайся, хто ти

Логопед пояснює дітям, що в результаті виконання завдання кожен з них прочитає про себе в зошиті щось гарне.

Завдання. Прослухавши пару слів, визначити, який звук є в тому і в іншому слові пари, записати його в транскрипційних дужках. Далі зі звуків зібрати слово і записати за правилами

орфографії.

Гомін – гак, мама – каша, риба – рука, низ – нога, ми – лин, кий – мій.

Фокусники

Логопед показує 6 конвертів, в кожному з яких лежить листочок кольорового паперу. Дітям пропонується визначити колір листочка, не задляючи в конверт. Логопед, беручи в руки конверт, задає питання: «Якого кольору листочок лежить в цьому конверті?», Або: «Відгадайте, який тут листочок?» тощо. Один з дітей, на подив усіх інших, кожен раз вгадує правильно. Логопед пояснює, що цього учневі заздалегідь, був розкритий секрет фокусу, і пропонує всім здогадатися, в чому полягає цей секрет. Зазвичай діти самі або з мінімальною допомогою здогадуються, що учитель будує своє питання так, щоб перший звук першого слова позначав перший звук назви кольору.

Після цього логопед пропонує всім дітям стати фокусниками, відгадати назви предметів, зображених на картинках, що знаходяться в конвертах. Він показує 6 – 8 картинок, назви яких діти запам'ятовують. Логопед демонструє один за іншим конверти, задає питання, діти відгадують.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання системи різноманітних ігрових прийомів та ігор в якості варіанту мовленнєвих вправ не тільки дозволяє більш успішно вирішувати завдання корекційної роботи, а й, за нашими спостереженнями, сприяє загальному розумовому розвитку дітей. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці методики подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів засобами ігрових прийомів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухов В. П. *Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников / В. П. Глухов // Дефектология, 1993. – №4. – С. 37– 42.*
2. *Игры в логопедической работе с детьми [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – С. 192.*
3. *Развитие предметных движений у ребёнка-дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. М., 1995.*

– С. 123.

4. Шпицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шпицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева / Под науч. ред. проф. Л. М. Шпицыной. – СПб. : «Речь», 2003. – 240 с.

УДК 376.1-056.264:373.2

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

А. С. Волкова

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта (Логопедія).
Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

У статті висвітлюються теоретичні основи та особливості використання ігрових прийомів з метою формування навичок спілкування та активізації мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня. Наведені ігри та ігрові прийоми, що їх доцільно використовувати під час логопедичних занять.

В статтє освещены теоретические основы и особенности использования игровых приемов с целью формирования навыков общения и активизации речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Представлены игры и игровые приемы, которые целесообразно использовать на логопедических занятиях.

In the article, the theoretical foundations of the special features of the game are arranged using the method of shaping the keyboard and the active part of the child for the second half of the year. Presents games and gaming techniques that are appropriate to use in speech therapy classes.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, спілкування, корекційно-розвивальна робота, мовленнева активність.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, общение, коррекционно-развивающая работа, речевая активность.

Keywords: general underdevelopment of speech, communication, correction and development work, speech activity.

Постановка проблеми.

Вітчизняні психологи (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, О. М. Леонтєв, М. І. Лісіна, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин та інші) стверджують, що спілкування є однією з основних умов розвитку дитини, важливим фактором формування її особистості, головним видом людської діяльності [5]. Діти із загальним недорозвиненням мовлення належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої характерним є порушення мовлення як основи спілкування, комунікабельності, засобу для передачі думок. Недостатнє засвоєння дітьми із порушеннями мовлення мовних засобів та мовленнєвих навичок обмежують можливості самостійного розвитку комунікативного потенціалу. Зміст Базового компонента дошкільної освіти висуває певні вимоги до рівня психічного, розумового та комунікативного (мовленнєвого) розвитку дитини: практичного оволодіння мовою (усіма її системами) і комунікативними вміннями та навичками [1]. Тому формування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення навичок спілкування набуває особливо важливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах висвітлює М. А. Лемещук [4]. Т. Королюк, О. Ярмола розглядають основні форми зв'язного мовлення, описують особливості імпресивного та експресивного, діалогічного та монологічного мовлення у дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня [3]. І. В. Мартиненко описує методику формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку [6]. Гру як один із найважливіших засобів розвитку мовлення дітей розглядає Н. В. Савінова. На думку вченого, в іграх діти використовують усі форми усного мовлення: розмовне мовлення, монолог, пояснення, опис, міркування, розповідь. У грі дітям доводиться слідувати за своїм мовленням, оцінювати і контролювати мов-

лення інших гравців і персонажів, зіставляти нормативні і ненормативні вислови [7].

Мета статті – висвітлити теоретичні основи та особливості використання ігрових прийомів з метою формування навичок спілкування та активізації мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням А. М. Богуш, результатом сформованості як мовної, так і мовленнєвої компетенції є комунікативна компетенція, під якою розуміють комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні [2]. Загальне недорозвинення мовлення – це різні, складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті [8]. У мовленні дітей із ЗНМ II рівня, поряд з лепетом і жестами, з'являються прості речення, що складаються з 2-3 слів. Однак, висловлювання бідні і однотипні за змістом; частіше діти називають або перелічують предмети та дії. Діти не знають значення багатьох слів, замінюючи їх схожими за змістом. Граматична будова мовлення є несформованою: діти не правильно вживають відмінкові форми, зазнають труднощів в узгодженні частин мови, вживанні однини і множини, прийменників тощо. У дітей із ЗНМ II рівня редукується вимова слів з простою і складною складовою структурою, зі збігом приголосних. Звуковимовна характеризується множинними спотвореннями, замінами і змішанням звуків; фонематичні процеси відрізняються вираженою недостатністю; до звукового аналізу і синтезу діти не готові. Все це обумовлює особливості процесу спілкування дитини із загальним недорозвиненням мовлення: обмеженість мовленнєвих контактів з однолітками та дорослими; небажання включатися в ситуацію спілкування, слухати інших; зниження мовленнєвої актив-

ності; переважання ситуативно-ділової форми спілкування, спілкування з дорослими на основі ігрової діяльності; «неякісна» мовленнєва продукція під час ігрової діяльності.

Ефективну якісну допомогу дітям із загальним недорозвиненням мовлення II рівня можуть надати в закладах дошкільної освіти або спеціальних мовленнєвих центрах учителі-логопеди, які застосовують під час взаємодії з дитиною спеціальні ігри, ігрові прийоми та вправи для розвитку мовлення та навичок мовленнєвого спілкування.

Цікавим є прийом провокації: педагог має виконувати інструкції-прохання, інструкції-вказівки дитини, проте не виконує їх відразу, послаючись на те «що він щось не зрозумів». Така «незрозумілість» дорослим мовлення дитини стимулює дитину до правильного оформлення мовленнєвої конструкції-інструкції або вказівки.

Прийом коментування педагогом дій дитини сприяє формуванню в дошкільника вміння слухати мовлення інших, критично ставитися до нього та виправляти помилки. Педагог коментує дії дитини, які вона виконує, припускаючись певних помилок у своєму мовленні (називає не ті дії, предмети, не такі ознаки, кількість предметів та ін.); такі помилки змушують дитину реагувати і виправляти педагога, використовуючи певні мовленнєві конструкції.

Використання продуктивних видів діяльності – малювання, ліплення, конструювання, аплікації – сприяють появі мовленнєвої активності дитини. Під час таких видів діяльності педагог може створювати проблемні ситуації (забули покласти олівці, для малювання поклали ножиці, для конструювання певної моделі виклали не всі деталі), що спонукають дитину просити те, чого немає на столі або прибрати зайвий предмет, тобто проявляти мовленнєву активність, спілкуватися. Ускладненням даного завдання є те, що педагог може попросити дитину пояснити, для чого їй потрібний той чи інший предмет, що він буде робити тощо.

Цікавими для дітей є ігри з використанням круп (горох, рис, перловка тощо), під час яких діти відшу-

кують міні-іграшки, що зображують казкових героїв, тварин, птахів, овочі, фрукти, посуд, меблі тощо. Під час таких ігор діти відповідають на різноманітні запитання педагога, описують іграшки, відбирають такі, що будуть героями історій, складають загадки, казки та розповіді тощо.

Великого значення набувають словесні ігри, мета яких – збагачення словникового запасу, формування граматичної правильності мовлення, інтонаційної виразності і, головне, розвиток вміння використовувати вже наявні засоби в мовленнєвій діяльності. У словесних іграх діти слухають та аналізують мовленнєву інформацію, яку отримують, оперують нею, що стимулює їх власну мовленнєву активність. Це такі ігри «Скажи інакше», «Я почну, а ти закінчи» (доповнення словосполучень та речень), «Мікрофон», «Телефонна розмова», «Скринька казок» та інші. Словесні ігри з використанням музики, прийому проспівування також сприяють розвитку у дітей слухової уваги та мовленнєвої активності. У грі «Відлуння» логопед задає запитання дитині, проспівуючи його, дитина відповідає, відтворюючи кінцівку запитання (Ми сьогодні в сад підем? – В сад підем, в сад підем. І малину ми зберем? – Ми зберем, ми зберем.)

Сюжетно-рольові ігри («Магазин», «День народження», «Сім'я») надають позитивний вплив на формування та розвиток функції спілкування, активують мовлення дітей. У ході такої гри дитина вголос розмовляє з однолітками або з іграшками, а також наслідує певним звукам. Педагог під час гри багато розмовляє з дитиною, в результаті цього навіть у дитини, яка не розмовляє, виникає потреба в мовленнєвому спілкуванні – дитина про щось запитує, відповідає на запитання педагога, повідомляє, пропонує.

Під час організації ігор з формування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення навичок комунікації необхідно дотримуватись певних умов:

- 1) у грі мають бути комуніканти – персонажі або конкретні гравці, педагог та дитина;
- 2) наявність набору дій, що підкреслюють реальність акту спілкування;

- 3) доступність запропонованого змісту віковим та мовленнєвим можливостям дитини та форма його викладення (що ми можемо продемонструвати, побачити).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання представлених ігор у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, дає можливість забезпечити психологічний комфорт на занятті, активізувати мовлення дітей, застосувати набуті мовленнєві навички в нових умовах та повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артем'єва В. А. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / В. А. Артем'єва // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
2. Бозуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання / А. М. Бозуш. – К. : Слово, 2010. – 374 с.
3. Королюк Т. Характеристика стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня / Т. Королюк, О. Ярмола // Вісник львівського ун-ту. – 2012. – Вип. 28. С.74–78.
4. Лемещук М. А. Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах : автореферат дисертації / М. А. Лемещук. – Київ. – 2017.
5. Лисина М. И. Генезис форм об'єкції. Принципи розвитку в психології / М. И. Лисина / – М., 1978. – 370 с.
6. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку / І. В. Мартиненко // Логопедія. – 2012. – №2.
7. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності автореферат на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Н. В. Савінова. – Одеса, 2005.
8. Шеремет М. К. Логопедія / Підручник під ред. М. К. Шеремет. – К. : ВД «Слово», 2014. – 675 с.

УДК 151.93-053.2:372

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

А. А. Душина

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта (Логопедія,
Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюються особливості використання методу сенсорної інтеграції в корекційно-розвивальній роботі з подолання порушень мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку.

В статтє освещаются особенности использования метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе по преодолению нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста.

The article deals with the peculiarities of the use of the method of sensory integration in correctional and developmental work to overcome the disorders of speech development in preschool children.

Ключові слова: порушення мовлення, сенсорна інтеграція, корекційно-розвивальна робота.

Ключевые слова: нарушение речи, сенсорная интеграция, коррекционно-развивающая работа.

Keywords: speech impairment, sensory integration, correction and development work.

Постановка проблеми. У останні роки в групах компенсуючого типу для дітей порушеннями мовлення значно зросла кількість дітей зі складними дефектами розвитку, які мають свої специфічні особливості – високу чутливість, слабкість нервової системи і високу емоційну лабільність, низький рівень уваги і пам'яті. Як правило, традиційна організація корекційно-розвивальної роботи в закладах дошкільної освіти зводиться до проведення фронтальних, підгрупових та індивідуальних занять, відпрацювання отриманих знань і умінь з вихователями, закріплення їх батьками. Проте, така діяльність часто не викликає інтересу в дошкільнят, оскільки

її робота з подолання порушень мовлення передбачає щоденну і кропітку працю, вимагає посидючості та підпорядкування вимогам дорослого. Результати будуть значно вище, якщо робота збуджується внутрішніми мотивами і викликана пізнавальним інтересом дитини. А логопедичні ігри з використанням елементів сенсорного розвитку допомагають зробити завдання для дітей цікавими, емоційно-забарвленими, розвиваючими і пізнавальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А. Б. Заплатинська здійснює аналіз впливу сформованості сенсорної інтеграції дитини на процес соціальної адаптації дитини й здатності до навчання. Н. В. Антохіна, Л. В. Ковальова вивчали використання методів сенсорної інтеграції в роботі з дітьми, що мають порушення зору в умовах ДНЗ [2]. Т. Скрипник розкриває питання застосування методу сенсорної інтеграції як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом [4]. Питання впровадження поняття сенсорної інтеграції у наданні корекційних послуг дітям з особливими потребами та шляхи використання цього терміну у міжгалузевих дослідженнях, впровадження його у психолого-педагогічній діяльності порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами розкривають Т. М. Фаласеніді, М. Я. Козак [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), розробила американський психолог та ерготерапевт Джин Айрес (Jean Ayres) у 1950-х роках у Каліфорнії. За твердженням Джин Айрес, «інтеграція – це вид організації будь-чого, інтегрувати – значить зібрати або організувати різні частини в ціле; сенсорна інтеграція представляє собою впорядкування відчуттів, які потім будуть будь-яким чином використані» [1]. Тобто, все, що ми отримуємо від органів почуттів, надходить в мозок, обробляється там, повертається до нас у вигляді деякого знання про предмет – що це таке, яке воно, як ним користуватися тощо. Отже, чим правильніше працюють сенсорні системи, тим більше достатньої інформації отримує мозок і видає більше адекватних відповідей. Через розвиток

сенсорики педагог дає дитині механізм пізнання світу.

Методи сенсорної інтеграції використовуються на логопедичних заняттях будь-якого спрямування, під час режимних моментів, у різних видах діяльності дитини.

Артикуляційна гімнастика є не обхідною складовою логопедичного впливу на дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку. Вона дозволяє розвинути м'язову силу органів артикуляції, збільшити амплітуду рухів периферичного артикуляційного апарату, активізувати функції піднебінно-глоткового змикання, розтягнути під'язикову зв'язку, налагодити механізми зворотного зв'язку від артикуляційних органів тощо. Використання гастрономічної артикуляційної гімнастики сприяє вирішенню завдань накопичення сенсорних вражень, формування здатності розуміти словесні інструкції, формування мотивації дитини на подолання мовленнєвих труднощів. Дітям пропонують висунути широкий язик і покласти його на нижню губу, на язик помістити печиво «Соломка», утримувати язик у такому положенні 10-15 с. або широкий кінчик язика підняти вгору, притискаючи соломинку до зубів, утримувати язик у такому положенні 5-7 с.

Для розвитку артикуляційної моторики можна використовувати соки, фрукти, овочі. Дітям пропонують витягнути губи «Трубочкою», щоб пити сік через коктейльну трубочку; діти від задоволення посміхаються, виконуючи вправу «Усмішка». Шматочки фруктів (яблука, банана, апельсина, груші тощо) та овочів (помідорів, огірків, солодкого перцю, моркви тощо) дітям пропонують брати губами, виконуючи вправу «Трубочка», витягнути язик та лизати фрукти, облизувати язиком губи (вправа «Смачне варення»), перекочувати шматочки фруктів та овочів у роті (вправа «Горішки»). Під час такої «гастрономічної» артикуляційної гімнастики у дітей закріплюються відчуття запаху, смаку, кольору та форми (приємний, ароматний, солодкий, кислий, кислуватий, солоний, червоний, жовтий, помаранчевий, круглий, продовгуватий, овальний). Таким чином відбувається й збагачення та активізація словника дітей, удосконалюються граматичні категорії (узгод-

ження прикметників з іменниками в числі та роді – зелений перець, зелена капуста, зелене яблуко, зелені огірки; утворення відносних прикметників – яблучний, банановий, малиновий сік тощо) та діалогічна і монологічна форми зв'язного мовлення (відповіді на запитання, опис овочів та фруктів).

Слід заважити, що всі продукти мають бути свіжими, якісними; використовувати їх необхідно, враховуючи індивідуальні особливості дітей, їх смакові пріоритети.

Для розвитку повітряного струменя доречно проводити ігри з водяними міні-басейнами. Дітям пропонують дмухати на воду, утворюючи губами трубочку або використовуючи коктейльні трубочки; у басейні діти утворювали «хвилі», допомагали рухатися (пливти) корабликам, з'являлись бульбашкам тощо. Для яскравості виконання зазначених вправ воду можна зафарбовувати в різні кольори.

На етапі автоматизації звуків дітям пропонують промовляти склади і слова зі звуком, який вивчається, та одночасно нанизувати намистинки на нитку, перекладати гудзики, шукати іграшки, заховані в контейнерах з крупою, будувати башточки із кубиків, викладати камінчики, чіпляти прищіпки. Усі ці засоби можна використовувати й під час формування складової структури слова і удосконалення фразового мовлення дітей.

Цікавою є гра «Кольорові долоньки», яку доцільно проводити на етапі диференціації звуків: педагог пропонує дітям опустити долоньки в мисочки з зеленою та жовтою фарбами, слухати склади (слова), які він промовляє, та залишати на скляній дошці або на папері відбитки «зеленої долоньки», коли вони почують слова зі звуком [з], «жовтої долоньки», коли почують слова зі звуком [ж]. Під час роботи з диференціації звуків [з] та [с] діти малюють зеленою та синьою фарбами, [с] та [ч] – синьою та червоною відповідно. У грі «Кольорові промінці» педагог пропонує дітям намалювати плями синього та червоного (жовтого та зеленого, синього та зеленого) кольорів. Потім діти уважно слухають склади (слова), які називає педагог, і дмухають через трубочку на пляму синього кольору, утворюючи промінчик, якщо в складі (слові) є звук [с], а на пляму червоного кольору, якщо в складі (слові)

є звук [ч]. Під час роботи з диференціації звуків [з] та [с] діти утворюють зелені та сині промінчики, [з] та [ж] – зелені та жовті. Також можна запропонувати дітям розподілити по коробочках шишки та жолуді під час роботи з диференціації звуків [ж] та [ш], тверді та м'які предмети під час диференціації твердих та м'яких звуків.

Ефективним та багатофункціональним засобом для використання в корекційно-розвивальній роботі логопеда є сухі басейни, наповнювачами яких можуть бути кришки різного кольору та розміру від пластикових пляшок, камінці для акваріуму, яйця від кіндер-сюрпризів, різні пластмасові декоративні елементи.

На заняттях з використанням елементів сенсорної інтеграції діти насолоджуються тим, що роблять, отримують задоволення від того, що вони чують, бачать, відчувають, смакують, нюхають, мацають. Одночасно використання даної технології сприяє формуванню уявлень про предмети і явища навколишнього середовища. Усе це позитивно впливає на їх розвиток в цілому.

Цілком очевидно, що використання сенсорного матеріалу в корекційно-розвивальній роботі з подолання порушень мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку має ряд переваг, що робить його використання максимально затребуваним:

- ✓ учитель-логопед має можливість зацікавити дошкільнят, пробудити в них допитливість, завоювати їх довіру і знайти такий підхід або спосіб виконання завдання, при якому навіть буденне стає дивовижним;
- ✓ різноманіття матеріалів дозволяє активізувати відчуття, сприйняття, зорово-рухову координацію;
- ✓ кожне заняття з використанням елементів сенсорної інтеграції викликає у дітей емоційний підйом, навіть малоактивні діти беруть активну участь в занятті;
- ✓ з'являється позитивна мотивація до мовленнєвої діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання сенсорного обладнання дозволяє розкрити резервні можливості кожної дитини, є дієвим засобом профілактики вторинних дефектів. Елементи сенсорної інтеграції

сприяють збагаченню словника, розвитку граматичної будови мовлення, автоматизації поставлених звуків і введення їх в самостійне мовлення, а найголовніше – у дітей з'являється позитивна мотивація до мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Айрес. – Теревинф. – 2017 г. – 277 с.
2. Антохіна Н. В. Використання методів сенсорної інтеграції в роботі з дітьми, що мають порушення зору в умовах ДНЗ / Н. В. Антохіна, Л. В. Ковальова // Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції – Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В. – 2016. – 198 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. / А. М. Богуш. Навчально-методичний посібник. – К. : Видавничий Дім «Слово». – 2008.
4. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом / Т. Скрипник // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – 4 (80) – с. 24-31.
5. Фаласеніді Т. М. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами / Т. М. Фаласеніді, М. Я. Козак // Молодий вчений. – 2017. – №9 (49).
6. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник / М. К. Шеремет. – К. : ВД «Слово», 2014. – 675 с.

УДК 376.1-056.264-053.4

Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

Ю. О. Іванія

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта (Логопедія,
Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлений зміст корекційно-розвивальної роботи з активізації словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статтє представлено содержание коррекционно-развивающей работы по активизации словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

The article covers the content of the correction-development work on the revival of the vocabulary of children of the senior preschool age with general underdevelopment of speech.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, активізація словника, корекційно-розвивальна робота, діти старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, активизация словаря, коррекционно-развивающая работа, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: general underdevelopment of speech, activation of vocabulary, correctional developmental work, children of the senior preschool age.

Постановка проблеми. В останній час збільшується кількість дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, які спричинені фізіологічними недосконаlostями, патологічними станами, недостатньою увагою з боку батьків, заміною живого спілкування дорослих з дитиною на переважне проведення часу за комп'ютером та перед телевізором.

Порушення мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення проявляється у вигляді обмеження словникового запасу, недорозвинення граматичної будови мовлення, труднощів актуалізації слів, особливостей формування фонетико-фонематичних процесів, порушення складової структури. Несформованість словникового запасу обумовлює помилки під час словозміни і словотворення, порушення синтаксичної структури, зв'язку слів в простих і складних реченнях, незакінченість формування звуковимови. Формування лексичної системи мови є однією з важливих завдань корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ, тому як старший дошкільний вік є тим періодом, коли словник розвивається швидкими темпами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгводидактичний аспект зазначеної проблеми знайшов своє практичне відображення у великій кількості дисертаційних досліджень останніх років О. П. Амацьєва, Л. І. Березовська, Н. В. Савінова [1, 2, 6]. Н. А. Лопатинською були проведені дослідження щодо застосування префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку та розуміння

дітьми семантики цих дієслів [4]. Т. С. Науменко започаткувала ряд досліджень, що вивчають такі питання як форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу [5]. Л. Т. Лактюшина порушила питання удосконалення використання дієслівної лексики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та визначення шляхів ефективного оволодіння дієсловами. Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська виявили особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [6].

Мета статті – висвітлити особливості розвитку словенка дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та зміст корекційно-розвивальної роботи з активізації словника дітей зазначеної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне обґрунтування загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) було здійснене Р. Є. Левіною та групою співробітників НДІ дефектології при проведенні обстеження дітей усіх вікових груп щодо різноманітних форм мовленнєвої патології [8].

Діти що мають загальне недорозвинення мовлення III рівня складають найбільшу, основну категорію дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Ці діти застосовують загально-вживані слова в побуті і можуть використовувати прості фрази. У своєму мовленні можуть подекуди визначати назви предметів, дій, окремих ознак. Діти старшого дошкільного віку відповідають на запитання за картинкою, можуть розповісти про свою сім'ю, про знайомі їм події у навколишньому середовищі, проте фразовому мовленню дітей характерні недоліки лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку [7]. У мовленні дітей із ЗНМ III рівня спостерігається неточне семантичне вживання слів, використання їх у розширеному значенні, дисбаланс в обсязі активного та пасивного словника, дітям складно підбирати синоніми, антоніми, в особливості до таких слів, які вимагають добору іншого слова з новим значенням. У зв'язному мовленні діти мало використовують прикметники, прислівники, чис-

лівники і складні прийменники, не вживають узагальнюючі слова, метафори і епітети.

Через обмежений лексичний запас, багаторазове використання слів з однаковим лексичним значенням мовлення дітей стає аграматичним, нелогічним, незв'язним, бідним і стереотипним.

Головним завданням словникової роботи в закладах дошкільної освіти є активізація словника – накопичення більшої кількості слів використовуваних в мовленні, зміст яких точно розуміє дитина [7]. Робота над словом спрямована на розширення активного словника, на формування умінь замислюватися над навчанням слова і свідомо використовувати лексичні засоби в самостійному висловлюванні – все це є тим фундаментом, на якому будується подальше засвоєння мови і розвиток культури мовлення. Учитель-логопед спонукає дітей до вживання тих слів в мовленні, які більш точно підходять за змістом.

Спеціально підібрані прийоми активізації словника мають викликати в дитини увагу до самостійного вибору правильного слова, формувати точність та яскравість мовлення. У корекційній роботі важливо, щоб нове слово увійшло до активного словника дитини, що є можливим за умови, коли це слово закріплено та відтворено дитиною в мовленні: дитина має не тільки почути слово, а вимовити його декілька разів у різних мовленнєвих конструкціях у поєднанні з іншими словами.

Під час словникової роботи учитель-логопед збагачує та активізує словник дітей іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками за тематичними блоками. Педагог формує родові і видові узагальнюючі поняття (*квіти – польові, лісові, лугові, садові, кімнатні; весна – рання, пізня; дерева – фруктові, дикоростучі*), формує в дітей уміння добирати частини до цілого (*дерево – стовбур, гілки, листя, корінь; пташка – крила, голова, дзьоб, лапки, пір'я*), збагачує словник іменниками на позначення абстрактних понять (*радість, доброта, сум, чистота, порядок, шанування, вітання*), часу та простору (*ранок, день, світанок, сутінки, тиждень, далечінь, вирій*), взаємовідносин між людьми (*любов, дружба, чемність, подяка, образа*).

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

У активному словнику дітей на логопедичних заняттях закріплюються прислівники на позначення місця (*тут, попереду, внизу, далеко, поруч*), часу (*тепер, давно, завжди, ніколи, завтра, восени*), стану природи (*холодно, тепло, морозно, ясно, туманно, слизько*), настрою людини (*радісно, приємно, сумно*), способу дії (*тихо, гучно, швидко, повільно*).

Слід звертати увагу на уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів (*надівати – знімати, зав'язувати – розв'язувати, сісти – встати, твердий – м'який, ледачий – працьовитий, багато – один, швидко – повільно, голосно – тихо*), співвіднесення слів, у значенні яких багато спільного (*спати – дрімати, махати – вертати – крутити – метляти (хвостом), іти – падати – сипати – валити – порохити – мести (про сніг), дощ – злива, паркан – тин – мур, ніс – хобот – дзьоб*), встановлення багатозначності слів (*земля (грунт) – Земля (планета), лютий (злий) – лютий (місяць), повертати (голову) – повертати (книгу)*) та закріплення і збагачення запасу синонімів (*дозрівати – достигати, чаклувати – чарувати, піклуватися – турбуватися, картопля – бараболя, гостинець – подарунок, магазин – крамниця, дім – будинок, сильний – дужий*).

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

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

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

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

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва О. П. Дидактична гра як засіб формування експресії мовлення у дітей старшого дошкільного віку / О. П. Аматыєва, О. Єфремова // *Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. – О., 2000. – Вип. 12.
2. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. І. Березовська // *Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса)*. – О., 2004. – 220 с.
3. Кравцова І. В. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. – 60 с.
4. Лопатинська Н. А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: дис... канд. пед. наук: 13.00.02; / Н. А. Лопатинська // *Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського*. – О., 2000. – 232 арк. – арк. 166-188.
5. Науменко Т. І. Активізація речі дітей раннього віку в дошкільних учредженнях : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. І. Науменко. – К., 1991. – 25 с.
6. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // *Молодий вчений* 2017. – №3.
7. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / Трофименко Л. І. За ред. Є. Ф. Соботвич – К. : «Актуальна освіта», 2007. – 120 с.
8. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2014. – 672 с.

1. Аматыєва О. П. Дидактична гра як засіб формування експресії мовлення у дітей

УДК 376-056.264(477)(091)

В. Л. Чумакова*магістрант спеціальності**Спеціальна освіта**(Логопедія. Спеціальна психологія)***К. О. Зелінська-Любченко***кандидат педагогічних наук,**старший викладач**Сумський державний педагогічний**університет імені А. С. Макаренка*

ІСТОРИЧНІ ВІДОМОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДІЇ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено історичні відомості розвитку логопедії в Україні. Розглянуто завдання професійної підготовки сучасного фахівця-логопеда.

В статье освещены исторические сведения развития логопедии в Украине. Рассмотрены задачи профессиональной подготовки современного специалиста-логопеда.

The article highlights the historical information on the development of speech therapy in Ukraine. The tasks of professional training of a modern speech therapist are considered.

Ключові слова: логопедія, фахівець-логопед, професійна підготовка.

Ключевые слова: логопедия, специалист-логопед, профессиональная подготовка.

Keywords: speech therapy, speech therapist, vocational training.

Постановка проблеми. Складні економічні умови, погіршення екологічної ситуації, техногенні перевантаження, несприятливі умови праці жінок, недосконалість існуючої системи медичного і соціального забезпечення, високий рівень захворюваності батьків, погіршення якості продуктів харчування, зростання стресових ситуацій у повсякденному житті є причиною збільшення кількості дітей із різними порушеннями, зокрема із мовленнєвими.

Станом на 2003-2017 роки чисельність дитячого населення знизилася на 19,02%, водночас, загальна чисельність дітей-інвалідів щорічно збільшується на 0,5%. Чисельність дітей-інвалідів станом на початок року сягнула показника 167 059 осіб або 2,0% від усього дитячого населення країни [9]. Державна політика щодо дітей із порушенням психофізичного розвитку спрямовується на надання їм рівних з іншими дітьми можливостей щодо реалізації їх прав, передбачених Конституцією України, тому кількість дітей з особливими освітніми потребами

(у тому числі й мовленнєвими), інтегрованих у загальноосвітні заклади освіти, щороку збільшується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема корекції мовленнєвих порушень у дітей є предметом логопедії. Ретельне вивчення і узагальнення сучасного досвіду корекційної роботи, інноваційних технологій, методів роботи з дітьми сприяє поширенню і вдосконаленню класичних, широко використовуваних методик.

Частково проблема дослідження розкрита у публікаціях В. В. Тищенка (автором викладені перспективи наукових досліджень у галузі логопедії) та І. Філатової (автор висвітлює походження сучасних понять існуючих в логопедії) [9].

Дослідження проблеми професійної педагогічної підготовки студентів передбачало звернення до наукових праць у галузі загальної педагогіки вищої школи. Серед них, зокрема, дослідження особистості в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, С. Рубінштейн інші). Аналіз професійної діяльності вчителя ґрунтувався на основних положеннях психології праці вчителя (Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Семиченко, А. Щербаков). У контексті нашого дослідження важливими стали роботи, присвячені розвитку вищої корекційної педагогічної освіти (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, І. Колесник, М. Кот, В. Лапшин, С. Миронова, Н. Назарова, Б. Пузанов, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші).

Мета статті – висвітлити історичні відомості розвитку логопедії в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопед – це корекційний педагог, що займається усуненням порушень мови й мовлення у дітей, підлітків і дорослих. Професійна діяльність педагога-логопеда – це особливий вид педагогічної діяльності, складність якої полягає у наданні психолого-педагогічної допомоги особам з порушеннями мовлення [5, с. 27].

Для глибокого розуміння та правильного розв'язання багатьох сучасних проблем підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологіч-

них кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти й вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану й напрямів подальшого вдосконалення [3, с. 442].

Проблеми історії корекційної педагогіки висвітлювали у своїх наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одинченко, І. Колесник, М. Супрун, С. Федоренко, О. Форостян, О. Шевченко, М. Ярмаченко та інші. Зазначимо, що специфіку розвитку теорії та практики підготовки логопедичних кадрів в Україні дослідила О. Потапенко. Утім розвиток теорії логопедії в Україні висвітлено, на наш погляд, недостатньо. Тому висвітлення цих питань залишається актуальним предметом дослідження [4].

На початку 1960-х рр. питаннями розвитку теорії логопедії в СРСР займалися провідні науково-дослідні установи та вищі педагогічні заклади, а саме НДІ дефектології АПН СРСР, дефектологічні факультети МДПІ імені В. Леніна, ЛДПІ ім. О. Герцена, де традиційно зосереджувалися передові науковці й кращі викладачі цієї наукової галузі. До основоположників теорії радянської логопедії належали російські вчені-дефектологи М. Хватцев, Р. Левіна, Л. Волкова та інші, наукові доробки яких вагомо впливали на становлення теорії та практики логопедичного напрямку дефектологічної науки й удосконалення підготовки логопедичних кадрів, поліпшення їхньої післядипломної освіти в Україні [4].

У 1960-х рр. вийшли її перші наукові праці «Виправлення недорікуватості в учнів молодших класів» (у співавторстві з А. Винокуром), «Методичні матеріали по усуненню заїкання у дітей середнього шкільного віку», «Усунення заїкання у дітей дошкільного віку», «Дидактичний та ігровий матеріали у логопедичній роботі», це були перші науково-методичні праці з логопедії (надруковані в Україні), які ґрунтувалися на матеріалах експериментальних досліджень, посилювали теоретичні основи логопедичної галузі як науки та значною мірою удосконалювали фаховий рівень логопедів і

підвищували організацію й ефективність їхньої роботи [4].

Напочатку 1970-х рр. у зв'язку зі зміною структури шкіл для дітей із важкими розладами мовлення й завданням Міністерства освіти УРСР лабораторія логопедії працювала над удосконаленням змісту навчально-виховної та корекційної роботи в цих школах. Першим етапом було комплексне медико-педагогічне вивчення учнів з метою виявлення їхніх компенсаторних можливостей і одержання загальноосвітніх знань в об'ємі масової восьмирічної школи. Дослідження проводилося спільно з медичними працівниками школи-лабораторії. На другому етапі дослідження були розроблені проекти програм навчання для вказаних категорій дітей. На третьому етапі досліджувався зміст освіти в 1-4-х класах першого відділення (1973-1975). Як експеримент, у процесі виконання цієї теми були укомплектовані 4 паралельні перші класи дітьми з різними вадами мовлення та різним рівнем психофізичного розвитку. Навчальний процес відбувався за двома рівнями попередньо розроблених проєктів програми. Вищий рівень був розрахований на оволодіння програмою початкової загальноосвітньої школи за 4 роки і нижній – на 5 років навчання.

У 1972-1975 рр. виконувалася тема «Шляхи удосконалення організації і змісту логопедичної допомоги дітям дошкільного віку». У дослідженні ставилося завдання: розробити раціональну систему логопедичної допомоги дітям з метою підвищення її ефективності як одного із засобів попередження неуспішності учнів загальноосвітньої школи [7, с. 192].

Сучасний стан української логопедичної термінології потребує ретельного дослідження з метою системного упорядкування, що відповідатиме сучасним вимогам логопедичної науки, а також унеможливить непорозуміння між фахівцями при використанні окремих логопедичних понять, серед яких особливе місце займає термінолексема «тяжкі порушення мовлення» [5, с. 188].

На сьогодні являється очевидною необхідність синтезу фундаментальних теоретичних основ логопедії як гуманітарної науки інтегративного типу. Комплексний підхід до вивчення та корекції порушень мовленнєвої діяльності перед-

бачає необхідність занурення, вивчення та осмислення фундаментальних та прикладних досліджень у галузі психології мислення, сприйняття, пам'яті, уяви. Суттєва роль належить психолінгвістичним дослідженням мовленнєвої діяльності останніх років. При цьому увага спрямовується не на мовні одиниці як такі, а на їх використання в актах породження та розуміння висловлювання, а також на процес засвоєння мови [8, с. 50].

Успішність здійснення логопедичної корекції мовленнєвої діяльності залежить від рівня оволодіння дитиною з ТПМ фонетичною системою мови, що залежить від взаємодії мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, які забезпечують полі-модальну єдність мовленнєвої функціональної системи [1, с. 32].

Актуальним для сучасного логопеда-практика є розуміння, що мовленнєва діяльність забезпечується роботою складних мовленнєвих механізмів, серед яких: механізм програмування мовленнєвого висловлювання; механізми, пов'язані з переходом від плану програми до граматичної структури речення; механізми, котрі забезпечують пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками; механізми відбору фонем; механізми, котрі забезпечують реальне здійснення звучання мовлення, проте по-різному розвиваються у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку [6, с. 192].

На сучасному етапі розвитку логопедія як наука, має проблеми, які потребують більш детального та глибокого вивчення з боку профільних і суміжних фахівців. В практичну діяльність логопедів ввійшло багато нових методів та технологій, які урізноманітнюють та сприяють підвищенню якості корекційної роботи [2].

Корекційна освіта як напрям підготовки фахівця у царині вищої педагогічної освіти, система підготовки педагогічних кадрів для здійснення навчально-виховної роботи з дітьми із обмеженими психічними і фізичними можливостями здійснюється, переважно, в університетах [5, с. 98].

Система професійної підготовки логопедичних кадрів в сучасних умовах виправдовує себе лише частково, бо роз-

виток вузького професіоналізму, представлений учителя-логопеда тільки як фахівця, що має хороші спеціальні знання, робить його певною мірою обмеженим, професійно байдужим, позбавляє повноти погляду на нові факти і явища. Підготовка фахівців-логопедів у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра здійснюється в межах галузі знань «Педагогічна освіта», до якої віднесено шість напрямів підготовки фахівців, а саме «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Технологічна освіта «Професійна освіта», «Соціальна педагогіка» та «Корекційна освіта». Стратегія модернізації освіти передбачає, що в основу оновленого змісту освіти будуть покладені «ключові компетентності» [6, с. 225].

Завдання професійної підготовки майбутніх логопедів потребують запровадження таких принципів організації навчально-виховного процесу, що забезпечать готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах швидкозмінюваного, технократичного суспільства [8, с. 53].

До принципів оновлення якості підготовки логопеда віднесені: принцип гуманістичних цінностей та реалізації прав людини; принцип демократичності професійної підготовки майбутніх логопедів; принцип особистісної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх логопедів; принцип науковості; принцип системного підходу до процесу організації та реалізації навчально-виховного процесу підготовки логопедів до роботи з дітьми раннього віку з ризиком виникнення порушень мовлення в умовах вищих навчальних закладів та системи освіти в цілому; принцип інтегративності видів знань передбачає врахування методологічного знання про професійну підготовку майбутнього логопеда; принцип урахування когнітивних стилів студентів; принцип контекстного навчання; принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства [10, с. 38-39].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Логопедія – це спеціальність, важливість якої підтверджується суспільними запитами уже котре десятиліття. Адже правильне, повноцінне мовлення у особистості є одним із

фундаментальних засобів пізнавального розвитку, особистісного, соціального, професійного. Завдяки результатам плідної діяльності науковців і практиків логопедів в Україні було створено обґрунтовану систему педагогічного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями на різних етапах їхнього розвитку, що суттєво вплинуло на зміст підготовки та післядипломної педагогічної освіти логопедів. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в практичному дослідженні мовленнєвих порушень дітей загальноосвітнього закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – №27. – С. 31-37.
2. Взаємодія логопеда й учителя початкової школи – запорука успішної корекційної роботи. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/43965/
3. Гладуш В. А. Розвиток теорії логопедії в Україні: історичний аспект / В. А. Гладуш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №3. – С. 442-450.
4. Історія логопедії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ukrbukva.net/120531-Istoriya-logopedii.html>
5. Кравченко А. І. Вступ до спеціальності. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Корекційна освіта» (Логопедія) вищих педагогічних навчальних закладів / А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, І. В. Кравченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 268 с.
6. Омельченко І. М. Вступ до спеціальності: логопедія: навчальний посібник / І. М. Омельченко, В. В. Тарасун, Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2011. – 416 с.
7. Пахомова Н. Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – №18. – С. 192-196.
8. Пінчук Ю. В. Підготовка фахівців-логопедів / Ю. В. Пінчук // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 50-53.
9. Тищенко В. В. Стан та перспективи наукових досліджень у галузі логопедії в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.logopediya.com.ua/logopedampraktikam/76-2011-05-09-13-17-11>
10. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет / Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – №1. – С. 45.

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, НАПРЯМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

УДК 372.36+616.988.23

С. В. Шмалей

доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

РЕАБІЛІТАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В статті розглядаються педагогічні підходи оптимізації рухової активності дітей з вадами слуху в процесі занять адаптивною фізичною культурою.

В статье рассматриваются педагогические подходы оптимизации двигательной активности детей с дефектами слуха в процессе занятий адаптивной физической культурой.

The article discusses pedagogical approaches to optimization the motor activity of children with hearing impairments in the process of adaptive physical training.

Ключові слова: реабілітація, рухова активність, діти з вадами слуху.

Ключевые слова: реабилитация, двигательная активность, дети с дефектами слуха.

Keywords: rehabilitation, motor activity, children with hearing impairments.

Постановка проблеми. Сучасна спеціальна освіта цілеспрямовано забезпечує адаптацію, інтеграцію та соціалізацію дітей з вадами слуху, сприяє розкриттю та розвитку інтелектуальних та фізичних здібностей, збереженню здоров'я та активної життєдіяльності. Обґрунтування системи адаптивних занять фізичною культурою є обов'язковою умовою в реалізації оздоровчо-реабілітаційних програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихідними позиціями щодо обґрунтування комплексу реабілітаційних програм визначено характеристики певних порушень рухової активності слабочуючих дітей, які встановлені науковцями. З'ясовано, що у дітей з

порушеннями слуху виявлені: недостатність чітких цілеспрямованих складних рухів; певна загальмованість при формуванні рухових навичок; складність збереження статичної і динамічної рівноваги; невисокі показники силових характеристик та м'язової сили; знижені швидкісні параметри зворотної реакції [4, с. 34; 5, с. 198].

Результати наукових досліджень вказують, що 85% дітей з порушеннями слуху також мають певні порушення опорно-рухової системи: сколіоз, сутулість, ожиріння. Виявлено, що деструктивний процес у слуховій системі впливає на статичні та кінетичні функції при різноманітних вадах слухового аналізатора. З'ясовано, що сприйняття звуку краще з того боку, де менше ураження вестибулярного аналізатора. Оптимізація статокінетичних характеристик спеціальними навантаженнями підвищує функціональні можливості вестибулярного аналізатора, його адаптивні показники та може впливати на сприйняття звуку [1, с. 9].

Комплексні дослідження вказують на різноманітні нервово-вегетативні порушення стану здоров'я дітей з вадами слуху: погіршення резервів кардіо-респіраторної системи, дисфункція імунної системи, порушення діяльності дихальних м'язів, гальмування розвитку м'язів шиї, верхньої частини спини та верхніх кінцівок. Певна група дітей з вадами слуху характеризується психофізіологічними відхиленнями: емоційні та поведінкові порушення; дисфункції моторно-рухової сфери, вегетативні розлади; порушення мови; шкідливі звички. В зв'язку з домінуванням гальмівних реакцій та достатньо не гнучких стереотипів у більшості дітей з вадами слуху ускладнена реакція оперативного, динамічного переключення, уваги і моторних дій [2, с. 24; 3, с. 82].

Мета статті – обґрунтувати комплекс оздоровчо-реабілітаційних занять

щодо оптимізації моторної активності дітей з вадами слуху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оптимізація моторної сфери дітей з дефектами слуху досягається шляхом впровадження спеціального рухового режиму та корекційних програм щодо рухових порушень. З'ясовано суттєве значення організації режиму рухової активності учнів в період навчально-виховної діяльності в закладах освіти. Відомо, що в процесі знаходження в освітньому закладі обсяг рухової діяльності учнів зменшується на 45 - 55% відносно визначених вікових нормативів. Встановлено, що у дітей з порушенням слуху в спеціальних навчальних установах на оздоровчі вправи заняття відводиться лише 11,5% часу, що зумовлює соматичну ослабленість, недостатню рухливість, уповільнення психофізіологічного розвитку, скорочення періоду моторної активності, скутість та напружену контрольованість моторних дій.

Педагогічний процес в сфері оздоровчо-реабілітаційних дій дітей з дефектами слуху вибудовується відповідно принципам навчання і виховання, а також принципам корекцій та розвитку рухових здібностей дітей. Доцільно використовувати супутні, перехресні, загально-розвивальні та спеціальні вправи, які спрямовані на розвиток сили і гнучкості дітей з вадами слуху.

Оскільки таке сполучення односпрямованих рухів не забезпечує в повному ступені гармонійного і системного розвитку м'язів, для досягнення високих результатів пропонується інший порядок виконання традиційних вправ, які організовані за правилом «перехресне навантаження» на м'язові групи. Правило перехресного чергування активності основних м'язових груп зумовлює виконання вправ, коли в роботу послідовно залучаються відносно автономні м'язові групи. Ступінь автономності м'язових груп характеризується силою кореляційних зв'язків між ними.

З'ясовано, що для становлення силових якостей у дітей 11-14 років достатньо результативним є впровадження завдань з утяжелінням предметами (гантелі, штанга) і завдань з утяжелінням власного тіла; завдань з

чітко фіксованими навантаженнями, завдань щодо поліпшення характеристик гнучкості (вправи з предметами у опори) система кругового тренування і спеціальні прийоми і методи навчання глухих.

Раціональною методичною основою організації занять, які спрямовані на розвиток сили і гнучкості дітей з вадами слуху, є комплексні заняття з впровадженням методів кругового тренування, багаточисельного повторення напружень проти стандартизованого помірною опору та обов'язкового утяжеління в період тренування

При корекції силових здібностей дітей з вадами слуху пріоритетні зусилля повинні приділятися великим м'язовим групам плечового поясу, грудної клітини і нижніх кінцівок, при корекції гнучкості – рухливості плечового і тазостегнового суглобів, рухливості хребта.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що діти з вадами слуху мають значні відхилення параметрів швидко-силового характеру моторної сфери, суб'єктивні прояви координаційних можливостей. Завданнями швидко-силової спрямованості (біг, стрибки) доцільно займати більшу частину тренування, оскільки формуються обов'язкові для повсякденного життя навички та дії. Вбачається визначальною задачею проведення оздоровчо-реабілітаційних занять створення умов щодо оволодіння базовими побутово-значущими рухами.

Важливість впровадження системи завдань швидко-силового спрямування підтверджуються такими теоретичними концептами:

- ✓ базовими характеристиками координаційних здібностей є координаційні реакції щодо реалізації моторних дій (ходьба, спортивні, побутові, навчальні рухи);
- ✓ оптимізація реактивності певної функціональної характеристики зумовлює стимулювання дотичних показників моторної сфери («позитивний перенос»).

Завдання моторно-координаційного змісту формування рухової активності ґрунтуються на обов'язковості одночасного становлення базових кондиційних та координаційних функціональних ха-

рактистических Оздоровчо-корекційні заняття набувають більшої ефективності за умов поєднання статокінетичних та ритмічних завдань з вербальним і шевербальним стимулюванням психічних процесів. Важливо враховувати особливості послідовності сприйняття звуку: на початку засвоєння та розуміння наочно та через слух, а на наступному етапі – тільки слухове сприйняття. В системі оздоровчо-корекційних занять для оптимізації характеристик швидкості та сили моторно-рухових дій активно застосовуються диференційовані та адаптовані види бігу стрибки, завдання з м'ячами різного ґатунку . В більшості випадків обирають максимально доступні, продуктивні та ефективні методи: змагальний та ігровий. На оздоровчо-корекційних заняттях широке розповсюдження отримали рухові ігри, естафети, сюжетно-рольові змагання, квести, флеш-моби, циклічну організацію тренувально-рухової діяльності дітей з дефектами слуху.

В структурі оздоровчо-корекційних занять передбачено оволодіння елементами фізичних вправ і моторно-рухових дій, які внесені до програми. Пропонується, маючи 3 заняття на тиждень, 2 заняття проводити по розвитку швидко-кісно-силових якостей, а третє присвятити корекції статокінетичних порушень та формуванню якостей вестибулярного аналізатора. З метою гарантії безпечності динамічні рухові завдання (стрибки, човниковий біг) виконують на спеціальному знарядді – це доріжка із різнобарвних поролонових цеглин розміром 12х50 сантиметрів, які легко переміщуються та формують необхідні дистанції та конфігурації. Головне місце відводиться інтенсивним вправам, наприклад, стрибкам. В основній частині занять також актуально впроваджувати системні комплексні завдання щодо володіння м'ячем незначної ваги(до 1 кг): в парах виконуються різноманітні кидки-в різні боки, сидячи, лежачи, стоячи, від грудей і т.п.

Необхідно врахувати доцільність використання полегшених поролонових кубиків замість м'ячів для спрощення розвитку силових якостей рук та дрібної моторики. Такий прийом забезпечить прискорене формування базових мотор-

них якостей та підвищить емоційно-мотиваційний стан дітей Вправи з кубиками надзвичайно сюжетні, викликають позитивні емоції задоволення формують підґрунтя зацікавленості заняттями фізичної культури. Ефективно практикувати проведення занять за круговою формою, яка нагадує дітям сюжетну гру. Вправи добираються системно для всебічного розвитку фізичних показників. Індивідуальний рівень функціональних характеристик дитини детермінує структуру оздоровчо-корекційних занять, складність, щільність, темпоритм, режими навантаження та відпочинку. Всі кола проходять за 5 хвилин, між колами відпочинок-до1,5 хвилин, а кількість циклів – не більше трьох. Вирішення завдань корекції та розвитку статокінетичних порушень рекомендується реалізувати на одному занятті, плануючи однаковий час на вправи (10-15 хвилин). Нескладні вправи, які якісно засвоєні, виконуються з відкритими очима, а далі – з закритими (декілька кроків, комплекс рухів). При виконанні оздоровчо-корекційних завдань статокінетичного спрямування обов'язково надається стабілізуюча страховка та підтримка. Ефективним стимулятором статокінетичних реакцій вважаються завдання щодо правильності, чіткості та точності дій з м'ячами, кеглями неоднакового розміру та діаметру, ваги і матеріалів, оскільки в цьому випадку взаємодіють декілька аналізаторних систем.

Висновки та перспективи подальших розвідок. При організації оздоровчо-реабілітаційних занять доцільно дотримуватись наступних методичних рекомендацій: добирати завдання, які відповідають психофізіологічним та швидкокісно-силовим характеристикам дітей з дефектом слуху; корекційно-реабілітаційні завдання поєднувати з саногеними та загальнорозвивальними; поступово збільшувати амплітуду при виконанні завдань зі зміною положення тіла, голови, кінцівок, тулуба; в залежності від особливостей функціонування вестибулярного аналізатора визначати ступінь складності завдання щодо тренування динамічної та статичної рівноваги і стабільної страховки; після чіткого

виконання рухових завдань з відкритими очима дозволяється відпрацьовувати задачі з заплученими очима; в період оздоровчо-реабілітаційних занять мотивувати і розвивати інтелектуальну діяльність, емоційний стан, розуміння мови; проводити систематичний психолого-педагогічний та медичний контроль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Э. Н. Абилова. – М., 1992. – 17 с.
2. Бабенкова Р. Д. Занятия по развитию движений у детей с нарушением слуха в дошкольных учреждениях / Р. Д. Бабенкова, Г. В. Трофимова // Методические рекомендации. – М., 1973. – 32 с.
3. Коцан И. Я. Педагогические основы коррекционной работы по физическому воспитанию глухих школьников младшего возраста : дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / И. Я. Коцан. – Одесса, 1995. – 175 с.
4. Ляхова І. М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03. / І. М. Ляхова. – Київ, 2006. – 42 с.
5. Форостян О. І. Адаптивне фізичне виховання в корекції рухової сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху / О. І. Форостян // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2015, № 2 (49). – С. 196-200.

СЕКЦІЯ 4

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

УДК 796.015.5.012.62

Ю. Б. Арешина

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри здоров'я,
фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії

Є. О. Сокол

студентка спеціальності Здоров'я людини

В. П. Кас'ян

студент спеціальності Фізичне виховання,
організатор спортивно-масових заходів
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ТРЕНУВАНЬ ТАБАТА ДЛЯ СТУДЕНТОК ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянута система Табата як інноваційна технологія оздоровчої фізичної культури. На основі цієї системи можливо удосконалювати методику викладання фізичної культури у ВНЗ. Дана система має високу ефективність та дозволяє досягати результатів за короткий інтервал часу.

В статье рассмотрена система Табата как инновационная технология оздоровительной физической культуры. На основе этой системы возможно совершенствовать методику преподавания физической культуры в вузе. Данная система обладает высокой эффективностью и позволяет достигать результатов за короткий интервал времени.

The article considers the Tabata system as an innovative technology of recreational physical culture. By means of this system, it is possible to improve the methodology of teaching physical culture at the university. This system is highly efficient and allows to achieve results in a short period of time.

Ключові слова: Табата, тренування, студенти, фітнес.

Ключевые слова: Табата, тренировка, студенты, фитнес.

Key words: Tabata, training, students, fitness.

Постановка проблеми. Фізичне виховання у вищих навчальних закладах є дієвим засобом, спрямованим на збереження та зміцнення здоров'я студентів, що готує їх до подальшого активного життя і успішної професійної діяльності у

майбутньому, а також виступає важливим фактором формування природної потреби у здоровому способі життя [6].

Незважаючи на широку поширеність та затребуваність гуманітарних спеціальностей (психологи, педагоги, перекладачі тощо) у різних сферах сучасного життя, у системі підготовки фахівців не приділяється належної уваги найліпшому обґрунтуванню професійної спрямованості фізичного виховання. Разом з тим є дані про низький стан здоров'я, недостатній рівень загальної фізичної працездатності у процесі трудової діяльності фахівців подібного профілю [5; 6].

У зв'язку з цим виникає необхідність вдосконалення навчального процесу з фізичного виховання для майбутніх фахівців гуманітарного профілю з метою інтенсифікації розвитку найбільш значущих у діяльності такого роду професійних психофізіологічних якостей, оптимізації фізичного стану і здоров'я, зростання їх інтересу і потреби у фізкультурно-спортивної діяльності вже в період навчання у ВНЗ. Важливу роль у цьому, на нашу думку, має відіграти зацікавлення за допомогою використання найбільш сучасних методів, які, з одного боку будуть мати високу ефективність, а з іншого – не вимагати занадто великих витрат коштів та часу на тренування. Все це і обумовило шляхи подальшого наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З урахуванням сформованих змін у сфері фізичної культури, а також нових умов соціально-економічного та культурного розвитку в вищих навчальних закладах багатьох країн ведеться інтенсивний пошук перспективних напрямків, нових підходів, інноваційних технологій фізичного виховання.

Одним з інноваційних напрямків у сфері фізичного виховання фахівці відносять заняття з нетрадиційними видами рухової активності. Для вирішення складного завдання фізичного виховання студентів різних напрямків підго-

товки у ВНЗ можуть використовуватися різноманітні сучасні технології, зокрема технології оздоровчої фізичної культури – система Табата [5].

У 1996 році японський фізіолог і доктор наук Ізумі Табата проводив дослідження у пошуках ефективного способу підвищення витривалості спортсменів. І. Табата і команда вчених з Національного інституту фітнесу та спорту в Токіо вибрали дві групи учасників тренувань і провели шеститижневий експеримент. Група середньої інтенсивності працювала п'ять днів на тиждень по годині, група високої інтенсивності працювала чотири дні в тиждень по 4 хвилини. Через 6 тижнів вчені порівняли результати. Перша група поліпшила свої аеробні показники (серцево-судинна система), але при цьому анаеробні показники (м'язи) залишилися без змін. У той час як друга група продемонструвала набагато більш серйозні поліпшення показників як аеробної, так і анаеробної системи. Експеримент продемонстрував, що інтенсивне інтервальне тренування за цим методом впливає як на аеробні, так і на анаеробні системи організму [1].

Дослідники відзначають, що Табата-заняття допомагають залучати до роботи не тільки окремі групи м'язів, але все тіло. Табата істотно підвищує витривалість серцевого м'яза. Навіть новачки, що почали займатися за цією системою, відмічають зменшення задишки, підвищення загального самопочуття і тонусу. Після тренування спалювання жиру триває протягом доби. Причому відбувається воно з не меншою інтенсивністю, ніж безпосередньо під час фізичного навантаження [2].

Метою роботи є визначення методики тренувань за системою Табата для підвищення рівня фізичної підготовленості студенток гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Табата-тренуванні 20 секунд роботи і 10 секунд відпочинку утворюють один підхід (сет), який повторюється 8 разів, тобто всього 4 хвилини. 10 секунд відпочинку повинні бути абсолютно спокійними. У заняттях Табата рівноцінні як інтенсивні вправи, так і відпочинок.

Між такими 4-хвилинними циклами (раундами) рекомендується робити перерву тривалістю 1–2 хвилини. Час відпочинку варіюється у залежності від рівня тренуваності [1; 2].

Кількість і набір вправ, що виконуються за цей час, може бути різним у залежності від цілей тренування та рівня фізичної підготовленості, але всі вони повинні відповідати наступним вимогам:

- ✓ повинні задіяти великі м'язові групи, максимальну кількість м'язів і м'язових волокон;
- ✓ повинні бути простими, оскільки на тлі загальної втоми дуже легко втратити контроль над технікою виконання;
- ✓ в той же час вправи повинні бути настільки важкими, щоб можливо було виконати 8–10 повторів за 20 секунд. Якщо виходить більше, або відсутні втоми, відчуття дискомфорту у м'язах під час високоінтенсивних інтервалів, то вправа вибрано невірно.

Прикладами вправ можуть бути стрибки, присідання, випади, віджимання, «планка», прискорення. В принципі, можна використовувати будь-які вправи, які виконуються з головною умовою – за максимальної віддачі.

При виконанні всіх вправ Табата важливо не затримувати дихання. Під час інтенсивного дихання до м'язів починає надходити велика кількість кисню. Чим більше кисню, тим більше окислення жирових тканин і тим більше енергії.

Для отримання досить швидких і стійких результатів необхідно проводити тренування від 2 до 4 разів на тиждень [1; 2; 3].

Приблизні схеми виконання 4-хвилинного Табата-раунду наступні:

- ✓ Всі 4 хвилини повторюється одна і та ж вправа у 8 підходах (найбільш поширений варіант).
- ✓ Дві вправи чергуються між собою (АВАВАВАВ).
- ✓ Дві вправи чергуються по парам (ААВВААВВ).
- ✓ 4 підходи виконується одна вправа, потім 4 підходи – інша вправа (ААААВВВВ).
- ✓ Чотири вправи чергуються між собою (АВСДАВСД).

- ✓ Чотири вправи чергуються по парам (AABBCCDD).
- ✓ Всі 8 підходів виконуються різні вправи (наприклад, на різні групи м'язів).

Студенткам з недостатнім рівнем фізичної підготовленості можна рекомендувати використовувати останній варіант, особливо на початкових етапах занять, оскільки за умови постійної зміни працюючої м'язової групи, буде можливим дотримуватися принципу розсіювання фізичного навантаження, що знижує загальну напруженість тренування [4].

Табата-тренування є доволі інтенсивними. Тому необхідно виявити відсутність медичних протипоказань до фізичного навантаження. Табата-тренування не підходять:

- ✓ при захворюваннях серцево-судинної системи;
- ✓ за наявності проблем з опорно-руховим апаратом і суглобами;
- ✓ тим, хто дотримується низьковуглеводної дієти або монодієти;
- ✓ тим, хто має низьку витривалість.

З цього випливає висновок, що таку систему інтервального тренування слід застосовувати на заняттях тільки зі студентами основної медичної групи [2; 4].

Висновки. Комплекси інтервального тренування за системою Табата можуть застосовуватися на заняттях з фізичної культури для студенток гуманітарного профілю і є гарною альтернативою традиційним видам занять. За умови правильного підбору вправ, належного їх чергування та чіткого дотримання методики, Табата-тренування підходить для студенток основної медичної групи. Отже, дана технологія може впроваджуватися у процес фізичного виховання студенток ВНЗ і використовуватися як засіб для оздоровлення організму формування зацікавленості у заняттях.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу програми фітнес-тренувань за системою Табата на стан фізичної підготовленості студенток гуманітарних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коротчаева М. Ю., Быкова Е. В. Методика тренировки «Табата» как начальный этап подготовки к внедрению методики «Кроссфит» на занятиях по физической культуре в медицинском вузе. Молодой

ученый. 2017. №5. С. 500-502. URL: <https://moluch.ru/archive/139/39037/> (дата звернення: 22.01.2019).

2. Максимова Е. Н., Алексеенков А. Е. Использование интервальной тренировки в процессе физического воспитания студентов. Наука – 2020. 2017. № 2 (13). С. 41–45.
3. Сафонова О.А., Войтенко П.В. Табата как направление совершенствования процесса физической культуры в вузе. Символ науки. 2016. №6–2. С. 200–203.
4. Табата-тренировки: самое полное руководство + готовый план упражнений URL: <https://goodlooker.ru/tabata-trenirovki.html> (дата звернення: 24.01.2019).
5. Тимохина Н. В., Шавырина С. В. Система «Табата» как эффективное средство физического воспитания студентов социального факультета 3–4 курсов. Наука-2020. 2017. №3 (14). С. 154–158.
6. Шиян О. Оцінка стану фізичної підготовленості студентів вищого навчального закладу технічного профілю. Спортивний вісник Придніпров'я. 2017. № 3. С. 210–213.

УДК 376.3

О. О. Заговайло

студентка напряму підготовки
«Здоров'я людини»

З. О. Корж

старший викладач кафедри здоров'я,
фізичної терапії,
реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного
Університету імені А. С. Макаренка

АРОМАТЕРАПІЯ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

У статті розглянуто методи фізіотерапії для дітей дошкільного віку з гіперактивністю. Вплив ароматерапії на психофізичний, психоемоційний стан.

В статье рассмотрены методы физиотерапии для детей дошкольного возраста с гиперактивностью. Влияние ароматерапии на психофизическое, психоэмоциональное состояние.

In this article methods of physiotherapy for preschoolers with hyperactivity are viewed. Influence of aromatherapy on psycho-physical condition, psycho-emotional condition.

Ключові слова: гіперактивність, ароматерапія, фізіотерапія.

Ключевые слова: гиперактивность, ароматерапия, физиотерапия.

Key words: hyperactivity, aromatherapy, physiotherapy.

Постановка проблеми: В сучасному динамічному та бурхливому світі проблема гіперактивних дітей сприймається як досить природна та конгруентна часу. Проте основними причинами появи таких вкрай рухливих дітей не є соціальні чинники. За дослідженнями вчених причинами виникнення гіперактивності у дітей (85% випадків) є патологія вагітності, пологів, інфекції або інтоксикації перших років життя маляти, генетична обумовленість [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ароматерапія є предметом досліджень багатьох науковців. Вона широко використовується у лікуванні, реабілітації та профілактиці різних захворювань.

Дослідження різних інститутів, в тому числі НДІ ім. І. М. Сеченова (проф. В. В. Миколаївський), показали, що ефірні масла впливають на мозкову активність [4].

Вчені рекомендують для досягнення людиною м'язової релаксації та психічного спокою, використовувати ефірні масла лаванди звичайної, яка має седативний вплив на нервову систему, поєднуючи її з музичною релаксаційною психотерапією [5].

Незважаючи, на зацікавленість науковців питанням використання ароматерапії з профілактичною, лікувальною та реабілітаційною метою залишається ще недостатньо вивченим, а впровадження ароматерапії в реабілітацію саме дітей дошкільного віку з гіперреактивністю є актуальним як на сьогодні так і в майбутньому.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати застосування ароматерапії в реабілітації дітей дошкільного віку з гіперактивністю.

Завдання: визначити найбільш ефективні ефірні масла для реабілітації дітей дошкільного віку з гіперактивністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. За даними вчених Заведенко Н. Н., Карпова Е. В., Кемпбелл Р., Шевченко Ю. С., перші прояви гіперактивності у дітей можна спостерігати у віці до 7 років. Піки прояву даного синдрому збігаються з піками мовленнєвого розвитку (у 1-2 роки, 3 роки і

6-7 років). У 1-2 роки закладаються основи мовлення, у 3 роки у дитини суттєво збільшується словниковий запас, у 6-7 років активно формуються навички читання та письма [2; 6].

Дослідники стверджують, що гіперактивність у дітей виявляється у невласливих для нормальних, відповідних віку, проявах неухважності, імпульсивності і гіперактивності. Більшість дослідників відзначають три основних блоки прояву гіперактивності: дефіцит уваги, імпульсивність, підвищена рухова активність. До підліткового віку підвищена рухова активність, як правило, зникає, а імпульсивність і дефіцит уваги залишаються [6].

Фахівці доводять, що деякі діти з діагнозом «синдром гіперактивності» мають досить високі компенсаторні можливості. Насамперед, дитина повинна розвиватися в сприятливій обстановці, без інтелектуальних перевантажень, з дотриманням відповідного режиму, у позитивній емоційній атмосфері. В реабілітації дітей з даним діагнозом широко застосовують фізіотерапевтичні чинники [2].

В останні роки набувають все більшого розвитку і досконалості не медикаментозні, натуропатичні методи, а саме фізіотерапії. Ароматерапія є одним із методів фізіотерапії. Ароматерапію по праву називають «терапією гармонії», що зціляє психічну, емоційну і фізичну сфери людського організму. Ароматерапія – це метод лікування із застосуванням натуральних ефірних олій, що вводяться в організм через дихальні шляхи, шкіру, слизисті оболонки. Метод ароматерапії використовує властивості чистих ароматичних олій, впливаючи на нюх і дотик і відновлюючи гармонію душі і тіла [1].

Найбільш розповсюдженим ароматерапевтичним засобом являються ефірні олії, що є багатоконпонентними органічними сполуками терпенів, спиртів і альдегідів, які виробляються ефіроолійними рослинами. На сьогодні відомо близько 200 різних ефірних олій. При правильному їх застосуванні отримують виражений лікувальний ефект без побічних дій. Хімічний склад ефірної олії дуже складний. Кількість різних органічних і неорганічних речовин, що

входять до складу ефірної олії, варіюється від 120 до 500. Ефірні олії – це прозорі, безбарвні або злегка пофарбовані рідини, що мають характерний запах і смак; нежирні, легше води і практично в ній не розчиняються; окислюються під впливом світла і кисню; мають широкий спектр біологічної активності. Кожна ефірна олія багатofункціональна, проте, вчені виділяють загальні функції ефірних олій: всі ефірні олії мають бактерицидну, протизапальну й антисептичну дію; всі ефірні олії позитивно впливають на нервову систему; всі ефірні олії благотворно впливають на емоції і психічне здоров'я; всі ефірні олії мають позитивний дерматологічний і косметичний ефект; всі ефірні олії обновляють механізм саморегуляції в організмі; всі ефірні олії мають біоенергетичну цінність [1; 3; 5].

Багато компонентів ефірних масел близькі за хімічною структурою і біологічною дією з ендогенними сполуками і впливають на організм в мінімальних дозах. Ефірні масла набагато безпечніше лікарських засобів: транквілізаторів і психостимуляторів [4].

Розрізняють три типи дії аромотерапії: 1. Фармакологічний – після застосування ефірного масла в організмі відбуваються хімічні зміни викликані взаємодією компонентів ефірних масел з гормонами, ферментами, кислотами організму. 2. Фізіологічний – ефірні масла здійснюють стимулюючу або заспокійливу, відновлюючу дію на органи чи тканини організму задіюючи нервову систему. 3. Психологічний – в результаті вдихання ефірних масел виникає індивідуальна реакція організму на запах. Емоційна реакція може викликати психічні та фізіологічні зміни в організмі [3].

Вченими виявлено 4 типи психофізіологічної реакції на вплив ефірних масел: постійне поліпшення концентрації уваги і працездатності; досягнення максимуму цих показників через деякий період з подальшим зниженням до рівня, що перевершує вихідний; максимальне поліпшення показників відразу після впливу з подальшим зниженням; збільшення показників концентрації та працездатності за Н. М. Макаруком [4].

Для нормалізації психо-емоційного стану застосовують такі ефірні масла :

- ✓ Базилік має – психотропну, анти-депресивну дію. Застосовують при перевтомі, постстресових розладах, неврозах, запамороченнях. Активізує розумову діяльність. Підвищує антиоксидантний захист організму. Нормалізує баланс імуннорегуляційних клітин. У 2-3 рази підвищує активність В-ланки імунітету.
- ✓ Герань і шавлія мускатна, стимулюють нервово-психічну діяльність: підвищують працездатність, увагу, швидкість виконання завдань. Покращують тонус мозкових судин, мають релаксуючу дію.
- ✓ Кедр атлайський один з кращих адаптогенів. Є потужним антиоксидантом, нормалізує функції Т- і В-ланок імунної системи.
- ✓ Лаванда лікарська має легкий седативний ефект, сприяє зниженню напруженості і занепокоєння. Застосовується при безсонні, нервових напругах, депресивних станах, викликаних тривалим стресом, підвищеною нервозністю і агресивністю, нормалізує сон.
- ✓ Лимон тонізує нервову систему, знімає втому, підвищує працездатність на 50-60%, активізує розумову діяльність, пам'ять, працездатність.
- ✓ Мандарин знімає депресію, корисний при дратівливості і перевтомі.
- ✓ Меліса лікарська надає снодійну і заспокійливу дію, застосовують при лікуванні депресії, нервового перенапруження, мігрені та безсоння, знімає нервову напругу, допомагає організму розслабитися.
- ✓ Роза дамаська благотворно впливає на нервову систему, нормалізує психофізіологічні функції організму – розслабляє, заспокоює, знижує втому, стресові стани, депресії, покращує загальне самопочуття.
- ✓ Розмарин лікарський нормалізує підвищені показники перекисного окислення ліпідів. Тонізує, покращує пам'ять, знімає втому, покращує мозковий кровообіг, стимулює розумову, фізичну працездатність, підвищує концентрацію уваги [1; 3; 5].

Ефірні масла використовуються при строгому дотриманні дозувань і правил застосування з урахуванням протипоказань. Перед проведенням процедур необхідно зробити пробу на алергічну реакцію. При правильному використанні аромомасел вони є комфортними, безболісними, доступними засобами, які впливають на всі системи та органи, дозволяють подолати порушення стану здоров'я, пошкодження шкіри та можливі психічні розлади.

Ароматерапія може використовуватися як самостійно, так і в комплексі з психотерапією, рефлексотерапією, масажем та медикаментозними методами лікування. Ароматерапія і традиційні методи лікування взаємно підсилюють дію один одного.

Висновки. Аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури засвідчив, що ароматерапія є незамінним та ефективним методом, що позитивно впливає на діяльність нервової системи, психічне, фізичне здоров'я, саморегуляцію організму, благотворно впливає на емоції людини. Метод ароматерапії дозволить впливати на корекцію психофізичного і психо-емоційного стану дітей дошкільного віку з гіперактивністю.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому плануються дослідження, спрямоване на використання ароматерапії, а саме ефірної олії лаванди, лимону, меліси, в реабілітації дітей дошкільного віку з гіперреактивністю та визначення їх ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудченко Л. Г. Ароматерапія і ароматичний масаж / Л. Г. Дудченко, Г. П. Потебня, Н. А. Кривенко. – К. : Изд.дом «Максимум», 2013. – 352 с.
2. Заваденко Н. Н. Фактори ризику для формування дефіциту уваги та гіперактивності у дітей / Н. Н. Заваденко // Мир психології. – 2015 – № 1. – С. 34-42.
3. Солдатченко С. С. Ароматерапія для кожної сім'ї / С. С. Солдатченко, Е. В. Белоусов, А. В. Пидіаєв. – К. – Здоров'я, 2014. – 480 с.
4. Солдатченко С. С. Ароматерапія. Профілактика і лікування захворювань ефірними маслами / С. С. Солдатченко, Г. Ф. Кащенко, А. В. Пидіаєв. – Симферополь : 2013. – 208 с.
5. Прохоров А. В. Ароматерапія як средство вправлення в психотерапевтичній практиці / А. В. Прохоров. – М. : Здоров'я,

2009. – 206 с.

6. Шевченко Ю. С. Коррекція поведінки дітей з гіперактивністю і психопатоподобним синдромом / Ю. С. Шевченко. – М., 2015. – 242 с.

УДК 615.83:616.24-002

Н. О. Залозна

студентка спеціальності

Фізична терапія, ерготерапія

З. О. Корж

старший викладач кафедри здоров'я,

фізичної терапії,

реабілітації та ерготерапії

Сумського державного педагогічного

Університету імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗИОТЕРАПІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ НА ПНЕВМОНІЮ

У статті розкрито особливості застосування фізіотерапії при пневмонії.

В статье раскрыты особенности применения физиотерапии при пневмонии.

The article reveals the features of the use of physiotherapy in chronic pneumonia.

Ключові слова: пневмонія, фізіотерапія, ускладнення, терапія, лікування.

Ключевые слова: пневмония, физиотерапия, осложнения, терапия, лечение.

Key words: pneumonia, physiotherapy, acceleration, therapy, treatment.

Постановка проблеми. В даний час в усьому світі захворюваність пневмоніями продовжує займати провідні позиції в класі хвороб органів дихання [6].

За даними ВООЗ щороку у світі на пневмонію хворіють близько 450 мільйонів людей, або 7% населення планети. В Україні за даними офіційної статистики в 2017 році захворюваність на пневмонію становила 448,7 на 100 тисяч населення, в тому числі померло 120 осіб (1,87%) [4].

При цьому, незважаючи на підвищення ефективності медикаментозної, зокрема, антибіотикотерапії, як зазначає В. Ю. Приходько, необхідно застосовувати немедикаментозні методи лікування в реабілітації та комплексному лікуванні, зважаючи на наявність ряду побічних ефектів лікарської терапії, особливо, алергічних реакцій, а також з метою скорочення термінів лікування та реабілітації пневмоній [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фізична реабілітація впевнено входить в практику лікування легеневих захворювань, у тому числі і пневмоній. Даній проблемі присвячена велика кількість публікацій, автори яких пропонують і обґрунтовують різні методи реабілітаційної терапії (О. В. Пешкова, 2015; О. О. Погребняк, 2017). Багато з цих методів ефективні, однак, в цілому, комплексна програма відновного лікування хворих на пневмонію далека від досконалості [3; 4].

Створення реабілітаційної системи для хворих із захворюваннями легень вимагає наукового обґрунтування лікувально-реабілітаційних дій. Необхідна подальша диференціація та індивідуалізація реабілітаційних програм для конкретних хворих.

Як зазначив О. К. Каплуновський, лікувальна фізкультура, масаж, фізіотерапевтичні процедури сприяють підвищенню ефективності комплексного лікування та реабілітації хворих на пневмонію [4].

Незважаючи на численні методи лікування пневмонії її терапія є складною та не до кінця вирішеною проблемою. У зв'язку з цим, не завжди вдається розробляти ефективні лікувально-реабілітаційні комплекси для хворих на пневмонію, що враховують сучасні погляди на патогенез захворювання.

В той же час у працях науковців В. Ю. Приходька, Э. О. Ємчинської доведено, що фізіотерапевтичні та кінезотерапевтичні чинники виконують важливу роль у відновлювальному лікуванні хворих на пневмонію [5].

На жаль, в практичній діяльності медичних закладів методи медикаментозного лікування пневмонії ще недостатньо поєднуються з засобами та методами фізичної терапії.

Мета статті – теоретично проаналізувати можливості застосування фізіотерапевтичних чинників у лікуванні та реабілітації пневмоній.

Завдання: виявити найбільш ефективні фізіотерапевтичні засоби в реабілітації хворих на пневмонію.

Результати дослідження та їх обговорення. Пневмонія — запалення легень, що спричиняється мікробами,

вірусами, грибками, зниженням природного імунітету, загальним ослабленням організму, зменшенням опірності легенево-бронхіальної тканини. У патогенезі розвитку захворювання мають значення пневмосклероз, деформація бронхів, порушення кровообігу легень і дренажної функції бронхів за рахунок збільшених інфікованих бронхопульмональних лімфовузлів [3].

Г. Є. Багель вважає, що важливою складовою частиною реабілітації пневмоній є фізіотерапія. Фізичні фактори мають протизапальну, десенсибілізуючу, бактеріостатичну дію, покращують кровопостачання легень, сприяють активізації адаптативно-приспосувальних процесів в дихальній і серцево-судинній системах, знижують вираженість патологічних аутоімунних процесів в організмі. Раннє призначення фізичних факторів (з 3-4 дня – кінця першого тижня від початку захворювання) значно підвищує ефективність комплексних терапевтичних та реабілітаційних заходів [1].

Аерозольтерапію або інгаляції призначають в період загострення захворювання, для збільшення площі контакту лікарських речовин зі слизовою оболонкою дихальних шляхів і альвеол, що збільшує резорбцію лікарських речовин слизовою оболонкою, прискорює розсмоктування запального процесу і паралельно, покращує функцію апарату зовнішнього дихання, потенціює бактерицидну або бактеріостатичну дію фармакологічних препаратів.

Ультрависокочастотну (УВЧ) терапію, як метод лікування гострого запального процесу, проводять змінним ефектричним полем, ультрависокої частоти, що створюється за допомогою конденсаторних пластин, сполучених з генератором електромагнітних коливань УВЧ. Під впливом поля УВЧ посилюється місцевий крово- і лімфотік, розширюються капіляри і артеріоли, активізується основний обмін на 20 – 40% і діяльність клітин ретикуло-ендотеліальної системи. Електричне поле УВЧ знімає спазм гладкої мускулатури бронхів, зменшує секрецію бронхіальних залоз, підсилює фагоцитарну активність лейкоцитів та викликає протизапальну і знеболюючу дію [6].

Дециметровохвильову (ДМХ) терапію застосовують у підгострому і хронічному запальному процесі. При дії хвиль дециметрового діапазону в тканинах виникають коливальні рухи електрично заряджених іонів, що викликає перетворення електричної енергії в теплову. Дециметрові хвилі проникають на глибину 11 см. і поглинаються тканинами рівномірно, сприяють усуненню застійних явищ, зменшенню набряків, зниженню в тканинах запальних аутоімунних реакцій, посилюють бар'єрні функції сполучної тканини [1].

Під впливом високочастотної магнітотерапії підвищується температура тканин, внаслідок цього відбувається виражене розширення капілярів, артерій і венул. Збільшується число функціональних судин м'язового типу і посилюється кровообіг в них. Відбувається активація метаболізму тканин, збільшується швидкість лімфоперфузії і відтік лімфи до резервних лімфатичних судин. Вплив на область запального вогнища призводить до зменшення набряку, збільшення фагоцитарної активності лейкоцитів, що спричиняє дегідратацію і розсмоктування запального вогнища. Крім цього високочастотні магнітні поля в результаті розслаблення гладких м'язових волокон купірують спазм бронхів [3].

Внаслідок дії лазеротерапії відбувається зменшення спазму гладкої мускулатури бронхів, поліпшується мікроциркуляція в легеневій тканині. Лазеротерапія потенціює дію антибіотиків, шляхом збільшення їх концентрації в легеневій тканині за рахунок інтенсифікації тканинного кровотоку [1].

Тривалість курсу лікування фізичними чинниками залежить від динаміки клінічного стану хворого і становить в середньому 8 – 10 процедур. Лікування припиняється при зникненні основних симптомів захворювання і коли контрольні показники лабораторних, функціональних проб досягають значень, що відповідають віковій нормі або стану здоров'я.

Ефективною в реабілітації пневмонії є аеріонотерапія та спелеотерапія, що призначається на санаторно-курортному етапі. Аеріони контактують з клітинами слизової оболонки дихальних шляхів

змінюють їх електричний потенціал і викликають утворення в тканинах хімічно активних атомів і молекул. Внаслідок цього відбувається стимуляція метаболічних процесів, підсилюється місцевий кровообіг і проникнення через альвеолярно-капілярний бар'єр активованих форм кисню. Купірується спазм дрібних бронхів, покращується рухливість ворсинок миготливого епітелію. Аеріони мають знеболюючий ефект, протизапальний, імуностимулюючий, протимікробний, седативний.

Основним діючим фактором повітряного середовища соляних копалень і печер є дрібнодисперсний аерозоль солей натрію, кальцію, калію і магнію, а також негативно заряджені аеріони. Вдихання таких аерозолів і аеріонів призводить до розрідження мокротиння і прискорює його виведення з повітряних шляхів. При цьому, поряд з поліпшенням бронхіальної прохідності, відновлюється мукоциліарний кліренс миготливого епітелію бронхів і кровотік слизової оболонки дихальних шляхів. В результаті чого посилюється вентиляційно-перфузійна функція легенів, дифузія кисню через альвеоло-капілярний бар'єр і його утилізація різними тканинами організму [2].

В основі лікувальної дії парафіну лежать тепловий і механічний фактор. В області аплікації нагрітого парафіну відбувається передача тепла підлеглим тканинам і підвищується регіонарна температура тканин (на 1 – 2°C). В результаті накопичення низькомолекулярних гуморальних факторів локального збільшення кровообігу розширюються судини мікроциркуляторного русла і посилюється місцевий кровообіг шкіри. Гіперемія шкіри підсилює метаболізм підлеглих тканин, а також прискорює розсмоктування інфільтратів і репаративну регенерацію в осередку ураження.

В процесі лікування та реабілітації хворих на пневмонію преформовані фізичні чинники важливо поєднувати з природними факторами. Рекомендується поєднувати декілька фізичних факторів. При цьому загальний курс фізіотерапевтичного лікування не повинен перевищувати 1 місяця. (тривалість курсу

залежить від загального стану, віку та статі хворого).

Висновки. На сьогоднішній день розроблена значна кількість різноманітних реабілітаційних засобів, програм і заходів для відновлення хворих на пневмонію. Серед них, важливе місце посідає фізіотерапія, що не викликає побічних ефектів, покращує стан і загальне самопочуття хворого.

Перспективи подальших пошуків полягають у поглибленому дослідженні впливу фізіотерапевтичних засобів в комплексній програмі фізичної реабілітації на функціональний стан організму хворих на пневмонію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багель Г. Е. *Физиотерапия и ЛФК при пневмонии* / Г. Е. Багель, Л. А. Малькевич, Т. И. Каленци, Е. В. Рысеев. – Минск : БГМУ, 2003. – 15 с.
2. Боголюбов В. М. *Общая физиотерапия: [учебник для вузов]* / В. М. Боголюбов, Г. П. Пономаренко. – М. : СПб : Мед. лит. 1997. – 213 с.
3. Пешкова О. В. *Фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів* / О. В. Пешкова. – Харків : СПДФО Бровін О. В., 2015. – 175 с.
4. Погребняк О. О. *Лікування негоспітальних пневмоній у пацієнтів з хронічною нирковою недостатністю (клінічний випадок)* // Ліки України [Текст] : наук.-практ. журн./ Нац. мед. акад. післядиплом. освіти ім. П. Л. Шупика. – Київ : ТОВ «Друкарня «Літера». – 2017. – № 9/10. – С.58-62.
5. Приходько В. Ю. *Негоспітальна пневмонія в літніх людей у практиці сімейного лікаря (лекція)* [Текст] / В. Ю. Приходько // Практикуючий лікар. – 2016. – № 1. – С. 45-54.
6. Сиволап В. Д. *Фізіотерапія: підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів* / В. Д. Сиволап, В. Х. Каленський. – З. : ЗДМУ, 2014. – 196 с.

УДК 376.23

С. О. Коваленко

*доктор біологічних наук, професор
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького*

Т. Г. Харченко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ДИНАМІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ ІЗ СКОЛІОЗАМИ УПРОДОВЖ НАВЧАЛЬНОГО РОКУ

Досліджували особливості функціонального стану у школярів зі сколіозами 11 та 14 років на початку та наприкінці навчального року. З'ясовано, що у 14-річних підлітків із сколіотичною хворобою спостерігаються явища дезадаптації у серцево-судинній системі та системі зовнішнього дихання. Це вимагає корекції реабілітаційних програм та навчального процесу у них.

Исследовали особенности функционального состояния у школьников со сколиозами 11 и 14 лет в начале и в конце учебного года. Выяснено, что у 14-летних подростков со сколиозами наблюдаются явления дезадаптации в сердечно-сосудистой системе и системе внешнего дыхания. Это требует коррекции реабилитационных программ и учебного процесса у них.

Explored the features of the functional state at schoolboys with scoliosis 11 and 14 years at the beginning and in the end school year. It is found out, that at 14-years-old teenagers with scoliosis there are the phenomena of desadaptation in the cardio-vascular system and breathing. It requires correction of the rehabilitation programs and educational process at them.

Ключові слова: сколіоз, школярі, серцево-судинна система, система зовнішнього дихання.

Ключевые слова: сколиоз, школьники, сердечно-сосудистая система, система внешнего дыхания.

Key words: scoliosis, schoolboys, cardio-vascular system, breathing.

Постановка проблеми. Порушення постави у дітей шкільного віку займають одне з найперших місць у структурі захворюваності та інвалідності у дітей шкільного віку [1, с. 180]. Порушення постави виявлено у 40% дошкільнят, у 46% учнів початкових класів, майже у 100% випускників шкіл сучасної України [5, с. 312]. Тому проблема досліджень

проявів цих порушень та розробка на основі їх результатів програм навчання та корекції є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує значна кількість досліджень порушень постави у школярів. На рис. 1 представлена динаміка порічного додавання джерел при пошуку у Scholar Google за фразою «порушення постави у школярів» за останні 10 років. Кожен рік у цю пошукову систему додавали від 153 до 336 джерел. Зниження додавання нових джерел у 2018 році можна пояснити із затримкою їх відображення. Всього за 10 років за цими ключовими словами додано 2509 джерел.

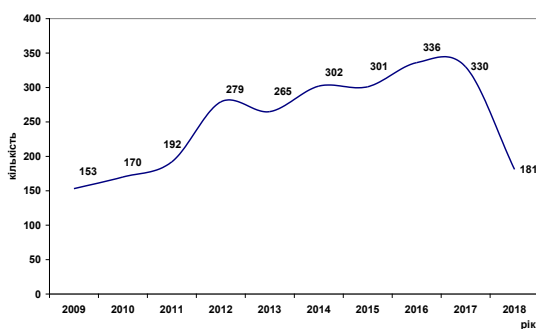


Рис. 1. Кількість порічного додавання джерел у Scholar Google за фразою «порушення постави у школярів»

Аналіз представленості публікацій за досліджуваною проблемою у англійських наукометричних базах даних здійснювали у US National Library of Medicine National Institutes of Health за ключовими словами «scoliosis children». За останні 5 років в цю базу включено 2173 джерел за цим запитом. При цьому слід враховувати, що публікації гуманітарної спрямованості у US National Library of Medicine National Institutes of Health не відображаються.

Українські дослідники в більшості випадків вивчають педагогічні, психологічні, реабілітаційні аспекти проблеми [2, с. 73; 6, с. 78; 4, с. 494; 3, с. 30]. Разом з цим публікацій присвячених дослідженню функціонального стану школярів зі сколіозами недостатньо.

Мета статті – дослідити динаміку показників функціонального стану та фізичного розвитку у школярів різного віку зі сколіозами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимірювання проведені на базі Черкаської загальноосвітньої са-

наторної школи-інтернату I-II ступенів Черкаської обласної ради на 15 дітях із сколіотичною хворобою віком 11 років та 15 підлітках віком 14 років на початку та вкінці навчального року. Фіксувались наступні показники: частота серцевих скорочень у положенні сидячи, артеріальний тиск, життєва ємність легенів, околи грудної клітки на вдиху, видиху та у паузі, сила правої та лівої кисті.

Частоту серцевих скорочень (ЧСС) визначали за одну хвилину у спокої сидячи по пульсації променевої артерії.

Артеріальний тиск вимірювали за допомогою тонометра Короткова аускультативним методом. Артеріальний тиск максимальний (AT_{\max}) реєстрували у момент виникнення шумів, а мінімальний (AT_{\min}) – їх зникнення. Тиск вимірювали на лівій руці. Життєву ємність легенів реєстрували спірометром анероїдного типу. Після максимального вдиху досліджуваний робив впродовж 4-5 секунд максимально можливий видих у прилад. Маневр повторювали 3 рази із визначенням найкращого показника. Околи грудної клітки (ОГК) вимірювали за допомогою сантиметрової стрічки. Визначали показник на максимальному вдиху, при максимальному видиху, у паузі. Екскурсію грудної клітки (ЕГК) розраховували як різницю між околами грудної клітки на вдиху та видиху. Силу кисті визначали за допомогою кистьового динамометра на правій та лівій руках.

Результати вимірювань групували і у групах визначали середнє значення, помилку стандартного відхилення. Вірогідність відмінностей між групами оцінювалась методом парних порівнянь за t-критерієм Стьюдента. Зміни показників оцінювали у відсотках.

Одними ж найважливіших характеристик функціонального стану людини є рівень основних показників діяльності серцево-судинної системи. У таблиці 1 представлена частота серцевих скорочень у дітей 11 та 14 років із сколіозом на початку та закінченні учбового року. Так наявні вірогідні відмінності між рівнями цього показника у дітей різного віку. У 14-річних ЧСС вище як на початку так і при закінченні навчального року. Така закономірність не відповідає загаль-

ноприйнятій у віковому розвитку – з віком ЧСС зменшується. Тому можна зробити висновок, що стан серцево-судинної системи дітей 14 років із сколіотичною хворобою не відповідає нормі. Цілком можливо це пояснюється гормональними перебудовами у цьому віці, котрі у осіб із досліджуваною патологією приводять до погіршення регуляції серця.

Систолічний артеріальний тиск у осіб різного віку не відрізнявся. У хлопців 14 років цей показник наприкінці навчального року був значуще більшим, ніж на початку. Діастолічний артеріальний тиск на початку навчального року у хворих різного віку не розрізнявся, а в кінці став вищим у 14 річних. Це може бути свідченням підвищення судинного тону у них.

Такі особливості серцево-судинної системи можуть свідчити про погіршення її стану наприкінці навчального року у хлопців 14 років із сколіотичною хворобою.

Функціональний стан системи зовнішнього дихання оцінювали за показниками життєвої ємності легенів, екскурсією грудної клітки (табл. 2). Так об'єм грудної клітки у період із 11 до 14 років у досліджуваних осіб високодостовірно збільшувався. На початку року у 11-річних цей показник складав $65,9 \pm 1,2$ см, а у 14-річних $76,0 \pm 2,6$ см ($p < 0,001$). Протягом навчального року ОКГ збільшувався, але невірогідно. Це може обумовлюватись тим, що процеси росту в основному відбуваються навесні-влітку.

Таблиця 1

Показники діяльності серцево-судинної системи у школярів 11 та 14 років хворих на сколіоз у різні періоди навчального року

| Показники | Початок року | Кінець року | p |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|---------|
| 11 років | | | |
| ЧСС, уд/хв | $80,8 \pm 2,3$ | $82,6 \pm 2,1$ | $>0,05$ |
| АТ _{макс} , мм рт. ст. | $111,3 \pm 3,8$ | $112,5 \pm 3,6$ | $>0,05$ |
| АТ _{мін} , мм рт. ст. | $66,8 \pm 3,0$ | $68,3 \pm 2,9$ | $>0,05$ |
| 14 років | | | |
| ЧСС, уд/хв | $89,3 \pm 5,7$ | $91,7 \pm 5,2$ | $>0,05$ |
| АТ _{макс} , мм рт. ст. | $115,9 \pm 3,3$ | $119,6 \pm 2,5$ | $>0,05$ |
| АТ _{мін} , мм рт. ст. | $66,6 \pm 2,8$ | $72,8 \pm 2,2$ | $<0,05$ |

Таблиця 2

Показники зовнішнього дихання у школярів 11 та 14 років хворих на сколіоз у різні періоди навчального року

| Показники | Початок року | Кінець року | p |
|-----------|----------------|----------------|----------|
| 11 років | | | |
| ЖЄЛ, л | $1,6 \pm 0,1$ | $2,1 \pm 0,1$ | $<0,001$ |
| ОГК, см | $65,9 \pm 1,2$ | $68,2 \pm 1,3$ | $>0,05$ |
| ЕГК, см | $5,1 \pm 0,3$ | $5,6 \pm 0,4$ | $>0,05$ |
| 14 років | | | |
| ЖЄЛ, л | $2,4 \pm 0,2$ | $3,0 \pm 0,2$ | $<0,05$ |
| ОГК, см | $76,0 \pm 2,6$ | $80,9 \pm 2,9$ | $>0,05$ |
| ЕГК, см | $6,8 \pm 0,5$ | $5,4 \pm 0,7$ | $<0,05$ |

В той же час життєва ємність легенів у вимірюваних розрізнялась як між групами, так і у різні періоди навчального року. Це свідчить про суттєвий ріст функції зовнішнього дихання.

Екскурсія грудної клітки на початку навчального року була більшою у хлопців 14 років, але в кінці року цей показник у них значуще знижувався і не відрізнявся від значення у 11-річних. Подібна закономірність може свідчити, по-перше, про неадекватне пристосування до навчальних навантажень у хворих 14 річного віку, а, по-друге, про зменшення еластичності зв'язок, рухливості у суглобах у цей період онтогенезу.

У віці 14 років спостерігався суттєвий приріст сили кісті у порівнянні як із 11-річним віком так і впродовж навчального року. Це може бути свідченням збільшення рівня тестостерону у крові при статевому дозріванні.

Таким чином у 14-річних дітей із сколіотичною хворобою поряд із активним статевим дозріванням спостерігаються явища дезадаптації у серцево-судинній системі та системі зовнішнього дихання, що вимагає корекції реабілітаційних програм ЛФК у них.

Висновки та перспективи подальших розробок. У 14-річних підлітків із сколіотичною хворобою поряд із активним статевим дозріванням спостерігаються явища дезадаптації у серцево-судинній системі та системі зовнішнього дихання, що вимагає корекції реабілітаційних програм та навчального процесу у них.

Перспективами подальших досліджень є детальне визначення психологічних, вегетативних та фізичних особли-

востей підлітків з порушеннями постави для розробки нових методичних підходів для їх реабілітації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєв С. Характеристика структури порушень постави та особливості самопочуття слабкочуючих дітей середнього шкільного віку / С. Афанасьєв, О. Афанасьєва // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2015, №3. – С. 180-184.
2. Бойчук Т. Оцінювання функціонального стану хребта в учнів старшого шкільного віку з порушеннями постави в сагітальній площині / Т. Бойчук, Л. Войчишин // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2010, №1 (9). – С.73-77.
3. Бондаренко І. Г. Особливості фізичного виховання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату / І. Г. Бондаренко, О. В. Бойченко, О. В. Бондаренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2016, №139 (1). – С.30-33.
4. Кравчук Л. С. Особливості розумової працездатності та організація психофізіологічних функцій студентів із порушенням постави / Л. С. Кравчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010, №7. – С.494-501.
5. Лянной Ю. О. Фізичне виховання корекційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку із порушенням постави / Ю. О. Лянной, Ю. М. Корж // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010, №3(5). – С. 312-317.
6. Попель С. Л. Взаємозв'язок функціональних порушень постави і фізичної підготовленості підлітків з порушеннями слуху / С. Л. Попель // Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура. – 2013, №18. – С. 78-81.

УДК 376-056.264

А. І. Кравченко

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

Н. А. Поваляшко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

У статті розглядаються можливості щодо застосування арт-терапії в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із зайканням.

В статті розглядаються можливості використання арт-терапії в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із зайканням.

The article examines an opportunity of art therapy in the correctional work with children of primary school age with stuttering.

Ключові слова: арт-терапія, корекційна робота, діти молодшого шкільного віку, зайкання.

Ключевые слова: арт-терапия, корекционная работа, дети младшего школьного возраста, заикание.

Keywords: art therapy, correctional work, children of primary school age, stuttering.

Постановка проблеми. Зайкання – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату. при появі зайкання має значення ряд факторів, а саме: певний вік дитини; стан центральної нервової системи; індивідуальні особливості протікання онтогенезу; наявність психічної травми; особливості формування функціональної асиметрії мозку; генетичний фактор; статевий деморфізм.

Як стверджують результати комплексних неврологічних, психопатологічних, нейропсихологічних досліджень, причинами виникнення і розвитку зайкання є не тільки емоційний стрес, але й порушення діяльності гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи дитини та ослаблення взаємодії кори з підкірковими структурами [5, с. 48].

До причин, що сприяють виникненню заїкання відносяться: невротична обтяженість батьків (нервові, інфекційні та соматичні захворювання, що послаблюють або дезорганізують функції ЦНС); невропатичні особливості того хто заїкається (нічні страхи, енурез, емоційна напруженість); конституційна схильність (захворювання вегетативної нервової системи, підвищена збудливість вищої нервової діяльності та її чутливість до психічних травм); спадковість (заїкання розвивається на ґрунті вродженої слабкості мовленнєвого апарату, яка може передаватись спадково в якості рецесивної ознаки); ушкодження головного мозку у різні періоди розвитку під впливом багатьох шкідливих факторів: внутрішньоутробних та пологових травм, асфіксії; постнатальних – інфекційні, травмуючі впливи при різних дитячих захворюваннях [2, с. 29].

Аналіз науково-експериментальних досліджень таких науковців, як Л. Білякова, Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гріне, М. Зеєман, В. Кондратенко, С. Ляпідівський, Р. Левіна, І. Сікорський, В. Тищенко, М. Хватцев та ін., свідчать, що феномен заїкання це складна проблема як у теоретичному, так і у практичному аспекті. Проблема заїкання залишається не до кінця вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітність клінічних проявів, варіантів розвитку патологічних реакцій логопата на своє порушення [5, с. 38].

Усне мовлення у дітей із заїканням спотворене, як правило, затинаннями, внаслідок яких страждає просодичний бік мовлення, а отже, побудова зв'язних висловлювань, навіть при достатньо сформованих фонетичних та лексикограматичних компонентах, є утрудненою. Ускладнює процес спілкування, ще й залежність мовлення від психоемоційного стану дитини. Ці порушення спричиняють труднощі у формуванні комунікативної компетенції дітей молодшого шкільного віку [7, с. 96].

Оскільки при заїканні симптоми загострюються під час емоційного дискомфорту дитини, то корекційна робота повинна базуватись на поєднанні традиційних та інноваційних прийомів в умовах гармонії, доброзичливості, творчості, що сприятиме ефективному подо-

ланню заїкання.

На наш погляд, однією із інноваційних технологій, здатних вирішити коло питань, пов'язаних з подоланням заїкання у дітей молодшого шкільного віку, є арт-терапія, яка дослівно перекладається як лікування мистецтвом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що використання засобів мистецтва суттєво підвищують ефективність корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми (Е. Бурно, Л. Виготський, О. Копитін, Е. Крамер, М. Наумбург, К. Роджерс, А. Семенович, Б. Теплов, Л. Аметова, Н. Ветлугіна, О. Ворожцова, Т. Комарова, Л. Лебедева, І. Щуркова та ін.).

Досвід роботи з використанням арт-терапії представлений у працях Г. Бурковського, Р. Чайкіна, О. Караванової, С. Афанасьєва, В. Голованова, О. Медведєвої та інших. Вивчення специфіки організації арт-терапії як фактора психічного розвитку, використання образотворчих прийомів у роботі з особами в якості психотерапевтичного й психокорекційного інструмента дається в працях Х. Ріда та Е. Крамера [6, с. 11].

Мета статті – проаналізувати можливості арт-терапії в контексті її застосування в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія – універсальний метод лікування на основі різних видів мистецтва, який дозволяє широко використовувати не тільки індивідуальну, але й групову форми роботи з дітьми; ставити і вирішувати конкретні психокорекційні завдання зі створення нових мотивів, установок; їх закріплення в реальній дійсності. Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям дитини, допомагає при інтерпретації витиснутих переживань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки дитини, здібності усвідомити свої відчуття і почуття, розвиває художні здібності [3, с. 17].

Впровадження арт-терапевтичних методик в корекційний процес впродовж останнього десятиліття, має наукове підґрунтя та набуває професійного характеру. Фахівці, що займаються тера-

пією мистецтвом, намагаються подолати рамки традиційного психоаналітичного підходу, тому кожна така дитина, яка проживає ситуацію інтеграції у світ мистецтва, розглядається як така, що збагачує сукупний потенціал людини новими можливостями і є джерелом всебічного розвитку дитини [6, с. 12].

Доказом цього є розробки зарубіжних та вітчизняних вчених, що висвітлюють специфіку застосування арт-терапії з різними категоріями дітей, зокрема: «Арт-терапія у роботі з дітьми» М. Кисельової; «Арт-терапія дітей та підлітків» О. Копитіна, О. Свістовської; «Театральна діяльність як засіб психодіагностики» І. Болдирєвої, Н. Каранди; «Нетрадиційні методи в корекційній педагогіці» М. Поваляєвої; «Ефективність казкотерапії в корекційній роботі з дітьми» М. Поваляєвої, Г. Чебанян; «Арттерапія і гра як засоби психокорекції молодших школярів» та багато інших [5, с. 11].

На думку Т. Сазонової, мистецтво є «засобом творчого пізнання і корекції особистості», що розвиває особистість, розширює загальний та художній кругозір дитини, реалізує її пізнавальні інтереси. Корекційно-реабілітаційні та психотерапевтичні можливості мистецтва можуть реалізовуватись як в процесі самої творчості, так і в його продуктах. Створення дітьми продуктів художньої діяльності сприяє полегшенню процесу комунікації, встановленню відносин з оточуючими на дошкільному етапі розвитку особистості [3, с. 84].

Основною метою арт-терапії, на думку О. Копитіна, є гармонізація розвитку особистості через розвиток здібності самовираження і самопізнання, а саме:

- 1) дати соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям (робота над малюнком, картинами, скульптурами є безпечним способом випустити «пар» і розрядити напруження);
- 2) полегшити процес лікування. Неусвідомлені внутрішні конфлікти і переживання частіше буває легше виразити за допомогою зорових образів, ніж висловити їх в процесі вербальної корекції. Невербальне спілкування легше ховається від цензури свідомості;

3) отримати матеріал для інтерпретації та діагностичних висновків. Продукти художньої творчості відносно довготривалі і дитина не може заперечувати факт їх існування. Зміст і стиль художніх робіт дають можливість отримати інформацію про дитину, яка може допомагати в інтерпретації своїх творів;

4) опрацювати думки і почуття, які дитина звикла пригнічувати. Іноді невербальні засоби є єдино можливі для вираження сильних переживань й переконання;

5) налагодити відношення між педагогом і дитиною. Спільна участь в художній діяльності може сприяти створенню відношень емпатії і взаємного прийняття;

6) розвивати почуття внутрішнього контролю. Робота над малюнками, картинами або ліплення передбачають упорядкування кольору і форм;

7) сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях. Заняття образотворчим мистецтвом створюють широкі можливості для експериментування з кінестетичними і зоровими відчуттями та розвитку здібностей до їх сприйняття;

8) розвивати художні здібності і підвищувати самооцінку. Додатковим продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення скритих талантів, їх розвитку [1, с. 98].

Науковець Н. Кратохвін розділяє арт-терапію на сублімаційну, дійову і проєктивну, однак цей поділ заснований на зовнішньому характері методу і стосується тільки експресивного компоненту. В зарубіжній психотерапії виділяють чотири основні напрями щодо застосування арт-терапії:

1. Використання для лікування вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації дитиною (пасивна арт-терапія).
2. Спонування дитини до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний лікувальний фактор (активна арт-терапія).
3. Одночасне використання першого і другого принципів.
4. Акцентування ролі самого педагога (реабілітолога), його взаємовідношень з дитиною в процесі навчання

його творчості [4, с. 8].

Позитивні емоції від спілкування з мистецтвом здійснюють лікувальний вплив на психосоматичні процеси, сприяють психоемоційному напруженню дитини, мобілізують її резервні сили, обумовлюють її творчість в усіх галузях мистецтва та всього життя в цілому. Саме ці висновки вітчизняних вчених лягли в основу наукового обґрунтування використання мистецтва в корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, в тому числі із заїканням [6, с. 5].

Під час проведення арт-терапії з дітьми молодшого шкільного віку із заїканням, по-перше, буде відбуватися збагачення їх лексичного запасу словами-назвами термінів: матеріалів, видів роботи, технік, словами які характеризують ознаки предмета та його частин, дії, просторові відношення, колір та відтінки; діти закріплюють важливі узагальнюючі поняття (форма, колір, величина); по-друге, у них систематично буде розвиватися вміння висловлювати свої судження про предмети та явища, які виступають у якості об'єктів для творчості, про емоції, по-третє, буде вдосконалюватися регулююча функція мовлення, яка є потужним потенційним джерелом корекції та розвитку мовлення дитини [7, с. 18].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, арт-терапія все більше інтегрується в систему корекційної роботи в спеціальних та загальноосвітніх закладах для дітей молодшого шкільного віку, де використовується як самостійно, так і комплексно в поєднанні з різноманітними соціально-педагогічними впливами. Відповідно, дане питання потребує розробки теоретичного підґрунтя, зокрема й щодо впровадження арт-терапії з дітьми із заїканням.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в пошуку найбільш ефективних засобів арт-терапії та їх практичному впровадженні в корекційно-педагогічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із заїканням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.*
2. *Гордеева С. Е. Коррекция темпо-ритмических нарушений речи у заикающихся*

- дошкольников вербальными и невербальными средствами как эмоционально-чувствительными компонентами учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / С. Е. Гордеева. – Екатеринбург, 2002. – 170 с.*
3. *Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.*
4. *Кравченко А. І. Арттерапия та артпедагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. І. Кравченко, В. А. Литвиненко – Суми : 2012. – 130 с.*
5. *Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / З. П. Ленів. – Київ, 2002. – 273 с.*
6. *Литвиненко В. А. Основи арт-терапії: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге видання, перероблене і доповнене / В. А. Литвиненко – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 140 с.*
7. *Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах : практическое руководство для заикающихся и логопедов / И. А. Поварова. – СПб. : Союз, 2001. – 287 с.*

УДК 376.1-056.34.792

А. І. Кравченко

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

І. В. Штирхунова

*магістрант спеціальності
Спеціальна освіта*

*(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЗАСТОСУВАННЯ АРТПЕДАГОГІКИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається теоретичні засади щодо організації артпедагогічного процесу в системі логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку; теоретичний аналіз можливостей артпедагогіки в контексті розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку.

В статтє рассматриваются теоретические основы организации артпедагогического процесса в системе логопедической

работы с детьми дошкольного возраста; теоретический анализ возможностей артпедагогике в контексте ее использования для речевой активности детей дошкольного возраста.

The article contains theoretical proposals of organization of art pedagogical process in the system of logopedic work with preschool children; theoretical analysis of opportunity for the adoption of education science of art with a preschool children for their speech activity.

Ключові слова: артпедагогіка, логопедична робота, діти дошкільного віку, мовлення.

Ключевые слова: артпедагогика, логопедическая работа, дети дошкольного возраста, речь.

Keywords: education science of art, logopedic work, children of preschool age, speech.

Постановка проблеми. Одним із показників готовності дітей до навчання у школі та запорукою успішного оволодіння ними грамотою та читанням є правильне мовлення. Письмове мовлення формується на основі усного, і діти, що мають вади мовлення, є потенційними дисграфіками та дислексиками (дітьми з порушеннями письма та читання).

Як засвідчують дані науково-методичної літератури, з кожним роком в Україні спостерігається суттєве збільшення кількості дітей, що мають мовленнєві порушення, що вимагає перегляду методів, форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей.

Основними завданнями логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку є: розвиток правильної звуковимови, мовленнєво-слухового сприймання, розвиток активного та пасивного словника, формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення, а також – формування звукового аналізу, розвиток зорового аналізатора, підготовка руки до письма [5, с. 3].

Як відомо, зв'язне мовлення є показником освіченості та загальної культури людини, а для дітей дошкільного віку – одним із показників диференціальної діагностики психічного розвитку й готовності до шкільного навчання. Необхідність удосконалення методів щодо розвитку зв'язного мовлення у дошкільників визначається завданнями гуманізації виховання, створенням оптимальних умов для розкриття їх творчих

можливостей [6, с. 61].

Тому, науковці та практики в галузі спеціальної освіти в пошуках ефективних засобів розвитку мовлення все більше орієнтуються на використання новітніх, зокрема, й артпедагогічних засобів в процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування артпедагогіки розглядали в працях науковці Л. Аметова, Н. Ветлугіна, Д. Воробйова, О. Ворожцова, А. Грішина, О. Деркач, В. Езікеєва, І. Євтушенко, Т. Комарова, Л. Лебедева, В. Литвиненко, А. Менегетті, С. Міловська, Г. Рід, Н. Сакуліна, Е. Сурно, О. Федій, І. Щуркова, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, О. Караванова, Л. Комісарова, Л. Кузнецова, І. Левченко, О. Мастюкова, О. Медведєва [5, с. 11].

Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідність застосування артпедагогіки в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з метою розвитку у них зв'язного мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво є складовою частиною духовної культури людства, специфічний вид практично-духовного пізнання світу. Основною функцією мистецтва є художня, котра саме й дозволяє йому здійснювати цілісний вплив на духовний світ людини. Виходячи з теоретичних положень окремих дослідників (Є. Белкіна, Т. Гризоглазова, О. Котикова, Є. Коцюба, Є. Крупник, Ю. Мудрик, Б. Лихачов, Г. Фрейдман, Г. Шевченко) важливо констатувати, що основу для духовного росту і самовизначення особистості складає мистецтво, а базою його життєздатності є нерозривні зв'язки з духовними інтересами та потребами людей [3, с. 9].

Мистецтво прагне «охопити увесь світ» заради духовного відродження людини. Воно – джерело духовного смислу людського життя і найсильніший фактор її формування. Найважливішим засобом впливу на підростаючу особистість, на її почуття, на розвиток творчих здібностей, на формування духовних потреб і інтересів є мистецтво у всьому багатстві і неповторності його різновидів [1, с. 5].

Саме мистецтво здатне здійснити концентровано-комплексний вплив на всі сфери дитячої природи – почуття і думки, естетичне і моральне, екологічне і розумове, в цілому на культуру і забезпечити потенційну можливість її гармонійного, духовно-морального розвитку [2, с. 32].

Проблема комплексного використання мистецтва породжена самим життям – процесом становлення художньої культури людства, де знайшли своє відображення диференціація та інтеграція окремих видів мистецтва.

Наразі досліджується питання, якої якості мистецтво, в яких педагогічних цілях, в якому віці і як викладати, для того, щоб воно найоптимальнішим чином підтримувало розвиток дитини. Розвиток художнього смаку та емоційної чуйності в дитячому віці закладає фундамент для духовної культури людини дорослої.

Застосування мистецтва в корекційно-педагогічній роботі з дітьми, що мають мовленнєві порушення, було розкрито в працях Л. Гаврильченко «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності», Г. Беденко, М. Поваляєвої «Корекція просодичної сторони мовлення на музичних заняттях», З. Ленів «Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії», В. Литвиненко «Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки», О. Рау «Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників»; А. Красикової «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» та в багатьох інших [5, с. 6].

Останнім часом науковцями (І. Глінською, М. Кириченко, О. Ростовським та ін.) активно досліджується артпедагогіка (педагогіка мистецтва), котра розглядається як наука, що визначає об'єктивні, стійкі й сутнісні зв'язки художнього виховання та розвитку особистості, навчання її мистецтва як феномена відображення дійсності в художніх образах.

Об'єктом артпедагогіки виступає зміст, структурні компоненти, педагогічні закономірності художнього навчан-

ня, виховання й розвиток дітей, а предметом – визначення методів дослідницького пошуку, а також теоретичне обґрунтування методологічних засад, принципів, педагогічних умов і методів художнього навчання, виховання й розвитку дитини [4, с. 21].

Дослідники О. Медведєва, І. Левченко, Л. Комісарова, розглядають арт-педагогіку як художню педагогіку (синтез знань з мистецтва та педагогіки), що забезпечує вироблення теоретичних і практичних положень педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей, формування в них засад художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність.

В контексті досліджень В. Анісімова, артпедагогіка розуміється – як фактор особистісно орієнтованого виховання, що передбачає використання засобів мистецтва, зокрема образотворчого [3, с. 10].

Артпедагогіка – напрям у педагогіці, що вивчає процес виховання, навчання, розвитку особистості у контексті культурно-соціальних функцій мистецтва. Артпедагогіка досліджує виховання як свідомий і планомірний процес підготовки особистості до життєтворчості в соціокультурному середовищі, розкриває сутність, закономірності, тенденції та перспективи цієї підготовки, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність.

Артпедагогіка є синтезом 2-х галузей наукового знання (мистецтва, педагогіки), що забезпечують розробку теорії та практики педагогічного, корекційно-направленого процесу у художньому розвитку дітей з особливими потребами та питання формування основ художньої культури через мистецтво та художньо-творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову).

Артпедагогіка ґрунтується на положеннях загальної педагогіки, теорії виховання. Зумовлено це тим, що дитина взаємодіє зі світом через мистецтво, включаючись у творчий процес. Під час занять власне творчою діяльністю відбувається розвиток зв'язного мовлення [3, с. 9].

Використання артпедагогіки у логопедичній роботі з дошкільниками з розвитку зв'язного мовлення передбачає:

- ✓ розвиток зв'язного мовлення за допомогою образотворчої діяльності;
- ✓ розвиток зв'язного мовлення через сприйняття музики, спів;
- ✓ розвиток зв'язного мовлення за допомогою театралізовано-ігрової діяльності;
- ✓ розвиток зв'язного мовлення за допомогою рухів (логопедична та фонетична ритміка) [6, с. 46].

Інтерес до слова виникає у дитини ще в дошкільному віці, що дозволяє їй в достатній мірі орієнтуватися в мовленнєвому потоці. В подальшому такий інтерес викликає чуття мови у дитини, завдяки якому вона отримує можливість розвивати зв'язне мовлення; застосовувати мовленнєві навички на різноманітному мовному матеріалі, відрізнити правильні граматичні форми від неправильних, переносити одиниці мови на абсолютно нові для неї сполучення.

Оскільки, найбільш відповідальним етапом формування мовлення у життєвому циклі людини є дошкільний період, то пошук інноваційних шляхів розвитку мовлення у дітей дошкільного віку набуває в сучасних умовах особливо актуального значення.

Отже, виходячи з концепцій модернізації змісту освіти в Україні на тлі інклюзивно-інтегративних тенденцій, основною парадигмою розвитку корекційного навчання дітей дошкільного віку є індивідуалізація, диференціація й інтеграція корекційно-педагогічного процесу, що потребує запровадження артпедагогіки в логопедичну роботу з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, артпедагогіка є тим джерелом позитивних емоцій дитини, що сприяють як розвитку зв'язного мовлення, так і зародженню її творчих здібностей, головна мета якої полягає в корекційно-розвивальному впливі за рахунок включення дитини у різні види художньо-творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Пошук, саме, інноваційних методів, в тому числі артпедагогічних, щодо розвитку зв'язного мовлення у

дітей дошкільного віку набуває в сучасних умовах особливо актуального значення. Адже, педагогічна цінність артпедагогіки полягає в тому, що вона реалізує культурологічну, творчу, освітню, виховну, корекційну, розвивальну функції.

Тому в сучасних умовах поширення інтеграційних процесів в освіті особливий інтерес становлять механізми впливу мистецтва на особистість, що зумовило вивчення питань щодо застосування артпедагогіки в контексті розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в конкретизації засобів артпедагогіки; обґрунтуванні її особливостей щодо розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веремьев А. Н. *Эстетическое и художественное воспитание: сущность и взаимосвязи* / А. Н. Веремьев // *Искусство и образование*. – 2002. – № 3. – С. 4-10.
2. Каган М.С. *Естетика как философская наука: Унив. курс лекцій* / М. С. Каган / СПб. гос. ун-т. – СПб. : «Петрополис», 1997. – 544 с.
3. Кравченко А.І. *Арттерапия та артпедагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* / А.І. Кравченко, В. А. Литвиненко – Суми : 2012. – 130 с.
4. Кондрицька О.І. *Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтовної моделі виховання засобами артпедагогіки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. «Теорія і методика виховання»* / Кондрицька Оксана Іванівна. – Ізмаїл, 2009. – 266 с.
5. Литвиненко В. А. *Основи арт-терапії: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге видання, перероблене і доповнене* / В. А. Литвиненко – Суми : Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – 140 с.
6. Литвиненко В. А. *Інтеграція засобів артпедагогіки в корекційно-реабілітаційну роботу з дошкільнятами з ФФН* / В. А. Литвиненко, Ю.О. Лянной // *«Фізична активність, здоров'я і спорт» – Науковий журнал № 3 (5) – Львів, 2011. – С. 60-62.*

УДК 615.83:616.233-002

Н. С. Шупик
студентка спеціальності
Фізична терапія. Ерготерапія
З. О. Корж
старший викладач кафедри здоров'я,
фізичної терапії, реабілітації
та ерготерапії
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФІЗИОТЕРАПІЯ ПРИ ХРОНІЧНОМУ БРОНХІТІ НА САНАТОРНО- КУРОРТНОМУ ЕТАПІ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті обґрунтовано патогенетичне застосування методів фізіотерапії на санаторно-курортному етапі реабілітації хронічного бронхіту.

В статтє обосновано патогенетическое применение методов физиотерапии на санаторно-курортном этапе реабилитации хронического бронхита.

The article considers the modern view on the problem of chronic bronchitis and the use of physiotherapeutic procedures in this pathology.

Ключові слова: хронічний бронхіт, фізіотерапія, санаторно-курортне лікування.

Ключевые слова: хронический бронхит, физиотерапия, санаторно – курортное лечение.

Key words: chronic bronchitis, physiotherapy, spa treatment

Постановка проблеми. Неспецифічні захворювання органів дихання у дітей останнім часом викликають велике занепокоєння у пульмонологів, що пов'язано зі зростанням захворюваності, поширеності інвалідизації та смертності від них. Відомо, що переважно вся хронічна патологія дорослих починає формуватися у дитячому віці. Як зазначає В. П. Молев, хвороби дихальної системи за результатами останніх статистичних досліджень посідають перше місце у структурі хворобливості дітей [6].

В Україні захворюваність на хронічний бронхіт серед дитячого населення щороку зростає. За даними НДІ РАМН у 2017 році розповсюдженість хронічного бронхіту серед підлітків складала 42,6 на 10 000 підліткового населення, а серед дітей від 0 до 14 років 22,1 на 10 000 населення [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку І. М. Григуса, побудова програм і сам процес фізичної

реабілітації повинні враховувати, що система реабілітації осіб із захворюваннями органів дихання має багаторівневий характер у вигляді мережі установ, що забезпечують поетапне послідовне проведення відновного лікування, а основними принципами реабілітації таких хворих є ранній початок, безперервність, наступність, індивідуалізація і комплексний підхід до програм реабілітації з метою профілактики інвалідизації, поліпшення якості життя [2].

Найважливішим принципом санаторного лікування дітей є індивідуалізація лікарських призначень з урахуванням особливостей реактивності дитини, перебігу хвороби, попередньої терапії, щоб доцільно поєднувати фізіотерапію, лікувальну фізкультуру, масаж, бальнеотерапію і інші види спеціального лікування [4].

Мета статті – патогенетично обґрунтувати методи фізіотерапії, що застосовуються при хронічному бронхіті на санаторно-курортному етапі реабілітації.

Завдання: визначити найбільш ефективні методи фізіотерапії в реабілітації хронічного бронхіту.

Виклад основного матеріалу. Хронічний бронхіт – хронічне запальне ураження бронхіального дерева, яке характеризується перебудовою секреторного апарату слизової оболонки, розвитком запального процесу і склеротичними змінами в глибоких шарах бронхіальної стінки, що супроводжується гіперсекрецією слизу, порушенням очисної функції бронхів і виявляється постійним або періодичним кашлем із виділенням мокротиння, а в разі ураження дрібних бронхів – задишкою [3].

Відновлювальне лікування дітей з хронічним бронхітом може здійснюватися в умовах реабілітаційних відділень, реабілітаційних центрів, таборів санаторного і загального типу, санаторіїв (місцевих і курортних).

Мета реабілітації на санаторно-курортному етапі націлена на перехід нестійкої стадії ремісії захворювання у стійку, на профілактику рецидивів хвороби, її прогресування, поліпшення фізичного здоров'я пацієнтів. Щоб реалізувати ці задачі необхідно використовувати переважно природні фізіотера-

певтичні чинники, спрямовані на усунення порушень легеневої вентиляції; підвищення рівня місцевого імунітету дихальних шляхів; підвищення опірності організму до дії несприятливих факторів навколишнього середовища; відновлення дренажної функції легенів; збільшення загального рівня фізичної працездатності.

Для реабілітації та лікування хворих на хронічний бронхіт застосовуються практично всі методи фізіотерапії. Добір фізичних чинників залежать від характеру змін бронхів та наявності ускладнень з боку бронхолегеневої системи.

Інгаляційна терапія заснована на проникненні лікарських речовин у вигляді аерозоля в дихальні шляхи за допомогою інгаляторів (небулайзерів). Під дією інгаляцій зменшується набряк бронхів, запальний процес, покращується прохідність брехоальвеолярного дерева, відходження мокротиння, стимулюється функція миготливого епітелію та покращується мікроциркуляція слизової оболонки бронхів [1].

Мікроклімат галокамери максимально наближений до мікроклімату печер соляних шахт та гrotів. Вдихання малодисперсних аерозолів хлориду натрію безпосередньо впливає на функцію бронхо-легеневого апарату, а також через нейрогуморальні механізми – на імунологічний статус. В процесі проведення курсу процедур галотерапії покращується функція миготливого епітелію; нормалізується бронхіальна прохідність; покращується дренажна функція бронхів; зменшується набрякання слизової оболонки бронхів; відмічається виражений десенсибілізуючий та імунотропний ефекти [5].

Аеротерапія є основою кліматолікування, складовою частиною санаторно-кліматичного режиму. Тривалість процедур дозується в хвилини за спеціальними дозиметричними таблицями, де залежно від еквівалентно-ефективної температури та холодового навантаження визначається тривалість сеансу аеротерапії. Особливістю дії методу є удосконалення та тренування механізмів терморегуляції, покращення психоемоційного стану, активізація окисних тканинних процесів [6].

В основі методу аерофітотерапії лежить вплив повітря на організм людини, що містить ароматичні, біологічно активні, летючі речовини (фітонциди) рослин лікарського, натурального походження. Під впливом аерофітотерапії розріджується слиз і прискорюється його евакуація, що сприяє вільному виділенню мокротиння, зменшується або зникає кашель, поліпшується бронхіальна прохідність [1].

Застосування парафіно-озокеритових аплікацій на проекцію зони бронхів, посилює капілярний кровообіг, підвищує обмінні процеси в бронхах, що сприяє протизапальній, знеболюючій, розсмоктуючій, антисептичній дії, а також стимулює регенеративні процеси в бронхіальному дереві [4].

Пелоїдотерапію застосовують для зниження реактивності бронхів, покращення кровообігу в легенях, стимуляції відходження мокротиння [3].

Серед методів бальнеотерапії (штучно приготовлених або природних мінеральних вод) при захворюваннях органів дихання застосовують скипидарні, хлоридонатрієві та вуглекисні ванни, що покращують периферичну мікроциркуляцію, зменшують активність запальних процесів в бронхо-легеневій системі [1].

Отже, в основі відновного лікування, на санаторно-курортному етапі реабілітації лежать не медикаментозні методи, а саме фізіотерапія, яка повинна бути патогенетично обґрунтованою та може поєднуватися з лікувально-охоронним режимом, дієтичним харчуванням, лікувальною фізкультурою та масажем.

Висновки. Проаналізувавши літературні джерела з'ясували, що застосування фізіотерапевтичних процедур є патогенетично обґрунтованими методами лікування та реабілітації хронічного бронхіту. Фізіотерапевтичні чинники сприяють посиленню крово- та лімфообігу, зменшенню або ліквідації запального процесу у бронхах, відновленню дренажної функції бронхіального дерева, підвищенню місцевої та загальної резистентності бронхів, опірності організму до простудних захворювань.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні ефективності аерофітотерапії в поєднанні з тепло-



лікуванням для хворих на хронічний бронхіт на базі обласного дитячого багатопрофільного санаторію «Лебедин».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боголюбов В. М. *Общая физиотерапия* / В. М. Боголюбов, Г. Н. Пономаренко. – М., СПб.: СЛП, 1998. – 480 с.
2. Григус І. М. *Методологічні аспекти проведення фізичної реабілітації у хворих на хронічний бронхіт* / І. М. Григус // *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. – Луцьк, 2012. – № 3 (19). – С. 282-287.
3. Дзюблик О. Я. *Хронічний бронхіт і його загострення: погляд на проблему* / О. Я. Дзюблик, Н. М. Недлінська, В. А. Ячник та ін. // *Український пульмонологічний журнал*. – 2015. – № 3. – С. 44-48.
4. Дука К. Д. *Хронічний бронхіт у дітей та підлітків – минуле, сучасне та майбутнє: монографія* / К. Д. Дука, С. І. Ільченко, С. Г. Іванусь. – Дніпропетровськ, 2013. – 300 с.
5. Ежов В. В. *Физиотерапия для врачей общей практики: методическое пособие* / В. В. Ежов, Ю. И. Андрияшек. – Ялта: Элиньо, 2005. – 400 с.
6. Молев В. П. *Фізична реабілітація дітей хворих на хронічний бронхіт* / В. П. Молев // *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. – 2018. – № 11. – С. 254-260.

СЕКЦІЯ 5

**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ
ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ
ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ**

УДК 378.147.091.12-057.86:615.8](489)

Т. В. Левитська

аспірант СумДПУ імені А. С. Макаренка,
фізичний терапевт
приватної клініки «Cityfys»,
Копенгагенський університет
прикладних наук, Копенгаген

**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ
ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ
РЕАБІЛІТАЦІЇ
В ДАНІЇ**

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах Данії та висвітлено стратегічні цілі для підготовки фахівців з фізичної терапії в данських університетах.

В статье проанализировано содержание профессиональной подготовки специалистов по физической терапии в высших учебных заведениях Дании и освещены стратегические цели для подготовки специалистов по физической терапии в датских университетах.

The article analyzes the content of the professional training of specialists in physical therapy in higher education institutions in Denmark. The strategic goals for preparation of specialists in physical therapy at Danish universities are highlighted.

Ключові слова: професійна підготовка, фізіотерапевт, університети Данії, бакалавр, навчальний план.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физиотерапевт, университеты Дании, бакалавр, учебный план.

Key words: professional training, physiotherapist, Danish universities, bachelor, curriculum.

Постановка проблеми. Сучасні наукові дослідження учених характеризуються незначною увагою до вивчення європейського досвіду університетської підготовки фахівців із фізичної терапії. Як відомо, професійна діяльність фізичних терапевтів у Данії знаходиться під

захистом держави, а дипломи данських університетів визнаються в більшості країн світу, особливо в медичній галузі, актуальним є вивчення європейського досвіду професійної підготовки фахівців фізіотерапії, зокрема у вищих навчальних закладах Данії на прикладі Копенгагенського університету прикладних наук. Данські університети створюють основу для амбіційних студентів, які хочуть підняти суспільство і змінити його на краще. Теорія та практика йдуть рука об руку і те, що вони навчають та досліджують, стає практичним. Здійснюється баланс між високими амбіціями, гарним навчальним життям, інноваціями та знанням, що допомагає працювати в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що протягом останніх десятиліть накопичено суттєвий теоретичний та практичний досвід з вивчення питань і розв'язання проблем у контексті професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів у вищих навчальних закладах Данії [1, 3, 4].

Данські програми завжди на високому рівні, розроблені з останніх досліджень і безпосередньо застосовні. Перевіряються нові форми навчання та розробляються дослідження, які можна використовувати в реальному світі. Навчальний заклад для фізіотерапевтів – це інститут знань, який зв'язує освіту та дослідження з поточними потребами суспільства та є рушійною силою співпраці між навчальними закладами, муніципалітетами, регіонами та компаніями [2].

Університети Данії, що готують майбутніх фахівців з фізичної терапії мають бачення того, щоб бути активним партнером та відновити частину суспільства, яку вони навчають. Вони роблять це в першу чергу за допомогою високоякісної освіти, яка базується на провідних дослідженнях та належній

практиці у професії. З цим баченням вони вводять п'ять стратегічних цілей, які стосуються реальності, з якою студент стикається. Відчуваючи багатосторонній тиск на професійний персонал їм потрібно винайти нові робочі потоки щоб забезпечити краще та ефективніше навчання, догляду та лікування; зміцнювати узгодженість соціальних пільг; знати, розуміти та впроваджувати останні знання та дослідження та у своїй професійній діяльності бути готовими робити обґрунтований та рішучий вибір на цій основі. Також стратегічними цілями навчання у данських навчальних закладах для фізіотерапевтів є зростання кількості вчителів, які досліджують, краща інтеграція практики в навчання, збільшити якість навчання і практики студентів, а також вивчати не тільки професійну літературу і дати цілодобовий доступ до знань (24/7). Мета полягає в тому, щоб дати студентам найкращі та актуальні умови, коли це стосується використання ІТ та цифрових рішень у сфері освіти. Проведено повну оцифровку письмових іспитів та домашніх завдань.

Мета статті – дослідити зміст професійної підготовки фахівців з фізичної терапії в університетах Данії.

Виклад основного матеріалу. Для університетів Данії висока якість освіти означає, що вони повинні ґрунтуватися на провідних дослідженнях та належній практиці у професії. Щоб забезпечити цілеспрямований та систематичний професійний розвиток, університет має бути посилено як навчальний заклад. Це робить заклад ще більш міцним та привабливим партнером по співпраці як на національному, так і на міжнародному рівні. Кількість викладачів які досліджують повинна зростати.

Вони беруть участь у науково-дослідній роботі. Це створює більш широке та посилене академічне середовище досліджень та розвитку для індивідуальної освіти та одночасно сприяє підвищенню рівня знань у навчанні. Усі результати дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт в університеті мають відношення до практики та освіти та передаються всім відповідним та визначним каналам. До 2020 року всі постійні

вчителі мають брати участь у науково-дослідній роботі. 100% проектів досліджень та розробок використовуються для викладачів, студентів та партнерів, а 50% всіх постійних викладачів є кваліфікованими в галузі досліджень. Іншою метою є краща інтеграція практики в навчання. 50% всіх постійних викладачів мають професійну клінічну підготовку, 50% всіх штатних викладачів навчають разом з викладачами з клінічної практики, а 35% всіх штатних викладачів були на стажуванні на клінічній практиці протягом останнього року. Студенти навчаються і практикуються більше, а також вивчають не тільки професійну літературу. Метою є збільшити стимуляцію та мотивацію в навчанні, щоб підвищити рівень уміння студентів та задоволення від роботи. Всі підготовчі, навчальні та оцінюючі програми навчання постійно оновлюються. Студенти все більше будуть розглядатися як самозайняті студенти. Це означає, що вони беруть на себе сильну відповідальність за власну освіту та беруть участь у покращенні навчання – адже освіта проводиться для студентів та з їхньою участю. Вони є студентами і кидають виклик своєму потенціалу, організовано міцну студентську організацію, яка діє професійно та здійснюється внутрішньо та зовнішньо. Студентська рада є активним партнером, яка бере участь у ініціативах для подальшого розвитку освіти і установ університету у діалозі з керівництвом. 90% студентів навчаються в повноцінному навчанні і 90% студентів відчують високі вимоги до їх професіоналізму та участі в їх освіті. Є хороші і різноманітні навчальні середовища з придатним місцем для навчання та волонтерської діяльності.

У Данії відповідальним за законодавче забезпечення навчання та професійної діяльності фізичних терапевтів є міністерство освіти. Відповідно з усіма вищими навчальними закладами, Копенгагенський університет уклав угоду про розвиток з Міністерством освіти на 2015-2020 роки. Метою розробки контрактів є створення узгодженості між цілями освітньої політики міністра та вимогами індивідуальної установи та посилення відкритого діалогу між мі-

ністерством та індивідуальним інститутом щодо стратегії та визначення пріоритетів цілей. Контракт містить цілі розвитку. Під кожною метою вказані деякі показники, які більш конкретно показують, як індивідуальний навчальний заклад буде працювати з відповідною метою розвитку.

Договір про розвиток 2020 року містить шість загальних обов'язкових цілей для всіх вищих навчальних закладів: краща якість в освіті, велика актуальність та підвищена прозорість, краща узгодженість та співпраця, посилення інтернаціоналізації, посилення науково-дослідної бази та збільшення регіональної співпраці знань. Звітність про договір розвитку відбувається щорічно в першому кварталі контрактного періоду. Фізіотерапевти вивчають, лікують, реабілітують та консультують пацієнтів, які страждають від болю в м'язах до важких фізичних вад. Охорона здоров'я та профілактика також включаються до сфери роботи фізіотерапевта.

Підготовка бакалавра з фізичної терапії займає 3,5 роки щоб стати професійним бакалавром.

Значна частина навчання відбувається на практиці – потім фахівець має право працювати з фізичною терапією в реальному світі. З дипломом бакалавра з фізичної терапії можна навчатися далі на дипломному, магістерському та кандидатському рівнях.

Навчальний план описує зміст програми навчання фахівців з фізичної терапії. Курс програми представлений на основі його загального профілю, структури та розподілу балів ECTS. Крім того, навчальна програма описує теми та цілі навчальних досягнень за сім семестрів програми.

Освіта фізіотерапевта об'єднує практику в навчанні через клінічну освіту, відвідування пацієнтів та включення засобів та прикладів у фізіотерапевтичному полі. Подібним чином, навчання організовується за допомогою відповідних теорій з вмінням навчатися та тренувати практичні навички.

У сфері фізіотерапії дії фізіотерапевта спираються на Міжнародну класифікацію функціональності (МКФ) Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я,

як основу для практики. МКФ розглядається в клінічному обґрунтуванні як інструмент для забезпечення участі всіх ресурсів пацієнтів і обмежень. МКФ містить нову парадигму, яка розглядає функціональні здібності в широкій і динамічній перспективі (Всесвітня організація охорони здоров'я, 2001). В той же час вона інтегрує медичний, науковий і психосоціальний, гуманістичний людський зір. Використовується фізіотерапія лікування та втручання. МКФ складається з двох частин, які є розділеним аспектом загального стану здоров'я. Модельну або концептуальну основу можна розглядати як динамічну модель взаємодії між компонентами МКФ. Модель показує, що функціональні здібності людини, в межах компонента, визначаються складною і динамічною взаємодією між функціями та анатомією організму, діяльністю та участю, факторами навколишнього середовища та особистими факторами. Всі компоненти, таким чином, завжди в грі в ситуації лікування, але по-різному заповнюють і важать. Модель може бути інструментом вимірювання стану здоров'я пацієнта, можна забезпечити як рівень активності, так і рівень участі, де звертають увагу також на оточення та особисті фактори.

Історично, клінічне мислення є продуктом медичної моделі. Однак бігмедичної моделі недостатньо для характеристики гуманістичного та реабілітаційного характеру фізіотерапевтичної практики. Вона залишає фізіотерапію без фактичної ідентичності або теоретичної бази для своєї практики, і тому необхідно, щоб фізіотерапевти випустили біомедичну модель практики, яка спрямована на хворобу і редукціоніст, яка вимірює захворювання як відхилення від нормального. В останні десятиліття нові парадигми розвивалися з ідеями фізіотерапевтичної ідентичності, цінностей, переконань, поглядів і практик. Сьогоднішні клінічні міркування показують, що значна частина фізіотерапевтичної клінічної практики вимагає різних знань і знань. Фізіотерапевтам доводиться дивитися на те, що потребують пацієнти у порівнянні з літературою і частково з досвідом, який зробив фізіотерапевт. У той же час фізіотерапевт повинен зосередитися на розумінні індивідуаль-

ного пацієнта як унікального індивіда. Практика, що ґрунтується на свідченнях, сьогодні є концептом, заснованим на доказах, клінічних знаннях, цінностях та очікуваннях пацієнтів, кожна з яких інтегрована в процес прийняття клінічних рішень. Клінічне обґрунтування визначає як процес, коли клініцист взаємодіє з пацієнтами, користувачами, колегами, системою охорони здоров'я, і структурує сенс, цілі та стратегії охорони здоров'я на основі клінічних даних, побажань пацієнта, професійного судження та знань. Ця модель міркувань передбачає формування гіпотез, заснованих на клінічних даних і знаннях, і тестування цих гіпотез через дослідження і лікування.

Програми навчання фахівців з фізичної терапії були підготовлені у співпраці з загальною національною програмою підготовки фізіотерапевтів в Данії. Програми базуються на тому ж виконавчому порядку та мають однакові цілі для результатів навчання на національному рівні. Останні півтора року програми – це теми, предмети, клінічні курси та тести, спеціально розроблені для тренувань фізіотерапевта в університетах самостійно і описана в наказі про навчальний план кожного університету. Програма спрямована на підготовку до професії фізіотерапевта, яка базується на людині, її організмі та русі. Фізіотерапевт проводить самостійне дослідження, тестування, диференціальну діагностику, лікування та реабілітацію.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У сучасний період перед системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства XXI століття, нагальною стає проблема такої організації навчально-виховного процесу, ключовою домінантою якої є зорієнтованість на професійну підготовку майбутніх фізіотерапевтів, компетентних, здатних до ефективної роботи, професійно мобільних і конкурентоздатних на ринку праці.

В умовах значного погіршення здоров'я нації особливої актуалізації набувають питання, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фізіотерапевтів у вищих навчальних закладах України. Це дозволить сприяти функціонуванню

людини, здоров'ю та якості життя шляхом розвитку, підтримки та відновлення найкращої якості руху на основі тіла та руху та підтримувати цілеспрямовані громадянські ініціативи у галузі охорони здоров'я, спрямовані на добробут та повернення людини до трудового життя та дозвілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Jamtvedt, G. 2003, *Kundskabsbaseret fysioterapi. Metoder og arbejdsmåder*, Gyldendal, Denmark.
2. World Health Organization 2001, *International classification of functioning disability and health*, Geneva.
3. Dean E 1995, «Psychobiological adaptation model for physical therapy practice», *Physical Therapy*, vol. 65, pp. 1061-1068.
4. Brøbecher H, Mulbjerg U (2005). *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*. København: Munksgaard Danmark.

УДК 376.011.3-051:376-056.264:001.891

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

О. В. Ляшенко

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В РОБОТАХ НАУКОВЦІВ

На основі теоретичного аналізу наукових джерел у статті представлено сутність поняття та специфіка психологічної готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Розглядається психологічна готовність як необхідна умова розвитку спеціаліста-педагога.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел у статті представлена сутність поняття та специфіка психологічної готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Розглядається психологічна готовність як необхідне умово розвитку спеціаліста-педагога.

Based on the theoretical analysis of scientific sources, the article substantiates the essence of the psychological readiness for the pedagogical activity of the future teacher. Psychological readiness is considered as a necessary condition

for the development of a specialist-teacher.

Ключові слова: педагогічна діяльність, психологічна готовність до педагогічної діяльності, психолого-педагогічні знання, професійні вміння.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, психологическая готовность к педагогической деятельности, психолого-педагогические знания, профессиональные умения.

Key words: pedagogical activity, psychological readiness for pedagogical activity, psychological and pedagogical knowledge, professional skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства на ринку праці користується попитом спеціаліст, з притаманними йому якостями: конкурентоспроможністю, компетентністю, готовністю до постійного професійного зростання, соціальною та професійною мобільністю. Підготовка такого спеціаліста здійснюється в умовах вищого навчального закладу. Сьогодні не всі випускники педагогічних вузів готові працювати в освітніх закладах різних рівнів, і одна із причин – це несформована психологічна готовність майбутніх спеціалістів до педагогічної діяльності. Питання психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього педагога є важливою психолого-педагогічною проблемою, що потребує детального теоретичного аналізу та практичного дослідження.

Адже, результатом професійної підготовки майбутніх вчителів стає формування не лише їх готовності до професійної діяльності, що вимагає від них формування цілого ряду професійних, дослідницьких та інноваційних умінь, але й врахування психолого-педагогічного аспекту. Саме в період професійної підготовки засвоюються основні ціннісні уявлення, що характеризують професійну спільноту, знання, вміння, навички, важливі для подальшої професійної діяльності. У період навчання у ВНЗ в людини формуються та розвиваються професійно важливі якості особистості, починає формуватися професійна самосвідомість, що виявляється в успішності навчальної діяльності. Першочергового значення у зв'язку з цим набуває дослідження наявності у студентів відповідних задатків, які виступають у якості передумов успішності навчання та

їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності неодноразово розглядали з теоретичних та експериментальних позицій вітчизняні та зарубіжні дослідники: М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткіна, С. Максименко, Н. Підбуцька, К. Платонов, Г. Пригін. Вивчення психолого-педагогічних джерел дає можливість зробити висновок про те, що проблема підготовки вчителя-логопеда вивчається в таких основних напрямках: удосконалення навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти (А. Алексюк, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна, М. Ярмаченко); формування професійної компетентності майбутніх учителів (О. Абдуліна, С. Архангельський, Е. Білозерцев, З. Васильєва, О. Дубинчук, В. Євдокимов, А. Кірсанов, І. Прокопенко, В. Сластьонін, М. Шкіль); визначення основних компонентів системи підготовки дефектологів (В. Бондарь, Г. Живіна, І. Колісник, Н. Назарова, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Федорович, О. Шевченко, М. Шеремет).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень психологічної готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Різноманітність визначень категорії «психологічна готовність» пояснюється складністю та багатогранністю самого досліджуваного явища. Розкриття психологічної сутності поняття здійснюється дослідниками з різних позицій. Г. Бал готовність розглядає як інтегративну здібність, комплекс здібностей [2]. У.О. Асмолова та Д. Узнадзе поняття «готовність» визначається через поняття «установка» [1, 10]. В.Сластьонін і О. Міщенко розуміють поняття «готовність» як особливий психічний стан [9]. Вчені А. Деркач і Л. Орбан-Лембрик представляють психологічну готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку зі специфікою діяльності та є необхідними для пристосування до неї [3]. Як бачимо, в

зазначених тлумаченнях психологічної готовності до діяльності спільним є те, що більшість науковців вважають її особливим психічним станом, тобто психологічна готовність розглядається на функціональному рівні та розуміється як прояв готовності до діяльності в конкретній ситуації.

Український науковець В. Моляко визначає готовність до праці як складне особистісне утворення, свого роду систему, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу [6]. Він пропонує розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані та як стабільну характеристику в досить широкому діапазоні ситуацій. Під ситуативною формою прояву психологічної готовності розуміється динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні та доцільні дії. Тому психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика, є стійкою системою професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння), її досвіду, знань, навичок, вмінь, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях.

Усі форми прояву психологічної готовності взаємопов'язані, наголошує М. Левітов [4]. Кожна форма зумовлює ефективне виконання професійної діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і робочих моментів, функціональних обов'язків. Психологічна готовність як психічний стан та як стійка характеристика виявляється та формується в процесі діяльності, з іншого ж боку, вона є складовою частиною діяльності. Вчений до складових структури готовності до діяльності відносить такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підго-

товленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими).

Розвиток вищезазначених структурних компонентів обумовлюється стійкими психологічними особливостями людини. Але він не є звичайним переносом якостей та станів у нову ситуацію, простою їх актуалізацією. На перший план тут виходять конкретні умови, у яких здійснюється професійна діяльність. Тому структурні компоненти психологічної готовності до виконання професійних обов'язків у межах кожної окремої спеціальності будуть відрізнятися, а з'ясування їх специфіки можливе лише за умови аналізу особливостей та вимог тієї чи іншої професійної діяльності. Отже, розглядаючи зміст та сутність феномена готовності до професійної діяльності, більшість дослідників дотримується поглядів, що готовність до професійної діяльності є вираженням направленості особистості на дану діяльність і у кожній конкретній професійній діяльності має свої специфічні прояви [1, 2, 3, 5, 6, 9].

Достатньо широко у науковій літературі представлена проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності, а також до різних її аспектів. Так, А. Ліненко, розглядає дану готовність як складну особистісну освіту, з певним складом, структурою і закономірностями функціонування [5]. Науковець А. Мороз зазначає, що зміст поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності, структура цієї готовності обумовлені специфікою структури та змістом діяльності педагога [7]. Особливості праці вчителя визначають ті характерні риси особистості та суб'єктивні якості педагога, що впливають на успішність педагогічної діяльності в цілому.

Враховуючи специфіку вчительської праці, дослідники визначають зміст і структуру професійної та психологічної готовності до педагогічної діяльності, підкреслюють, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності міститься комплексна здібність до діяльності [2, 5, 7, 8, 9]. У структурі професійної педагогічної діяльності вони виділяють наявність: адекватної мотивації, загальних і спеціальних знань,

професійних умінь та навичок, професійно важливих якостей особистості. Мотивація обумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності; отриманням необхідного об'єму спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок; спрямованістю на високі результати педагогічної діяльності; прагненням до професіоналізму.

Г. Балл у комплексній здібності до діяльності виділяє два основних аспекти: мотиваційний та інструментальний [2]. Мотив є центральним визначаючим фактором, що забезпечує схильність до відповідного типу діяльності. Вчений відзначає, що ті чи інші прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися (інструментальний аспект), але саме недостатність професійно значущої мотивації обумовлює низьку ефективність діяльності.

Науковець Ю. Пінчук у структурі педагогічної діяльності і психологічної готовності до неї виділяє три компоненти: конструктивний – відбір навчального матеріалу у відповідності з метою діяльності та особливостями здобувачів освіти; організаційний – організація навчальної діяльності на заняттях; комунікативний – взаємодія із здобувачами освіти [8]. Вона пропонує структурну модель готовності до педагогічної діяльності, в якій виокремлено три значущих компоненти: особистісний, індивідуальний і професійно педагогічний.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи дані досліджень з проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності, можна констатувати, що вони не взаємовиключають один одного, а розширюють, поглиблюють і доповнюють уявлення про складність і багатогранність поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності. Різні науковці у структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності включають такі загальні компоненти як: спрямованість, психолого-педагогічні знання та професійні вміння (частіше їх розглядають як основні характеристики компетентності педагога), здібності; розглядаючи ці компоненти як основні інтегративні характеристики. При цьому наголошується, що психологічна готовність

до педагогічної діяльності припускає теоретико-методологічну й організаційно-практичну підготовленість, яка містить у собі: оволодіння загально-теоретичними знаннями; аналіз та оцінку власної діяльності; вміння поставити себе на місце учня; саморегуляцію поведінки. Подальше дослідження проблеми буде полягати в глибшому аналізі кожної якості психологічної готовності до педагогічної діяльності, саме майбутніх логопедів, у вивченні умов, що забезпечують їх формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С.14 – 27.
2. Балл Г. О. Психолого-педагогические основы гуманизации образования // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С.21 – 36.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан-Лембрик. – М.: РАУ, 1999. – 208 с.
4. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
5. Линенко А. Ф. Готовность будущих учителей до педагогической деятельности / А. Ф. Линенко // Педагогика і психологія. – 1995. – №1. – с. 125 – 137.
6. Моляко В. О. Психологическая теория творчества / В. О. Моляко // Научные записки Ин-та психологии ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вып. 22: Актуальные проблемы современной украинской психологии. – К., 2002. – С. 221–229.
7. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей. / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск: ДГУ, 1980. – С. 71 – 75.
8. Пінчук Ю. В. Готовность студентов-логопедов до професійної діяльності. // Дефектологія. – 2004. – №3. – С. 41– 44.
9. Сластенин В. А. Профессионально педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.79 – 74.
10. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе // Хрестоматия по психологии: Сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 101 – 107.

СЕКЦІЯ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

УДК 37.015.3 – 376.95.58

В. В. Кобильченко

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ
ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ
ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглядається проблема психологічного супроводу дітей та дорослих, особистість яких є депривованою.

В статье рассматривается проблема психологического сопровождения детей и взрослых, личность которых является депривированной.

The article deals with the problem of psychological support for children and adults whose identity is deprived.

Ключові слова: потреби, депривація, психологічний супровід.

Ключевые слова: потребности, депривация, психологическое сопровождение.

Key words: needs, deprivation, psychological support.

Постановка проблеми. Відомо, що прояв активності людини, а відповідно, – її життєдіяльність і цілеспрямована діяльність, безпосередньо залежать від наявності певних потреб, які вимагають задоволення [5].

У сучасній психологічній літературі термін «потреба» має кілька значень. У найзагальнішому значенні потреба – це стан людини, який виникає на основі суперечності між наявним і необхідним, і спонукає її до діяльності щодо усунення даної суперечності. Потреби поєднують у собі два компоненти: об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивна сторона потреби зумовлена властивостями зовнішнього світу і людського організму, а суб'єктивна сторона визначається самою людиною, яка усвідомлює об'єктивно існуючу, незалежну від її волі реальність.

Більш розгорнуте значення цієї категорії пов'язане з конкретизацією уявлень про суб'єкта діяльності, тобто носія

потреб. Потреби можуть бути класифіковані за різними критеріями. За першочерговістю їх задоволення: потреби вітальні, особистісні, економічні, політичні та культурні. Залежно від засобу їх задоволення: потреби, які можуть бути задоволені лише засобами суспільства, та потреби, які можуть бути задоволені людиною самостійно.

Серед психологічних потреб розрізняють базові потреби особистості. Це такі потреби, при незадоволенні яких маленькі діти не зможуть отримати повноцінний розвиток. Вони як би зупиняються в своєму розвитку і стають більш схильними до деяких захворювань, ніж їх однолітки, у яких такі потреби задоволені. Так, наприклад, якщо малюк регулярно отримує годування, але зростає без належного спілкування з батьками, його розвиток може затримуватися. Базові потреби особистості поділяються на 4 групи: автономія – потреба в самостійності, незалежності; потреба в компетентності; потреба в значущих для індивіда міжособистісних взаєминах; потреба бути членом соціальної групи, відчувати себе потрібним. Сюди також відноситься і почуття власної значущості, і потреба у визнання інших.

У випадках незадоволення базових фізіологічних потреб, зазначає С. Максименко [8], страждає фізичне здоров'я індивіда, а у випадках незадоволення базових психологічних потреб страждає психологічне здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у психології, зокрема і в спеціальній, зростає науковий інтерес до такого феномена, як «депривація». Термін «депривація» був уведений в науковий обіг соціологом С. Стауфер. Далі термін був запозичений психологією.

Як зазначає О. Алексеєнкова [1], слово «депривація» (від англ. deprivation) означає позбавлення, втрату. В основі його лежить латинський корінь *privare*, що значить «відокремлювати». Префікс *de* в англійському слові передає посилення значення кореня.

Крім цього, важливим уточненням у визначенні значення поняття «депривація» є також проведене деякими дослідниками розрізнення між ситуацією, коли людина з самого народження позбавлена певних стимулів, в результаті чого деякі значущі потреби взагалі не виникають, та ситуацією, коли потреба вже виникла, а потім предмет потреби став недоступний. Першу ситуацію іноді називають «привацією» тобто відділенням, а другу власне депривацією [8].

Тобто йдеться про втрату чогось такого, що необхідно людині для задоволення її певних важливих потреб. Це призводить до різних психологічних відхилень у поведінці та діяльності. У різних обставинах депривованими можуть виявитися різні потреби. У зв'язку із цим термін «депривація» традиційно розглядається як родове поняття, що поєднує цілий клас психічних станів особистості, що виникають у результаті тривалого її обмеження або позбавлення джерел задоволення тієї або іншої потреби і є тим чинником, який обмежує процеси соціалізації/індивідуалізації людини.

У цьому контексті вважаємо за необхідне зробити акцент на тому, що на наше переконання, внаслідок тривалої депривації, яка виникає в результаті впливу різних факторів (біологічних, соціальних та психологічних) значно страждають людські потреби усіх рівнів, і в кінцевому результаті – активність людини, яку вони породжують [4; 6].

Феномен депривації набуває усе більшої ваги, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як психологічне явище, що впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу.

Таким чином, у кожному окремому випадку ступінь деприваційного «ураження» особистості різна. Вирішальне значення тут мають виразність і співвіднесеність двох основних груп факторів: рівень стійкості конкретної особистості, її деприваційний досвід, здатність протистояти впливу ситуації; сту-

пінь твердості, модифікаційної потужності й міра мультиаспектності деприваційного впливу.

Часткове обмеження можливостей задоволення якоїсь однієї із потреб, особливо у випадку тимчасової деприваційної ситуації, за своїми наслідками принципово є менш небезпечним для особистості порівняно з випадками, коли вона потрапляє в умови тривалої й практично повної неможливості задоволення цієї потреби.

У цілому «депривація» – поняття багатогранне і багаторівневе. У спробах його трактування на даний момент єдності між науковцями не спостерігається. Крім того, поняття «депривація» є близьким, але не тотожним поняттю «фрустрація». На думку Н. Звереві [2], депривація – більш важкий, хворобливий, іноді – особистісно руйнівний стан, що відрізняється високим рівнем жорсткості і стійкості порівняно з фрустраційною реакцією.

За Й. Лангмейєром і З. Матейчком [7], депривація є психічним станом, який виник у результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливість для задоволення деяких його основних (життєвих) потреб достатньою мірою і протягом достатньо тривалого часу.

У різних обставинах депривованими можуть бути різні потреби людини. При цьому до числа «основних (життєвих)» потреб вказані автори включають:

- 1) потребу у певній кількості, мінливості та виді (модальності) стимулів;
- 2) потребу в основних умовах для продуктивного навчання;
- 3) потребу в первинних суспільних зв'язках (особливо з материнською особою), які забезпечують можливість дієвої інтеграції особистості;
- 4) потребу суспільної самореалізації, яка надає можливість оволодіння різними суспільними ролями та ціннісними цілями.

Позитивом є те, що деприваційний вплив на одну із потреб, яким би жорстким не був, часом може бути ослаблений завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб даної особистості [2].

Так зокрема, А. Маслоу [9] виділяв два різновиди депривації: депривацію базових потреб і загрозову депривацією. Перша легко заміщається й не викликає серйозних наслідків для організму. Друга розглядається як загроза особистості, тобто як депривація, що загрожує життєвим цілям індивіда, його самооцінці, перешкоджає самоактуалізації – словом, перешкоджає задоволенню базових потреб.

Психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, почутті глибокої незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям, втраті життєвої активності, в стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії. У той же час, у кожному окремому випадку ступінь деприваційного «ураження» особистості різна.

Вирішальне значення тут мають виразність і співвіднесеність двох основних груп факторів: 1) рівень стійкості конкретної особистості, її деприваційний досвід, здатність протистояти впливу ситуації, тобто ступінь її психологічного «загартування»; 2) ступінь твердості, модифікаційної потужності й міра мультиаспектності деприваційного впливу. Часткове обмеження можливостей задоволення якоїсь однієї із потреб, особливо у випадку тимчасової деприваційної ситуації, за своїми наслідками принципово є менш небезпечним для особистості порівняно з випадками, коли вона потрапляє в умови тривалої й практично повної неможливості задоволення цієї потреби. І все-таки односпрямований деприваційний вплив, яким би жорстким він не був, з часом може бути істотно послабленим завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб особистості.

Хочемо зазначити, що будь-яка тривала депривація (сенсорна, психічна, соціальна і т.д.) в житті дитини в цілому затримує її психосоціальний розвиток. Зокрема, нестача сенсорних (при порушенні зору і слуху) чи соціальних (при аутизмі) стимулів у процесі розвитку дитини призводить також до уповільнення й перекручування розвитку дитини [6, с. 72-79].

Неправильне виховання, соціальна та емоційна депривація ведуть до формування ненормативних властивостей характеру дитини з тими чи іншими порушеннями в розвитку – соціально засуджуваних способів задоволення потреб. Зокрема, жорстокість – це нездатність до емпатії, яка може бути способом задоволення потреби у самоствердженні за рахунок приниження іншої дитини; жадібність – це ненаситне прагнення до присвоєння предметів, як редуція потреби в освоєнні світу; облудність – це тенденція до створення образу ідеального Я – потреби бути особистістю.

Зазначимо також, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Отже, не зважаючи на розмаїтість видів депривації, їхні прояви в психологічному плані змістовно схожі. Так, зокрема, при зниженні чи втраті зору, слуху чи опорно-рухової функції в зрілому віці, людина нерідко вдається до механізмів психологічного захисту, таких як заперечення або витіснення проблем, відхід у фантазії замість реальних дій, знецінення інтересів замість їх відстоювання і т.д. Захисні механізми дозволяють зняти на якийсь час емоційну напруженість, але їх часте використання призводить до дезадаптивних ефектів.

Саме тому, діти й дорослі потребують кваліфікованого психологічного супроводу, спрямованого на профілактику та подолання наслідків поліфакторної депривації.

Мета статті – необхідно з нових наукових позицій поглянути на психологічний супровід дітей та дорослих, особистість яких є депривованою, розробити його теоретичні й методичні основи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Надання психологічної допомоги в психологічній парадигмі супроводу вимагає переходу від класифікації, заснованій на феномені хвороби (медична парадигма), до власне психологічної класифікації людських потреб і проблем. Зміст психологічної допомоги полягає в

забезпеченні емоційної, значеннєвої й екзистенціальної підтримки людині або співтовариству в складних ситуаціях, що виникають в ході особистісного й соціального буття.

В основу даної моделі діяльності практичного психолога покладено гуманістичні підходи до формування особистості, а також сучасний погляд на проблему розвитку особистості як на розвиток синтетичний, біопсихосоціальний, оскільки практично неможливо відокремити одне від іншого, позаяк онтогенез є цілісним процесом, у якому біологічне, психічне та соціальне взаємно детерміновані й тісно між собою взаємодіють.

У сучасних психологічних дослідженнях особлива увага приділяється особистісним детермінантам реабілітації, позаяк одночасно з переживанням гострих негативних реакцій внаслідок певних органічних і функціональних порушень активізується внутрішній потенціал особистості, мобілізується життєва активність.

Взаємодія людини з її соціальним середовищем відбувається в конкретних життєвих ситуаціях і є пусковим механізмом для певних особистісних ресурсів. Отже, особистісні ресурси проявляються у взаємодії людини й життєвого середовища як безперервному процесі просторово-часового «розгортання» людини, представленого у змісті й спрямованості діяльності в реальних життєвих ситуаціях, що забезпечує відповідність способу життя образу світу, який змінюється у процесі життєдіяльності через трансформацію цінностей і смислів особистості.

У мінливих умовах життя досягнення благополуччя вимагає від особистості активності, спрямованої на саморозвиток. Активність забезпечує формування особистісних якостей, які підтримують стабільність її позитивного функціонування.

Нагромадження психологічних досліджень теоретичного й прикладного характеру феномена супроводу привело до потреби в їхній систематизації й пошуку нових інтегративних підходів, що пояснюють вплив на людину умов середовища.

Виникла необхідність у розробці нових підходів, які передбачають не стільки збільшення нових перемінних й, відповідно, наукових понять, які їх пояснюють, скільки зміни уявлень про взаємодію суб'єкта з його соціальним оточенням, середовищем, у якому відбувається його життєдіяльність.

Не викликає заперечень твердження, що гарне фізичне й психологічне здоров'я сприяє успішній адаптації й виходу із кризи. Однак пріоритет тут належить саме психологічному здоров'ю, під яким розуміється наявність гармонійних відносин людини з навколишнім світом і самою собою. Самоприйняття й самоповага особистості є загальним знаменником, інтегральним виміром благополучного розвитку особистості, тоді як негативне самоствавлення свідчить про зворотнє. Найбільш важливою є наявність стійкої позитивної картини світу, що допомагає людині впоратись із тими змінами, які відбуваються в її житті. Чим більш позитивною є ця картина, тим більш ефективною буде адаптація.

Однак, у людей з психофізичними порушеннями, що призводять до виникнення депривації базових особистісних потреб, нерідко виникають деформації суб'єктивного образу світу, які проявляють себе таким чином:

- ✓ образ світу в цілому. Наявний біологічний дефект (тим більш, якщо він ускладнений дефектами первинної і вторинної соціалізації та дефектом самоствавлення) руйнує саме уявлення особистості про життя та його цінності, про свою цінність та життєздатність у світі. Це має назву «онтологічної непевності». У такої людини відсутня впевненість у тім, що вона є коштовною й життєздатною частиною буття;
- ✓ образ «Я». Людина відчуває себе «не такою, як усі інші», не вартою любові. Нерідко це сполучається з уявленням про себе, як про «слабку істоту», що не здатна змінити свою життєву ситуацію. Це супроводжується непевністю у своїх силах і можливостях, безсиллям та безпорадністю (позиція жертви). Можливий також інший варіант: людина зовні здається «сильною», проявляє агресію, але за цією

бронєю – глибинний страх і те ж почуття безпорадності, ускладнене відчуженням від інших людей, прагненням любові й тепла. Така людина має труднощі із самоповагою, самоприйняттям і довірою до себе;

- ✓ образ іншого (близького й далекого). Інші люди уявляються небезпечними і ворожими. Виникають труднощі із довірою: такі люди нікому не довіряють (особливо людям, у яких здоров'я в нормі), часто заперечують саму можливість звернутися до когонебудь за допомогою.

Відзначені особливості суб'єктивного образу світу депривованої особистості визначають завдання й психологічний зміст роботи. Якщо порушення або деформація суб'єктивного образу світу вже відбулися, необхідна тривала психологічна робота – відновлення цілісного й упорядкованого суб'єктивного образу світу особистості, нехай він навіть буде іншим, аніж раніше. При цьому не обійтися без відновлення розірваних зв'язків: із самою собою та іншими людьми, а також зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього, що дає людині можливість, з одного боку, «знайти корінь проблеми» й «пожвавити» свої життєві резерви, а з іншого боку – знайти майбутнє й себе у ньому й освоїти продуктивні способи поведінки у кризових ситуаціях. Результатом такої перебудови є новий образ світу й себе у ньому.

Необхідно допомогти людині якомога раніше знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.

Ми вважаємо, що психологічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Хочемо зазначити, особистісні ресурси можуть бути представлені як система потенціалів людини для усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою трансформації ціннісно-смиислового виміру особистості, який задає її спрямованість і створює основу для самореалізації. Інакше, – особистісні

ресурси виступають як системна, інтегральна характеристика особистості, що дозволяє переборювати важкі життєві ситуації, й актуалізується і проявляється в процесах самодетермінації особистості.

Крім того, ми розглядаємо психологічний супровід з позицій інтегративної парадигми як окрему психологічну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвинути ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах діяльності [3–4].

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психологічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психологічного супроводу як технології є відновлення й розвиток потенціалу депривованої особистості, і в остаточному підсумку – ефективне виконання дитиною або дорослим своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Головною метою практичної психологічної роботи як з дітьми, так і з дорослими, повинне стати їхнє особистісне благополуччя. Тобто, психологічний супровід, як модель організації роботи практичного психолога має забезпечувати умови для психологічного благополуччя та оптимального психічного та соціального розвитку в ситуаціях соціальної взаємодії. Крім того, психологічний супровід передбачає своєчасне виявлення труднощів психосоціального розвитку людини на певних вікових етапах й визначення умов та засобів їхньої корекції та профілактики.

В якості ідеальної мети психологічного супроводу постає адекватна соціалізація й розвиток індивідуальності кожної людини, особистість якої є депривованою. Ця ідеальна мета завжди віддзеркалюється в персоніфікованій меті досягнення кожною людиною свого більш високого рівня соціальності, що проявляється у її соціальному само-

визначенні й розвитку власної індивідуальності.

Процесуальною метою супроводу є відображення у психологічних засобах впливу актуальних потреб особистості, які допомагають дитині або дорослій людині у вирішенні виникаючої в них особистісної проблеми.

Психологічний супровід як процес розглядається діалектично, через джерело його розвитку, рушійну силу. Джерелом – є протиріччя між актуальним рівнем особистісного досвіду клієнта й недостатністю його для вирішення виниклої проблеми. Такий недолік власне й може бути компенсований у процесі взаємодії фахівця із суб'єктом супроводу. Ця взаємодія і є рушійною силою даного процесу. Основним критерієм професійного успіху є самостійність і автономне позитивне функціонування супроводжуваного, який може вже обходитись без підтримки й допомоги супроводжувачого [3-4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеевкова Е. Г. *Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие* / Е. Г. Алексеевкова. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
2. Зверева Н. В. *Патопсихология детского и юношеского возраста. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Н. В. Зверева, О. Ю. Казьмина, Е. Г. Каримулина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
3. Кобильченко В. В. *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія* / В. В. Кобильченко. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.
4. Кобильченко В. В. *Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія* / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 367 с.
5. Кобильченко В. В. *Формування особистості як психолого-педагогічна проблема* / В. В. Кобильченко // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 3 Частина 1* / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 46–52.
6. Кобильченко В. В. *Поліфакторна депривація особистісного розвитку дітей з порушеннями зору [Електронний ресурс]* / В. В. Кобильченко // *Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року)* / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – С. 72–79.
7. Лангмейер Й. *Психическая депривация в детском возрасте* / Й. Лангмейер, З. Матейчек // Пер. Г. А. Овсянникова. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
8. Максименко С. Д. *Генезис существования личности* / С. Д. Максименко. – К.: ЩЦЩ «КММ», 2006. – 240 с.
9. Маслоу А. *Самоактуализация* / А. Маслоу // *Психология личности*. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 287 с.

УДК 371.3:376

А. І. Кравченко

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

А. О. Безуська

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА І ПСИХОЛОГА У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті вказані актуальні проблеми співпраці учителя-логопеда і психолога у процесі подолання мовленневих порушень в дошкільників.

В статье указаны актуальные проблемы сотрудничества учителя-логопеда и психолога в процессе преодоления речевых нарушений у дошкольников.

The article identifies current problems of the cooperation of a speech therapist and psychologist in the process of overcoming the disability in preschoolers.

Ключові слова: вчитель-логопед, психолог, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення.

Ключевые слова: учитель-логопед, психолог, дети дошкольного возраста, речевые нарушения.

Key words: speech therapist, psychologist, children of preschool age, speech disorders.

Постановка проблеми. В останні роки спостерігається зростання числа дошкільників із порушеннями загального і мовленнєвого розвитку. Більшість

із них мають складні мовленнєві порушення. Нажаль не всі дошкільники (з різних причин) мають можливість відвідувати спеціальні логопедичні групи ЗДО. Такі діти зазвичай отримують допомогу в приватних логопедичних кабінетах або центрах. Однак роботу вчителя-логопеда в умовах центру ускладнюють багато невирішених проблем: відсутність нормативних і програмно-методичних матеріалів, труднощі організації взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу як рівноправними партнерами з корекційно-мовленнєвого впливу на дітей. Тому необхідно поговорити про специфіку організаційно-методичної та консультативної діяльності вчителя-логопеда і педагогів додаткової освіти, зокрема психолога, в умовах центру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На необхідність вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені педагоги О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, О. М. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко, О. А. Рацул. Інші дослідники (Н. В. Єлізарова, М. І. Фрумін, Г. А. Цукерман) звертаються до особливостей навчальної взаємодії. Як свідчить аналіз літературних джерел, питання співпраці фахівців у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями потребує подальшого вивчення у сучасній педагогіці.

Мета статті – висвітлити актуальні проблеми співпраці учителя-логопеда і психолога у процесі подолання мовленнєвих порушень в дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основний принцип організації роботи – надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям, які мають мовленнєві порушення [3, с. 66]. Психолог і логопед мають можливість здійснювати допомогу, як кожній дитині, так і групі дітей, що мають мовленнєві порушення: відслідковувати процес розвитку; займатися глибокою і всебічною профілактичною, корекційною та розвивальною роботою з дітьми певного віку; здійснювати індивідуальну підтримку тих, хто її потребує. Крім того, при спіль-

ній діяльності з'являється можливість здійснювати методичну роботу, розроблювати проекти, які впливають на виховно-освітнє середовище в цілому [5, с. 30].

Метою діяльності педагогічних працівників стає повноцінний розвиток особистості дитини, збереження і зміцнення її фізичного, психічного і морального здоров'я.

Завдання логопедичної роботи зводяться до соціальної адаптації та інтеграції дитини, яка має мовленнєве порушення, в оточення нормально розвинутих однолітків. Успішна реалізація цих цілей можлива тільки при тісній взаємодії зазначених фахівців у розвитку (корекції) мовлення і немовленнєвих психічних процесів і функцій. У даній моделі логопед виступає як організатор і координатор корекційних впливів, надаючи необхідну логопедичну допомогу. Для цього необхідний комплексний підхід до навчання і корекції мовленнєвих порушень у дошкільників [4, с. 5].

У Науково-практичному центрі кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка була створена модель корекційно-розвивальної діяльності, основними завданнями якої є:

- ✓ створення команди однодумців, куди увійшли учитель-логопед, педагог-психолог, педагоги додаткової освіти з образотворчої і театральної діяльності;
- ✓ підвищення професійного рівня всіх фахівців;
- ✓ організація корекційно-розвивального середовища, стимулюючої мовленнєвий і особистісний розвиток дитини;
- ✓ розробка інтегрованого корекційно-розвивального календарно-тематичного плану, побудованого на основі комплексної діагностики.

Діяльність педагогів центру спрямована на розвиток когнітивних, пізнавальних процесів, безпосередньо пов'язаних із мовленням. Першорядний вплив на мовленнєвий розвиток надає сім'я (батьки дитини). Виділення основних напрямків взаємодії допомогло більш чітко визначити загальні і приватні задачі учасників корекційно-освітнього процесу. Загальні завдання в першу чергу

спрямовані на надання своєчасної діагностичної, профілактичної та корекційно-логопедичної допомоги.

Для цього ми розробили журнал взаємозв'язку фахівців з дітьми, в якій визначені індивідуальні (специфічні) завдання.

Завдання роботи логопеда:

- ✓ обстеження дітей та виявлення серед них дітей, які потребують профілактичної та корекційно-мовленнєвої допомоги;
- ✓ вивчення рівня мовленнєвого, пізнавального, соціально-особистісного, фізичного розвитку і індивідуально-типологічних особливостей дітей, які потребують логопедичної підтримки, визначення основних напрямків і зміст роботи з кожним з них;
- ✓ систематичне проведення необхідної профілактичної та корекційної роботи з дітьми відповідно до їх індивідуальними програмами;
- ✓ оцінка результатів допомоги дітям і визначення ступеня їх мовленнєвої готовності до шкільного навчання;
- ✓ формування у педагогічного колективу центру та батьків інформаційної готовності до логопедичної роботи, надання їм допомоги в організації повноцінного мовленнєвого середовища;
- ✓ координація зусиль педагогів і батьків, контроль за якістю проведення ними мовленнєвої роботи з дітьми [1, с. 46].

Загальні завдання роботи психолога центру:

- ✓ створення середовища психологічної підтримки дітей із порушеннями мовлення;
- ✓ розвиток пам'яті, уваги, мислення, просторового орієнтування;
- ✓ удосконалення дрібної моторики;
- ✓ розвиток слухової уваги і фонематичного слуху;
- ✓ розвиток зорово-моторної координації;
- ✓ розвиток довільності та навичок самоконтролю, вольових якостей;
- ✓ активізація відпрацьованої лексики;
- ✓ зняття тривожності у дітей при негативному настрою на логопедичні заняття;
- ✓ забезпечення психологічної готов-

ності до шкільного навчання;

- ✓ підвищення психологічної культури батьків і педагогів [2, с. 78].

Основними ідеями, що визначають зміст взаємодія психолога і логопеда є наступне:

- ✓ єдність корекційних, освітніх і виховних завдань; принцип корекційної спрямованості загальноосвітніх занять;
- ✓ розвиваючий характер роботи і формування якостей особистості дитини;
- ✓ принцип максимального виявлення і використання резервів психічного розвитку дошкільників;
- ✓ виховання у дітей інтересу до занять, пізнавальної активності та самостійності;
- ✓ опора на особистий досвід дітей;
- ✓ досягнення успіху на кожному етапі заняття як найважливіший засіб стимуляції пізнавальної діяльності [2, с. 79].

Представлена модель взаємодії вчителя-логопеда і психолога центру дозволяє, по-перше, враховувати не тільки мовленнєві, а й індивідуально-типологічні особливості дітей, а також їх компенсаторні можливості; по-друге, чітко сформулювати об'єктивний висновок і, по-третє, намітити індивідуальні та групові програми корекційної роботи на довгострокову перспективу [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, узгодженість дій педагогів в умовах дошкільного логопедичного пункту дозволяє ефективно скорегувати наявні порушення розвитку мовлення, що допомагає дитині легко адаптуватися в дошкільному середовищі, успішно розвиватися і навчатися. Перспективи подальших розвідок вбачаємо більш глибокому дослідженні особливостей співпраці фахівців Науково-практичного центру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кизимова Е. А. *Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи* / Е. А. Кизимова // *Логопед. №1 – 2011 – С. 45 – 48.*
2. Козина И. Б. *Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников* / И. Б. Козина // *Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 76 – 79.*
3. Миронова С. А. *Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях /*

- С. А. Миронова – М., 2007 – 154 с.
4. Степанова О. А. Основные направления оптимизации коррекционно-образовательного процесса в ДОУ (группах) для детей с нарушениями речи / О. А. Степанова // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 4–13.
 5. Степанова О. А. Организация логопедической работы в ДОУ / О. А. Степанова – М., – 2007 – 68 с.
 6. Токарев А. А. Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с детьми 6-7 лет / А. А. Токарев, Е. П. Спиридонова // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 406–408.

УДК 376.36

А. І. Кравченко

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

Т. О. Колодяжна

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із дислексією в умовах сучасної загальноосвітньої школи. Розглядаються питання розробки методики розвитку навичок читання у даній категорії дітей.

Стаття посвячена проблеме психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дислексией в условиях современной общеобразовательной школы. Рассматриваются вопросы разработки методики развития навыков чтения у данной категории детей.

The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with dyslexia in the conditions of a modern comprehensive school. The development of methods for the development of reading skills in this category of children is considered.

Ключові слова: дислексія, розвиток навичок читання, методика початкового навчання, психолого-педагогічний супровід.

Ключевые слова: дислексия, развитие навыков чтения, методика начального обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Key words: dyslexia, development of reading skills, methods of primary education, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Для того щоб забезпечити дитині з особливими освітніми потребами якісне навчання, необхідно розуміти, як співвідносяться її індивідуальні особливості з реаліями сучасної освіти. Діти зі схильністю до дислексії нерідко зустрічаються серед молодших школярів. Дислексія – це поліфакторний розлад, в патогенезі якого провідну роль можуть грати як мовленнєві проблеми, так і регуляторні, моторні або візуально-просторові труднощі [2, с. 55].

Дана категорія дітей неоднорідна за механізмами і симптоматикою порушень, чим і визначається необхідність їх спеціального психолого-педагогічного супроводу. Логопед та психолог можуть розробити індивідуальну програму розвитку недостатньо сформованих психічних функцій, що становлять основу навички читання. Така програма враховує індивідуальні особливості дитини, структуру її порушення і являє собою варіативну частину системи психолого-педагогічної допомоги в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Порушення читання є достатньо поширеним порушенням мовлення у дітей молодшого шкільного віку (М. Бурлакова, С. Іваненко, О. Корнєв, Ю. Новікова, Р. Лалаєва, В. Тарасун, А. Ястребова та інші). Проблемам дислексії присвятили свої наукові праці зарубіжні вчені (Beneventi, Tonnesen, Ersland, Blomert, Willems, Chung, Ho, Gooch, Snowling, Hulme, Helland, Plante, Hugdahl, та інші).

Мета статті – висвітлити особливості психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із дислексією в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема дислексії (Specific reading disability) – порушення здатності до оволодіння навичками читання і письма, залишається досить актуальною і надзвичайно соціально гострою у всьому світі. Зростання чисельності дітей із симптомами дислексії, або як її називають «хворобою неписьменності», викликає значні труднощі їх навчання спочатку в школах, а потім у вищих навчальних закладах [1, с. 88].

Ускладненість при читанні, нездатність ясно висловлювати свої думки, безліч граматичних помилок на письмі, поганий почерк і дефіцит уваги – все це призводить до великих психологічних проблем дітей-дислексиків у процесі їх навчання.

Як правило, цю нездатність часто приписують лінії та впертості. Почуття, які формуються в учня-дислексика в школі – це невпевненість, бездарність, нестача віри в свої сили. При зіткненні з удаваними йому непереборними труднощами в навчанні, ці почуття посилюються і можуть відбитися на його поведінці в школі та поза нею, а також на психічному статусі в цілому [5, с. 301].

В процесі навчання дислексик стикаються не тільки з проблемами психологічного характеру (тому їх називають «дітьми, що страждають на дислексію»), а й відчувають значні труднощі у соціальній адаптації.

На сьогодні, загальне число вправ в букварях і абетках в порівнянні з минулими десятиліттями збільшилася. Таких об'ємних підручників методика раніше не знала. Азбуки формату А4 видаються в двох томах по 100-150 сторінок кожен. А чи збільшилася кількість годин, відведена програмою на букварний період? Ні. Отже, зменшено час безпосереднього навчання читання [2].

У цих умовах діти зі схильністю до дислексії стикаються з непосильним завданням. Відрізняючись від однолітків відставанням у розвитку низки психічних функцій, приходячи до школи вони або не вмюють читати, або мають початкові навички читання по складам, та повинні оволодіти грамотою швидко і за букварем, який на них не розрахований. Напрошується висновок про необхідність технології розвитку навички читання, яка, перебуваючи в рамках психологопедагогічного супроводу, відповідала б темпам і послідовності початкового навчання та одночасно додала б ті труднощі, які виникають при оволодінні грамотою у дітей зі схильністю до дислексії.

Найбільш загальними принципами її побудови можна вважати:

1) співвіднесеність з програмою початкової освіти в частині основних складових методики навчання грамо-

ти: часу і послідовності вивчення матеріалу;

2) компенсацію неповної відповідності наявного методичного інструментарію (навчальних посібників, методичних розробок) освітнім потребам школярів зі схильністю до порушень читання;

3) впровадження спеціальних методів формування і автоматизації навичок читання в учнів зі схильністю до дислексії, що дозволяють компенсувати їх загальні найхарактерніші труднощі [4, с. 2020].

Вчителю, логопеду, будь-якому педагогу, який стикається з такими дітьми, як повітря потрібні, перш за все, матеріали для читання. Не можна навчитися читати, не читаючи. Необхідна розробка корпусу вправ і текстів, які супроводжували б шкільну програму, але при цьому враховували найбільш типові проблеми формування навички читання в цьому віці та вирішували спеціальні завдання. Педагог повинен мати можливість відстежувати доступність завдань, ступінь допомоги зі свого боку, здійснювати поточний і підсумковий контроль. Матеріали корекційного навчання могли б використовуватися на логопедичних заняттях із молодшими школярами, незалежно від механізму порушення.

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань із розвитку слухових функцій та операцій (загальних слухових функцій та фонематичних процесів) має бути їх виконання без опори на власне вимовляння. Для завдань із розвитку зорових функцій та операцій, як найскладніший для цього рівня, слід використовувати матеріал букв та їхніх елементів [2].

На другому корекційному етапі (середній рівень складності) роботу слід спрямовувати на розвиток таких функцій та операцій: слухових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю (матеріал має містити звуки, які учні вимовляють неправильно); фонематичних процесів – сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та уявлення; ієрархічно вищого рівня зорових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі елементів слів (складів) та

окремих словах із залученням читання вголос [2].

На третьому корекційному етапі (найвищий рівень складності) слід проводити роботу, спрямовану на вдосконалення: слухових функцій та операцій (логопед уводить до завдань слова, фонетично насичені акустико-артикуляційно близькими звуками, а також складними за вимовлянням); фонематичних процесів – уявлення, аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем); зорових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі словосполучень, речень та уривків із тексту [2].

У зв'язку з психологічними особливостями учнів-дислексиків, необхідно залучати до роботи з ними шкільного психолога, який надасть рекомендації вчителям та логопеду щодо роботи з такою дитиною [3].

Вивчення існуючих методик виявлення дислексії у дітей показало, що закордоном існують стандартизовані методики діагностики дислексії (WORD, WRAT, WRMT, GORT та інші). Створені технічні пристрої для діагностики порушень читання на основі реєстрації рухів очей в процесі читання і за характерними порушень стійкості фіксації погляду, що є непрямою ознакою дислексії [6, с. 200].

В Україні дислексія виявляється дуже рідко або не виявляється зовсім. Для україномовних дітей поки існує досить мала кількість методик, які вимагають, як правило, трудомісткого, складного комплексу обстежень і можуть проводитися тільки в спеціалізованих умовах. Спрямовані вони в основному на виявлення групи ризику дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (диференціальна діагностика). У більшості шкіл застосовується традиційне «шкільне» оцінювання якості читання і письма, яке, на жаль, не дозволяє виявити дислексію, і діти часто залишаються медіагностованими.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, описана проблема психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із дислексією є наразі досить актуальною та потребує подальшого більш ґрунтовного дослідження.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці та апробації методики подолання дислексії в учнів молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Величенкова О. А. *Формирование навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии в условиях современного начального образования* / О. А. Величенкова // Педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 87–01.
2. Льяна В. М. *Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ* / В. М. Льяна // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. – К. : Актуальна освіта, 2006. – Вип. 3. – С. 55–62.
3. Ковшиков В. А. *Психолінгвістика. Теория речевой деятельности* : [учеб. пособие] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007 – 318 с.
4. Beneventi H. *Dyslexic children show short-term memory deficits in phonological storage and serial rehearsal: an fMRI study* / H. Beneventi, F. E. Tonnesen, L. Erslund // *International journal of neuroscience*. 2009. – No. 119. – P. 2017–2043.
5. Blomert L. *Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia?* / L. Blomert, G. Willems // *Dyslexia*. – 2010. – No. 16 (4). – P. 300–317.
6. Gooch D. *Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms* / D. Gooch, M. Snowling, C. Hulme // *Journal of child psychology and psychiatry*. – 2011. – No. 52 (2). – P. 195–203.

УДК:376-056.264-

053.4:[159.9.072.42:159.947.3]

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

В. С. Індиченко

студентка-магістрантка спеціальності
«Спеціальна освіта»
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОКОНТРОЛЮ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості самоконтролю та саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати власного емпіричного дослідження.

В статье рассматриваются особенности самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ІІІ уровня. Представлены результаты собственного эмпирического исследования.

The article deals with the peculiarities of self-control and self-regulation in children of older preschool age with general underdevelopment of speech of the ІІІ level. The results of our own empirical research are presented.

Ключові слова: самоконтроль, саморегуляція, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), рівні самоконтролю.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи (ОНР), уровни самоконтроля.

Key words: self-control, self-regulation, older children of the preschool age general underdevelopment of speech (OPR), level of self-control.

Постановка проблеми. В сучасній системі дошкільної освіти основною проблемою процесу навчання є недостатньо сформовані вольові зусилля, навички саморегуляції та самоконтролю здебільшого дітей із загальним недорозвиненням мовлення. В подальшому навчанні в школі самоконтроль і

саморегуляція виступають важливими функціями в знаходженні та запобіганні помилок при виконанні навчальних завдань. До моменту переходу в школу структура своєї діяльності недостатньо свідомо. Більшість дітей із ЗНМ в цьому періоді не приймають вказівки на способи діяльності, тому якість результату виходить низькою, не сформованість даної функції призводить до неуспішності навчання в школі та затримки розвитку. Вивчення саморегуляції та самоконтролю дітей 5 – 6 річного віку є, на наш погляд, особливо актуальним, оскільки саме в цьому віці особистості для успішного здійснення навчальної діяльності необхідний певний розвиток здатності регулювати та контролювати свої дії, вчинки і поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоконтроль в процесі навчання досліджували відомі вітчизняні вчені: П. Блонський, Л. Виготський, П. Каптерев, К. Ушинський. Необхідність достатнього рівня формування у дитини саморегуляції для успішності виконання навчальних завдань висвітлена в дослідженнях: Л. Венгера, Д. Ельконіна, О. Запорожця, З. Калмикової, К. Мальцевої, А. Маркової, Н. Менчинської, О. Смирнової.

Особливості формування мотиваційної сфери і саморегуляції у дітей із порушенням мовлення досліджували: С. Белих, Л. Волкова, І. Грیشانова, В. Терентьева, О. Усанова, Л. Шипіцина. В нашій країні вивченням старших дошкільників із ЗНМ, зокрема, дослідженням становлення у них саморегуляції та самоконтролю займаються: О. Белова, О. Вінокурова, Н. Дроздова, В. Ладейко, І. Мартиненко, М. Синельник, О. Таран.

Мета статті – вивчення особливостей саморегуляції та самоконтролю старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня за допомогою експериментальних методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На можливість формування самоконтролю у дошкільника в процесі навчання уперше вказувала О. Усова [5, с. 139]. Самоконтроль вона розглядала як здатність дитини будувати свої дії відповідно до того, що сказав дорослий, а вираження його, вбачала в здатності

самих дітей контролювати власні дії.

Наприкінці ХХ століття, відзначають О. Богданова й В. Петрова, з'явився ряд робіт, присвячених спеціальному вивченню самоконтролю дітей дошкільного віку [2, с. 141]. Так, Н. Гнедовою вивчалися питання формування самоконтролю в процесах пам'яті у дітей дошкільників; М. Аксьоновою – контроль у структурі виховання стійкої довільної уваги дітей 6 – 7 років на загально групових заняттях і поза ними.

Н. Токарева та А. Шамне досліджуючи новоутворення психічного розвитку вказують, що однією із основних особливостей дошкільного періоду життя дитини є розвиток довільності провідних психічних процесів, що, відповідно до теорії Л. Виготського, пов'язано із появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості [3, с. 159-161]. Діти засвоюють знаки як продукт суспільного розвитку та засоби регуляції психічної діяльності у процесі спілкування із дорослими і починають використовувати їх для управління власним психічним життям, що, у свою чергу, сприяє становленню таких суто людських психічних процесів як логічне мислення, воля, мовлення.

Дослідження С. Бєлих та І. Гришанової показали, що внаслідок мовленнєвого недорозвинення, недорозвинення комунікативної та регуляційної функцій мовлення, формування саморегуляції та мотиваційної сфери у дітей із ЗНМ будь-якого рівня відбувається із особливостями та відхиленнями [1, с. 16-17]. На початку шкільного навчання у дітей із нормативним мовленнєвим розвитком уже є передумови для опанування саморегуляцією навчальної діяльності – це готовність сприймати та засвоювати необхідні прийоми та правила, специфічна активність, спрямована на організацію власної діяльності. У дітей же із ЗНМ цього віку, саморегуляція виявляється у недостатньо стійкій готовності до сприймання інформації та недостатній увазі. Такі особливості зумовлені зміною співвідношення між дифузною та локальною активізацією кори головного мозку. Саме різне перевищення дифузного впливу над

локальним супроводжується зниженням селективного сприймання сенсорної інформації та є причиною збільшення часових параметрів реагування. Дисфункція вищих психічних процесів органічного ґенезу особливо помітна впродовж перших років навчання у школі. Наприклад, одні діти діють дуже швидко, імпульсивно, не замислюючись, виявляючи рухову розгалміваність. Іншим притаманна сповільненість дій, найменша невдача спричиняє розгубленість, болісну реакцію, порушує цілеспрямованість діяльності.

В процесі нашого дослідження здійснювалася діагностика рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, визначалися їх особливості, за допомогою наукового спостереження та психодіагностичних методик: «Малювання прапорців», «Малювання будиночка лісника», «Викладання геометричних фігур», автор У. Ульєнкова, що спрямовані на вивчення саморегуляції та самоконтролю в інтелектуальній діяльності дітей 6 – 7 річного віку, орієнтації на аркуші паперу, дослідження навичок штрихування, вміння зосереджуватись на своїй роботі, витривалість, поведінкові прояви під час виконання завдань [4, с. 78]. Експериментальне дослідження проводилося на базі старших груп в дошкільному навчальному закладі № 5 «Снігуронька» міста Суми та дошкільному навчальному закладі № 2 «Чайка» міста Лебедин, Лебединського району, Сумської області. Дослідженням було охоплено 18 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Дослідниця У. Ульєнкова пропонує розглядати наступні рівні сформованості вольових зусиль дошкільника:

I рівень – дитина висловлює ставлення до власної діяльності; її характеризує стійке позитивне емоціональне ставлення до пізнавальної задачі, усвідомлене прагнення до правильного її вирішення; будь-якому випадку вона вербально програмує майбутню діяльність по способам її виконання; весь подальший процес діяльності свідчить про підпорядкування цій програмі, дитина здійснює вербальний самоконтроль за ходом її операційної сторони; результаті

роботи вона отримує заданий результат, адекватно, в розгорнутій вербальній формі надає йому об'єктивну оцінку на основі порівняння із зразком.

II рівень – має свої специфічні особливості, головна його особливість полягає в тому, що тут ще немає звичного для дитини стилю активного ставлення до власної діяльності, хоча не можна не побачити, що цей стиль міститься в зоні її найближчого розвитку; завдання, розраховані на оптимальні вікові можливості, виконуються нею за допомогою дорослого; дитина не програмує діяльність до її початку по способам виконання; усвідомлення правил, що стосуються способів діяльності, їх вербалізація відбуваються у неї вже в процесі діяльності; кількість і характер помилок, допущених дитиною в процесі роботи, знаходяться в прямій залежності від глибини осмислення нею правил завдання; заохочення дорослого є для неї найважливішим стимулом до завершення діяльності, отримання потрібного результату.

III рівень – психологічно висловлює собою значне відставання дітей як від оптимальних вікових показників за всіма структурними компонентами загальної здібності до навчання, так і від показників попереднього II рівня; для виконання експериментальних завдань таким дітям недостатньо лише організуючої допомоги дорослого, у цьому випадку вони не отримують заданого результату; поведінка дітей в процесі виконання завдання реактивна, діти виконують завдання, природно не прагнучи до отримання певного результату, свою діяльність вербально не програмують; однак в процесі діяльності вони все ж проявляють виражену залежність від поставленої перед ними спільної мети, а також деяку залежність від окремих її правил; спираючись на окремі усвідомлені правила завдань, діти в таких межах намагаються контролювати і оцінювати деякі свої практичні дії, але в цілому показують досить характерну картину не сформованості вербальної саморегуляції на всіх етапах діяльності, включаючи оцінку результату; не отримуючи об'єктивно заданого результату, вони вважають, що завдання ними виконано правильно.

IV рівень – психологічно висловлює

собою ще більше відставання дітей від оптимальних вікових показників у формуванні загальної здібності до навчання; їх поведінка в ситуації виконання завдання ще більш реактивніша; дитина приймає спільну мету тільки тих завдань, які можна виконувати суто практично, тобто, на рівні ручної дії (малювати прапорці, розкласти картинки, фігурки); але і в цих випадках загальна мета не вербалізується нею як мета завдання, яку потрібно виконати при дотриманні певних правил; у цьому сенсі зміст завдання дитині абсолютно недоступний; у процесі практичних дій діти проявляють залежність тільки від загальної мети діяльності; не отримуючи заданого результату, вони не здатні навіть в найменшому ступені критично оцінити свою працю – вважають, що завдання дорослого виконали правильно.

На V рівні – дитина не може зрозуміти з інструкції загальну цільову установку діяльності; вона сприймає з неї лише форму активності (малювати, розкласти), але не спосіб виконання завдання; дитина діє з матеріалом так, як вона хоче сама; результат роботи дошкільника і заданий зразок діяльності не мають подібних рис, але цього дитина не помічає; у неї виникає почуття задоволення вже від того, що вона виражає себе через певний вид діяльності.

За допомогою методики «Малювання прапорців», нами отримані наступні результати: I рівень виконання має 2 дитини (11%); II рівень – 4 дитини, які дещо гірше виконували завдання (22%); III рівень – теж 4 дитини (22%), які не досягали бажаного результату, але самі цього не помічали, в більшості випадків залишалися задоволені своєю роботою; IV рівень – 8 осіб (45%), ці діти показали ще гірші результати своєї діяльності; V рівень не має жодна дитина. Застосована методика «Малювання будиночка лісника» виявила, що більшість дітей знаходиться на III рівні сформованості саморегуляції та самоконтролю – 9 осіб (50%); на I рівні – 4 особи (22%); 5 осіб (28%) знаходяться на II рівні; у досліджуваних не було виявлено осіб з IV та V рівнем. Результати проведеної нами методики «Викладання геометричних фігур» наступні: досліджувані не показали

високих результатів, III рівень має 10 осіб (56%), та IV рівень – 8 осіб (44%), а I, II і V рівні не було виявлено.

Отримані результати емпіричного дослідження рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня у зведеному вигляді подано у Таблиці 1 та Діаграмі 1.

Метод наукового спостереження під-

твердив результати вищезазначених методик: тільки 1 особа (6%) при виконанні завдань демонструвала уважність, посидючість, прагнення довести розпочате до кінця, інші ж в тому чи іншому ступені відволікалися, не стримували своїх емоцій, заважали іншим, не доводили виконання завдання до кінця.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня

| № н/п | Ім'я, прізвище дитини | Рівні розвитку самоконтролю та саморегуляції | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------------------|--|----|-----|----|---|---|----|-----|----|---|--|----|-----|----|---|
| | | I методика «Малювання прапорців» | | | | | II методика «Малювання будиночка лісника» | | | | | III методика «Викладання геометричних фігур» | | | | |
| | | I | II | III | VI | V | I | II | III | VI | V | I | II | III | VI | V |
| 1 | Ганна Н. | | | | + | | | | + | | | | | + | | |
| 2 | Іван В. | | + | | | | | + | | | | | | + | | |
| 3 | Олег Б. | + | | | | | + | | | | | | | + | | |
| 4 | Арсен П. | | | | + | | | | + | | | | | | + | |
| 5 | Денис С. | | | + | | | | | + | | | | | | + | |
| 6 | Денис О. | | + | | | | + | | | | | | | + | | |
| 7 | Данило Г. | | + | | | | | + | | | | | | + | | |
| 8 | Влада Д. | | | | + | | | | + | | | | | | + | |
| 9 | Максим М. | | | | + | | | | + | | | | | | + | |
| 10 | Ольга Ш. | | | + | | | + | | | | | | | + | | |
| 11 | Михайло С. | | | | + | | | | + | | | | | + | | |
| 12 | Максим К. | | | | + | | | + | | | | | | | + | |
| 13 | Олександр Я. | | | | + | | | | + | | | | | + | | |
| 14 | Андрій В. | | | | + | | | + | | | | | | | + | |
| 15 | Варвара С. | | | + | | | + | | | | | | | + | | |
| 16 | Дмитро О. | + | | | | | | | + | | | | | | + | |
| 17 | Захар І. | | + | | | | | | + | | | | | + | | |
| 18 | Олександр Б. | | | + | | | | + | | | | | | | | |

Діаграма 1

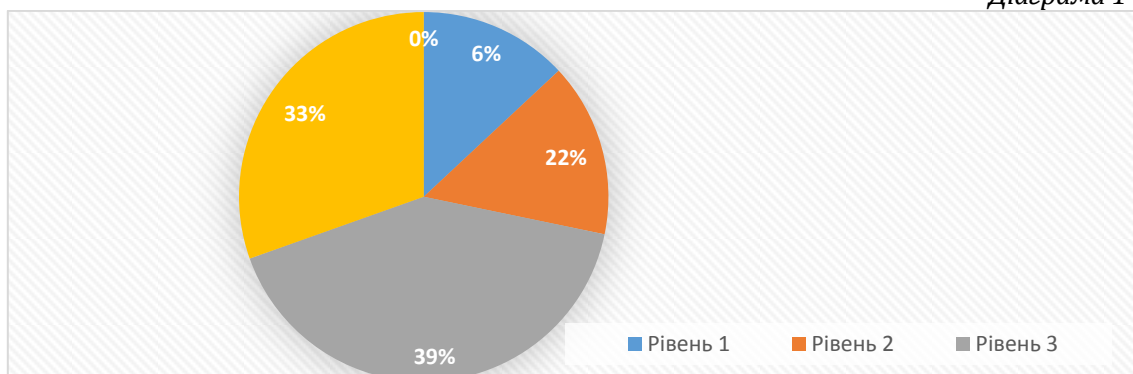


Рис. 1 Рівні сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня

За одержаними результатами дослідження на виявлення рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у старших дошкільників із ЗНМ III рівня бачимо що у них переважає III рівень 7 осіб (39%), що характеризується відставанням як від оптимальних вікових показників за всіма структурними компонентами загальної здібності до навчання, так і від показників II рівня. Для виконання запропонованих завдань таким дітям недостатньо лише організуючої допомоги дорослого, адже у цьому випадку вони не отримують заданого результату. Поведінку дітей в процесі виконання завдання можна охарактеризувати як реактивну: діти виконують завдання, природно не прагнучи до отримання певного результату, свою діяльність вербально не програмують. Однак в процесі діяльності вони все ж проявляють виражену залежність від поставленої перед ними спільної мети, а також деяку залежність від окремих правил її реалізації (усвідомлюваних або неусвідомлюваних), головним чином сенсорних. Спираючись на окремі усвідомлені правила завдань, діти намагаються контролювати і оцінювати деякі свої практичні дії, але в цілому показують досить характерну картину не сформованості вербальної саморегуляції на всіх етапах діяльності, включаючи оцінку результату; не отримуючи об'єктивно заданого результату, вони вважають, що завдання ними виконано правильно.

Також достатня кількість осіб 6 (33%) має IV рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю, який характеризується більшим відставанням від оптимальних вікових показників у формуванні загальної здібності до навчання. Поведінка дітей в ситуації виконання завдання ще більш реактивніша, діти приймають спільну мету тільки тих завдань, які можна виконувати суто практично (на рівні ручної дії: малювати прапорці, розкладати картинки, фігурки). Але і в цих випадках загальна мета не вербалізується ними як мета завдання, яку потрібно виконати при дотриманні певних правил. У цьому сенсі зміст завдання дитині абсолютно недоступний. У процесі практичних дій досліджувані проявляють залежність тільки від за-

гальної мети діяльності. Не отримуючи заданого результату, вони не здатні, навіть, в найменшому ступені критично оцінити свою працю – вважають, що завдання дорослого виконали правильно.

Рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю, що відповідає II рівню мають 4 особи (22%), він характеризується не сформованістю більш-менш стійких способів самоконтролю, які могли б проявитися на основних етапах діяльності досить стабільно і незалежно від зовнішніх перешкод. Не маючи відносно стійкого позитивного емоційного спонукання до пізнавальної задачі як такої, осмисленого прагнення до її правильного вирішення, на етапі орієнтування в завданні діти самостійно вербалізують лише його спільну мету. Вони не програмують діяльність до її початку по способам виконання. Усвідомлення правил, що стосуються способів діяльності, їх вербалізація відбуваються вже в процесі діяльності, причому правила в формі логічних відносин вербалізуються ними з великими труднощами, ніж правила в предметній чи образній формі. Кількість і характер помилок, зроблених ними в процесі роботи, знаходяться в прямій залежності від глибини осмислення правил завдання.

I рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю має 1 особа (6%), він характеризується стійким позитивним емоціональним ставленням до пізнавальної задачі та усвідомленим прагненням до правильного її вирішення. Дитина здійснювала вербальний самоконтроль за ходом операційної сторони завдання. В результаті роботи вона отримала заданий результат, адекватно, в розгорнутій вербальній формі надала йому об'єктивну оцінку свого виконання на основі порівняння із зразком.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати проведеного нами дослідження співпадають із зазначеними науковцями особливостями становлення вольової сфери дошкільників із ЗНМ III рівня, що переважно мають недостатній рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю для їх віку, і це не дає їм можливості переходити до виконання навчальних завдань, тому складно формувати у них шкільну готов-

ність. Але ми також побачили, що у наших досліджуваних можна підвищити рівень саморегуляції та самоконтролю, вони мають до цього потенційну здатність, їм потрібна ефективна психолого-педагогічна корекційна робота спрямована на формування довільності всієї пізнавальної сфери та поведінки. В подальшому ми ставимо завдання розробити психокорекційну програму з подолання труднощів в емоційно-вольовій сфері означеної категорії дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белых С. Л., Гришанова И. А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. 2000. – № 4. – С. 14 – 26.
2. Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – 3-е изд, дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – К.: Основа, 2017. – 548 с.
4. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульяновская. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
5. Усова А. П. Обучения в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

УДК 376-056.26-053.2:[615.85:82-34]

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Н. А. Матрунич

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень по застосуванню казкотерапії у корекційній роботі з дітьми із порушеннями мовлення.

В статті представлено теоретичний аналіз наукових досліджень по використанню казкотерапії в корекційній роботі з дітьми з порушенням мовлення.

Scientific research theoretical using fairytale therapy in correctional work with children who have speech impairments is analysed in this article.

Ключові слова: казкотерапія, логоказка, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мовленнєві порушення.

Ключевые слова: сказкотерапия, логоказка, речевое развитие, речевая деятельность, речевые нарушения.

Key words: fairytale therapy, logo fairy tale, speech development, speech, speech impairments.

Постановка проблеми. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності людини, яким дитина оволодіває в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається її соціалізація. Сьогодні досить часто зустрічаються діти із порушенням мовленнєвого розвитку, і це одна з форм складного когнітивного дефекту, сутність якого полягає у вибіркового розладі мовленнєвої функції та зумовлених ним відхиленнях позамовних функцій і процесів.

В системі засобів розвитку зв'язного мовлення та словесної творчості дошкільників важливе місце посідає метод казкотерапії. Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Вони спонукають до побудови висловлювань, формують комунікативні вміння й навички, розширюють словниковий запас, сприяють розвитку творчих здібностей особистості. Казка здатна оптимізувати процес розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей дітей з порушеннями мовлення, надаючи їм чуттєвої спрямованості – через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні умовисновки. Тому, так важливо сьогодні досліджувати вплив казки в психокорекційній та логокорекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вплив казки на розвиток особистості дитини відзначали у своїх роботах такі вчені: Б. Беттельхейм, Р. Гарднер, В. Пропп, М. Л. фон Франц, Э. Фромм, К. Юнг. Значення казки в мовленнєвому розвитку дитини досліджували: П. Анікін, А. Адлер, Е. Берн, Б. Брун, Е. Пендерсон. Дослідженням ролі казки в корекційній роботі з дітьми сьогодні займаються: О. Заціринська, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, М. Поваляєва, Д. Соколов, С. Черняєва.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень по застосуванню казкотерапії в роботі з дітьми із порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Л. Виготський стверджував, що розвиток усного мовлення саме зручне явище для того, щоб простежити механізм формування поведінки і зрозуміти підхід до цих явищ, що є типовим для вчення про умовні рефлексії, враховуючи психологічний аспект у цьому підході [3]. Розвиток мовлення представляє насамперед історію того, як формується одна з найважливіших функцій культурної поведінки дитини, що міститься в основі нагромадження її культурного досвіду.

Р. Левіна відзначала, що мовленнєве порушення особистості розвиває комплекс неповноцінності, почуття тривоги, пригніченості, нерішучості та невпевненості у своїх силах [6]. Сучасний етап розвитку логопедії пов'язаний з розробкою наукових знань про різні форми мовленнєвих порушень, а також створенням ефективних методик їх подолання, серед яких техніка використання логоказки.

Мовленнєві порушення, наголошують Л. Волкова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова бувають різні та можуть з'явитися у будь-якої у дитини на будь-якому етапі її розвитку [7]. Тому застосування методу казкотерапії, на її думку, є комплексною системою, спрямованою на корекцію мовленнєвих порушень і дозволяє в рамках казки вирішувати навчальні, корекційні та виховні завдання.

Науковці Г. Бистрова, З. Сізова, Т. Шуйська, вважають казку ефективним розвиваючим і корекційним засобом для розвитку зв'язного монологічного мовлення в роботі з дітьми з пору-

шенням мовлення [1]. Логоказка як цілісний педагогічний процес, сприяє розвитку всіх сторін мовлення, вихованню моральних цінностей та активізації психічних процесів. Вона інтерактивна казка, тому що вимагає не пасивного спостереження, а активної участі під час розповіді. Її мета – всебічно, послідовно розвивати мовлення дітей і пов'язані з ним психічні процеси, використовуючи елементи казкотерапії.

Відомий казкотерапевт Т. Зінкевич-Євстигнєєва зазначає, що народні казки здавна несуть надзвичайно важливі для людей ідеї, які важливі для бережливого й осмисленого ставлення до навколишнього світу [4]. Ці ідеї важливі для формування у дитини самостійності та довіри до навколишнього світу. Також для казкового героя дошкільнику легше придумати вихід із складної ситуації, адже в казці все можна, а потім перенести цей досвід в реальне життя, застосовуючи у вирішенні складних завдань.

І. Вачков стверджує, що казка – це авторська історія, що містить вигадку і сприяє оптимізації психічного розвитку дітей через розвиток самосвідомості [2]. Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками, воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів, живою реальністю мислення. Близькість і доступність сюжету, привабливість героїв казки, експресивність їхнього мовлення роблять казку універсальним засобом формування психічних процесів, особливо мовлення, комунікативно-пізнавальних здібностей дошкільників.

Е. Фромм відзначав, що казка так само багатогранна, як і життя [7]. Саме це робить її ефективним психотерапевтичним та розвиваючим засобом не тільки для дітей, а й для дорослих.

На думку О. Шорохової, казкотерапія – інтегрована діяльність психолога, в якій дії уявної ситуації пов'язані зі спілкуванням, спрямованим на активність, самостійність, творчість, регулювання дитиною власних емоційних станів [8]. Тому цей метод сприяє збільшенню лексичного запасу слів дошкільника, вихованню його звукової культури мовлення. Під час переказу, драматизації та

інсценуванні розвивається та вдосконалюється зв'язне мовлення дітей, особливо дітей із порушеннями мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здійснивши огляд наукових праць присвячених дослідженню застосування казкотерапії в корекційній роботі із дошкільниками з порушеннями мовлення, можемо стверджувати, що вона використовується для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей. Казка розвиває всі компоненти мови, фонематиче сприйняття, допомагає вдосконалювати складові структури слова та зв'язних висловлювань. Також допомагає формувати повноцінну звукову сторону мовлення; розвиває пізнавальні психічні процеси; просодичну сторону мовлення; вдосконалює вміння передавати образи через міміку, жести і рухи.

В подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити особливості соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями та розробити психокорекційну програму з подолання дезадаптації дітей означеної категорії із застосуванням казкотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Быстрова Г. А. Логосказки / Г. А. Быстрова, З. А. Сизова, Т. А. Шуйская. – СПб. : КАРО, 2001. – 128 с.
2. Вачков И. В. Сказка в работе психолога: определение и типология / И. В. Вачков // Психология воспитания. – 2010. – № 2(25). – С. 80 – 86.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
5. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : Аркти, 2005. – 221 с.
6. Логопедия / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова; под. ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
7. Фромм Э. Душа человека. / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
8. Шорохова О. А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 208 с.

УДК 376-056.264-

053.4:[159.9.072.42:159.923.2]

Т.Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Т.О. Підлужна

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості самооцінки старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.

В статье рассматриваются особенности самооценки старших дошкольников с общим недоразвитием речи ІІІ уровня. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования.

The article deals with the peculiarities of self-esteem of older preschool children with general underdevelopment of speech of the ІІІ level. The results of the empirical research are described.

Ключові слова: самооцінка, старший дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення, адекватна самооцінка, неадекватна самооцінка.

Ключевые слова: самооценка, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, адекватная самооценка, неадекватная самооценка.

Keywords: self-esteem, senior preschool age, general underdevelopment of speech, adequate self-esteem, inadequate self-esteem.

Постановка проблеми. Старший дошкільний вік – початковий період усвідомлення дитиною себе, своїх мотивів і потреб у світі людських відносин. Саме у цей період мовленнєва діяльність стає тією сферою дійсності, яка акумулює самооцінні функції дитини. У процесі мовленнєвої діяльності засвоюються форми, види і критерії оцінювання, в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація та наповнення особистісним змістом.

Наявність загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) зазвичай впливає на порушення уявлень дитини про себе; недостатність особистісного розвитку; нездатність адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у соціальному середовищі; недостатню критичність до оцінки власних здібностей; труднощі соціальної адаптації. Тому однією з найбільш значних і актуальних проблем сьогодення, зважаючи на велику кількість дошкільників із порушеннями мовлення, можна вважати проблему становлення їх самооцінки. Адже вплив загального недорозвинення мовлення на становлення самооцінки старших дошкільників є ще недостатньо вивченим питанням у галузі спеціальної психології та логопедії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою вивчення становлення особистості дітей з мовленнєвими порушеннями сьогодні займаються: С. М. Валявко, Н. В. Жук, В. О. Калягін, С. Ю. Конопляста, Г. І. Меднікова, Т. С. Овчиннікова, К. Є. Панасенко, Ю. Ю. Руденко. Серед досліджень особливостей самооцінки старших дошкільників із ЗНМ можна виокремити праці наступних вчених: К. Ю. Бугакової, О. В. Горбунової, О. А. Денисової, О. В. Кирилової, Л. А. Сирвачевої, М. А. Шацької.

Мета статті – вивчення особливостей самооцінки дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня за допомогою експериментальних методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи процес становлення самооцінки дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, науковці зазначають, що дане мовленнєве порушення негативно впливає на становлення самооцінки та на особистість дитини загалом [5, 6, 7].

Вчена М. А. Шацька відзначає наступні психологічні особливості дітей із ЗНМ: замкнутість, нерішучість, боязкість, обмежена контактність, повільне включення у ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду [7, с. 451-459]. А такі особливості є характерними проявами заниженої самооцінки особистості.

Діти цієї категорії виявляються ізольованими від інших дітей групи, не

беруть участі у іграх, загальних заходах, вказує Т. Д. Тропініна [6, с. 89-93]. Це призводить до поглиблення порушень в емоційно-вольовій сфері, породжує тривожність, очікування і прогнозування внутрішніх переживань, знижує самооцінку, у подальшому призводить до відхилень в розвитку гармонійної особистості.

Дослідники Л. А. Сирвачева та Н. В. Степанець наголошують, що порушення всіх компонентів мовленнєвої системи, які виникають при ЗНМ, негативно впливають на особистісний розвиток дошкільників, їх самосвідомість і самооцінку [5, с. 81-83]. За результатами проведеного дослідження науковців, діти дошкільного віку із ЗНМ III рівня мають недостатній рівень сформованості Я-образу, що потребує значної уваги спеціалістів.

За даними дослідження О. В. Горбунової та С. К. Хаїдова, діти із ЗНМ мають порушений розвиток психічних процесів, на фоні якого у них формується неадекватна самооцінка, як складова самопізнання [2, с. 83-86]. У старших дошкільників в уявленні про себе включається відображення своїх якостей, властивостей, можливостей. Порівнюючи свої якості з якостями однолітків дитина розуміє свої недоліки. У зв'язку з цим у більшості дошкільників із ЗНМ присутня невпевненість у собі, замкнутість, непосидючість, знижується мотивація до діяльності та спілкування, спостерігаються труднощі під час спілкування і встановлення контактів з однолітками, збільшується кількість конфліктів, спостерігається нездатність виконувати дії для досягнення поставленої мети, вони уникають виконання доручень, що потребують зосередження, вольових зусиль та нездатні до подолання труднощів.

К. Ю. Бугакова, аналізуючи перехід від одного рівня мовлення до іншого, відмічає, що проводячи корекційний вплив з подолання ЗНМ, необхідним є комплексний вплив на мовленнєву і психічну складову особистості [1, с. 13-16]. Адже вони є нерозривними, взаємозалежними компонентами, що забезпечують розвиток повноцінної особистості дошкільника.

З метою вивчення самооцінки дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня нами було здійснене експериментальне дослідження на базі закладів дошкільної освіти ясла – садок № 39 «Теремок» та ясла – садок № 2 «Ясочка» міста Суми, у групах компенсуючого типу. Загальна кількість досліджуваних дітей складала 18 осіб старшої групи із ЗНМ III рівня. Для дослідження самооцінки ми використали метод наукового спостереження і тестування за наступними методиками: «Сходинки» В. Г. Щур; «Який Я?» Р. С. Немова, «Визначення емоційної самооцінки» А. В. Захарової [3, 4].

Метод наукового спостереження полягав у здійсненні спостереження за заздалегідь розробленою схемою. Ми фіксували поведінкові параметри, що свідчили про адекватну чи неадекватну самооцінку дитини. За результатами наукового спостереження, ми виявили певні поведінкові прояви характерні для старших дошкільників із ЗНМ III рівня, що мають адекватну та неадекватну самооцінку, отримані дані представлені в Таблиці 1.

Можемо відзначити, що за поведінковими проявами адекватну самооцінку мають 7 осіб (39%). Ці діти поведуться активно, приймають участь у

всіх іграх і завданнях, впевнені в собі, своїх здібностях, наполегливі у досягненні поставленої мети, переважно в іграх беруть ініціативу на себе, здатні ділитися іграшками, поступаються, якщо неправі. Неадекватну самооцінку мають 11 осіб (61%), вони сором'язливі, боязкі, мають низьку активність, байдужі до навколишньої дійсності, часто сваряться та ображаються на інших.

Під час дослідження за допомогою методики В. Г. Щур «Сходинки», спрямованої на дослідження самооцінки дітей старшого дошкільного віку, нами отримані наступні результати: більшість досліджуваних 11 осіб (61%) мають занижений рівень самооцінки, 5 дітей (28%) – завищений рівень, у 2 дітей (11%) адекватний рівень самооцінки.

Проаналізувавши дані отримані під час проведення методики Р. С. Немова «Який Я?», що призначена для виявлення рівня самооцінки дітей дошкільного віку, можемо зазначити: у досліджуваній групі дошкільнят за даною методикою дуже високий рівень самооцінки простежується у 2 осіб (11%), високий рівень – у 3 осіб (17%), середній рівень – у 3 осіб (17%), низький рівень – у 8 осіб (44%), дуже низький рівень – у 2 осіб (11%).

Таблиця 1.

Результати наукового спостереження за поведінковими проявами старших дошкільників із ЗНМ III рівня, які мають адекватну та неадекватну самооцінку

| | Поведінкові прояви | Віталій Б. | Максим Б. | Богдан В. | Євген В. | Назар Г. | Настя Д. | Кирило З. | Ірина З. | Ярослав К. | Нікіта М. | Оля М. | Діма О. | Денис П. | Орина П. | Домініка Т. | Настя Т. | Ярослав Ш. | Кирил Ш. |
|------------------------|-----------------------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|------------|-----------|--------|---------|----------|----------|-------------|----------|------------|----------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Неадекватна самооцінка | Агресивність | | | | | | | + | | | | | | | | | | | |
| | Байдужість | | + | | | | + | + | | | | | | | | | + | | |
| | Боязкість | | + | + | | | | + | + | | | | | | | | | | + |
| | Замкнутість | + | | + | | | | | | + | | | | | | | + | | + |
| | Невпевненість | + | | | | + | + | | + | | | | | + | | + | | | + |
| | Низька активність | + | | + | | + | | | | + | | | | + | | + | + | | + |
| | Пихатість | | | | | + | | | | | | | | | + | | | | + |
| | Підкреслення своїх переваг | | | | | + | | | + | | | | + | + | | | | | + |
| | Образливість | | + | | + | | | | + | | | | + | | | + | | + | + |
| | Сором'язливість | + | | + | | | | + | | | | | | | + | | | | |
| | Тривожність | | + | | | + | | | | + | | | | | | + | | | + |
| Адекватна самооцінка | Активність | | | | + | | | + | | + | + | + | | + | | | | | |
| | Впевненість | | | | | | | | | | + | | + | | + | | | + | |
| | Вміння ділитися | + | | | | | | | + | + | | | + | | | | | | |
| | Здатність сприймати критику | | | | | | | | | | | | + | | | | | | |
| | Ініціативність | | | | | | | | | | + | + | + | | | | | | |
| Наполегли-вість | | | | | | | | | | + | | | + | | | | + | | |

Застосувавши методику «Визначення емоційної самооцінки» А. В. Захарової, що спрямована на виявлення рівня самооцінки дитини, і яка підтвердила результати попередніх методик, отримали наступні дані: 11 дітей (61%) мають занижений рівень самооцінки, завищений рівень мають 5 дітей (28%), адекватну самооцінку мають 2 особи (11%).

За одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження особливостей самооцінки старших дошкільників із ЗНМ III рівня за трьома методиками ми бачимо, що у більшості дітей занижений рівень самооцінки – 11 осіб (61%), адекватний рівень мають 2 особи (11%), завищений рівень спостерігається у 5 осіб (28%). Зазначені результати наведено в Таблиці 2 і Рис. 1.

Таблиця 2

Результати емпіричного дослідження особливостей самооцінки старших дошкільників із ЗНМ III рівня

| Рівень самооцінки | Методики дослідження рівня самооцінки старших дошкільників | | |
|-------------------|--|---------------------------------|--|
| | Методика «Сходінки» В. Г. Щур | Методика «Який Я?» Р. С. Немова | Методика визначення емоційної самооцінки А. В. Захарової |
| Завищений | 28% | 28% | 28% |
| Адекватний | 11% | 17% | 11% |
| Занижений | 61% | 55% | 61% |

Діаграма 1.

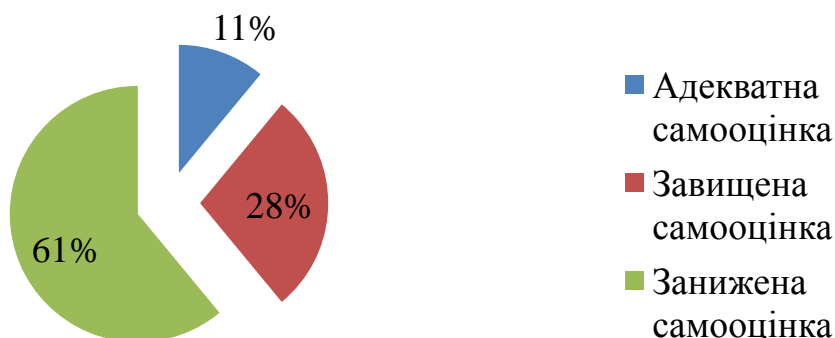


Рис. 1. Особливості самооцінки старших дошкільників із ЗНМ III рівня

Виходячи з аналізу отриманих результатів бачимо, що найбільше старших дошкільників із ЗНМ III рівня мають занижену самооцінку. Такі діти відчують невпевненість у своїх силах, труднощі під час спілкування з оточуючими, тривожність. Також їм притаманна низька активність, боязкість, байдужість, замкнутість. Обстежені із завищеним рівнем самооцінки переоцінюють свої можливості, часто проявляють агресивність. Дошкільники надто впевнені у своїх силах, не приймають думок однолітків, надто активні, підкреслюють свої пере-

ваги над оточуючими, образливі. Але ж, для дошкільників завищена самооцінка є нормативною, тому що ставлення до себе в цьому віці активно формується і більшість вчених зазначають, що дітям краще мати надто гарне ставлення до себе, ніж погане [1, 3, 7, 9]. Діти з адекватним рівнем самооцінки виявляють ініціативу, наполегливі, вони вміють підтримувати бесіду, активно беруть участь у будь якій діяльності, вміють легко взаємодіяти з оточуючими.

Результати проведеного тестування підкріплюються результатами наукового

спостереження, саме ті діти, що мають низький рівень самооцінки за поведінковими проявами є такими, що не вірять в свої здібності та успіх, а ті що мають адекватний та високий рівень самооцінки, в поведінці проявляють впевненість у собі, беруться за виконання, навіть, складних завдань.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отримані дані проведеного нами дослідження співпадають з думкою вчених, що в більшості випадків загальне недорозвинення мовлення III рівня негативно впливає на формування гармонійної особистості старшого дошкільника. Достатня кількість досліджених нами старших дошкільників із ЗНМ III рівня – із заниженою самооцінкою (61%), звертає нашу увагу на важливість застосування корекційних заходів для формування та розвитку гармонійної особистості дитини з порушеним мовленням.

У подальшому ми ставимо завдання розробити психокорекційну програму із застосуванням методів арт-терапії з подолання неадекватної самооцінки у старших дошкільників із ЗНМ III рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугакова Е. Ю. *Взаимозависимость речевого и психического развития у детей с общим недоразвитием речи 4 - 5 лет* / Ю. Е. Бугакова // *Логопедия*. – 2012. – № 2. – С. 13 – 16.
2. Горбунова Е. В. *Особенности формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи* / Е. В. Горбунова, С. К. Хаидов // *На стыке наук*. – 2018. – № 1. – С. 83 – 86.
3. Молчанова О. Н. *Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие* / О. Н. Молчанова. – М. : Флинта, 2010. – 392 с.
4. Немов Р. С. *Психология. Психодиагностика* / Р. С. Немов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 142 с.
5. Сырвачева Л. А. *Особенности психосоциального развития детей 5 лет с общим недоразвитием речи* / А. Л. Сырвачева, Н. В. Степанец // *Сибирский вестник специального образования*. – 2015. – № 2 (15). – С. 81 – 83.
6. Тропинина Т. Д. *Особенности общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи* / Т. Д. Тропинина // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. – 2013. – № 4. – С. 89 – 93.
7. Шацкая М. А. *Технология формирования коммуникативных способностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи* / А. М. Шацкая // *Педагогичні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – 2014. – № 3 (37). – С. 451 – 459.

НАШІ АВТОРИ

- Арешина Юлія Борисівна** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Безуська Аліна Олександрівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бойко Марина Ігорівна** – магістр спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Бошкова Світлана Віталіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Булашенко Тетяна Леонідівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Волкова Аліна Сергіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Гончаренко Марія Степанівна** – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри валеології філософського факультету, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Греченко Єлизавета Дмитрівна** – студентка спеціальності Корекційна освіта Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Грищенко Катерина Сергіївна** – вчитель-логопед КУ «Середино-Будський інклюзивно-ресурсний центр», Середино-Будська районна рада Сумської області; магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Діброва Юлія Олексіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Дорошенко Аліна Русланівна** – студентка спеціальності Корекційна освіта Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Древаль Валерія Олександрівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Душина Алла Анатоліївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Єременко Лілія Петрівна** – магістр спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Заговайло Ольга Олександрівна** – студентка напряму підготовки «Здоров'я людини» Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Заковоротна Наталія Олександрівна** – вчитель-логопед КУ Сумський ДНЗ № 6 «Метелик» м. Суми, Сумської області.
- Залозна Наталія Олександрівна** – студентка спеціальності «Фізична терапія. Ерготерапія» Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Іванія Юлія Олегівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

- Індиченко Віра Сергіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Камнева Тамара Петрівна** – науковий співробітник кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Карпенко Вікторія Віталіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Карпенко Олена Олександрівна** – вихователь Сумського дошкільного навчального закладу №32 «Ластівка».
- Кас'ян Вадим Петрович** – студент спеціальності Фізичне виховання, організатор спортивно-масових заходів Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кобильченко Вадим Володимирович** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
- Коваленко Станіслав Олександрович** – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
- Колодяжна Тетяна Олексіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Копаниця Вікторія Анатоліївна** – вчитель-логопед КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр» Тростянецької міської ради; магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Корж Зоя Олександрівна** – старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Коркішко Наталія Володимирівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Анатолій Іванович** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Ірина Вікторівна** – викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ласточкина Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Левитська Тетяна Вікторівна** – аспірантка спеціальності 015 Професійна освіта, СумДПУ імені А. С. Макаренка, фізичний терапевт приватної клініки «Cityfys», Копенгагенський університет прикладних наук, м. Копенгаген, Данія.
- Лісова Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Ляшенко Олена Володимирівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Март'янова Катерина Миколаївна** – магістр спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

- Матрунич Наталія Анатоліївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Мізрахі Віктор Метеш'євич** – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Мілевська Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Мороз Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Московченко Марина Олегівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Омельченко Ірина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
- Пахомова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.
- Пелех Анастасія Федорівна** – студентка спеціальності Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Підлужна Тетяна Олексіївна** – учитель-логопед ЗДО № 2 «Ясочка», м. Суми; магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Поваляшко Наталія Анатоліївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Погоріла Юлія Олександрівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Подгорна Римма Павлівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Прокопенко Аліна Сергіївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Пугач Тетяна Василівна** – вчитель-логопед КУ Сумський ЗДО №40 «Дельфін» м. Суми, Сумської області.
- Рева Тетяна Вікторівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Рибалка Лариса Ігорівна** – вихователь Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 40 «Дельфін» м. Суми, Сумської області.
- Рожкова Анастасія Миколаївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Руденко Ірина Миколаївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Середа Катерина Анатоліївна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.



- Смаль Наталія Миколаївна** – вихователь ЗДО №4 ясла-садок «Малютко» м. Ромни, Сумська обл.; магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Смовська Лідія Костянтинівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сокол Єлизавета Олександрівна** – студентка спеціальності Здоров'я людини Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сокоренко Олена Володимирівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Стахова Лариса Львівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка; вчитель-логопед дитячого навчально-виховного комплексу №9 м. Суми; керівник методичного об'єднання вчителів-логопедів дошкільних закладів м. Суми.
- Степанченко Жанна Олександрівна** – практичний психолог Степанівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Степанівської селищної ради, Сумського району, Сумської області.
- Титар Володимир Петрович** – кандидат фізико-математичних наук, завідувач лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Тригубляк Олена Іванівна** – вихователь Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради.
- Турко Марина Василівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Харченко Тамара Григорівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Чумакова Валерія Леонідівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Шмалей Світлана Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Шпаченко Ольга Володимирівна** – науковий співробітник лабораторії радіо- і оптичної голографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Штирхунова Ірина Володимирівна** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта. (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Шупик Ніна Сергіївна** – студентка спеціальності «Фізична терапія. Ерготерапія» Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наукове видання

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

**МАТЕРІАЛИ
VIII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

15 лютого 2019 року, м. Суми

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.
Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи
основного змісту.

На фотографіях:

1. *Ласточкина Олена Володимирівна* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.
2. *Кравченко Ірина Вікторівна* – викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Секретар редакції збірника: ***В. В. Миколаєнко***

Комп'ютерний набір: ***В. В. Миколаєнко, Н. В. Коркішко***

Комп'ютерна верстка: ***С. П. Цьома***

Підп. до друку 28.01.2019.
Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 22,79.
Ум. фарб.-відб. 22,79. Обл.-вид. арк. 17,72.
Тираж 100 пр. Вид. № 11.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.