

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ
ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Використання інноваційних освітніх
технологій у корекційній роботі з дітьми
з порушеннями мовлення**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

**студентка 2 курсу, 602 групи
Скакун Марина Вікторівна**

Керівник:

**кандидат філологічних наук,
доцент Костик Л.Б.**

***До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № ____ від « » _____ 2024 р.
Зав. кафедрою _____ проф. Олійник М.І.***

АНОТАЦІЯ

Скакун М.В. Використання інноваційних освітніх технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.-Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 76 с.

У кваліфікаційній роботі теоретично обґрунтовано та експериментально досліджено використання інноваційних методів і прийомів у роботі з розвитку мовлення старших дошкільників, зокрема, розкрито сутність прийомів ейдетики та мнемотехніки, як засобів розвитку асоціативно-образного мислення та мовлення у дітей дошкільного віку, проведено дослідження рівня асоціативно-образного мислення та мовлення у дошкільників з ФФН та розроблено методичні рекомендації для автоматизації звуків мовлення інноваційними засобами.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, ейдетика, мнемотехніка, асоціації, друдли, асоціативно-образне мислення.

ABSTRACT

Skakun M.V. The use of innovative educational technologies in correctional work with children with speech disorders.-Manuscript. Qualification work for obtaining the OKR “master” in the specialty 016. Special Education. Chernivtsi National. Yuriy Fedkovych University. Chernivtsi, 2024. 76 p.

The qualification work theoretically substantiates and experimentally investigates the use of innovative methods and techniques in the work on the development of speech of senior preschoolers, in particular, the essence of eidetics and mnemonics techniques as means of developing associative-figurative thinking and speech in preschool children is revealed, a study of the level of associative-figurative thinking and speech in preschoolers with FFN is conducted and methodological recommendations for the automation of speech sounds by innovative means are developed.

Keywords: innovative educational technologies, eidetics, mnemonics, associations, drudles, associative-figurative thinking

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____М.В.Скакун

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ I. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФН.....	6
1.1. Особливості розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку.....	6
1.2. Корекційно-педагогічна робота логопеда з дітьми із ФФН.....	10
Розділ II. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ..	16
2.1. Розвиток ейдетики, як інноваційної та прогресивної методики.....	16
2.2. Методи та прийоми ейдетики та мнемотехніки, які застосовують для розвитку асоціативно-образного мислення та мовлення.....	21
2.3. Використання образів-символів на логопедичних заняттях з дошкільниками.....	34
Розділ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФФН ...	41
3.1. Організація і методика проведення експериментального дослідження...	41
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	45
3.3. Методичні рекомендації автоматизації звуків мовлення інноваційними засобами	60
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	69

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні надзвичайно важливою запорукою повноцінного розвитку дитини дошкільного віку є її своєчасне засвоєння правильної вимови фонем та формування вміння контролювати свою вимову у процесі спілкування з оточуючими. Різні відхилення у розвитку фонетичного боку мовлення, зокрема, викликають у дітей комплекс труднощів: під час адаптації їх у нове соціальне середовище, особливо незвичне для них; при опануванні навичками письма та читання під час навчання; при спілкуванні з однолітками та дорослими. Часто причиною формування різних комплексів неповноцінності у дошкільнят стають порушення звуковимови, які у майбутньому гальмують їхню самореалізацію. Усі ці причини й відхилення у розвитку дитини необхідно своєчасно виявляти та виправляти.

Все більшої популярності у освітньому просторі набуває впровадження інноваційних технологій, які сприяють оптимізації взаємодії з вихованцями та гуманізації процесу навчання. Важливість та ефективність використання інноваційних освітніх технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення вивчалися такими науковцями як: Т.Філічова, Є Соботович, Н. Гаврилова, М. Савченко, М. Шеремет, Н.Чевельова, Г.Чиркіна, М. Хватцева, В. Тищенко, С. Конопляста, Ю. Рібцун, В. Тарасун, І. Мартиненко, О. Мілевська та ін.

Формування мовленнєвої діяльності у дошкільному віці відбувається поступово і безпосередньо залежить від того, яким способом дітям повідомляються нові знання. У процесі навчально-виховної роботи науковці радять педагогам використовувати різні інноваційні освітні технології, які розкривають у дошкільників їх творчий потенціал, зацікавлюють, підвищують мотивацію та підводять дитину до самостійного засвоєння норм правильної вимови звуків рідної мови.

Саме тому на сучасному етапі є актуальним запровадження нових освітніх технологій. Корекційні методики з прийомами інноваційних технологій вже розроблені Ю. В. Рибцун, Н. В. Максименко, С. Б. Ковальчук, та ін. логопедами, проте, вважаємо, що недостатньо.

Зважаючи на актуальність та ефективність інноваційних технологій у корекційно-розвитковій роботі логопеда, ми обрали тему нашого дослідження: «Використання інноваційних освітніх технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити використання інноваційних методів і прийомів у роботі з розвитку мовлення старших дошкільників.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури проблеми розвитку мовлення та корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку за допомогою інноваційних освітніх технологій.
2. Розкрити сутність прийомів ейдетики та мнемотехніки, як засобів розвитку асоціативно-образного мислення та мовлення у дітей дошкільного віку.
3. Провести дослідження рівня асоціативно-образного мислення та мовлення у дошкільників з ФФН.
4. Розробити методичні рекомендації для автоматизації звуків мовлення інноваційними засобами.

Об'єкт дослідження: процес формування мовленнєвих навичок у дітей з порушеннями мовлення інноваційними засобами.

Предмет дослідження: використання методів ейдетики та мнемотехніки у логопедичній роботі.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: діагностичні завдання;
- статистичні: аналіз результатів експериментального дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що застосування інноваційних методів та прийомів допоможуть педагогу стимулювати комунікативну активність та сформувати мовленнєву полікомпетентність дітей.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що результати можуть використовувати вихователі закладів дошкільної освіти та вчителі-логопеди у роботі із дітьми, які мають порушення мовлення.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №21 «Смерічка» м. Чернівців. У дослідженні брали участь 60 дітей старшого дошкільного віку.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана за клопотанням КУ «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр №3» (<http://surl.li/ymcvgm>).

Апробація результатів дослідження. Матеріали роботи висвітлені у статті: **Скакун М.** Використання сучасних освітніх технологій у корекційно-розвитковому та виховному процесі дітей дошкільного віку. *Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (16-17 квітня 2024 року). Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи.* Чернівці: Чернівець. нац.ун-т ім. Ю.Федьковича, 2024. С. 164–165.

URL: https://www.chnu.edu.ua/media/np4nfjpo/fppsr_2024.pdf

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

Розділ 1. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФН

1.1. Особливості розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку

Одним із важливих показників готовності дитини до навчання у школі та запорукою її успішного оволодіння грамотою і читанням є правильне мовлення. Письмове мовлення формується на основі усного, тому діти, які мають вади мовлення, матимуть, зокрема, порушення письма й читання, тобто дизграфію та дислексію.

Науковці з логопедії, зокрема, В.Тарасун, В.Тищенко, М.Шеремет спостерігають суттєве збільшення кількості дітей в Україні, які мають порушення мовленнєвого розвитку, в тому числі і фонетико-фонематичне недорозвинення та наголошують, що така ситуація вимагає перегляду методів, форм виховання та навчання дітей з вадами мовлення.

Як зауважують М. Савченко та Л. Фомічова, «порушення звуковимови у комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів є сьогодні найпоширенішими мовленнєвими вадами дошкільного віку. Зокрема, у відсотковому співвідношенні стан порушень звуковимови у дітей дошкільного віку виглядає наступним чином: сигматизм свистячих - 42%, сигматизм шиплячих - 45,4%. ротацизм - 71,6%, ламбдацизм - 54%»[54].

Дослідження Д. Ельконіна, А. Лурії, Д. Богоявленського та ін. науковців підтверджують, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей звуків у слові впливає і на загальномовленнєвий розвиток, і на засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції.

Відомі дослідники А.Богущ, Н.Гавриш, К.Крутій та ін. зауважують, що провідна роль мовленнєвої компетенції особистості формується саме на етапі дошкільного дитинства, тому пошук інноваційних методів корекції мовлення у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням набуває в сучасних умовах надзвичайно важливого значення.

В пошуках ефективних засобів корекції у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку із ФФН науковці та практики в галузі корекційної освіти все більше орієнтуються на використання новітніх засобів.

Одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі є мовлення. Формування мислення, когнітивних функцій і становлення особистості тісно пов'язані з розвитком мовленнєвої діяльності. Вивчали онтогенез дитячого мовлення та його роль у психічному розвитку дитини: Д. Ельконін, О. Лурія, А. Богущ, Тарасун, М. Шеремет та ін.

Як зазначає М. Шеремет, «здібність розрізняти мовленнєві звуки в онтогенезі виникає значно раніше й розвивається інтенсивніше, ніж здібність артикулювати. Саме фонематичний слух багато в чому забезпечує чітку, ясну й правильну вимову. Фонематичний слух починає формуватися на першому році життя й інтенсивно розвивається увесь дошкільний період, істотно перебудовуючись під час засвоєння писемної форми мовлення, де основного значення набувають операції фонематичного аналізу й синтезу»[66].

За словами Т. Ушакової, «семантичний рівень мовленнєвої системи функціонує раніше за інших за принципом мінімального забезпечення, тому дитина раніше розуміє мовлення ніж починає говорити. Недосконалість вимови дитини в першу чергу обумовлені ще й недостатнім розвитком мовно-рухових механізмів. Артикуляції мало диференційовані від зайвих рухів та слабо скоординовані» [28].

«Виходячи з аналізу онтогенезу мовленнєвих актів, зауважують Є. Соботович та О. Гвоздєв, мовнорухові диференціювання формуються

повільніше, ніж слухові. Нечітка вимова звуків, порушуючи точність акустичного сприйняття власного мовлення, ще більше закріплює неправильні звуки та вносить плутанину у сприйняття слухових образів слів та звуків оточуючих. Внаслідок відсутності сильних, точних рухів та смикань органів мовлення всі звуки у дитини до трьох років пом'якшені, недиференційовані та незрозумілі.

До кінця першого року дитина вимовляє вже окремі слова та назви предметів, з якими найчастіше зустрічається. У цей період слова сприймаються дитиною як невід'ємна властивість предметів: назва предмету і сам предмет є одним цілим. Перші слова є нестійкими, часто надовго зникають, замінюються іншими, а потім знову з'являються. Відтак, мовленнєва активність дитини цього періоду є ситуативною, що тісно пов'язана з предметно-практичною діяльністю та залежить від емоційної участі дорослого у спілкуванні» [55].

«Характерною ознакою другого року життя дітей, як зазначають, М. Хватцев, О. Гвоздев, Г. Ляміна та ін., є недосконала звуковимова. Діти випускають деякі звуки, замінюють їх легшими» [28].

А. Богуш зауважує, «що у 2,6-3 роки дитина розуміє мовлення дорослих про події та явища, яких не було в досвіді дитини, але окремі їх елементи раніше вже сприймалися нею. Висловлює правильно, чітко всі голосні та приголосні звуки, крім шиплячих (ж, ч, ш, щ) та звука р. Зникає загальна пом'якшеність мовлення. У словнику дитини є всі частини мови, окрім прислівників і дієприслівників. Словник складає 1000-1300 слів. Розмовляє реченнями простими, поширеними, складносурядними та складнопідрядними із сполучниками та сполучними словами, хоча часом вони ще аграматичні.

У мовленні спостерігаються граматичні помилки. Переважає ситуативне мовлення: дитина розповідає про бачене, пережите, діяльність фразами, реченнями, за допомогою слів там, тут, ось, цей, або через покази, дії та жести.

Розуміє сенс художніх текстів, розповідей без супроводу наочності. Легко запам'ятовує забавлянки, вірші. Знає напам'ять 4-5 забавлянок, віршів, пісень» [9].

Психічним якісним новоутворенням дітей трьох років, переконана науковець «є оволодіння ними активним розмовним мовленням, яке продовжує розвиватись і вдосконалюватися на четвертому році життя. У дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони досить рано помічають і виправляють мовленнєві огріхи в мовленні інших. Для багатьох дітей характерна загальна пом'якшеність мовлення, пропуск, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна, порушення звукової структури слова.

Четвертий і п'ятий роки - це періоди надзвичайної мовленнєвої активності. До 4,5 років завершується формування граматичної правильності мовлення. Характерною особливістю мовлення дітей цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосним вимовляють звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають) і неточність вимови.

На п'ятому році життя розвивається монологічне мовлення, мовлення-повідомлення. Дитина відтепер будує висловлювання різного типу: мовлення-розповідання (сюжетні розповіді на наочній і словесній основі, творчі розповіді, переказ художніх творів), мовлення-описи.

Мовлення дітей старшого дошкільного віку досягає високого рівня розвитку. Вони оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови, хоч у дітей цього віку подекуди ще трапляються окремі неточності у вимові важких звуків (р, ш, ц, ч, дж, дз, і). Подекуди спостерігається нестійка вимова сформованих звуків у словах складної фонетичної структури.

На кінець дошкільного віку в дітей завершується процес фонематичного сприймання: вони і чують, і розмовляють правильно, відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови» [9].

Отже, мовлення є найбільш чутливим до впливу різних факторів у період його інтенсивного формування. Тому, існує необхідність вивчення особливостей становлення та розвитку мовлення у дітей у різних вікових періодах з метою попередження як виражених мовленнєвих відхилень, відставання у психічному розвитку (уповільнення формування всіх рівнів пізнавальної діяльності, появи порушень у емоційно-вольовій сфері), так і обмеження комунікативних здібностей та соціальної адаптації дитини у суспільстві.

1.2. Корекційно-педагогічна робота логопеда з дітьми з ФФН

Розвиток мовлення передбачає вміння чітко розрізняти та вимовляти звуки, добре володіти артикуляційним апаратом, правильно будувати речення, а також є однією з необхідних передумов для подальшої успішної навчальної діяльності дитини. Одним з найпоширеніших розладів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку вважають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФН), яке через дефекти сприйняття та вимови фонем, проявляється у порушенні процесів формування вимовної системи рідної мови.

За дослідженнями В. Тарасун, Р. Левіна, Л.Спірова, А. Ястребова та ін. «у дошкільників із ФФН відзначаються порушення звуковимови, незакінченість процесу формування фонематичного сприймання та деяке відставання лексико-граматичного розвитку. Причини таких порушень можуть бути органічні (дефекти мовленнєвого апарату) та функціональні, зокрема, недорозвинення фонематичного слуху, неправильне виховання мовлення дитини в сім'ї, наслідування дитиною мовлення людей із дефектами та ін. Мовлення таких дітей характеризується наявністю неправильної вимови однієї або декількох груп звуків, змішуванням та заміною фонем. В окремих випадках несформованість звуковимови поєднується з невмінням розрізняти фонем на слух та труднощами звукового аналізу та синтезу, що

відображується на оволодінні письмом і читанням, на засвоєнні інших навчальних предметів»[28].

Як зазначає М. Савченко, «у теорії і практиці логопедії склалася певна система корекційної роботи щодо подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення. Оскільки при ФФН насамперед порушується звуковимова й звукосприймання, корекційна логопедична робота проводиться у двох напрямках: перший передбачає формування правильної вимови; другий - розвиток фонематичного сприймання.

Ознакою фонематичного недорозвинення фонем у дітей дошкільного віку є незавершеність диференціації звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними або акустичними ознаками (свистячі та шиплячі, сонорні “р” і “л”, дзвінки та глухі, тверді та м’які звуки тощо).

При фонематичному недорозвиненні виявляється ряд особливостей при вимові звуків і їх вживанні у мовленні:

- аморфна, нечітка вимова звуків;
- недиференційована вимова пар або груп звуків (“с” і “ш” замінюється м’яким звуком “щ”);
- заміна звуків більш простими по артикуляції (замість “р” “ль” або вся група свистячих і шиплячих замінюється взривними, більш простими по артикуляції (“т, ть, я, ль”));
- нестійке вживання в мовленні звуків (одне й те саме слово дитина вимовляє неоднаково в різних контекстах або при неодноразовому повторенні);
- змішування звуків у мовленні (в одних випадках дитина вживає звук правильно, в інших замінює їх)» [54].

«Фонематичне сприймання - це здатність розрізняти фонemi і визначати звуковий склад слова, тому від того, наскільки успішно і своєчасно буде

виправлена звуковимовна в дитячому віці, зауважує М.Савченко, значною мірою залежить засвоєння навичок письма і читання в шкільний період.

При читанні у дітей, заняття з якими велись без урахування указаних факторів, найбільш типові є наступні помилки: труднощі злиття звуків в склади та слова, взаємні заміни фонетично або артикуляційно близьких приголосних звуків (свистячих, шиплячих, твердих, м'яких, дзвінких, глухих), перекручування складової структури слів, дуже повільний темп читання, порушення розуміння прочитаного» [54].

«Подолання фонетико-фонематичного недорозвитку, як вважають Т.Філічева, Г.Чиркіна, В.Коноваленко та ін., досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення та фонематичного недорозвинення. Система навчання та виховання дітей дошкільного віку з ФФН включає корекцію мовленнєвого дефекту та підготовку до повноцінного навчання грамоті» [28].

На сучасному етапі, на думку М.Шеремет, «існує нагальна потреба активніше додавати до системи роботи з дітьми з ФФН вправи з розвитку зв'язного висловлювання, мисленнєвих процесів, пізнавальної діяльності, що в свою чергу, сприятиме розвитку творчих здібностей, тобто їх всебічному розвитку» [66].

«Також, науковці Г.Каше та Т.Філічева, зауважують, що при фонетичних порушеннях, велика увага приділяється розвитку артикуляційного апарату, дрібної та загальної моторики, при фонематичних порушеннях розвитку фонематичного слуху. Система навчання дітей дошкільного віку з ФФН включає корекцію звуковимови, формування фонематичного сприйняття, підготовку до навчання грамоті. Корекційне навчання також передбачає оволодіння дитиною на даному віковому етапі певним обсягом знань про навколишній світ та відповідним словником.

У корекційному навчанні вони виділяють такі розділи роботи:

1. Артикуляторний (підготовчий) розділ передбачає уточнення артикуляторної основи збережених та легких в артикуляції звуків.

2. Диференційований розділ роботи, в якому на першому етапі диференціації кожний правильно вимовлений звук порівнюється на слух з усіма артикуляційно або акустично близькими звуками. Велика увага приділяється уточненню диференціації голосних звуків, від чіткості вимови яких, перш за все залежить виразність мовлення та звукоскладовий аналіз слова.

3. Третій розділ роботи передбачає формування звукового аналізу та синтезу: формування понять та оволодіння термінами, що їх позначають (слово, речення, склад, звук, голосний та приголосний, глухий та дзвінкий, твердий та м'який звуки); формування уявлення щодо лінійної послідовності звуків в слові та кількості звуків в слові; знайомство з літерами, об'єднання літер в склади та слова; повний складо-звуколітерний аналіз» [28].

«Корекційно-педагогічна робота щодо подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей, вказують науковці, будується за такими основними напрямками:

- розвиток слухової уваги, слухової пам'яті та фонематичного сприймання;
- удосконалення артикуляційної та загальної моторики, засвоєння артикуляційних вправ, що розвивають рухливість артикуляційного апарата;
- закріплення та автоматизація вимови звуків;
- закріплення, уточнення та активізація лексичного матеріалу на заняттях по розвитку мовлення;
- закріплення граматичних категорій;
- формування діалогічної та монологічної форм зв'язного мовлення;

- закріплення навичок звукоскладового аналізу та синтезу;
- закріплення навичок читання;
- підготовка дітей до письма, формування графічних навичок;
- розвиток пам'яті, уваги, мислення» [28].

Як наголошує Є.Соботович, «корекційне навчання, має передбачати нормалізацію порушених контактів дитини з оточуючими та її соціальну інтеграцію. Корекційно-педагогічна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення має здійснюватися з урахуванням необхідності усунення будь-яких психогенних порушень.

Дослідження дітей з порушеннями мовлення, а також організація корекційно-педагогічної роботи з ними здійснюється з урахуванням провідної діяльності дитини (предметно-практичної, ігрової, навчальної). Розробка методики корекційно-логопедичного впливу ведеться з урахуванням послідовності появи форм і функцій мовлення, а також видів діяльності в онтогенезі (онтогенетичний принцип)» [55].

Принципи корекційного навчання дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення представлені в варіативних програмах дошкільних освітніх закладів. На думку, Т.Філічевої, Г.Чіркіної, Г.Каше, Н. Чевельової, С.Міронова, «вирішення корекційних завдань є неможливим без урахування вихідних положень дошкільної педагогіки. До них належать:

- принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового та мовленнєвого розвитку дітей, що базується на розумінні мовлення як мовленнєворозумової діяльності, розвиток якої пов'язаний із пізнанням навколишнього світу;
- принцип комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку мовлення, що враховує психолінгвістичні положення щодо поступового ускладнення мовленнєвих операцій - від мовленнєвої навички до мовленнєвого вміння, підпорядкованих завданням спілкування;

- принцип формування елементарного усвідомлення мовних явищ, що передбачає необхідність формування обміркованості мовлення вже на ранніх стадіях корекції;
- принцип забезпечення активної мовленнєвої практики, що є необхідним для вживання та сприймання дитиною форм мовлення в різноманітних видах діяльності» [28].

Висновки до 1 розділу

Отже, важливим показником готовності дитини до навчання у школі та запорукою її успішного оволодіння грамотою і читанням є правильне мовлення. Як зазначають науковці, сьогодні найпоширенішими мовленнєвими вадами дошкільного віку є порушення звуковимови у комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів. З кожним роком в Україні таких дітей суттєво збільшується. Дошкільний вік є найбільш відповідальним етапом формування мовлення у дітей, тому пошук інноваційних методів корекції мовлення у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням набуває в сучасних умовах надзвичайно важливого значення.

Отже, результативність корекційно-педагогічної роботи з дітьми із мовленнєвими вадами значною мірою визначається успішністю реалізації принципів їх корекції, не окремо, а в тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему забезпечення її ефективності.

Розділ 2. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

2.1. Розвиток ейдетики, як інноваційної та прогресивної методики

Мовлення інтенсивно розвивається у дошкільному віці і подолання його вад у цей період відбувається швидше і легше. Як вважають науковці, «саме у дошкільному дитинстві, мовлення не лише стає окремим і регульованим пізнавальним процесом, а й інтегрується та диференціюється з іншими вищими психічними функціями, свідченням чого є формування мовленнєвої діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дошкільник учиться правильно вимовляти та розрізняти звуки рідної мови, з опорою на свій чуттєвий і практичний досвід збагачує словник, експериментує зі словами, оволодіває парадигмою граматичних форм, навчається звукового, складового, морфемного та синтаксичного аналізу.

Процес формування мовленнєвої діяльності відбувається довготривало і поступово, разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Рівень розвитку розумових здібностей дошкільників чимало важить для успішного оволодіння ними програмним матеріалом. Розвивальний ефект навчання залежить від того, які знання повідомляються дітям і в який спосіб. Зокрема, О. Запорожець, А. Усова, Н. Поддьяков, довели необхідність прямого керування з боку дорослих розвитком розумових здібностей дітей. З цією метою вони радять у процесі навчально-виховної роботи послуговуватися різноманітними символами, знаками, замінниками, наочним моделюванням (схемами, планами, кресленнями)» [8, с.61].

На думку багатьох вчених, зокрема, «одним із напрямів психологічної науки, який всебічно досліджується з різних галузей наукових знань, зокрема, філософії, педагогіки, психології, історії, теології та інших є **ейдетика** (від гр. *Εἶδος* – образ). Це одна з найпрогресивніших і найцікавіших методик розвитку пам'яті, така ігрова система, яка опирається на властиве кожній людині вміння уявляти й фантазувати за допомогою зорових уявлень й відчуттів (тактильних, нюхових, смакових), що знаходить своє практичне застосування в різних сферах життєдіяльності людини.

Ейдетика вчить правильно користуватися своєю пам'яттю, швидко згадувати й відтворювати необхідну інформацію, а це, безпосередньо, пов'язано з нашою уявою і фантазією. Спосіб подачі навчального матеріалу залучає всі аналізатори дитини: дозволяє не лише побачити, а й доторкнутися, почути, скуштувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи. Часто причиною поганої пам'яті є недостатньо розвинене асоціативне мислення» [24, с.467]. Відомий психолог Л. Виготський зазначав, що «наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, а виникають і формуються за допомогою величезного напруження її власної думки» [13, с.145].

Як вважає Л. Костик, «Ейдетизм – це здатність яскраво, в усіх подробицях, уявляти собі предмет, якого немає в полі нашого сприйняття. Коли ми згадуємо якийсь предмет, то неначе бачимо його, іноді навіть відчуваємо колір або смак. Здатність мислити образами, це коли ми запам'ятовуємо не лише картинку, образ, а й абстрактний символ у вигляді слова або цифри.

Під час ейдетичного навчання підвищується працеспроможність, зростає здатність концентрувати увагу, робить дитину здоровішою. Завдяки розвитку образної уяви та яскравої фантазії ейдетика допомагає комфортно та легко здобувати нові знання, отримуючи задоволення від реалізації своїх творчих здібностей.

За допомогою використання ейдотехніки у навчально-виховному процесі ми розширюємо творчі можливості дитини, формуємо вміння дітей

ефективно й самостійно вчитися, підвищуємо самооцінку дітей завдяки результативності у навчанні.

Ейдетика допомагає педагогам розвивати словесну пам'ять дітей, зокрема, запам'ятовувати правила, вірші, а також іншу інформацію, що складно запам'ятовується через її монотонність, числові ряди, іноземні слова, картини та обличчя людей; вчить правильно реагувати на стресові ситуації та спогади про них та забувати непотрібну або негативну інформацію; допомагає сформувати позитивне ставлення до навчання та вміння нестандартно, творчо мислити, знаходити незвичайні виходи із звичайних ситуацій.

Теорія ейдетики розроблялась у 20-40-х роках XX століття в Німеччині в Марбургській психологічній школі Еріком Йеншем та його однодумцями. Е. Йенш вважав ознакою ейдетизму емоційну забарвленість образів і довів, що образне мислення – закономірна стадія дитячого розвитку. Дітей до 12 років він називав «ейдетиками», розрізняючи при цьому явний ейдетизм і прихований. Після 12 років здібність сприйняття ейдетичних образів згасає, а до 16-18 років зовсім зникає.

Вітчизняні вчені, зокрема, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія критично вивчали ейдетичні ідеї, піддавали їх експериментальним перевіркам.

Директор «Школи Ейдетики», доктор педагогічних наук, професор Ігор Матюгін у 80-х роках XX століття розробив цілу систему ігор, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на вміння кожної людини уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати цілий спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових.

Впроваджувати методи ейдетики в Україні почав його учень, почесний доктор педагогічних наук, засновник «Української школи ейдетики «Мнемозіна» Євген Антощук. Автором запатентованого способу навчання та книг ейдетичного напрямку в роботі з дошкільнятами є Ольга Пащенко, яка розкриває свої секрети на сторінках журналу «Дошкільнє виховання»[24, с.467-487].

Українська школа «Ейдетики», як зазначає Є Антошук, «представляє нову освітню технологію, що дозволить кожному учневі комфортно та легко здобувати нові знання в будь-якому віці, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей. Це впорядкований набір методів і вправ, що допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уяви для відтворення будь-якої інформації» [3, с.5].

Ольга Пащенко вважає, що «помилкою вихователів-логопедів є те, що вони проводять заняття з дітьми за шаблоном, трафаретно і нудно, постійно заучують назву предметної картинки, пов'язують завчені слова. Ці заняття з шаблонними питаннями за змістом картинки є неефективними, адже унеможлиблюється будь-яка ініціатива з боку дітей та оригінальність їх думок. Відтак, дитина перебуває у пасивному емоційному стані, і не слід чекати від неї цікавої власної розповіді. Дитина просто буде наслідувати зразок вихователя та, нудьгуючи, чекати закінчення заняття» [42, с.21].

Під час навчання грамоти, як зауважував Л. Виготський, «правильна, чітка вимова звуків і слів має особливе значення. Окрім цього, присутній також діалектичний зв'язок між сформованістю мовлення та загальним розумовим розвитком дитини. Правильний і вчасний розвиток мовлення надаватиме змогу дитині свідомо сприймати предмети та явища навколишнього світу. І тому, різні порушення мовлення, у той чи інший спосіб, позначаються на її діяльність і поведінку, та обумовлюють обмежену інтелектуальну пізнавальну активність» [13].

Педагоги переконані, що «більшість дітей залишаються на уроках пасивними протягом тривалого часу шкільного навчання. Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток особистості учня може використання ейдетичної технології.

Мета методів ейдетики полягає в тому, щоб створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність»[24, с.467].

Методи й прийоми ейдетики, зауважує Є. Антошук, «спрямовані на розвиток пам'яті, образного мислення, уваги та уяви. Вони побудовані на простих принципах:

- уява+ позитивні емоції = засвоєна інформація;
- радісна й позитивна атмосфера;
- мобільність і доступність ігрового матеріалу;
- поділ інформації, відповідно до особливостей кожної дитини.

Суть методів ейдетики полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Зокрема, відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання та навчання у співпраці вчителів й учнів як рівноправних суб'єктів. У результаті організації навчальної діяльності за таких умов створюється атмосфера взаємодії, що дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу»[3, с 6-7].

Методи ейдетики, як вважає вчений, «спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення отриманих знань. Адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

Методи ейдетики допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цих методів знання засвоюються набагато краще, адже вони розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її вирішення.

Методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини, вони відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль, робить більш гармонійною і саму дитину. Учень стає більш працездатним, краще вчиться, його пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають. Сприйняття світу й оточуючих у дитини стає більш позитивним, а психіка стійкішою. Поліпшуються взаємини дитини з оточуючими»[3, 8].

Ефект від навчання, на думку Матюгіна І.Ю. та Рибникової І.К., «залежить від того, які саме знання подаються дитині та у який спосіб. Тому пропонують у навчально-виховному процесі використовувати різні символи, знаки, замінники, наочне моделювання. Дослідження продемонстрували розвивальний характер навчання, де використовуються прийоми ейдетики.

Для цього, насамперед, треба створити такі умови взаємодії, які б психологічно мотивували в учнів потребу висловлюватися щиро й безпосередньо. Зокрема, педагогові необхідно врахувати при впровадженні методів ейдетики, насамперед, виділити час та забезпечити можливості для застосування ейдетичних прийомів; сприяти активному залученню учнів до процесу навчання; надати їм можливість розмірковувати та приймати різні ідеї та думки; підтримувати віру в кожного учня, в його здатність породжувати свої судження.

Це дає вчителям можливість формувати цілі навчання, активізувати мислення учнів, залучати їх до плідного обговорення, щоб розкрити різні точки зору; мотивувати до навчання, стимулювати зміни, міркування про здійснену роботу та забезпечити обробку інформації.

Учнів треба вчити на двох рівнях:

- 1) необхідно опрацьовувати зміст, тобто предметний матеріал;
- 2) необхідно, щоб учні оволодівали процесом учіння, засвоєння змісту.

Розуміючи не лише зміст, а й особливості процесу навчання, учні здатні упродовж усього життя запам'ятовувати нову інформацію й застосовувати її у своїх навичках та практичних вміннях» [31].

2.2. Методи та прийоми ейдетики та мнемотехніки, які застосовують для розвитку асоціативно-образного мислення та мовлення

Проведення занять з використанням елементів ейдетики у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, на думку вчених, «формує новий підхід до освітньо-виховних технологій, який дозволяє дітям із задоволенням, легко та комфортно засвоювати нові знання. Провідними засобами ейдетики виступає

акровербальна техніка та робота з асоціаціями. Акровербальна техніка («acro» - край, «verbo» - слово) ґрунтується на незвичному перетворенні «сухої» інформації в «живі» тексти. Наприклад, це може бути «зашифрування» навчального матеріалу у цікаві віршики, пісні та висловлювання. Зазвичай, такий метод роботи з інформацією викликає особливо позитивні емоції. А запам'ятовування будь-якого матеріалу у піднесеному настрої завжди цікавіше, легше та ефективніше.

Асоціація (лат. *associo* – з'єдную, зв'язую) – поняття, що виникає при згадуванні іншого. У психології асоціації – це суб'єктивні образи об'єктивного зв'язку між предметами і явищами, фізіологічною основою якого є тимчасовий нервовий зв'язок. Давньогрецький науковець Аристотель (384-322 рр. до н.е.) перший зауважив явище «асоціація» і впровадив її класифікацію на 4 основних види: асоціація за *схожістю* (кішка – тигр); за *контрастом* (холодне – гаряче); за *суміжністю в просторі* (поле -квітка); за *суміжністю в часі* (ніч – сон)»[48].

У будь-якому процесі навчання, асоціації мають дуже важливе значення. Зокрема, одне явище спричинює інше, тому асоціації допомагають систематизувати всі елементи інформації. Зокрема, Н.Л.Крива вважає, що «вигадуючи свідомо асоціації та відшукуючи їх у заздалегідь прогнозованих випадках, ми підсилюємо контроль над фіксуванням інформації в пам'яті, підвищуючи шанси на спогад. Процес знаходження асоціації швидко трансформується на захоплюючу гру»[25, с.33].

Ю.Рибцун, зауважує, що «у роботі з асоціаціями використовуються такі три основні методи:

- 1) ланцюговий метод;
- 2) метод зорових асоціацій;
- 3) метод асоціацій з друдлами.

Ланцюговий метод полягає у тому, що будь-яке явище спричиняє за собою інше. У такому випадку, інформація у навчанні розкривається поступово (від загального до конкретного, від конкретного до загального, від

конкретного до іншого конкретного, який паралельно існує з ним в інформаційному просторі). Ланцюговий метод передбачає, що елементи певного списку асоціюють один з одним у ланцюжок за допомогою мислених образів.

Метод зорових асоціацій, на відміну від ланцюгового методу, не має логічного компонента. При використанні цього методу особливо вагомим є зв'язок об'єкта з місцем. Метод Цицерона або метод місць ґрунтується на зорових асоціаціях. Його суть у тому, що потрібно собі чітко уявити предмет, який треба запам'ятати, та поєднати його образ з тим образом, який швидко згадується. Цей метод полягає у тому, що людина подумки розставляє одиниці інформації, які треба запам'ятати, в добре знайомій кімнаті в певній послідовності. Потім щоб відтворити цю інформацію, їй треба лише згадати цю кімнату. Саме так і робив Цицерон готуючись до виступів – він проходився по своєму будинку, подумки розставляючи основні моменти виступу в ньому.

На зорових асоціаціях так само ґрунтується метод запам'ятовування цифр та чисел: цифри та числа потрібно розмалювати уявою. Дитина перетворює кожен цифру в образ, який вона їй нагадує»[48].

Є.Антошук запропонував наступні асоціації: «Буратіно (або інший казковий герой); лебідь (або інший птах); двогорбий верблюд (та всі екзотичні тварини); стілець догори ногами (та всі меблі); яблуко (та всі фрукти); комп'ютерна мишка (та будь-яка техніка або посуд); прапорець (та різний інструмент); велосипед (і все, що з колесами); барабан (та будь-який музичний інструмент, або будь-яка риба); м'яч, бублик» [4, с. 4-9].

Також дієвим, як вважає З.Д.Денега, «є запам'ятовування цифр за допомогою кольорів. Навколо нас є багато предметів, які постійно мають один і той же колір (апельсин – помаранчевий, трава – зелена, вугілля – чорне, вода – голуба, тощо). Разом з цим, кожна людина зберігає у свідомості предмети, які асоціюються з певним кольором, тобто колір предмета, немов зафіксований в особистому досвіді людини. До прикладу, довгий час у вас вдома був телефон червоного кольору. Однак, коли ви його змінили, і після

цього у вас було декілька інших телефонів, то все рівно зі словом «телефон» як і раніше буде асоціюватися червоний колір. Схожі асоціації є у людини з цифрами».

Цифри можна запам'ятовувати і методом матеріалів. Цей метод дуже схожий з попереднім. Відмінність лише та, що цифру ми асоціюємо з матеріалом, а не з кольором. Зокрема, Н.С. Бенце вважає, що «потрібно уявити матеріал з якого зроблена цифра. Для цього необхідно сісти зручніше, закрити очі та уявити будь-яку цифру. Подумки треба до неї доторкнутися і відчути, з якого матеріалу вона зроблена. Це може бути будь-який матеріал: дерево, папір, метал, пластмаса, глина, тканина, гума, скло та ін. Якщо не виходить відчути матеріал, можна самостійно вигадати матеріал для кожної цифри, з якого вона зроблена, і запам'ятати ці відповідності» [18, с.5-8].

Є.Антошук, зауважує, «про ще один напрямок роботи з асоціаціями – це друдли (загадки, головоломки, малюнки, про які не можна сказати чітко, що це таке). Простота і неоднозначність друдлів створюють невичерпне поле для генерації потоків асоціативних образів, пов'язаних з будь-якою сферою навколишньої дійсності. Друдли створив Роджер Прайс – американський актор, комік, автор і видавець. У 1950-х роках, його книги були досить популярними.

Виділено три напрямки використання друдлів: приємне проведення часу, розгадування кросвордів та інших головоломок; при тестуванні та дослідженні пізнавальних здібностей людини; для свідомого розвитку творчих здібностей та гнучкості мислення. Робота з використанням друдлів сприяє розвитку асоціативного та дивергентного мислення, пам'яті дітей та навчає знаходити нестандартні підходи до розв'язання різних задач» [3]. (див. рис.1).

Рис.1. Друдл



І. Матюгін вважає, що «дитина обов'язково повинна обґрунтувати свою думку, це схилить її до мовленнєвої активності. Окрім цього, використання завдань з друдлами, сприяє розвитку математичного мислення. Отже, робота з друдлами є дієвою на заняттях мовленнєвого та логіко-математичного характеру, для розвитку мовленнєвого мислення»[30].

Л. Виготський підкреслив, що «в період дитинства мислення, пам'ять та увага є неподільними. Розвиваючи одну з ланок, ми розвиваємо й інші»[13].

Методика роботи з образами, на думку вчених, «надає дитині безліч можливостей. Дітей-логопатів можна навчити коректно реагувати на

стресові ситуації і спогади про них. З цією метою застосовують три основні методи: *регресії, відторгненості та забування*.

Метод регресії використовують, коли дитину вчать звертатись до свого минулого і згадувати будь-який день свого життя. Здебільшого, це приємні спогади. Поринаячи у приємні спогади, дитина немов «відпочиває на планеті свого дитинства», набирається сил, енергії і потім повертається в цей світ, щоб змінити його та себе.

Метод відторгненості надає можливість спостерігати за собою ніби зі сторони. Це дієвий засіб подолання стресів, адже дитина, користуючись образами, вчиться сприймати негативні ситуації, що з нею трапилися як епізод з іншого життя, розглядає їх з іншої сторони та забуває.

Метод забування – основний метод роботи з образами. Часто, людина намагається забути деякі епізоди свого життя, розуміючи, що саме ці епізоди перешкоджають їй нормально та спокійно жити. Такі спогади можуть стати для дитини нав'язливими та викликати депресію, вони стають основними причинами розвитку логоневрозів. Метод забування характеризується властивістю пам'яті забувати непотрібну інформацію та збуватись неприємних емоцій»[48].

За словами Пашенко О. «спалювання на свічці – один із дієвих способів забування; уявляючи полум'я свічки, потрібно написати або намалювати на аркуші паперу те, що хочеться забути (дату, ім'я, страх, обличчя) та спалити у полум'ї свічки. Потрібно уважно стежити за процесом, навіюючи собі, що все, згораючи з цим аркушем, перетворюється на попіл»[45, с.24].

Л. Костик переконана, що «методи та прийоми ейдетики допомагають кодувати різні види інформації, так само як і наведені нижче методи. Метод піктограм (від лат. *pictus* – зображений, гр. *γράμμα* – запис) передбачає відображення важливих характерних рис окремих предметів чи явищ у схематичному вигляді. Піктограми – маленькі прості малюнки, значки, в яких

найменших складових. Саме ця фізіологічна база стала основою ейдетики – такої навчально-ігрової системи, що розвиває, яка сприяє поліпшенню сприйняття, швидкому і мимовільному зміцненню уваги, пам'яті різних модальностей, розвитку образного мислення і фантазії (Є. В. Антощук, П. П. Блонський, А. Р. Лурія). Крім них, дослідженнями ейдетики займалися також: Г. Еббінгауз, Є. Менш, Г. Мюллер, О. Пащенко, В. Урбанчич, К. Ушинський, Ф. Шуман та ін. Вчені довели, що образне мислення властиве людині завжди, адже закладено у ній від природи. Не дарма у східному вислові говориться: „Скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам'ятаю, дай торкнутися – і я зрозумію”. Не випадково дошкільнят називають „дослідниками” та „чомучками”, бо саме вони, знайомлячись із оточуючим світом, вивчають його на практиці – прагнуть подивитися, понюхати, торкнутися, перевірити на міцність, скуштувати на смак. І тоді саме ейдетика допоможе дошкільникам у пізнанні навколишньої дійсності та розкритті її різноманітності, підкаже способи її вивчення» [24, с.467-487].

Ці методи та прийоми ейдетики засновані на умінні людини асоціювати. Зокрема, Ю. Рібцун так умовно визначила види асоціацій, які застосовуються в ейдетичі:

«1. За провідним аналізатором: 1) зорові; 2) слухові; 3) рухові; 4) тактильні; 5) нюхові; 6) смакові.

2. За певною ознакою ідентичності чи контрасту кожного з аналізаторів:

- 1) для зорового аналізатора за: а) формою; б) кольором; в) розміром;
- 2) для слухового аналізатора за: а) характером відношення до звукових сигналів (приємні, неприємні); б) оформленням (звукові, словесні);
- 3) для рухового аналізатора: а) статичні; б) динамічні;
- 4) для тактильного аналізатора за: а) характером відношення до відчуттів (приємні, неприємні); б) формою; в) розміром; г) ступенем твердості; д) вагою; е) температурою;
- 5) нюховому аналізатору: а)приємні; б) неприємні;
- 6) для смакового аналізатора: а)приємні; б) неприємні.

3. За характером об'єкта асоціацій: а) реальні (предметні); б) уявні (фантазійні).
4. За змістом: а) необмежені; б) причинно-наслідкові.
5. За рівнем розуміння: а) індивідуальні; б) загальнозрозумілі» [48].

Такий розподіл видів асоціацій є умовним, адже всі вони тісно переплітаються між собою. Розглянемо кожен із видів асоціацій і визначимо їх роль для всебічного, зокрема мовного, розвитку дошкільнят логопедичної групи. Загальнозрозумілі асоціації близькі до досвіду та однакові більшості учасників групи. Так, наприклад, вертикальна лінія, від якої в обидві сторони під кутом близько 45° відходять короткі лінії, більшість дітей асоціюється з деревом. Завдяки асоціаціям у дошкільнят логопедичної групи удосконалюються розумові операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Індивідуальні асоціації кожного пов'язані з суто індивідуальним досвідом і може бути зрозумілі іншими. Наприклад, до слова „бабуся” у дитини виникає асоціація „зелений”, а пояснюється вона тим, що найкращим бабусиним подарунком став для нього зелений дракончик, який і зараз є для хлопчика улюбленою іграшкою.

Дослідниця вважає, що «необмежені асоціації виникають спонтанно та не завжди усвідомлюються. На відміну від них причинно-наслідкові асоціації усвідомлені та взаємозумовлені, вони чіткіші та зрозуміліші. Так, наприклад, «жовтий» дошкільнята переважно вживають такі лексеми: сонечко, ріпка, кульбаба, курча, колобок, адже саме для цих предметів жовтий колір є характерним. Реальні асоціації пов'язані з реально існуючими предметами, а ось уявні можуть породжувати зв'язок з якимись повністю фантазійними (наприклад, неіснуючі птахи, тварини чи рослини) або збиральними об'єктами (з окремими складовими чи рисами різних реальних предметів).

Зорові асоціації викликають в уяві дитини певний зоровий образ, що може бути обумовлено ідентичністю чи контрастністю предметів (явлень) за формою, кольором чи величиною. Такі асоціації сприяють розвитку зорового

сприйняття і допомагають дітям дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями швидше запам'ятовувати букви (графічні зображення звуків у вигляді предметів, назви яких починаються цими ж звуками, наприклад, щітка з ручкою, що нагадує букву Щ), а молодшим школярам навчитися швидше (за допомогою роботи зі словами-ізографами діти дізнаються слова, записані літерами, написання та форма яких нагадує зображення того чи іншого предмета).

З метою розвитку зорового сприйняття дошкільнят логопедичної групи можна пропонувати їм для впізнавання та називання як звичайні чорно-білі контурні предметні зображення, так і силуетні, пунктирні або накладені одне на інше. Закріплюючи назви кольорів спектру, вихователь може запропонувати дітям кольорові плями для того, щоб визначити, з чим у них асоціюється той чи інший колір, розказує про свої асоціації: червоний колір – вогонь, синій – річка або весняний струмок, жовтий – сонячний промінчик, зелений – листочок та ін.» [24, с.467-487].

У дітей це може бути сонечко, перчик; море, небо; кульбаба, курча; трава, огірок і т. д. Доцільно пропонувати дітям зображену на аркуші чорно-білу палітру, яку дошкільнята заповнюють квітами на свій смак; предметні зображення, які розфарбовують діти, використовуючи фарби зі своєї палітри, а потім обґрунтовують свій вибір.

Слухові асоціації пов'язані зі сприйняттям певного приємного чи неприємного звуку (мовного чи немовного) чи слова і можуть активно використовуватися в логопедичній групі з метою розвитку сенсорного та перцептивного рівнів фонематичного сприйняття. Такі асоціації можуть виникати під впливом сприйняття гри на музичних інструментах, різноманітних аудіозаписів (зокрема, природних, побутових або ін. шумів), під час ігор з традиційними (барабан, брязкальце, дзвіночок тощо) або нетрадиційними (пластмасові ємності з різними наповнювачами) музичними іграшками.

Можна створювати цілі казкові історії, використовуючи слухові асоціації. Наприклад, запропонувати дітям заплющити очі, щоби нічого не відволікало їх від сприйняття, і почати відтворення невеликого ряду різних шумів. Звичайно, кожен дошкільник логопедичної групи репрезентує при цьому щось своє: одна дитина розповідає, що вона чула, як шелестіло листя, гримів грім і йшов дощ, інший – як шуміли морські хвилі і гудів великий пароплав тощо. Проте в будь-якому разі слід пам'ятати, що не так важливо відгадати, який саме звук був відтворений, а доцільно уявити той чи інший асоціативний образ. Близькі відтворюваним шумовим характеристикам відповіді дітей свідчать, що звуковий ряд був підібраний педагогом для сприйняття дошкільнятами.

Рухові асоціації, як зауважує науковиця, «передбачають виникнення в уяві статичного чи динамічного образу певної істоти (людини, звіра, птаха, комахи). Прийом перетворення дає можливість дитині з порушеннями мовлення самостійно або з невеликою допомогою дорослого зобразити реальний об'єкт або навіть абстрактне - наприклад, артикуляційний уклад того чи іншого звука. Наприклад, дошкільник, зображуючи тілом звук [к], може сісти, охопивши коліна і опустивши голову. Так він покаже артикуляцію звука, під час вимовляння якого кінчик язика опущений, а його корінь відсунуто до задньої стінки горла.

Тактильні асоціації відкривають перед дошкільнятами логопедичної групи великі можливості для уточнення знань про розмір, вагу, твердість, температуру, фактуру предметів, диференціацію приємних і неприємних відчуттів, які для кожного є суто індивідуальними» [24, с.467-487]. У роботі з дошкільнятами логопедичної групи буде корисним використання тактильних табличок, коробочок, кишеньок або віконців із матеріалами різних видів.

Нюхові асоціації у навчально-виховній роботі з дітьми з мовними порушеннями слід використовувати дуже обережно. Педагог зобов'язаний знати можливі алергени кожної дитини, бути впевненим, що той чи інший запах не викличе астматичної чи іншої негативної реакції. У навчально-виховному

процесі можуть використовуватися ароматичні олії, рослини (в т. ч. натуральні овочі та фрукти, трави, спеції) тощо. Смакові асоціації подобаються дітям, адже найчастіше вони приємні та „смачні”, однак і до них потрібно ставитися з обережністю, заздалегідь знаючи, наприклад, підвищену алергенність деяких харчових продуктів (цитрусових, меду чи шоколаду). Особливо подобається дітям логопедичної групи гра „Смачні кольори”, в якій дошкільнята закріплюють назви овочів та фруктів, пробують їх на смак, автоматизують звуки, способом суфіксального словотвору утворюють назви квітів (слива – сливовий, вишня – вишневий, морква – морквяний, лимон – лимонний, абрикос – абрикосовий, буряк – буряковий, малина – малиновий і т.д.), відповідають на запитання: „У кого ти взяв буряковий колір?” (У буряків). Наприкінці гри діти малюють „смачні картинки”.

Загальним питанням педагога у роботі з будь-яким видом асоціацій є таке: „Про що ти подумав(-ла)...?”. Залежно від потрібного виду асоціацій питання триває дієприкметниками: „побачивши”, „почувши”, „відчувши”, „доторкнувшись”, а далі доповнюється назвою об'єкта, ознаки, дії чи явища. Наприклад, після питання вихователя: „Про що ти подумав(-ла), торкнувшись цього віконця?” (тактильні асоціації), відповіді дошкільнят старшої логопедичної групи для дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови звучали так: „Я подумала про свого ведмедика, якого мені подарували на День народження, тому що він такий самий м'який, „Я подумав про великого кудлатого злого монстра”, „Я згадав, як я гладжу вдома своєї улюбленої собачки Топіка”, „Я подумала про татову шапку, бо вона пухнаста, „лоскотно! Я згадав, як мене лоскоче старший брат, „Я подумав про ведмедя з мультфільму про Машу, тому що він теж кудлатий тощо. та діагностичними при оцінюванні емоційно-вольових та моральних якостей дитини, її соціального оточення.

Цікавим видом роботи є одночасне поєднання кількох видів асоціацій. Наприклад, педагог звертається до дитини з пропозицією зобразити спочатку рухами, а потім на папері звук [ч] або слово „жовтий”. Дошкільник може,

трохи нахилившись уперед, відвести руки назад і стрибати по килиму як коник, вимовляючи ч-ч-ч, а потім намалювати поїзд, що їде рейками, відстукувати такт коліс зі звуком [ч]. Або стати на носочки, високо піднявши руки з розчепіреними пальцями (сонечко), а потім зобразити його на папері жовтим олівцем або фарбою – яскраве та променисте. Такі види роботи є доступними для дітей логопедичної групи, адже у більшості з них провідною півкулею головного мозку є права, яка відповідає за образи та уяву. Ігри-заняття перетворюються на захоплюючу пригоду, подорож до країни образного мислення, мови та фантазії, де живуть інтерес, знання та радість.

При використанні певних знаків, схем або інших графічних позначень дошкільнятам з мовленнєвими порушеннями значно легше опановувати певну абстрактну або чітко систематизовану інформацію. Як зауважує Л.Костик, «з цією метою Ю.В.Рібцун розробила низку ігор з використанням символів та схем, які допоможуть дітям швидше запам'ятовувати та відтворювати вправи артикуляційної гімнастики[49; 60], вимовляти та характеризувати голосні та приголосні звуки [50; 51], вчити вірші за допомогою піктограм, розповідати казки чи невеликі оповідання [52], описувати предмети рослинного світу [53].

Поступово дошкільнята вчаться орієнтуватися вже на власний мовленнєвий досвід, самостійно встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки, не використовуючи схем і символів-підказок.

Різноманітні питання, які задає вихователь після прочитання вірша, оповідання чи казки, стимулюють дітей до роздумів та розширення можливостей подивитися на той чи інший предмет з різних сторін. Педагог, використовуючи прийоми ейдетики, як цілісну, спеціально організовану гру-заняття або його частину, як окремий навчально-розвивальний або розважально-розвивальний елемент повсякденного життя, може надати дошкільникам максимальну свободу для творчості та самовираження, одночасної активізації різноманітних почуттів кожної дитини. Саме при використанні таких видів роботи у дошкільників з'являється впевненість у власних силах, розкривається емоційність, бажання поділитися своїми

роздумами та переконаннями, обґрунтувати їх, користуючись при цьому чітким, фонетично, лексично та граматично правильним зв'язним мовленням.

Отже, застосування під час ігор-занять методів та прийомів ейдетики допомагає педагогу через неповторний світ різноманітних образів сформувати мовленнєву полікомпетентність дітей, спонукає дошкільнят до невимушеного та легшого пізнання навколишньої дійсності, стимулює його комунікативну активність, сприяє розвитку образного мислення, різних видів уваги та пам'яті, оптико-просторову орієнтацію та увагу»[24, с.467-487].

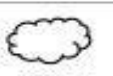
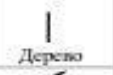
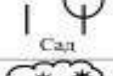
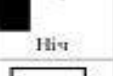
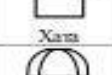
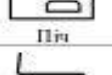
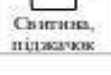
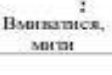
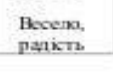
2.3. Використання образів-символів на логопедичних заняттях з дошкільниками

Образи-символи мовленнєвих звуків відіграють важливу роль у корекційній роботі з дітьми логопатами. Використовуючи їх у роботі, ми більше розкриваємо потенціали розумового розвитку дитини та створюємо відповідне навчально-розвивальне середовище. Крім формування артикуляційних навичок, технологія навчання з використанням образів-символів (див. рис.3), передбачає й саморозвиток, самоконтроль, самокорекцію у вимові звуків та перехід від активності дорослого до активності саме дитини.

Рис. 3. Символи

Вивчення віршів за допомогою символів

Абетка символів для запам'ятовування віршів

 Сонце	 Хмара	 Дощ	 Дівчинка	 Хлопчик
 Яйця	 Жінка	 Чоловік	 Бабуся	 Дідуся
 Ведміль	 Лисичка	 Білочка	 Котик	 Іаєнчик
 Зайчик	 Пташка	 Мішка	 Журавель	 Дерево
 Ліс	 Сад	 Квітка	 День	 Ніч
 Хата	 Зима, мороз	 Сніжинки	 Піч	 Іаати
 Мед	 Ходити, ніжки	 Світання, піджаков	 Вмиватися, мити	 Весело, радість

Як зазначає О.Г.Пестун: «Символ – це наочне уявлення про звук, що слугує взірцем для наслідування у вимові. За допомогою запропонованих логопедом символів, діти вчаться запам'ятовувати не лише звук, але й образ, який виникає в їхній уяві під час вимовляння конкретного звуку. Дане запам'ятовування з опорою на образ називається ейдетичним»[47].

Вихователі повинні брати до уваги, зауважують науковці, «що у дітей дошкільного віку мовленнєві центри Брока та Верніке, що знаходяться у лобній ділянці лівої півкулі є недостатньо розвинені для абстрактного мислення. У свою чергу, у корекційній роботі використання символів формує ефективне предметно-стимулююче середовище, яке сприяє формуванню сенсомоторної цілісності дитини (емоційність, інтелект, воля), та зміцнює єдність думок, почуттів і дій»[28].

Н.Гаврилова зазначає: «займаючись з символами дитина схиляється до непримусового, природного вимовляння звуків, а також, створює прямі передумови для самокорекції та звукового самовдосконалення. Окрім того,

символізуючи наочний матеріал ми отримуємо можливість виправляти не тільки один звук, а кілька одночасно»[14, с.181].

У цьому віці, на думку вчених, «аналітико-синтетична діяльність мозку дитини недостатньо розвинена, щоб як слід порівнювати власну неправильну звуковимову з правильною. За таких обставин самоконтроль буває недостатнім або зовсім відсутнім. У такому випадку, символ виступає дієвим засобом, помічником, який направляє дитину на правильну звуковимову, сприяє самоорганізації та скорочує терміни корекції мовленнєвих порушень.

Методика застосування символів враховує відоме вчення Л. Виготського щодо «зони найближчого розвитку». На перших етапах дитина вчиться правильно вимовляти звук з допомогою дорослого і образу-символу; потім орієнтується лише на символ; з часом обходиться і без нього (у міру автоматизації вимови). Використання такої технології на практиці спонукає перехід зони найближчого розвитку в актуальний розвиток самокорекції звуків. Автоматизація звуку за допомогою символу спершу здійснюється на рівні механічного засвоєння, і вже згодом відбувається послідовний перехід на рівень усвідомленого використання знань та орфоепічних навичок»[28].

У. Джеймс – англійський психолог – зазначав, що «усі елементи асоціації немов «гачки», на яких «висять» факти і за допомогою яких можна їх «зловити», коли вони занурюються на «дно»». А. Бесєдіна продовжує цю думку: «У логопедичній роботі з дітьми своєрідним «гачком» виступає асоціативний символ, зокрема з тими дітьми у яких простежуються знижений фонематичний слух, нестійка увага тощо»[8].

Н.Максименко зауважує, що «використання символів на кожному етапі роботи дозволяє активізувати всі види аналізаторів, що в свою чергу, пришвидшує навчальний процес. У навчальній роботі рекомендовано використовувати такі види символів: 1) символ – орган артикуляції; 2) символ – звук; 3) символ – артикуляційна вправа. Метою використання символів – органів артикуляції є ознайомлення з органами артикуляційного апарату, розвиток рухливості губ і щелеп, обстеження артикуляційного апарату.

Дитина вивчає будову мови. Це надає дітям змогу зрозуміти значення розвитку рухливості губ, мови, усвідомити, що для того, щоб вимовити правильно звук, треба правильно поставити губи, мову, губи»[29].

Символ як артикуляційна вправа, як зауважує логопед, «ще до початку постановки звуку проводяться комплекси артикуляційних вправ під назвою «Прогулянка мови» і «Мова-чарівник». Символи-звуки не передбачають обов'язкового дотримання чисто звукового відображення. Наприклад: М – кішка «Мяу!» для спрощення розуміння дитиною завдання і надає їй можливість його відтворити. Такі завдання проводять у вигляді легкої звукової розминки.

На логопедичних заняттях з формування правильної звуковимови використовуються такі ейдетичні прийоми роботи з образами-символами: фонетичні асоціації; прийом зацікавленості; прийом перевтілення; оживлення символів; активізація відчуттів»[29].

Прийом *фонетичні асоціації* опирається на те, зазначає Н. Максименко, «що у роботі зі звуком, дитина асоціює кожен звук з певним символом, формуючи асоціативний зв'язок між двома об'єктами. Потрібно вдало підібрати спеціальні асоціації, які будуть якнайбільш співзвучні з конкретним звуком. Наприклад: свист повітря з насоса нагадує звук [с]: насос видуває повітря: с-с-с, надувається повітряна куля: с-с-с. Звук [з] – політ комара: по полю комарик летить: з-з-з, і пісенька його звучить: з-з-з. Звук [ж] – політ жука: жук у лісі летить: ж-ж-ж, жабеняті він «жужить»: ж-ж-ж. Звук [р] – гарчання тигра: тигр по полю біжить: р-р-р, і на здобич він гарчить: р-р-р. Звук [ч] – рух поїзда: поїзд їде і гуде: ч-ч-ч, веселу пісеньку веде: ч-ч-ч» [29].

Логопед звертає увагу на «прийом *оживлення символу*, який дозволяє дитині за допомогою зорового образу, не лише почути конкретний звук, а й побачити його у слові. Дитина самостійно виконує роль живого символу, створеного її уявою. Знаходячись у цьому образі фіксує свої емоції і почуття. Власний досвід тримається в пам'яті краще, а отже й ефект запам'ятовування того як звучить і артикулюється звук – набагато сильніший. Прийом

перевтілення підштовхує дитину самостійно концентрувати увагу на конкретному звуці, намагатись вимовляти його правильно, і як наслідок, побороти свою невпевненість у правильності виконання завдання з певним звуком. Під час ігрової ситуації та перевтілення у живий символ засвоюється правильна вимова звука, покращуються артикуляційні навички, формується фонетичний слух. Наприклад, логопедична гра «Жуки летять на прогулянку». У цій грі дитина уявляє себе жуком та імітує його політ, вимовляючи чітко звук [ж]. У процесі завдання для дитини змінюється та ускладнюється. Політ великого жука – вимовляти звук [ж] твердо, "сердито"; політ маленького жука – тихим, лагідним голосом промовляти звук [ж]; політ великого і маленького жука – по черзі імітувати голосом різне звучання звуку [ж]» [29].

Прийом *активізації відчуттів*, на думку логопеда, «передбачає під час гри оптимальне використання систем-аналізаторів: зорової, слухової, кінестетичної, моторної. Це сприяє кращому запам'ятовуванню правильної вимови звука і слів із ним, а також виявленню самостійності і самоконтролю дитини.

До прикладу, гра «Потяг». Дитина будує варіанти потягу, викладаючи картинки-символи, літери, склади, слова з відповідними символами, та виконують різноманітні мовленнєві завдання. Спочатку дитині задають питання, на які відповіді формулюються у процесі розглядання ряду зображень»[29].

Обов'язково, наголошує Н.Максименко, «потрібно дотримуватися логіки побудови запитань та вказівок: «Хто за ким їде? (дитина повинна назвати символ, звук, літеру, склад, слово); хто перед ким їде? ; хто в якому вагончику їде? (за порядком); хто сусіди-друзі вагончика?; визнач, якого вагончика не стало; назви всі вагончики по пам'яті; визнач, який новий вагончик причепили; який вагончик тобі найбільше сподобався?

На наступному етапі роботи – дії дитини спрямовані на активізації її мовленнєвої діяльності. На думку логопеда, такі завдання: «Побудуй короткий потяг і назви, хто в ньому їде; побудуй довгий потяг і назви, хто в ньому їде; визнач, що змінилося (поміняти місцями, забрати, додати вагончики); розстав

вагончики по місцях (сталася аварія, вагончики роз'їхалися); обері, з ким ти хочеш поїхати, пограти». Завдяки таким маніпулятивно-мовленнєвим завданням, дитина «бачить», чує, відчуває і вимовляє потрібні звуки, пов'язуючи їх з відповідними символами» [29].

Провідним логопедичним прийомом у навчальному процесі є прийом *зацікавлення*. Він активізує дитину, підвищує її мотивацію та покращує результати логопедичних занять. Н. Мовчан вважає, що «під час роботи зі звуком та символом, увага концентрується не на самому звуці, а на конкретній діяльності: жук летить і гудить, тигр ходить і гарчить, змія повзе і шипить та ін. Саме це зацікавлює дитину, викликає захопленість та бажання навчатись.

У такому випадку вмикається довільне запам'ятовування, і дитина не повинна прикладати зусиль. Цікавіше грати зі знайомими, близькими символами, адже так, звуки засвоюються легше, без натиску на дитину. Все це робить логопедичні заняття та навчальний процес доступнішими та цікавішими» [34, с.2-9].

Висновки до 2 розділу

Погоджуємося із науковцями, що «процес формування мовленнєвої діяльності відбувається поступово і довготривало, разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Часто, через невміння висловлювати свої думки та страх виглядати смішною, дитина втрачає можливість спільної діяльності з однолітками. Традиційні корекційні заняття для дітей-логопатів не завжди є легкими та цікавими.

Методи та прийоми ейдетики допомагають кодувати різні види інформації. Ейдетика вчить правильно користуватися своєю пам'яттю, швидко згадувати й відтворювати необхідну інформацію, а це, безпосередньо, пов'язано з нашою уявою і фантазією. Спосіб подачі навчального матеріалу залучає всі аналізатори дитини: дозволяє не лише побачити, а й доторкнутися, почути, скуштувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи.

На перших етапах дитина вчиться правильно вимовляти звук з допомогою дорослого і образу-символу; потім орієнтується лише на символ; з часом обходиться і без нього (у міру автоматизації вимови). Використання такої технології на практиці спонукає перехід зони найближчого розвитку в актуальний розвиток самокорекції звуків. Автоматизація звука за допомогою символу спершу здійснюється на рівні механічного засвоєння, і вже згодом відбувається послідовний перехід на рівень усвідомленого використання знань та орфоепічних навичок.

Отже, використовуючи символи-образи у корекційній роботі можна уникнути мовно-корекційного тиску на дитину. Окрім цього, символ відкриває творчий потенціал, зміцнює зацікавлення, підвищує мотивацію, сприяє кращим результатам корекційно-навчальної роботи та підводить дитину до самостійного засвоєння норм правильної вимови звуків рідної мови» [24, с.467-487].

Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФФН

3.1. Організація і методика проведення експериментального дослідження.

Розробкою авторських підходів до проблеми займалися сучасні науковці: Є. Антощук, Є. Волощук, В. Тирських, О. Кушнір, О. Пащенко, С. Ковальова, Ю. Палійчук, О. Серікова, Г. Чепурний та інші.

Цікавою, на нашу думку, є методика Євгена Антощука, «коли листівки (25) підбираються таким чином, щоб кожна наступна листівка не була подібна до попередньої (бажано ні за малюнком, ні за кольором). Тобто, коли на першій листівці зображені квіти, то на другій – люди, на третій – море, на четвертій – місто тощо, також чергуються зображення живих і неживих предметів, різнокольорові з чорно-білими. Автор методики рекомендує використовувати такі правила: Знайти чіткий образ (слово, цифру задану педагогом) в листівці, бажано, щоб він мав контур – мозок чітко реагує на контур, на закінчену форму, тобто, якщо є абстрактне слово «радість», ми повинні його побачити в формі усмішки; образ повинен рухатись, відображати дію; бажано, щоб заданий образ був на першому плані, був добре освітленим і кидався в очі; · акцентування – яскраве вираження образу; відчуття гумору – веселі смішні історії запам'ятовуються швидше і краще; позитивне мислення – без агресії, адже негативне витісняється із свідомого як захисна функція психіки. Вправу подібну до вправ з листівками, можна виконувати за допомогою екрана та слайдів. Кожний варіант вправ з листівками краще робити всією групою. Тому що діти концентрують увагу на спогляданні кольорового зображення і на одному прикладі можна пояснити завдання всій групі. До того ж активізується змагальний принцип, діти прагнуть виконати завдання якнайшвидше та якнайкраще» [4, с.4-9].

Зокрема, методика Є. Антощука, «містить у собі 7 завдань, згрупованих у блоки, виконання кожного із них передбачає навантаження певних аспектів інтелектуальної діяльності: мовлення; мислення, зокрема образне; уяви та інших. Добір завдань передбачає їх варіативність за складністю, що забезпечує поступове включення в роботу.

Враховуючи різну складність завдань методики, кожне з них має свою оцінку, що позначається балами. У визначенні балу за кожне завдання враховується не лише його складність, а й: 1) здатність дитини сприймати і розуміти завдання, самостійно та адекватно діяти; 2) продуктивність використання допомоги при виникненні труднощів у процесі виконання завдання; 3) здатність переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань; 4) здатність пояснити свої думки та дії.

Методикою передбачено надання дитині в разі необхідності допомоги у вигляді повторення змісту завдання і направлення на правильне його виконання. В залежності від того, як дитина виконала завдання – самостійно чи з допомогою і з якою саме допомогою, – виконання оцінюється різними балами. Вкінці дослідження підраховується сума балів» [4, с.4-9].

Перед проведенням дослідження ми провели тренувальний етап (у 2 старших групах ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу №21 «Смерічка»). На екрані показали яскраві листівки-слайди та пояснили завдання.

Методика Є.Антощука складалася із трьох блоків, зокрема, «завдання першого блоку спрямовані на дослідження умінь асоціювати, (поєднувати відомі для дітей образи з не пов'язаними за змістом листівками). До нього входять три завдання однієї складності: у першому завданні потрібно поєднати запропоновані слова, у другому та у третьому завданні – букви і числа з побаченим на листівці. Завдання були запропоновані як із словесним поясненням, так і з наочним матеріалом (25 зображень). Дітям необхідно було виявляти свої асоціації і не боятися фантазувати. Виконання завдань

потребувало словесного звіту, що певною мірою визначало кількісний результат виконання. У зв'язку з цим успішне виконання засвідчило про певний рівень розвитку асоціативного мислення.

Дошкільники із типовим розвитком самостійно виконували завдання, пропонували достатню кількість варіантів асоціацій, лише окремі з них потребували допомоги, а діти з порушеннями мовлення повільніше виконували завдання, у них виникали труднощі з аналізом та поєднанням образів між собою за певним критерієм та всі вони потребували допомоги педагога на різних етапах виконання завдань.

Повне самостійне виконання завдання дитиною (20-25) оцінювалося найвищою оцінкою – 4 бали. Самостійне виконання завдання, проте незначні труднощі у поєднанні перших 2-3 листівок з поданими словами, а наступні виконувались швидко і з більшою кількістю представлених поєднань та історій (15 – 25) – 3 бали. Завдання виконувалося дитиною після того, як педагог придумав веселу історію про пригоди закріпленого за листівкою слова (10 - 25) – 2 бали. Спільне з педагогом виконання завдання – 1 бал. Завдання не виконано повністю – 0 балів.

До другого блоку входили два завдання різної складності на послідовність асоціативного ряду з опорою на наочність. Потрібно поєднати листівки за якоюсь певною ознакою. Цю ознаку дитина мала виділити у зображених предметах, абстрагуючись від їх наочно поданих несуттєвих у даному випадку ознак. Перше завдання полягало у послідовному поєднанні листівок методом асоціацій, а у другому завданні потрібно було за виділеним контуром, деталями чи частиною першої листівки віднайти асоціацію у наступній. Діти продемонстрували здатність оперувати наявним у них досвідом, що є одним з показників розвитку образного мислення.

Дошкільники з типовим розвитком швидко і правильно впорались із виконанням завдання з першого разу, проте, окремі з них не відразу зорієнтувались у другому завданні, і змогли виконати його лише після допомоги.

Значні труднощі виникали у дітей з порушеннями мовлення при виконанні завдання в послідовному поєднанні листівок за контуром, деталями та частинами. Спочатку вони не зрозуміли, що їм потрібно зробити, не могли асоціювати предмети за певною ознакою і тільки після допомоги педагога, опрацьовували тільки половину карток. Максимальна оцінка за виконане завдання у цьому блоці – 6 балів.

До третього блоку входили два завдання спрямовані на знаходження яскравих асоціацій та поєднання їх у підсвідомості з живими та неживими образами, особливістю яких є те, що виконання їх здійснюється на основі аналізу абстрагування, та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприйняття та уяви. Успішність виконання цих завдань залежала від рівня розвитку образного мислення дитини, розвитком її асоціативного мислення. Перше завдання вимагало від дитини знайти в листівці знайомі образи, які в підсвідомості пов'язані з яскравою асоціацією.

Діти охоче бралися за виконання шостого завдання і швидко пропонували велику кількість різноманітних асоціацій, окремі з них після допомоги покращували рівень виконання. Із виконанням сьомого завдання у дітей виникали труднощі і більшість з них не змогли впоратись із завданням без допомоги педагога.

У дітей з порушеннями мовлення спостерігались труднощі пов'язані із аналізом та складання асоціативного ряду, словесним поясненням того чи іншого варіанту асоціацій, вони швидко втомлювались. Результати аналізу відображені в таблиці. Максимальна оцінка – 8 балів. Отже, загальна кількість балів за виконання всіх завдань відповідає певному рівню розвитку асоціативно-образного мислення у дитини.

Так, максимальна кількість балів за виконання всіх семи завдань 40 балів. Умовно нами було поділену цю кількість балів на чотири частини і на підставі виділено чотири рівні розвитку асоціативно-образного мислення у

дитини (високий (40-31), достатній (30-21), середній (20-11), низький (10-0)» [24, с.201]. (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів розвитку асоціативно-образного мислення

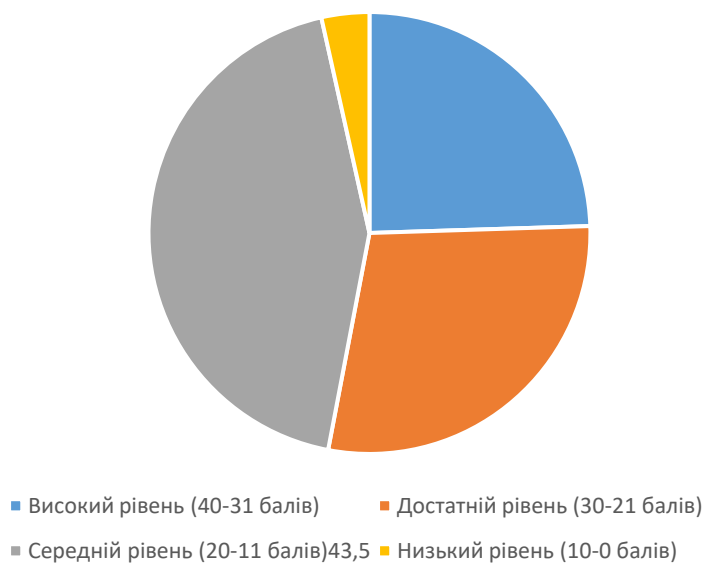
Рівень	Бали	Характеристика особливостей рівня розвитку асоціативно-образного мислення
Високий	40-31	Діти самостійно виконують завдання; швидко орієнтуються; коментують свої дії; влучно з'єднують між собою листівки за послідовними асоціаціями.
Достатній	30-21	Виконують завдання самостійно після допомоги педагога; діти виявляють велику кількість слів у асоціативному ряді; мають деякі труднощі при знаходженні яскравих емоцій та живого і неживого у поданих листівках, але після роз'яснення педагога успішно виконують завдання.
Середній	20-11	Виконують завдання після допомоги педагога; для виконання певного завдання потрібний відповідний зразок; виникають асоціації на завданнях першого блоку; труднощі з'являються на виконанні завдань третього блоку; ускладнення викликають асоціації за контуром, частинами та деталями; після наведення зразка, діти спроможні виконати завдання.
Низький	10-0	Діти виконують завдання одночасно з педагогом, за зразком, не одразу розуміють завдання; потрібне більш детальне пояснення; труднощі відчуваються в усіх трьох блоках завдань, або не в змозі справитись із ними повністю.

3.2. Аналіз результатів дослідження

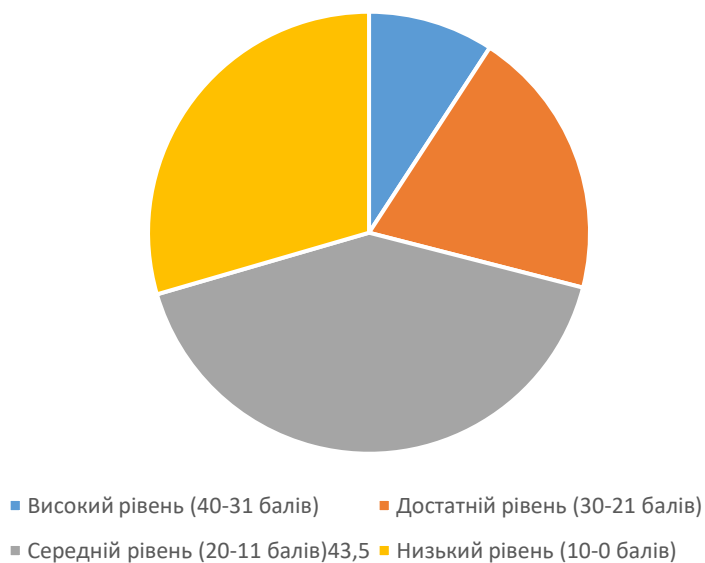
За результатами аналізу дослідження ми отримали таке відсоткове співвідношення виконання завдань дошкільниками з типовим розвитком та з порушеннями мовлення (див. рис. 4).

Рис. 4. Рівні сформованості асоціативно-образного мислення у дошкільників з типовим розвитком і з порушенням мовлення

Діти з типовим розвитком



Діти з порушенням мовлення



Проаналізувавши результати дослідження, ми дійшли висновку, що у дітей з типовим розвитком переважає середній рівень сформованості асоціативно-образного мислення (43,5%), достатній (28,5%) і трохи менше високий (24,5%). Низький рівень становить всього (3,5%). А у дітей з мовленнєвими порушеннями середній рівень становить (41,5%), достатній (19,8%), високий удвічі менший (9,2%), проте низький рівень становить аж (29,5%).

Також, ми провели дослідження дітей двох старших груп Чернівецького закладу дошкільної освіти №21 «Смерічка». Із 60 дітей старшого дошкільного віку у 12 виявлено порушеним фонетичний бік мовлення. Результати дослідження подані нами у вигляді опису та діаграм представляємо нижче.

У хлопчика будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування простим реченням. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються пропуски, заміни звуків. Порушена вимова шиплячих (*-ш-; -ж-; -ч-; -дж-; -щ-*). У хлопчика заміна у вимові фонем *-р-; -р'-; -л-* на *-л'-*. Що вказує на недостатньо сформовані фонематичні процеси (сприймання, уявлення, диференціації). Несформована вимова слів (*рука- л'ука; курка-кул'ка; клас-кляс; ложка-л'ожка; пенал-пенал'; річка- лічка; крісло- клісло; папір-папіл'*) свідчить про недостатню уважність до звукового складу слів, їх запам'ятовування. Потребує диференціації свистячих та шиплячих звуків. Фонематичні процеси недосформовані. Серію складів відтворює з помилками. Перший та останній звук у слові не виділяє. Слово на склади ділить з помилками. Складова структура слова не порушена. Словниковий запас відповідає віку дитини. Способи словотворення та словозміни сформовані в межах віку дитини. Узагальнюючі поняття знає. Граматична будова мовлення сформована в межах віку дитини. Прийменники вживає. Однину-множину утворює. Зменшено-пестливу форму утворює. Узгоджує у роді, числі та відмінку. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку. Розповідь-опис складає з допомогою (див. рис. 5). Підсумкова оцінка в балах 21.

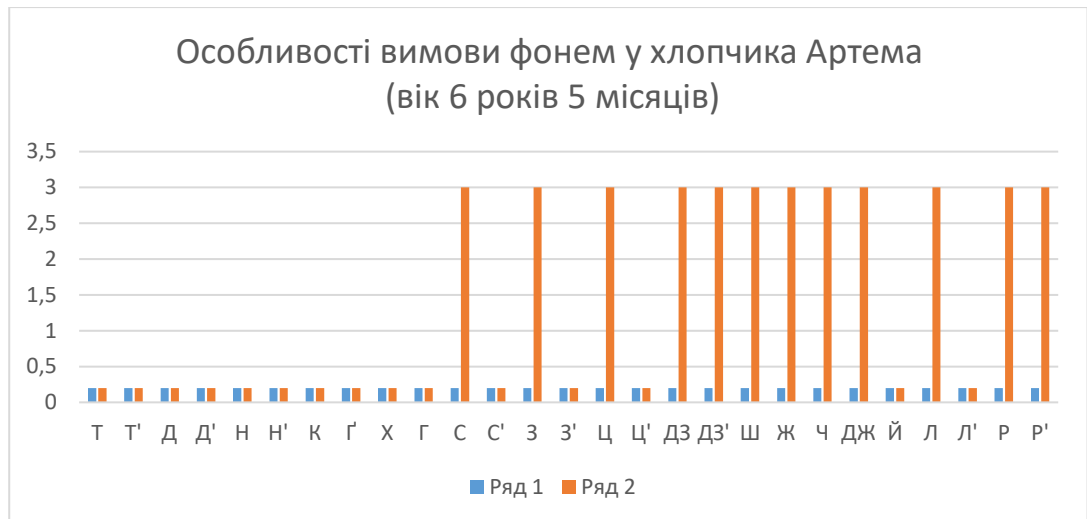


Рис. 6. *Особливості вимови фонем хлопчика Артема (вік 6 років 5 місяців) ряд 1-дані, що вказують на нормо-типовий розвиток фонетичної складової мовлення; ряд 2-дані, що вказують на стан розвитку вимови фонем досліджуваної дитини.*

У дівчинки дрібна та артикуляційна моторики розвинені недостатньо, артикуляційні вправи виконує частково. Звуковимова сформована недостатньо у мовленні спостерігаються міжзубна вимова свистячих, шиплячих, відсутні звуки *-р-, -р', -л-* (рак-ак; кора-коа; пекар-пекаи, рік-ік; коріння-коіння; лікарі-ліка; лото-йото; колос-койос); заміна *[к]* *-[т]*, наприклад: казка-тазка; кіт-тіт; хата-тата; котик-тотик. Фонематичні процеси сформовані недостатньо (не може повторити серію складів слів). Словниковий запас не відповідає віку. Узагальнюючі слова вживає частково. У мовленні переважають побутові іменники, дієслова та прикметники. Складова структура слова порушена. Граматична будова мови недосформована. Множину іменників, зменшено-пестливі форми – утворює частково. Труднощі розуміння та вживання займенників та просторових прийменників. Погоджує знайомі іменники з прикметниками та дієсловами, іменники з числівниками – ні. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку. Спілкується простими реченнями, фразами. Розповідь за сюжетним малюнком не складає (див. рис. 7). Підсумкова оцінка в балах 37.

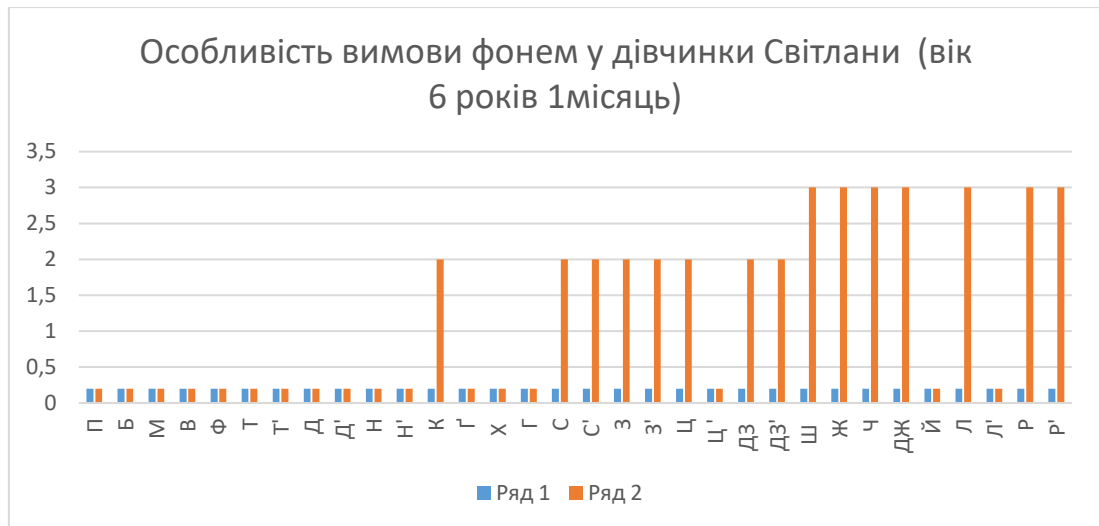


Рис. 7. *Особливості вимови фонем дівчинки Світлани (вік 6 років 1 місяць) ряд 1-дані, що вказують на нормо-типовий розвиток фонетичної складової мовлення; ряд 2-дані, що вказують на стан розвитку вимови фонем досліджуваної дитини.*

У хлопчика будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування простим реченням. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються заміна звуків. Поручена вимова **шиплячих**. Нижньоязикова вимова усіх верхньоязикових фонем (-ш-; -ж-; -ч-; -дж-). Вони заміняють їх на с, з, ц (шпак-спак; жук-зук; чай-цай; джем-зем). Фонем (-р-; -р'-) у мовленні дитини відсутні (корова-коова; річка-ічка; курка-кука), (-л-) замінюється на (-л') (лавка-лявка; клас-кляс; лев-лєв). Труднощі підняття язика ввєрх, спричиненні спастичними парезами м'язів язика, унеможлиблюють роботу артикуляційного апарату при вимові фонем. Фонематичні процеси недосформовані. Потребує диференціації свистячих та шиплячих звуків. Серію складів відтворює з помилками. Перший та останній звук у слові не виділяє. Слово на склади ділить з помилками. Складова структура слова не порушена. Словниковий запас відповідає віку дитини. Способи словотворення та словозміни сформовані в межах віку дитини. Узагальнюючі поняття знає. Граматична будова мовлення сформована в

Зменшено-пестливу форму утворити не може. Граматична будова мовлення недосформована. Не узгоджує у роді, числі та відмінку. Однину- множину вміє утворювати частково. Не узгоджує прикметник з іменником. Прийменники вживає частково. Самостійно побудувати речення із запропонованих слів не може. Зв'язне мовлення недосформоване. Розповідь-опис не складає. Важко висловлює власну думку. Відповідає на запитання одним словом, рідше фразою (див. рис. 9). Підсумкова оцінка в балах 37.

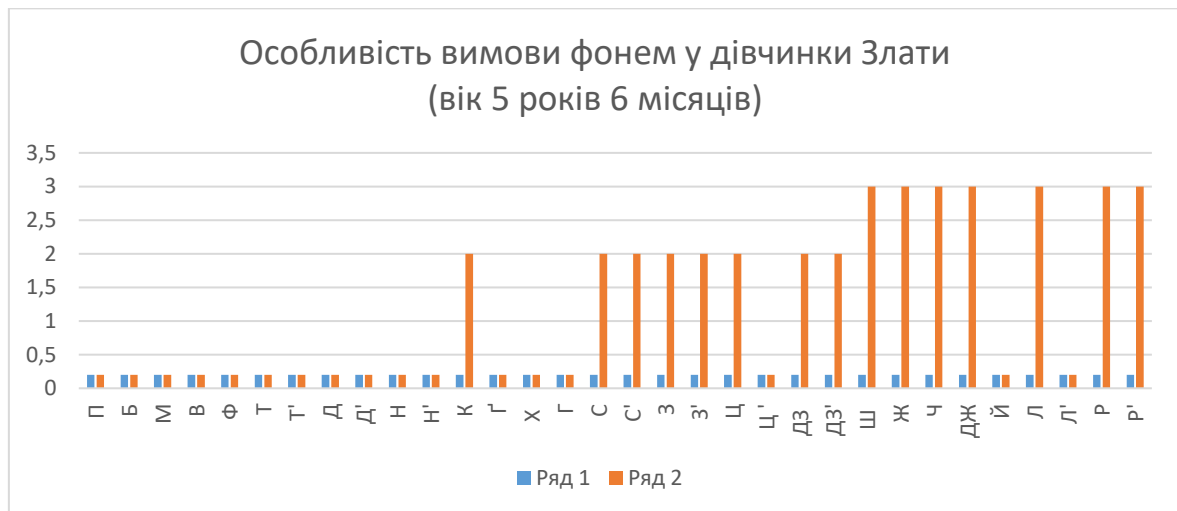


Рис. 9. Особливості вимови фонем дівчинки Злати (вік 5 років 6 місяців)

У хлопчика дрібна та артикуляційна моторики розвинені недостатньо, артикуляційні вправи виконує частково. Звуковимова сформована недостатньо у мовленні спостерігаються заміни *шиплячих* (-ш-; -ж-; -ч-; -дж-) *свистячими* (-с-; -з-; -ц-); *сонори* – *відсутні*.) Фонематичні процеси сформовані недостатньо (не може повторити серію складів слів). Словниковий запас не відповідає віку. Узагальнюючі слова вживає частково. У мовленні переважають побутові іменники, дієслова та прикметники. Складова структура слова порушена. Граматична будова мови недосформована. Множину іменників, зменшено-пестливі форми – утворює частково. Труднощі розуміння та вживання займенників та просторових прийменників. Погоджує знайомі іменники з прикметниками та дієсловами, іменники з числівниками – ні. Зв'язне мовлення потребує подальшого

розвитку. Спілкується простими реченнями, фразами. Розповідь за сюжетним малюнком не складає. (див. рис. 10). Підсумкова оцінка в балах 24.

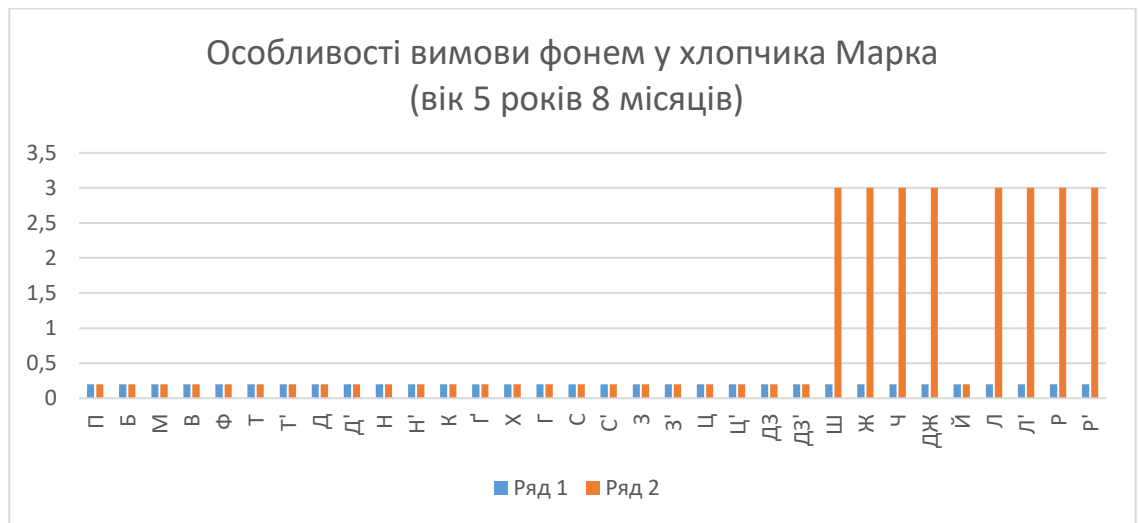


Рис. 10. *Особливості вимови фонем хлопчика Марка (вік 5 років 8 місяців)*

У дівчинки будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування простим реченням. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються пропуски, заміни звуків. Порушена вимова шиплячих та сонорів. Фонemi (-ш-; -ж-; -ч-; -дж-) заміняє на с, з, ц (шпак-спак; жук-зук; чай-цай; джем-зем). Заміна фонemi -л- на -в- губно-губне (яблуко-ябвуко; лелека-вевека; стіл-стів) або спотворена вимова вказує на неухважність дівчинки до власної вимови. Дитина наслідує вимову батька.

Мовлення нечітке, змазане. Фонематичні процеси недосформовані. Серію складів відтворює з помилками. Перший та останній звук у слові не виділяє. Слово на склади ділить з помилками. Складова структура слова не порушена. Словниковий запас не відповідає віку дитини. Способи словотворення та словозміни сформовані в межах віку дитини. Узагальнюючі поняття знає. Граматична будова мовлення сформована в межах віку дитини.

Прийменники вживає. Зменшено-пестливу форму утворює. Узгоджує у роді, числі та відмінку. Однину- множину утворює. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку. Важко складає розповідь-опис (див. рис. 11). Підсумкова оцінка в балах 6.

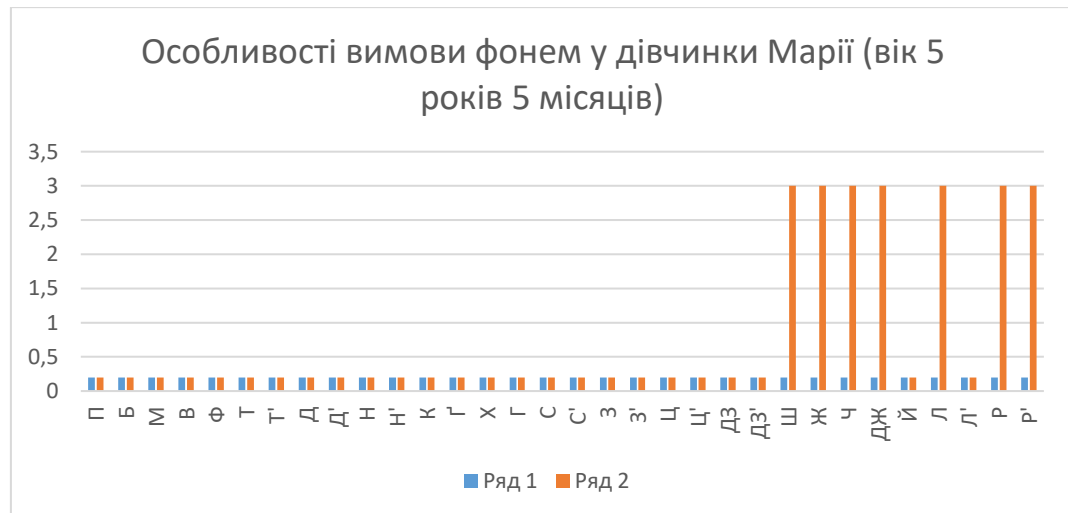


Рис. 11. *Особливості вимови фонем дівчинки Марії (вік 5 років 5 місяців)*

У дівчинки будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування простими реченнями. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються пропуски, спотворення та заміни звуків. Поручена вимова **свистячих, шиплячих, сонорів**. Характерна заміна фонем *-р-; -р'-* на *-л-; -л'-* (*рис-лис; краб-клуб; лікар-лікал; річка-лічка; корінь-колінь; лікарі-лікалі*) вказує на порушення артикуляційної моторики. Кінчик язика м'який, язик широкий з підвищеним тонусом спинки язика. Фонематичні процеси недосформовані. Серію складів відтворює з помилками. Перший та останній звук у слові не виділяє. Слово на склади ділить з помилками. Складова структура слова не порушена. Словниковий запас відповідає віку дитини. Способи словотворення та словозміни сформовані в межах віку дитини. Узагальнюючі поняття знає. Зменшено-пестливу форму утворює. Узгоджує у роді, числі та відмінку. Однину- множину утворює. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку.

Розповідь-опис складає з допомогою (див. рис. 12). Підсумкова оцінка в балах 30.

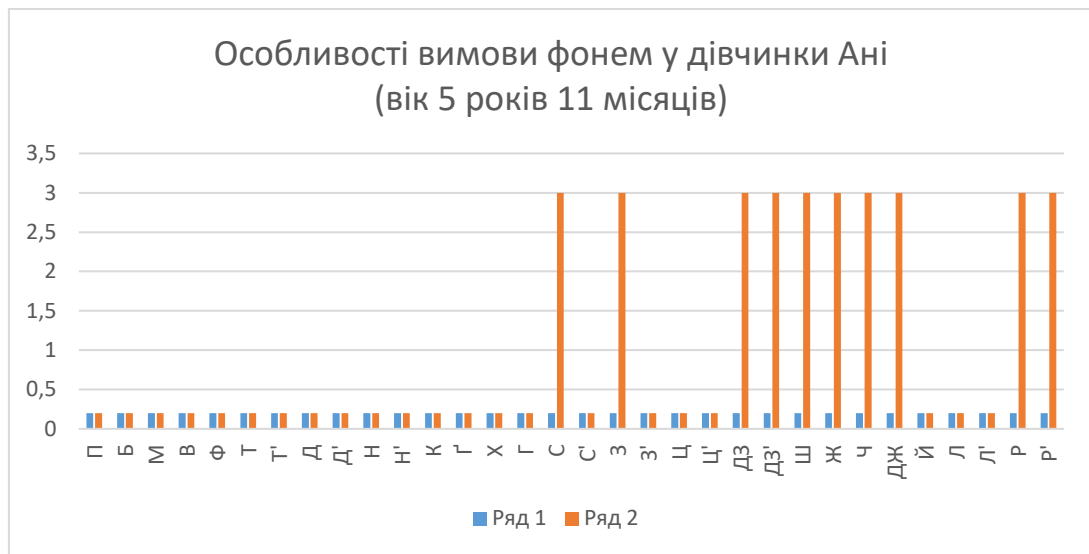


Рис. 12. *Особливості вимови фонем дівчинки Ані (вік 5 років 11 місяців)*

У хлопчика будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує частково. Динамічні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування фразовим мовленням. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються заміни та пропуски звуків. Порушена вимова **свистячих**. Заміна вимови фонем, а саме фонеми $-з-$; $-дз-$; $-с-$; $-ц-$ вимовляються як відповідні м'які $-з'-$; $-дз'-$; $-с'-$; $-ц'-$. Ця ознака вказує на неправильний перерозподіл тону м'язів спинки язика, кінчик слабкий, а середня частина напружена. У хлопчика гаркава вимова $-р-$; $-р'-$, коли фонема утворюється завдяки вібрації язичка, у м'якому піднебінні. Окрім того в процесі вимови фонем спостерігаємо підвищений тонус кореня язика і слабкий тонус кінчика язика, що вказує на змішаний парез м'язів язика. Мовлення нечітке, змазане. Фонематичні процеси недосформовані. Серію складів відтворює з помилками. Перший та останній звук у слові не виділяє. Слово на склади ділить з помилками. Складова структура слова не порушена. Словниковий запас відповідає віку дитини. Способи словотворення та

словозміни сформовані в межах віку дитини. Граматична будова мовлення сформована в межах віку дитини. Прийменники вживає. Узагальнюючі поняття знає. Зменшено-пестливу форму утворює. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку. Розповідь-опис складає з допомогою (див. рис. 13). Підсумкова оцінка в балах 21.

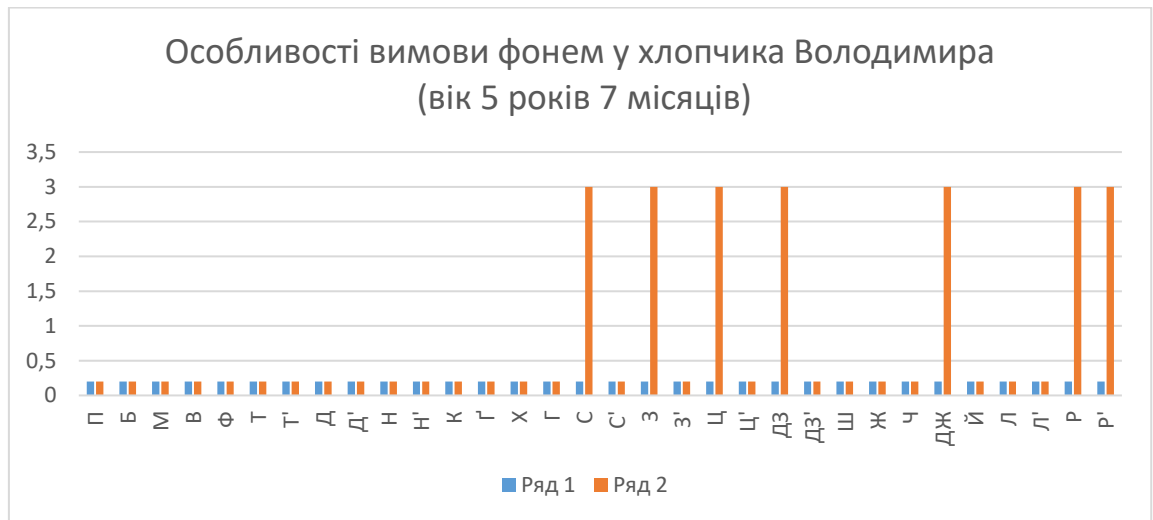


Рис. 13. *Особливості вимови фонем хлопчика Володимира (вік 5 років 7 місяців)*

У дівчинки дрібна та артикуляційна моторики розвинені недостатньо, артикуляційні вправи виконує частково. Звуковимова сформована недостатньо у мовленні спостерігається міжзубна вимова свистячих, шиплячих. (кінчик язика не опускається вниз, а просувається між нижніми і верхніми різцями. Свистячі звуки при цьому звучать глухо, схожі на шиплячі), ротацізм, ламбдацізм. Фонематичні процеси сформовані недостатньо (не може повторити серію складів слів). Словниковий запас не відповідає віку. Узагальнюючі слова вживає частково. У мовленні переважають побутові іменники, дієслова та прикметники. Складова структура слова порушена. Граматична будова мови недосформована. Множину іменників, зменшено-пестливі форми – утворює. Труднощі розуміння та вживання займенників та просторових прийменників. Погоджує знайомі іменники з прикметниками та дієсловами, іменники з числівниками – ні. Зв'язне мовлення потребує

подальшого розвитку. Спілкується простими реченнями, фразами. Розповідь за сюжетним малюнком не складає (див. рис. 14). Підсумкова оцінка в балах 24.

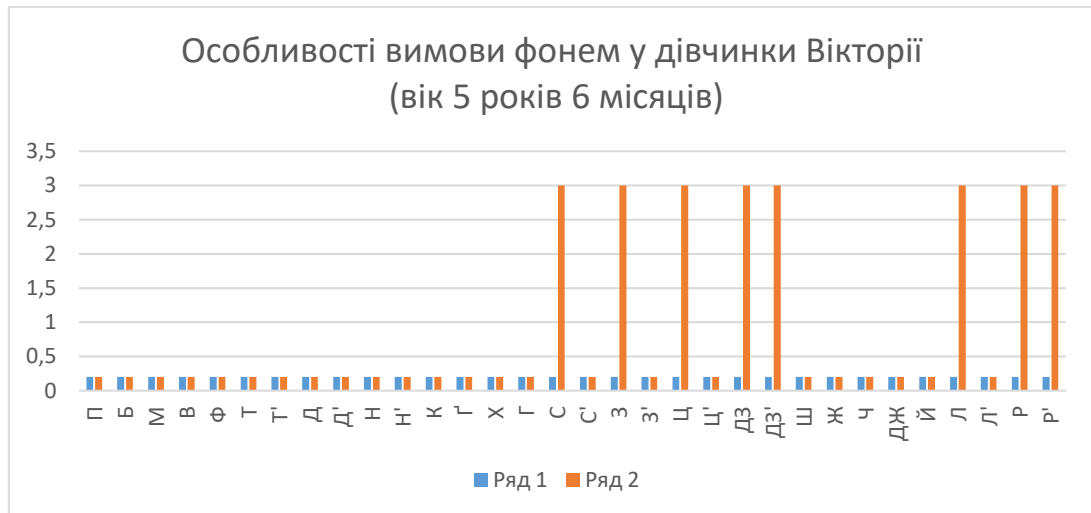


Рис. 14. Особливості вимови фонем дівчинки Вікторії (вік 5 років 6 місяців)

У хлопчика будова артикуляційного апарату без аномалій. Артикуляційні вправи виконує з утрудненням. Дрібна моторика потребує подальшого розвитку. Загальний стан спілкування простим реченням. Фонетична будова мовлення недосформована. У мовленні спостерігаються заміни звуків. Порушена вимова шиплячих, сонорів. Наявні труднощі з підняттям язика вгору, що вказує на спастичні парези м'язів язика. Окрім того у хлопчика не сформовані фонематичні процеси. У мовленні переважають побутові іменники, дієслова та прикметники. Складова структура слова порушена. Граматична будова мови недосформована. Множину іменників, зменшено-пестливі форми – утворює частково. Труднощі розуміння та вживання займенників та просторових прийменників. Погоджує знайомі іменники з прикметниками та дієсловами, іменники з числівниками – ні. Зв'язне мовлення потребує подальшого розвитку. Спілкується простими реченнями, фразами. Розповідь за сюжетним малюнком не складає. (див. рис. 15). Підсумкова оцінка в балах 21.

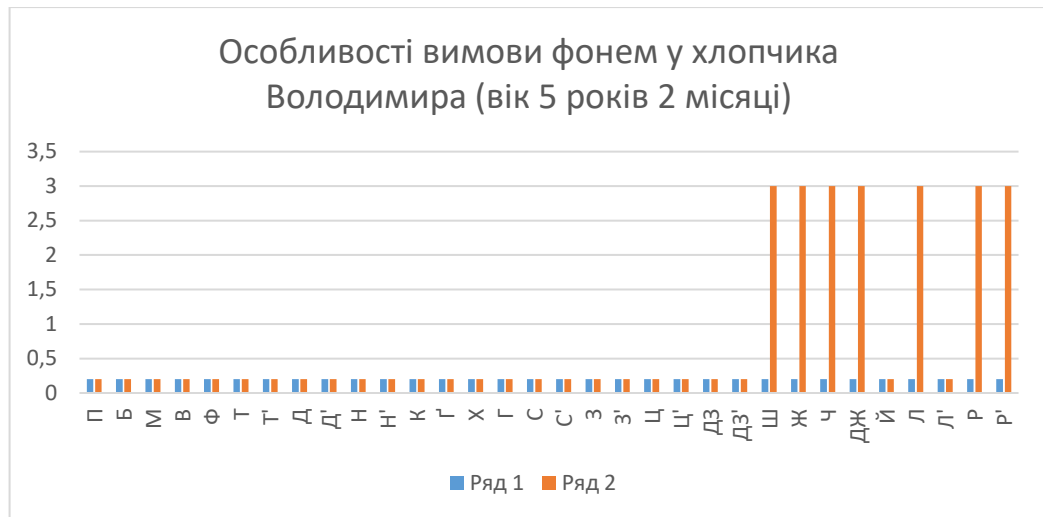


Рис. 15. *Особливості вимови фонем хлопчика Володимира (вік 5 років 2 місяці)*

У дівчинки дрібна та артикуляційна моторики розвинені недостатньо, артикуляційні вправи виконує частково. Звуковимова сформована недостатньо у мовленні фонемами –с-; -з-;-ц-;-дз- замінюються фонемами –с’-;-з’-;-ц’-;-дз’-, тобто пом’якшуються (садок- сядок; зефір-зефір; цяпля-цяпля; дзвін- дз’він). У дівчинки стерта форма дизартрії, на що вказує слабкість кінчика язика та напруження середньої частини язика. Фонематичні процеси сформовані недостатньо (не може повторити серію складів слів). Словниковий запас не відповідає віку. Узагальнюючі слова вживає частково. У мовленні переважають побутові іменники, дієслова та прикметники. Складова структура слова порушена. Граматична будова мови недосформована. Множину іменників, зменшено-пестливі форми – утворює частково. Труднощі розуміння та вживання займенників та просторових прийменників. Погоджує знайомі іменники з прикметниками та дієсловами, іменники з числівниками – ні. Зв’язне мовлення потребує подальшого розвитку. Спілкується простими реченнями, фразами. Розповідь за сюжетним малюнком не складає. (див. рис. 16). Підсумкова оцінка в балах 12.

Таким чином, виявлено, що у 80% дітей старшого дошкільного віку вимова фонем відповідала нормотиповій, у 13% - незначне плутання фонем при вимові їх у словах, у 7 % дітей спостерігалася помірна фонетична проблема в мовленні.

З огляду на результати виявлені при дослідженні було визначено у подальшому необхідність вести пошук технологій формування вимови фонем та стимуляції звуковимови найбільш зорієнтовані на дітей з легкими та помірними порушеннями вимови.

У роботі з дітьми, які мають вади мовлення, логопедам та вихователям необхідно використовувати корекційні методики з прийомами ейдетики розроблені фахівцями, що дозволить покращити та удосконалити навчально-виховний процес у закладах дошкільної освіти.

3.3. Методичні рекомендації автоматизації звуків мовлення інноваційними засобами.

Після постановки звука його вимову необхідно обов'язково закріпити – автоматизувати за допомогою виконання постійних мовленнєвих тренувань логопедичних ігор та вправ.

На етапі автоматизації доцільно зіставляти правильну і неправильну вимову (стару й нову артикуляцію), спираючись на слуховий та кінестетичний контроль. Це допомагає активізувати діяльність дітей.

Як радить М. Савченко «у процесі автоматизації слід добитись відтворення «нової» артикуляції на основі свідомого самоконтролю. З автоматизацією звука потреба в такому самоконтролі відпадає. Як показує досвід, майже всі випадки затяжної автоматизації логопеди пояснюють тим, що батьки (вихователі) не стежать за вимовою дитини. Це може бути також і через те, що дитина, оволодівши правильною артикуляцією завдяки наслідуванню, не має достатнього рівня знань про спосіб творення звука та навичок свідомого його відтворення. У таких випадках дитина не здатна контролювати свою

вимову. Потрібна активність логопеда протягом усієї роботи над звуком. Лише залучення учня до активних дій, піднесення рівня усвідомленого керування рухами і положеннями власного мовного апарату, уміння відчувати те чи інше положення є запорукою розвитку самоконтролю за правильністю вимови в нових умовах (нових звукосполученнях, словах тощо).

Для автоматизації звуків більшість авторів пропонує добирати мовний матеріал за фонетичним принципом, тобто матеріал, насичений звуком, що має автоматизуватись, і в якому небагато слів з опозиційними (близькими за артикуляційними та акустичними ознаками) звуками. На початковому етапі роботи такий підхід є доцільним. Проте часто тексти переобтяжені словами із звуком, який автоматизується. Це викликає велике напруження дитини, швидко її втомлює. Крім того, щоб максимально наповнити мовний матеріал певною фонемою, створюються штучні речення, спрощуються тексти. Нерідко тексти втрачають літературну, ідейну та виховну цінність»[54].

На думку М.Савченко, «щоб полегшити автоматизацію звуків, потрібно використовувати різні види роботи з одними й тими самими словами. Це сприяє засвоєнню їх вимови в умовах, близьких до природного спілкування, зменшує напруження і втомлюваність дитини (при цьому зникає потреба у фіксуванні уваги на вимові кожного слова)»[54, с.29-31].

Завдання і зміст роботи на етапі автоматизації аналогічні тим, що й при застосуванні традиційного підходу. Актуальним залишається питання швидкого введення нового звука в склад, а складу - в слово. Перші склади, слова з новим звуком вимовляються з фіксуванням уваги дитини на основних елементах артикуляції. Увагу дитини треба спрямовувати на вироблення умінь контролювати правильність положення мовних органів м'язовими відчуттями. Мовний матеріал повинен включати слова - назви не тільки предметів, а й слова - назви ознак та дій предметів, що об'єднані певною темою.

М.Савченко зауважує, «що недоцільно добирати мовний матеріал лише за фонетичним принципом. Опускати або замінювати можна тільки окремі слова,

звукова й складова будова яких становитиме певні труднощі. Такими можуть бути слова: шосе, Саша (для звуків с, ш), моторолер, Клара, корали (для звуків р, л) та ін.

Щоб підвищити активність і самостійність учнів, бажано для кожної групи звуків підготувати «Логопедичні картки». Картки опрацьовуються на занятті під керівництвом логопеда, а потім учень самостійно або з допомогою вихователя, батьків працює з нею» [54, с.42].

Логопед переконана, що «автоматизувати звуки *п, м* краще в закритих складах та словах з ними (ап, уп, ам, ом, ...; цап, суп, там, том, атом).

Автоматизація та диференціація звуків *к, г* відбуваються так само, як і інших зімкнених звуків (*п, б, т, д*).

Автоматизація звука *в* передбачає включення його у склади (відкриті, закриті, із збігом приголосних). Вправи на диференціацію звука *в* проводять лише тоді, коли дитина плутає його з іншими приголосними чи голосним *у*»[54, с.79].

Для забезпечення самостійності, активності учня бажано на заняттях навчити його користуватись «Логопедичною картою», в якій дається певна програма дій з відповідним унаочненням. Завдяки використанню таких карток, вважає логопед, «зменшується потреба в контролі за роботою дитини з боку логопеда, вчителя та ін.

Послідовність роботи, як рекомендує М.Савченко, « наступна:

1. Вимова раніше опрацьованих пар складів із звуками т-т' з переходом на вимову складів із звуком с': ти-ті, та-тя, си-сі, са-ся.

2. Вимова звука с' у сполученні з голосними (сі, ся, сю) та в закритих складах: ась, ись, ось, усь.

3. Вимова слів: сіль, сім'я, осінь, сядь, Люся, Вася, сюди, лось.

4. Вимова звука с' із наступним словесним описом положення органів артикуляції та відчуттів, що при цьому виникають.

Автоматизація звука *с'* здійснюється так само, як і звука *с*. Необхідно закріпити правильну вимову *с'* у різних позиціях слова, у сполученнях з різними голосними й приголосними.

Звук *с'* повинен чітко диференціюватися з парним твердим *с*. Диференціація звука відбувається в такій послідовності:

1. Порівняння складів із звуками *с, с'* у вимові.
2. Порівняння слів, що містять звуки *с-с'*: квас-квась, сад-сядь, сіпати-сипати, суди-сюди.
3. Словесний опис відчуттів, що виникають при вимові звуків *с-с'*.
4. Аналіз звукового складу слів із звуками *с, с'*. Визначення диференціальної ознаки кожного з цих звуків.
5. Вимова звуків *с, с'* у різних за звуковим складом словах та зв'язній мові.

Оволодіння правильною вимовою звуків *с, с'* є основою правильної вимови звуків *з, з'*, оскільки артикуляція цих пар звуків, крім положення голосових зв'язок, однакова. Тому перед логопедом стоїть конкретне завдання - допомогти перенести набуті знання та вміння правильної вимови звуків *с, с'* на звуки *з, з'*.

Перед початком роботи над звуком *з* в учня необхідна сформулювати поняття про ознаки глухість-дзвінкість. Безпосередня робота над звуком *з* починається з виявлення знань і вмінь відтворювати звук *с»*[54].

Послідовність автоматизації звука *[p]* здійснюється так само, як і інших звуків. Спочатку проводимо автоматизацію звуків у відкритих складах, коли голосний звук стоїть після приголосного (*[pa]*). Дитина має повторювати за логопедом наступні склади: *[pa], [pe], [pi], [po], [pu]*. Якщо автоматизується м'який звук (*[p']*), то замість голосних додаються букви *я, ю, є, і*. Для автоматизації звуків на початку слова перед голосним звуком дитина має вимовляти слова: *рама, риба, робот*. Потім автоматизуємо звуки у закритих складах, коли приголосний звук іде після голосного: *[ap], [ep], [ip], [op], [up], [ip]*.

При автоматизації звуків у середині та в кінці слова дитина вимовляє слова: комар, буквар, бобер, сир, мур; нора, береза, ворота, корона. Якщо важко, то спочатку вона повторює закритий склад з цим звуком, а потім слово з цим складом: [ра] – нора, [ре] – береза, [ро] – корона; [ар] – комар, [ер] – бобер, [ир] – сир тощо.

Автоматизація звуків в словах після приголосного звука перед голосним - три, трава, дрова, труба, відро, метро, цифра і навпаки (після голосного звука перед приголосним): фарби, картон, серветка, форма, йогурт.

Після того, як поставлений звук було автоматизовано на заняттях, його необхідно ввести в повсякденне самостійне мовлення дитини. З цією метою використовуємо такі завдання, коли дитина складає речення за картинками, переказує казки, коментує свої дії, розповідає про те як пройшов день у дитячому садку стежачи за правильною вимовою звука [р] в усіх словах.

Слова для автоматизації звуків дитина має повторювати за дорослим або на картинках, на яких зображений предмет на потрібний звук.

Під час автоматизації звука треба пояснювати дитині значення незнайомих слів, а для кращого відпрацювання правильної вимови повертатись до опрацьованого раніше матеріалу.

Висновки до 3 розділу

Ми провели експериментальне дослідження рівня асоціативно-образного мислення у дошкільників двох старших груп закладу дошкільної освіти №21 «Смерічка» м. Чернівці. Із 60 дітей старшого дошкільного віку у 12 виявлено фонетичне та фонетико-фонематичне порушення мовлення. У 80% дітей старшого дошкільного віку вимова фонем відповідала нормотиповій, у 13% - незначне плутання фонем при вимові їх у словах, у 7% дітей спостерігалася помірна фонетична проблема в мовленні.

Проведене дослідження за методикою листівок Є.Антощука, яка містила у собі 7 завдань, згрупованих у блоки. Результати дослідження,

показали, що у дітей з типовим розвитком - (24,5%) – високий рівень сформованості асоціативно-образного мислення, (43,5%) – середній, (28,5%) – достатній, і (3,5%) - низький. А у дітей з мовленнєвими порушеннями - (9,2%) – високий рівень, (41,5%) – середній, (19,8%) – достатній, (29,5%) – низький.

З огляду на результати виявлені при дослідженні було визначено у подальшому необхідність вести пошук технологій формування вимови фонем та стимуляції звуковимови найбільш зорієнтовані на дітей з легкими та помірними порушеннями вимови.

ВИСНОВКИ

Отже, на основі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків: важливим показником готовності дитини до навчання у школі та запорукою її успішного оволодіння грамотою і читанням є правильне мовлення. Порушення звуковимови у комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів є сьогодні, як зазначають науковці, найпоширенішими мовленнєвими вадами дошкільного віку та спостерігають суттєве збільшення кількості таких дітей в Україні. Оскільки, дошкільний період є найбільш відповідальним етапом формування мовлення у життєвому циклі людини, то пошук інноваційних шляхів корекції мовлення у дітей дошкільного віку з ФФН набуває в сучасних умовах надзвичайно важливого значення.

Процес формування мовленнєвої діяльності відбувається довготривало і поступово, разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Часто, через невміння висловлювати свої думки та страх виглядати смішною, дитина втрачає можливість спільної діяльності з однолітками. Традиційні корекційні заняття для дітей-логопатів не завжди є легкими та цікавими.

Інноваційні освітні технології, зокрема ейдетика та мнемотехніка, допомагають педагогам розвивати словесну пам'ять дітей, зокрема, запам'ятовувати правила, вірші, а також іншу інформацію, що складно запам'ятовується через її монотонність, числові ряди, українські та іноземні слова, картини та обличчя людей; допомагають сформувати позитивне ставлення до навчання та вміння нестандартно, творчо мислити, знаходити незвичайні виходи із звичайних ситуацій; вчить правильно реагувати на стресові ситуації та спогади про них та забувати непотрібну або негативну інформацію.

На логопедичних заняттях з формування правильної звуковимови використовуються різні ейдетичні прийоми роботи з образами-символами: фонетичні асоціації; прийом зацікавленості; прийом перевтілення; оживлення символів; активізація відчуттів. Дитина набагато легше та швидше засвоює поняття, яке показує логопед на собі та позначене символом, який є зрозумілим для її сприймання.

Автоматизація звука за допомогою символу спершу здійснюється на рівні механічного засвоєння, і вже згодом відбувається послідовний перехід на рівень усвідомленого використання знань та орфоепічних навичок.

Проведене дослідження рівня асоціативно-образного мислення та мовлення за методикою листівок Є.Антощука у дошкільників двох старших груп закладу дошкільної освіти №21 «Смерічка» м. Чернівці засвідчило, що у дітей з типовим розвитком переважає середній рівень сформованості асоціативно-образного мислення (43,5%), достатній (28,5%) і трохи менше високий (24,5%). Низький рівень становить всього (3,5%). А у дітей з мовленнєвими порушеннями середній рівень становить (41,5%), достатній (19,8%), високий удвічі менший (9,2%), проте низький рівень становить аж (29,5%), тобто у десять разів більше, ніж у дітей з типовим розвитком. У 80% дітей старшого дошкільного віку вимова фонем відповідає нормотиповій, у 13% дошкільників спостерігалися незначні плутання фонем при вимові їх у словах при цьому ізольована вимова, переважно при тяжких переключеннях з однієї артикуляції на іншу (т-к, с-ш, з-ж, л-р) у словах. У 7% дітей спостерігалася помірна фонетична проблема в мовленні. У кожної дитини були свої труднощі, зокрема, порушення вимови фонем р, р', відсутність чи заміна їх в мовленні на л; увелярна вимова або пом'якшена вимова звука мовлення; заміна л на л', пом'якшена вимова фонем с, з, ц, дз; заміна ш, ж, ч, дж на с, з, ц, дз; с', з', ц', дз'; заміна к на т та ін.

Таким чином, використовуючи інноваційні засоби ейдетики та мнемотехніку у навчально-виховному процесі, ми розширюємо творчі можливості дитини, формуємо вміння ефективно й самостійно вчитися,

підвищуємо її самооцінку, а також мотивацію, яка сприяє кращим результатам корекційно-навчальної роботи та підводить дитину до самостійного засвоєння норм правильної вимови звуків рідної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієнко І.М. Ейдетика для розвитку та навчання дошкільників. Умань: 2015. 30 с.
2. Антощук Є. Вчити чи навчати? *Психолог. Шкільний світ*. 2006. № 37. С. 25-27.
3. Антощук Є. Українська школа ейдетики. *Психолог*. 2015. № 21/22. С. 4-9.
4. Антощук Є. Як навчитися забувати. *Психолог. Шкільний світ*. 2004. №1. С. 15-16.
5. Безсмертна Н.І. Впровадження методів ейдетики у процес навчання та виховання учнів. *Обдарована дитина*. 2012. № 9. С. 15-23.
6. Бенце Н. С. Ейдетичні технології як засіб розвитку молодшого школяра. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 листопада 2015 року)*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. 128 с.
7. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини. *Рідна школа*. 2009. № 2-3. С. 61-62.
8. Білуха В. В. Ейдетика на допомогу логопеду. *Логопед*. 2011. № 12. С. 23-29.
9. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя, Просвіта, 2000. 216 с.
10. Брушневська І.М. Ейдетика вчить, як зі звуками дружить. *Логопед*. 2012. № 10. С. 16-23.
11. Васько А.М. Ейдетика для дошкільнят: програма розвитку пізнавальної активності дошкільників методами ейдетики. *Обдарована дитина*. 2013. № 4. С. 51-59.
12. Верещак Л. Б. Розвиваємо мовлення дітей дошкільного віку засобами ейдетики. *Логопед*. 2017. № 9. С. 30–32.

- 13.Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С.136-248.
- 14.Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Сер.:соціально-педагогічна. За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. X. С. 181-185.
- 15.Гайдаєнко М.П. Варто тільки захотіти - вище себе полетіти! ейдетика - дивовижна реальність. *Психолог*. 2011. № 28. С. 28-30.
- 16.Ганоцька К.І. Використання прийомів ейдетики у пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку. *Матеріали XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації"* : Зб. наук. Праць. Переяслав-Хмельницький. 2017. Вип. 30. С. 647.
- 17.Гончарук О.В. , Нечипоренко О.В. Навчання + ейдетика - цікаво, швидко, назавжди. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 11. С. 12-17.
- 18.Денєга З., Гац О., Попова Н. Використання ейдетичних символів під час формування фонематичної компетентності дошкільників із ФФНМ. *Логопед*. 2017. № 8. С. 5–8.
- 19.Добровська Л.О., Добровський В.Л. Ігрові технології як засіб ефективності навчального, виховного процесу. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернігів,13-14 листопада 2015 р.). Херсон: Видавничий дім "Гельветика". 2015. 128 с.
- 20.Добрянська Н. У світі казкової ейдетики: техніки ейдетики в початковій школі. *Початкова освіта*. 2016. № 13. С. 35–47.
- 21.Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи. Авт. упоряд. М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. Харків. Вид-во "Ранок". 2012. 60 с.
- 22.Зеленська В. В. Використання методів і прийомів ейдетики для розвитку пам'яті, образного мислення та уваги в учнів початкових класів. Біла Церква, 2017. 69 с. URL:

<https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-metodiv-i-prijomiv-ejdetiki-dla-rozvitku-pamati-obraznogo-mislenna-ta-uvagi-v-ucniv-pocatkovich-klasiv-164769.html>

23. Ковальчук С. Б. Використання прийомів ейдетики у корекційній роботі з дітьми-логопатами. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навч.-метод. посіб. Черкаси, 2014. 125 с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/352/%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf>
24. Костик Л. Автоматизація звуків мовлення у дошкільників засобами ейдетики. Міжнародна наукова конференція «Інноваційні проекти і програми в психології, педагогіці та освіті» (м. Рига, Латвійська Республіка (10-11 грудня 2021 р.). програми в психології, педагогіці та освіті» (м. Рига, Латвійська Республіка (10-11 грудня 2021 р.). С.200-203. URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/jrjtXPTqwqfMFPwTGrlDZzfSDxVqdzJZMKbCzZlghvSsMxkFkbQcWJBdPpQvzfcvkwPqpVzm?projector=1&messagePartId=0.1>
25. Крива Н. Л. Вчимо вірші з радістю. *Обдарована дитина*. 2010. № 7. С. 31-40.
26. Круподер Н.І. Ейдетика як засіб розвитку пам'яті дитини дошкільного віку. *Нива знань*. 2015. № 2. С. 39–40.
27. Леміжанська О. Використання методів ейдетики у початковій школі. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 42–45.
28. Литвиненко В.А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки: навч.-метод. посіб. Суми: ПП Кубраков С.Г., 2019. 144 с.

- 29.Максименко Н. В. Ейдетика та логопедія. Київ, 2016. 79 с. URL:
<https://drive.google.com/file/d/0B6-31SVI3k3dVHFZb1BYczc4VEE/view?resourcekey=0-YX6lp-niVl1DW1Ob8lsLNg>
- 30.Матюгін І. Ю. Школа ейдетики. Зорова, тактильна, нюхова пам'ять. Москва: Ейдос, 1994. 78 с.
- 31.Матюгін І. Ю., Рибникова І. К. Методи розвитку пам'яті, образного мислення, уяви. Москва: Ейдос, 1996. 59 с.
- 32.Миронова С.П. Реалізація корекційних цілей у разі використання сучасних освітніх технологій у спеціальних школах. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. кол. авт. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. Вип. 53. С. 70 – 73.
- 33.Мілевська О.П. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 6. С. 124-129.
- 34.Мовчан Н. М. Ейдетика і формування правильної вимови звуків. *Логопед*. 2015. № 10. С. 2–9.
- 35.Назарук В. Эйдетические формы обучения. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2012. № 4. С. 56-58.
- 36.Недозірна Г.І. Розвиток пам'яті та творчого мислення методами ейдетики в початковій школі. *Обдарована дитина*. 2013. № 3. С. 9–14.
- 37.Нечипоренко О.Г. Ейдетика - шлях самореалізації. Психолог. Шкільний світ. 2011. № 43. С. 19-22.
- 38.Нечипоренко О.Г. Програма спецкурсу "Ейдетика у звичайному класі". *Початкова освіта*. 2014. № 13. С. 24–28.
- 39.Нечипоренко О.Г. Таємниці ейдетики. *Початкова освіта*. 2014. № 13. С. 4–15.
- 40.Нечипоренко О.Г. Таємниці ейдетики: матеріали для вчителів, які мають намір допомогти своїм учням у навчанні. *Психолог*. 2015. № 21-22. С. 16–17.

- 41.Нікітіна А. Ейдетика - мистецтво ефективного сприйняття. *Психолог. Шкільний світ*. 2011. № 20. С. 34-35.
- 42.Пащенко О. Ейдетика в навчанні. *Дошкільне виховання*. 2010. № 5. С. 20-22.
- 43.Пащенко О. Ейдетика для розвитку й навчання. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 16-18.
- 44.Пащенко О. Креативний розвиток: ейдетика для дорослих і малих. *Дошкільне виховання*. 2012. № 2. С. 24-26.
- 45.Пащенко О. Розвиток пам'яті в дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2009. № 5. С. 24-25. Школа мислення.
- 46.Пащенко О. Тактильні та предметні асоціації. *Дошкільне виховання*. 2009. № 1. С. 24-25. Школа мислення.
- 47.Пестун О. Г. Ейдетика – легкий спосіб сприйняття складної інформації. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»*. №1 (29). 2016. 65 с.
- 48.Рибцун Ю. В. Использование методов и приемов эйдетики в учебно-воспитательной работе с детьми логопедической группы. Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования : материалы городской межрегиональн. научн.-практ. конф. В 2-х тт. Т. 1. М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 144-151.
- 49.Рибцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільнят з ГНР. *Дефектологія*. 2008. № 1. С.11-13.
- 50.Рибцун Ю. В. Вірші, картинки, звуки для забави та науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) [альбом для ігр-занять з дітьми 3-6 років]. Харків: Видавнича група „Основа”, 2013. 176 с.
- 51.Рибцун Ю. В. Дидактична багатоваріативна гра „Чарівний будиночок” *Логопед*. 2012. № 9 (21). С. 33-36.

- 52.Рібцун Ю. В. Ой, весела у нас зима. Київ: Літера ЛТД, 2010. 64 с.
- 53.Рібцун Ю. В. У саду та на городі: дидакт. Гра. *Дошкільне виховання*. 2000. № 8. С. 25.
- 54.Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: навч. посіб. Тернопіль. Богдан, 2009. 160 с.
- 55.Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Збірник наукових праць. 2004. С.17-35.
- 56.Собко Л. Розвиваємо асоціативне мислення: дидактичні ігри з використанням прийомів ейдетики. *Палітра педагога*. 2017. № 3. С. 20–21.
- 57.Суткова, В., Сагырова О. Розвиток пам'яті в процесі навчання. Сходинки творчого мислення. *Дефектолог*. Київ. Вид. дім "Шкільний світ", 2007. № 3. С. 21-39.
- 58.Таран Т. Наш помічник – ейдетика: теоретичні аспекти й практичні завдання з розвитку пам'яті. *Початкова освіта*. 2018. № 10. С. 33-41.
- 59.Тарасенко Г.С. Інноваційні підходи до мовленнєво-творчої роботи з обдарованими дітьми в контексті підготовки їх до школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка (початкова освіта). 2010. № 1. С. 56-61.
- 60.Тарасун В.В. Логодидактика: навч. Посіб. 2-е вид. Київ. Видав. Дім "Слово", 2011. 392 с.
- 61.Тищенко В.В.. Рібцун Ю.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам. Київ. Літера ЛТД, 2006. 128 с.
- 62.Тищенко В.В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: Серія соціально-педагогічна. Том 2. Випуск 23. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2013. С. 396-405.

- 63.Федій О.А. Технології ейдетики у логопедичній роботі. Естетотерапія: навч. посіб. Київ: ЦУЛ, 2012. С. 249-251.
- 64.Чепурний Г.А. Як навчитися легко вчитися. Навчально методичний посібник. Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.
- 65.Шах М. Розвиток пам'яті дошкільників: ейдетичні методи. *Психолог дошкілля*. 2017. № 6. С. 4–8.
- 66.Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Київ. Видавничий дім "Слово", 2015. 672 с.
- 67.Юхимюк Т. Мнемотехніка: пов'язуємо образ і слово. *Палітра педагога*. 2018. № 2. С. 29–30.
- 68.ЛОГО-АРТ URL: <http://www.logoped.in.ua/>