

**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**

Нетрадиційні методи корекцій мовленнєвих порушень дітей старшого дошкільного віку

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

**студентка 2 курсу, 627 групи
Плаксієв Марина Богданівна**

Керівник:

**кандидат педагогічних наук,
доцент Перепелюк І.Р.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № ____ від _____ 2024 року

Зав. кафедрою _____ проф. Марія ОЛІЙНИК

Чернівці – 2024 р.

АНОТАЦІЯ

Плаксій М.Б. Нетрадиційні методи корекції мовленнєвих порушень дітей старшого дошкільного віку. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 84 с.

Мовлення є важливою психічною функцією людини, що забезпечує розвиток пізнавальних та соціальних процесів. У дошкільному віці порушення мовлення можуть мати значний вплив на загальний розвиток дитини, зокрема на її інтелектуальну та емоційну сферу. З метою корекції мовленнєвих порушень використовуються традиційні та нетрадиційні методи, зокрема арттерапія, казкотерапія, фізична реабілітація. Метою дослідження є визначення ефективності нетрадиційних методів логопедичної роботи для розвитку виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Практичне значення дослідження полягає у розробці нових підходів до корекції мовленнєвих порушень. Заняття з корекції орієнтовані на забезпечення психічної безпеки дитини, створення комфортної атмосфери та задоволення потреби в емоційному спілкуванні з педагогом.

Ключові слова: старший дошкільний вік, мовленнєві порушення, нетрадиційні методи, логопедична робота, корекція.

ABSTRACT

Plaksii M.B. Non-traditional methods of correction of speech disorders of older preschool children. - Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of higher education "master" in specialty 016 Special education. Chernivtsi national Yury Fedkovich University. Chernivtsi, 2024. 84 p.

Speech is an important mental function of a person, which ensures the development of cognitive and social processes. In preschool age, speech disorders can have a significant impact on the child's general development, in particular on his intellectual and emotional sphere. In order to correct speech disorders, traditional and non-traditional methods are used, in particular art therapy, fairy tale therapy, physical rehabilitation. The purpose of the study is to determine the effectiveness of non-traditional methods of speech therapy for the development of speech expressiveness in children of older preschool age. The practical significance of the research lies in the development of new approaches to the correction of speech disorders. Correction classes are aimed at ensuring the mental safety of the child, creating a comfortable atmosphere and satisfying the need for emotional communication with the teacher

Key words: older preschool age, speech disorders, non-traditional methods, speech therapy work, correction.

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

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	8
1.1. Психолого-педагогічні основи розвитку виразності мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.	8
1.2. Поняття психокорекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	15
1.3. Традиційні та нетрадиційні методи логопедичної роботи з корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку .	25
Висновки до розділу 1.	33
РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ У КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	35
2.1. Дослідження практичного досвіду використання нетрадиційних методів логопедичної роботи у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку	35
2.2. Організація експерименту із вивчення впливу занять з використанням нетрадиційних методів логопедичної роботи у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку	42
Висновки до розділу 2	64
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67
ДОДАТКИ	73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мовлення є однією з ключових психічних функцій людини та складною системою, що базується на використанні мовних знаків для спілкування. Воно створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності. Оволодіння цією функцією сприяє дитині в усвідомленні, плануванні та регулюванні власної поведінки.

Важливо підтримувати дитину в подоланні мовленнєвих порушень, оскільки вони можуть негативно впливати на інші психічні процеси. Значні мовленнєві порушення здатні ускладнювати розумовий розвиток, особливо формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, які тісно пов'язані з мовленням і мисленням. Такі порушення обмежують соціальні та мовленнєві контакти, що є важливими для пізнання дитиною навколишнього світу та середовища.

Порушення мовлення можуть негативно впливати на формування особистості дитини, спричиняти додаткові психічні розлади, викликати специфічні особливості в розвитку емоційно-вольової сфери та сприяти формуванню негативних рис характеру. Це негативно відображається на засвоєнні грамоти, загальній успішності та прийнятті рішень стосовно майбутнього професійного вибору.

На сьогодні спеціалісти зустрічаються із викликами для корекційної роботи через збільшення кількості мовленнєвих патологій. У фахових журналах, у різних методичних та науково-популярних виданнях логопеди-дефектологи, педагоги та психологи ведуть дослідження та презентують нові нетрадиційні форми робіт з дітьми, щоби доповнювати традиційні методи корекції.

Українські науковці, такі як С. Заплатна, Л. Калмикова, С. Конопляста, І. Марченко, Ю. Рібцун, Л. Сав'як, Р. Призванська, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Сухар, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Трифонова, М. Шеремет та

інші, активно досліджують цю сферу. Їхні напрацювання пропонують науково обґрунтовані доповнення до традиційних методик мовленнєвої корекції. Окрім звичних методів, рекомендується використовувати арттерапію, фізичну реабілітацію, казкотерапію, а також включати елементи релаксації та психогімнастики. Корекційна робота з дітьми спрямована на подолання мовленнєвих і психофізичних порушень через індивідуальні, підгрупові та загальні заняття. Основою цих підходів є інтегровані та тематичні методи, що включають наочні й ігрові прийоми. Заняття з корекції орієнтовані на забезпечення психічної безпеки дитини, створення комфортної атмосфери та задоволення потреби в емоційному спілкуванні з педагогом.

Об'єкт дослідження: логопедична робота із корекції мовленнєвих порушень дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: нетрадиційні методи у логопедичній роботі із корекції звуковимови та формування виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження: визначити ефективність використання нетрадиційних методів логопедичної роботи щодо формування виразності мовлення.

Завдання дослідження:

1. Описати психолого-педагогічні засади розвитку виразності мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.
2. Дослідити застосування нетрадиційних методів логопедичної роботи для корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку.
3. Вивчити практичний досвід використання нетрадиційних логопедичних методів для корекції звуковимови та розвитку виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
4. Проаналізувати вплив занять, що включають нетрадиційні методи логопедичної роботи, на корекцію звуковимови та формування виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження: узагальнення, класифікація, систематизація наукової літератури з проблем, досвід науковців (аналіз публікацій), аналіз нормативно-правових документів.

Теоретичне значення роботи полягає в аналізі альтернативних та інноваційних методик, які дозволяють поглибити знання про різноманітні стратегії корекції мовленнєвих порушень, що виходять за межі традиційних підходів; визначити їх ефективність у різних контекстах і для різних типів порушень мовлення; розвивати уявлення про можливості застосування інтеграції різних методів (психологічних, педагогічних, арт-терапевтичних тощо) в корекційному процесі; сприяти розвитку інноваційних підходів до корекції мовленнєвих порушень у контексті сучасних наукових досягнень.

Практичне значення роботи полягає в тому, що розроблені нетрадиційні методи можуть бути впроваджені в роботу з дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, що дозволить: підвищити ефективність корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, шляхом застосування нестандартних та інноваційних методик; покращити мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку, що особливо важливо для подальшої адаптації в школі та успішного навчання; забезпечити більш гнучкий підхід до роботи з дітьми, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини та її потреби.

Структура кваліфікаційної роботи: складається зі вступу, двох розділів, висновку, списку використаних джерел (48). Загальний обсяг роботи – 47 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

1.1. Психолого-педагогічні основи розвитку виразності мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Під час освітнього процесу на різних рівнях освіти значну увагу приділяють питанням формування загальної культури здобувачів. Ключовою складовою загальної культури є культура мовлення – відповідність мовленнєвим нормам, уміння правильно використовувати засоби мовлення відповідно до змісту висловлювання, із урахуванням умов мовленнєвого спілкування. Визначає культуру мовлення людини, у тому числі, такий компонент, як інтонаційна виразність – такі особливості структури мовлення, які посилюють враження від промовленого та підтримують інтерес у партнера до спілкування, впливають на розум, на почуття, на уяву. Інтонаційна виразність мовлення є обов'язковою ознакою якості мовлення і є важливим чинником мовленнєвої культури особистості.

О.Трифорова під «фонетичною виразністю» розуміє «вміння використовувати виразні засоби звукового мовлення (вимовні, інтонаційно-акцентні, інтонаційно мелодійні, екстралінгвістичні) з метою досягнення ефекту впливу на слухачів у різних ситуаціях спілкування» [45].

Виразні засоби художнього мовлення відповідають за змістову сторону, укладену в словах, фразах та реченнях. Виразні засоби усного мовлення надбудовуються над ними та відповідають за характер вимови: підвищення та зниження висоти голосу, паузи у мовленні, підкресленню голосом ключових за змістом слів, темпу висловлювання, забарвленню. Інтонація належить до таких звукових одиниць.

У сучасній лінгвістичній та психолого-педагогічній літературі поряд із терміном «інтонація» вживається термін «просо дика» («просодія». Дослідники мовлення по-різному трактують ці поняття (у широкому та вузькому значенні). Проблема вивчення складових просодичної сторони мовлення є предметом досліджень у логопедії (Ю. Рібцун [28,30], Є. Соботович [35], В. Тарасун [40], М. Шеремет [48]. Л. Калмикова [12], О. Трифонова [44]. та ін).

Ю. Рібцун зазначає, що слід «спрямовувати увагу на звукове оформлення мовлення, а не лише на фонематичний слух, що дозволяє дітям на четвертому році життя помічати помилки у власній вимові та намагатися виправити себе згідно з нормативними правилами» [28]. Звукове оформлення мовлення супроводжується зміною звуку за такими параметрами, як висота, сила та тривалість. Характеристика мовлення, яке керує цими параметрами – просодія, їх сукупність формує інтонацію. Тобто, фізична основа просодії - взаємопов'язані та акустичні параметри, що змінюються в часі.

Роль інтонації полягає у вираженні основного сенсу висловлювання, а просодія оформляє мовлення за допомогою невербальних (надсегментних) засобів. І. Мисан стверджує, «недостатньо усвідомлюється дітьми роль інтонації в процесі використання фразеологізмів» [19]. Дослідники під інтонацією розглядають сукупність просодичних компонентів мовлення, таких як мелодика, темп, ритм, інтенсивність, тембр та ін.

У процесі аналізу вікових особливостей інтонаційної виразності у дітей дошкільного віку термін «інтонація» ми використовуємо у широкому розумінні, як єдність взаємопов'язаних компонентів: темпу, тембру, ритму, логічного наголосу, сили та висоти голосу – і є аналогом терміну «просодія».

На думку А. Богуш, Н. Гавриш, інтонаційні засоби мовлення виникли раніше, ніж вербальні [4]. Здатність сприймати та розрізняти інтонаційні характеристики мовлення першою починає формуватися в онтогенезі. Немовлята вибірково реагують на мовлення оточуючих, з'являються перші

спроби відтворити окремі елементи, поступово розвивається навички спілкування з допомогою інтонацій. Науковці подають дані із досліджень Р. Тонкова-Ямпольської, яка довела, що наприкінці першого року життя на основі інтонаційної системи мовлення починає розвиватися фонематична система та розпочинається процес спілкування з допомогою звуків [3].

Науковцями та дослідниками мовлення, здебільшого, використовується термін «інтонаційні засоби виразності» або «інтонаційна виразність». У нашому дослідженні ми говоритимемо про формування засобів, які сформують мовлення виразнішим та посилюють корекційну роботу з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення нетрадиційними методами логопедичної роботи.

Використання виразних засобів мовлення насичує спілкування інформативністю. На думку вчених, 80% сприйняття мовлення це «зчитування» та оцінювання додаткових засобів мовлення: інтонація, міміка, жести, сила потужність голосу, паузи. Натомість, лише 20% припадає на розуміння змісту висловлювання. Завдяки інтонації висловлюванню може надаватися додаткове значення, водночас не змінюючи його основного сенсу, або сенс висловлювання може зовсім змінюватись. Висловлювання, що містить позитивну або нейтральну інформацію, можуть бути сприйняті слухачем, який вражений експресією мовлення, як агресивне. Необхідна ретельна робота, щоб допомогти дітям відчувати відтінки фраз, збагачувати власний досвід та навчити їх свідомо користуватися подібним мовленнєвим доробком [3, 25, 36].

У педагогіці розглядалися питання, пов'язані з етапністю розвитку виразності мовлення у дошкільному віці. Є. Соботович визначила три ступені у розвитку виразного мовлення [36, с. 142]:

- мовлення виразне завдяки емоційності, відсутній внутрішній контроль над власним мовленням у дітей молодшого дошкільного віку;

- діти опановують засоби інтонаційної виразності та починають усвідомлено користуватися ними; мовлення стає більш осмисленим та стриманим (старший дошкільний вік);

- перехід від інтонаційної виразності до мовленнєвої - засвоєння образних засобів виразності (на етапі завершення дошкільного віку та протягом усього життя).

Інтонаційну виразність мовлення діти опановують, зазвичай, до п'яти років. Причому засвоєння компонентів інтонації відбувається не синхронно. Першою засвоюється мелодика мовлення (сукупність ритмічного компоненту, зміни голосу за висотою, силою). Інтонації, що відповідають за розуміння сенсу слів у певній ситуації, а також слів у поєднанні із жестами з'являються у віці 2 років, стверджувальні інтонації у 2,5-3 роки. Запитальні інтонації помітні у віці 3-4 років, вигуки до 4-5 років.

На третьому році при сприйнятті мовлення діти реагують на логічний наголос, тому часто відтворюють не всі висловлювання, а лише виокремлене чи акцентоване слово.

Уміння висловлювати свій емоційний стан за допомогою інтонації виникає у міру розвитку світу почуттів малюків. У 3-4 роки діти починають розуміти прості емоції: радість, страх, агресивність. До 5-6 років, у міру сприйняття категорій моральних цінностей, дітям стають доступні найскладніші емоційні переживання: образа, сором, вина.

На думку Н. Плющ та ін. науковців, комунікативна функція інтонації є провідною [22]. Вона спостерігається приблизно із дворічного віку. На четвертому році у спілкуванні з однолітками мотив висловлювання має, зазвичай, егоцентричний характер: повідомлення інформації, рідше - спонукання до дії. На 5-6 році комунікативна функція реалізується автоматично. У віці 5-7 років структура мотивів висловлювань близька до структури комунікації дорослих: повідомлення, ставлення до повідомлення, питання, реакція на запитання, спонукання до дії тощо.

Діти старшого дошкільного віку, за даними В. Тарасун, можуть розрізняти підвищення та зниження гучності, вловлювати інтонаційні засоби виразності, сприймати і відтворюють ритмічний малюнок та логічний наголос, дотримуються пауз, прискорюють і уповільнюють темп [41].

У дошкільному віці через високу наслідувальну здатність дитина може відтворювати різні властивості мовлення: інтонацію, силу і висоту голосу, розстановку мовленнєвих пауз, виділення логічним наголосом основних слів у реченні. Дитина досить активно використовує можливості власного голосу, здатна цілеспрямовано змінювати тембр голосу, передаючи емоційне ставлення до змісту свого висловлювання, або «адаптувати» голос під тембральне забарвлення голосу іншої особи, змінювати силу голосу з урахуванням відстані до співрозмовника, а також завдання висловлювання. Усі перелічені голосові навички дозволяють дошкільнику розширити рамки висловлювання своїх думок.

Таким чином, інтонаційна сторона мовлення формується до старшого дошкільного віку, вживання інтонаційних конструкцій рідної мови наближається до прийнятих норм.

Особливу роль невербальні засоби грають у спілкуванні дітей із порушеннями мовлення. У логопедії формуванню виразних засобів мовлення приділено значно менше уваги, ніж формуванню інших сторін мовлення, у той же час інтонаційна характеристика мовлення дуже тісно пов'язана з усіма компонентами мовлення. У дітей із мовленнєвими порушеннями ця проблема стає особливо актуальною, оскільки просодія, окрім комунікативної, смислової та емоційної функцій, виконує також компенсаторну роль. За результатами досліджень Є. Соботович, зазвичай, виявляються такі порушення інтонаційної виразності мовлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення та загальним недорозвитком мовлення другого та третього рівнів (при сприйнятті та використанні у власному мовленні) [32]:

- слабкі зміни голосу за силою та висотою (голос або дуже гучний, або дуже тихий, «виснажується», характерний вузький висотний діапазон голосу);
- порушення тембру голосу (глухий, хрипкий, різкий, тремтячий);
- слабка координованість рухів дихальної, голосової та артикуляційної мускулатури;
- порушення інтонаційної організації висловлювань (мовлення невиразне, діти відчують труднощі в інтонаційному оформленні оповідальних, питальних та окличних фраз;
- спостерігаються проблеми сприйняття та відтворення дітьми «емоційної» інтонації;
- порушення темпу (прискорений, або уповільнений) і мовленнєвого ритму (розтягнутий тощо).

Порушення дихання спостерігається у більшості дітей з такими мовленнєвими порушеннями: короткий видих перед вимовлянням фрази, а відтак, діти не встигають вимовити всю фразу, і змушені робити ще один вдих для «добирання» повітря (мовлення «захлинається»).

У своїх дослідженнях Є. Соботович розширила уявлення про симптоматику та структуру мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку. Дослідниця уточнила дані про прояви та механізми порушення формування інтонаційної виразності мовлення у дошкільнят з різною локалізацією ураження. Автор визначила, що ефективність аудіювання – розумового процесу, спрямованого на сприйняття, впізнавання та розуміння нових мовленнєвих повідомлень на слух, залежить від багатьох факторів, серед яких: здатність сприйняти, опрацювати та утримати в пам'яті якомога більші мовленнєві уривки для подальшого логічного переосмислення висловлювань. Часто цей процес супроводжується внутрішнім промовлянням. Тобто, відбувається постійне порівнювання інформації, що надходить про інтонаційне оформлення висловлювання з тими нормами, які зберігаються в пам'яті. Вчена довела, що розроблена нею методика логопедичного впливу

щодо корекції порушень інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку сприяє оволодінню дітьми виразними засобами мовлення, формуванню комунікативної компетентності [32, 36].

Н. Савінова вивчала особливості розвитку просодії у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями та можливість формування слухового самоконтролю на основі розвиненого мовленнєвого сприйняття. Дослідниця встановила, що у дітей із даними порушеннями формування просодичних компонентів мовлення залежить не лише від характеру мовленнєвого порушення, але й від рівня розвитку слухового самоконтролю. Н. В. Савінова запропонувала індивідуально-диференційовану систему корекційно-педагогічного впливу, яка базується на поетапному формуванні вмінь розрізняти елементи мовлення. Цей процес передбачає поступовий перехід від грубих слухових диференціацій до більш тонких, що дозволяє формувати слуховий самоконтроль у дітей з мовленнєвими порушеннями. [23].

Ю. Рібцун вивчала особливості фонетичних порушень у їх взаємозв'язку з особливостями дрібної моторики у дітей дошкільного віку. Вчена визначила, що нерозбірливість мовлення обумовлена не лише розладом артикуляції, а й порушеннями просодичної якості мовлення, мовленнєвого дихання. Ю. Рібцун виявила, що покращенню вимовної та просодичної сторони мовлення сприяють тактильно-кінестетичній стимуляції артикуляційного апарату та пальців рук, що може проводитися за допомогою, наприклад, аплікатора в процесі комплексної корекційно-логопедичної роботи.

На сьогодні існують практичні рішення та методики формування виразних засобів мовлення, які розробляються для дітей дошкільного віку з урахуванням порушень. У цих методиках представляється комплекс заходів із дітьми щодо формування виразних засобів мовлення, які базуються на використанні зразків народного фольклору. У нашій роботі розглядаємо

можливість використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі з метою корекції звуковимови та розвитку виразності мовлення у дітей із ЗНМ.

1.2. Поняття психокорекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку

Поняття корекції психічного розвитку вперше було запроваджене в дефектології для позначення одного з видів психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Це була система педагогічних методів, спрямованих на виправлення та компенсацію порушень фізичного та психічного розвитку дитини [21]. У цьому визначенні відображено основні завдання корекції в дефектології, які мають переважно педагогічну спрямованість. З розвитком практичної психології розширились напрями колекційної роботи, що призвело до змін у застосуванні терміну «корекція». Поступово почали використовувати поняття «психологічна корекція» (психокорекція), орієнтоване на вирішення завдань пов'язаних із психологічними аспектами розвитку.

Згодом термін «корекція» почали застосовувати не лише в контексті роботи з дітьми з особливостями розвитку, але, зважаючи на розвиток практичної психології, й для надання психологічної підтримки дітям з нормальним психічним розвитком. Таке розширення використання поняття обумовлене кількома факторами:

- Впровадженням в освітню систему інноваційних програм, які спрямовані на максимальний рівень розвитку творчого та інтелектуального потенціалу дитини для їх ефективного засвоєння.
- Гуманізацією освіти, що вимагає індивідуалізованого підходу до навчання та врахування психологічних особливостей кожної дитини. Це

передбачає використання різноманітних методів психолого-педагогічної корекції.

Вище зазначені чинники призвели до змін у підходах характеру завдань та шляхів корекції, завданням яких було не лише виправлення дефектів порушення розвитку, але й створення оптимальних умов для всебічного психічного розвитку здорової дитини, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

В наш час психокорекція широко використовується в системі психологічної допомоги дітям, що має корегуюче спрямування.

В спеціальній психології С.Д. Максименко розглядає психокорекцію як один із способів впливу психологічними засобами, спрямований на виправлення чи нівелювання відхилень у психічному розвитку [21].

В логопсихології психокорекція виступає як система психолого-педагогічних впливів для подолання мовленнєвих, комунікативних, когнітивних, емоційно-особистісних порушень.

Базові ідеї психокорекції ґрунтуються на таких фундаментальних положеннях психології:

- особистість – це цілісна психологічна структура, що формується в процесі життя людини на підставі засвоєних нею суспільних форм свідомості й поведінки (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші);

- психічний розвиток та формування особистості дитини можливі лише в процесі спілкування з дорослим (М. Лісіна, Б. Ломов та інші);

- важливу роль в психічному розвитку дитини грає формування провідного виду діяльності (в дошкільному віці – гра) (Б. Ельконін та інші);

- аномальний розвиток проходить за тими ж законами, що й нормальний (Л. Виготський);

- при наявності спеціально організованих умов всі діти мають можливість розвиватися (М. Монтесорі, Е. Сеген, Е. Хейсерман) [5, 13].

Важливою складовою теорії та практики психологічної корекції виступають її принципи (А. Адлер, Л. Виготський, І. Левченко, В. Лубовський, І. Мамайчук, І. Мартинова, Ю.Рібцун та інші) [18, 21]:

- принцип комплексності, що відбиває погляд на психологічну корекцію як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів;

- принцип єдності діагностики й корекції, який позначає, що психологічні діагностика і корекція повинні бути взаємодоповнюючими процесами. В психокорекції закладений величезніший діагностичний потенціал. В свою чергу психологічна діагностика має в своєму складі корекційні можливості, особливо при використанні навчального експерименту;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає, що в процесі психологічної корекції необхідно орієнтуватись не на якусь окрему функцію чи ізольоване психічне явище, а на особистість взагалі;

- принцип суб'єктної активності, що розглядає дитину з особливими потребами в розвитку як активного суб'єкта доступних йому видів діяльності. Суб'єктна активність лежить в основі механізму реалізації вікового потенціалу позитивних новоутворень;

- принцип діяльнісного підходу, що орієнтує психокорекційний процес відповідно до основного виду діяльності дитини;

- ієрархічний принцип психологічної корекції, що базується на положеннях Л. Виготського про необхідність створення зони найближчого розвитку особистості та діяльності дитини. Психологічна корекція повинна будуватися, як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, що складають вікову характеристику;

- онтогенетичний принцип, який спрямовує на ранній початок онтогенетичного послідовного впливу, що спирається на збережені функції. Корекційна робота повинна будуватися не тільки з урахуванням віку, а й в залежності від того, на якому етапі психічного розвитку знаходиться дитина;

- принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною, що розглядає батьків, педагогів та інших близьких дитині людей як учасників психологічної корекції.

Постановка мети й завдань психокорекційних впливів безпосередньо пов'язана з теоретичною моделлю психічного розвитку дитини, що розроблена у закордонній та вітчизняній психології [21].

Теоретичні моделі психокорекційних впливів досить різноманітні.

У вітчизняній психології цілі психокорекційної роботи для дітей з проблемами в розвитку визначаються розумінням закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, що реалізується в співпраці з дорослими. З урахуванням цього визначені такі напрямки в галузі постановки психокорекційних цілей (І. Левченко, В. Литвиненко, Н. Савінова, І. Мартинова, Ю.Рібцун) [16,18, 23, 25]:

- оптимізація соціальної ситуації розвитку дитини;
- розвиток різних видів діяльності дитини;
- формування психолого-вікових новоутворень.

В закордонній психології причини ускладнень в розвитку дитини розглядаються або в порушеннях внутрішніх структур особистості (М. Кляйн, А. Фрейд та інші), або в спотвореному чи дефіцитарному середовищі. Залежно від цього формуються завдання психокорекції. При першому напрямку (психодинамічному) – це відновлення цілісності особистості та балансу психодинамічних сил, в другому (поведінковому) – це модифікація поведінки дитини через зміни середовища та навчання її новим формам поведінки.

Логопсихотерапія – це різновид немедичної психотерапії, спрямованої на відтворення мовленнєвої комунікації. Зміст цієї методики полягає у виявленні та зміні особистісно-комунікативних характеристик, які сприяють повноцінному спілкуванню. Тобто психологічним факторам надається особлива роль в процесі виправлення не тільки мовлення, а й особистості в цілому. Логопсихотерапію не слід ототожнювати з логотерапією (тут «логос»

означає «сенси») – напрямком в закордонній психології, що заснований на вченні про сенс В. Франкла [15].

До основи теоретичної бази логопсихотерапії покладені загальнопсихологічні ідеї О. Бодалева про спілкування як найважливішу умову та засіб перебудови патологічно сформованих стереотипів, теорія комунікативної функції мовлення Н. Жинкіна, теорія психічних станів Ф. Горбова, а також досягнення творчої педагогіки перевиховання людини К. Дубровського та А. Макаренка [15].

Методика групової логопсихотерапії побудована на таких принципах, які мають психолого-педагогічний та психотерапевтичний зміст [20, 22]:

- принцип виявлення «внутрішньої картини здоров'я» пацієнта (на відміну від традиційної «внутрішньої картини хвороби» О. Лурії), в основі якого наголошується на позитивному підґрунті людини, виявлення окрім «портрета хвороби» неповторних особистісних рис та особливостей кожного пацієнта – «портрета неповторності»;

- принцип парадоксальності методів і прийомів впливу, що визначає логіку побудови метода викладання від складного до простого (всупереч традиційній методиці викладання від окремого до загального);

- принцип колективної співтворчості пацієнта й спеціаліста в організації лікувально-педагогічного процесу, що передбачає безперервне включення до структури методики тісної взаємодії спеціаліста й пацієнта, як на рівні аналізу творчої продукції пацієнтів, так і в усіх видах інтерактивної діяльності;

- принцип діалогічної взаємодії в процесі спілкування спеціаліста і пацієнта, що передбачає стимулювання активної комунікативної позиції, внутрішню рівноправність, відповідальність відносно іншої людини, спільний творчий розвиток;

- принцип наступності та взаємопроникнення методів і прийомів, який стверджує, що основні складові логопсихотерапевтичного курсу – це не окремі компоненти того чи іншого метода або прийому, навіть якщо вони послідовні

у часі. Тільки неформальний змістовно-складовий зв'язок кожного наступного етапу з попереднім і кожного заняття з попереднім може вирішувати поведінкові та мовленнєві завдання в цілому.

Таким чином, можна підсумувати, що в межах логопсихотерапевтичного спрямування визначився ряд важливих для логопсихології теоретичних положень:

- в основі корекції комунікативних порушень лежить особистісно-орієнтований підхід, спрямований на зміни особистісно-комунікативних характеристик логопатів;

- необхідною умовою, що забезпечує успішність системи заходів з подолання комунікативних порушень, є «мотиваційне включення» (Н. Карпова) в процес корекції як самого суб'єкта корекції, так і його найближчого оточення;

- ефективність в подоланні комунікативних порушень досягається міждисциплінарним підходом до корекції через взаємоопосередкованість методів і прийомів логопедії та практичної психології.

В системі психологічної допомоги особам з мовленнєвими порушеннями ми розглядаємо психокорекцію як спосіб психологічного впливу, спрямований на виправлення існуючих порушень в розвитку психічних функцій і особистісних властивостей, що перешкоджають повноцінному спілкуванню та зменшують можливості соціальної адаптації.

З урахуванням цього метою психокорекції мовлення у дітей дошкільного віку визначаємо подолання вищеназваних порушень.

Можна виділити такі завдання психокорекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку:

- корекція й розвиток сенсомоторної сфери як підґрунтя для нормального функціонування мовлення та інших вищих психічних функцій;
- корекція та розвиток пізнавально-інтелектуальної сфери;
- корекція особистісних характеристик, що перешкоджають повноцінній

комунікації: усунення особистісних реакцій на порушення; формування адекватної самооцінки; зміцнення соціальної позиції осіб з порушеннями мовлення в системі міжособистісних відносин;

- корекція емоційно-вольових порушень, супутніх основному мовленнєвому порушенню;
- формування мотиваційної активності дітей-логопатів, що забезпечує результативність корекційної роботи;
- стимулювання активної комунікативної позиції суб'єкта психокорекції [15].

Як уже відзначалось, характер психологічних проблем при мовленнєвих порушеннях неоднорідний, що вимагає багатогранності підходів до психокорекції. Однак, враховуючи причинну обумовленість комунікативної недостатності у дітей з основним мовленнєвим порушенням, можна виділити дві стратегічні лінії корекційного психологічного впливу: когнітивну, спрямовану переважно на розвиток пізнавальної та інтелектуальної діяльності, і особистісно-орієнтовану, де змістовний акцент переноситься з когнітивної на особистісно-орієнтовану сферу.

В процесі психологічної корекції необхідно орієнтуватися не на один якийсь параметр, «а на створення умов для розвитку тих чи інших психологічних якостей кожного учасника психокорекції» (А. Співаковська).

Підсумовуючи, можна сказати, що в психокорекції дітей з мовленнєвими порушеннями пріоритетно значущою виступає індивідуальна спрямованість психокорекційного впливу, яка враховує особливості психологічної структури комунікативних порушень в гармонії когнітивного та особистісного компонентів.

У зв'язку з тим, що психологічні проблеми дітей з порушеннями мовлення найбільш яскраво виявляються в процесі спілкування з оточуючими, основною формою психокорекційної роботи з ними повинні бути групові та підгрупові заняття.

Система психокорекційних занять повинна будуватися з урахуванням принципу єдності корекційних, профілактичних та розвиткових завдань.

Основними завданнями психокорекційних занять з психологічної точки зору є:

- відпрацювання комунікативних навичок, розвиток навичок взаємодії, взаємної емпатії;
- зниження психоемоційної напруги, тривожності;
- корекція агресивних проявів та негативних рис характеру, що перешкоджають спілкуванню;
- організація емоційної поведінки дітей-логопатів, тобто створення позитивного емоційного настрою в групі;
- навчання способам регуляції емоційних станів;
- навчання аналізу свого внутрішнього стану та стану інших людей;
- робота над пластикою тіла, розвиток чуттєвого сприйняття.

Незалежно від змісту заняття психологічного спрямування мають однакову структуру, що визначає таку послідовність етапів:

I. Орієнтовний етап

Завдання:

- згуртування групи;
- розкутість учасників;
- встановлення довірливих відносин між дитиною та педагогом;
- зняття негативних настроїв.

II. Корекційний етап

Завдання:

- розвиток співтовариства, взаємної емпатії;
- послаблення агресивних імпульсів;
- корекція тривожності, страхів;
- розвиток міміки, пантоміміки у дітей;
- розвиток емоційної довільності та комунікативної сфери;

- розвиток психічних процесів.

III. Релаксаційний етап

Завдання:

- зняття м'язових затисків, розвиток відчуття власного тіла;
- зниження психоемоційної напруги, тривожності;
- розвиток уяви, чуттєвого сприйняття.

IV. Заключний етап

Завдання:

- підведення підсумків (отримання зворотнього зв'язку);
- закріплення отриманих навичок.

Психокорекційні заняття з дітьми, які мають порушення мовлення, доцільно проводити не менше двох разів на тиждень тривалістю до 30 – 35 хвилин.

Тематика й плани занять не є фіксованими і можуть змінюватись, але за умови дотримання послідовності зв'язку між теорією (змістом тем) та практикою (засвоєнням навичок). Ефективність засвоєння навички залежить від можливості перенесення її до повсякденного життя. Тому психокорекційна робота повинна здійснюватись у тісному взаємозв'язку практичного психолога, вчителя-логопеда, педагогів та учасників психокорекції.

Заняття можуть проводитись, як у групі, так і в кабінеті практичного психолога, вчителя-логопеда, у фізкультурній залі з використанням різноманітного обладнання, у музичній залі, ресурсній кімнаті. В усіх приміщеннях необхідно забезпечити вільне розташування та переміщення, дати кожному учаснику можливість проявити себе, бути відкритим, не боятися помилок.

Основне оснащення занять повинно містити: ілюстративний матеріал, ігровий матеріал, аудіовізуальну техніку, музичні інструменти, тексти творів для обговорення, кольорові олівці, фломастери, глину, пензлі, фарби, папір тощо.

При виборі психокорекційних технік найбільш виправданим є інтегративний підхід, що містить використання технік різного спрямування.

В структурі діяльності вчителя-логопеда психокорекція, в першу чергу, вирішує завдання оптимізації процесу логопедичної роботи. Основною організаційною формою корекційної роботи в цьому випадку визнають комбіновані заняття. Головною характеристикою яких вважають використання в структурі традиційного логопедичного заняття поряд з логопедичними технологіями окремих прийомів та методів психокорекції (ігрової психокорекції, арт-терапії, кінезіотерапії, бібліотерапії та інших), які спрямовані на підвищення мотивації до заняття, стимуляцію комунікативної активності, розвиток пізнавальних процесів, корекцію порушень емоційно-вольової сфери. Інноваційною формою психокорекційної роботи може виступати інтегроване заняття, що проводиться спільно вчителем-логопедом та практичним психологом, на якому вирішуються завдання формування комунікативних вмінь та навичок, а також мовленнєвої та соціальної поведінки [18].

Важливим моментом в психокорекції є вибір адекватних методів та психокорекційних технік. Вірно підібрані методи психокорекції стають головною умовою, що визначає динаміку і продуктивність психокорекційного впливу.

З урахуванням особливостей механізму корекційного впливу на дітей, що мають мовленнєві порушення, методи психокорекції умовно можна поділити на дві групи:

- методи, спрямовані на подолання емоційних та особистісно комунікативних порушень;
- методи, спрямовані на подолання порушень у розвитку психічних функцій, що ускладнюють процес засвоєння засобів комунікації.

У психокорекційній роботі з подолання порушень емоційно-особистісного розвитку використовуються переважно прийоми й методи

психотерапевтичного спрямування. Для дітей дошкільного віку, на нашу думку, доцільно використовувати поряд з традиційними методами й нетрадиційні методи корекційної роботи, завдяки яким педагог зможе вплинути на розвиток особистості дитини, її емоційно-вольову та пізнавальну сфери, і, корегуючи проблеми, сформує необхідну систему цінностей.

1.3. Традиційні та нетрадиційні методи логопедичної роботи з корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку .

Робота із формуванням звуковимови є важливим елементом роботи над усним мовленням з дітьми дошкільного віку. Якість звуковимови, навички володіння голосом мають великий вплив на такі характеристики усного мовлення, як злитість, мелодика, темп, логічні та словесні наголоси. З допомогою звуковимови усне мовлення отримує інтонаційну оформленість та виразність.

Науковці протягом останніх років досліджують роботу з дітьми, які мають труднощі у мовленнєвому розвитку. Дослідження М. Шеремет [48], Ю. Рібцун [27, 28,30], В. Тарасун [40], Є. Соботович [34 - 37], Л. Калмикової [12], О. Трифонові [44] та ін визначають, що під загальним недорозвитком мовлення в дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти порушення, при якому недорозвиненими є всі компоненти мовленнєвої системи, що стосуються як звукової, так і змістової сторони мовлення. Поняття «загальний недорозвиток мовлення» означає наявність симптомів несформованості всіх аспектів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичної сторони, лексичного запасу, граматичної структури та зв'язного мовлення. У дітей цієї категорії також спостерігаються порушення у розвитку провідних психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви), що ускладнює їх навчання та виховання..

Важливим фактором, який перешкоджає повноцінному розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення є порушення їх звуковимови.

На думку С. Коноплястої [15, с. 87], сприйняття і вимова фонем рідної мови є скоординованою роботою мовленнєво-слухового та мовленнєво-моторного аналізаторів. Достатньо розвинений фонематичний слух дозволяє сформувати чітку дикцію, тобто рухливість і точну диференціацію артикуляційних органів, що забезпечує правильне відтворення кожної фонemi. Автор наголошує, що розвиток правильної звуковимови є одним з основних завдань мовленнєвого розвитку в закладі дошкільної освіти, і саме дошкільний вік є сенситивним періодом для її формування.

Як свідчить аналіз літератури щодо цієї проблеми, у дітей дошкільного віку визначається порушенням звуковимови, яке перешкоджає засвоєнню словникового запасу та граматичного порядку мовлення, ускладнює взаємини з людьми, затримує психічний розвиток дитини та розвиток інших сторін мовлення. Діти вступають до школи із закладу дошкільної освіти з недосконалою вимовою звуків, як наслідок - зменшується рівень доступу до якісної освіти.

У цій ситуації необхідно посилити логопедичну роботу з корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку, впроваджуючи в освітній процес закладів дошкільної освіти як традиційні, так і нетрадиційні методи такої роботи. Використовуючи нетрадиційні техніки (наприклад, "водяну терапію"), логопедична робота може бути проведена у три етапи.

На першому, підготовчому етапі виконуються такі завдання:

- ознайомлення з артикуляційним апаратом;
- відпрацювання точних артикуляційних рухів;
- розвиток фонематичних процесів;
- стимуляція дрібної моторики.

На цьому ж етапі корекції звуковимови проводяться вправи для підготовки артикуляційного апарату до формування артикуляційних укладів,

використовуючи як традиційні, так і нетрадиційні методики. Виокремлюються такі напрямки роботи:

- нормалізація м'язового тону;
- покращення моторики артикуляційного апарату;
- оптимізація мовленнєвого дихання.

З метою покращення моторики артикуляційного апарату рекомендується використовувати артикуляційну гімнастику із функціональним навантаженням [27].

Такий тип гімнастики, в основі якої лежить кінестезія, сприятиме вдосконаленню артикуляційної моторики. Так, у цьому підході дійсно враховується принцип зворотної аферентації, тобто зворотного зв'язку, який допомагає контролювати і коригувати рухи артикуляційного апарату. Виконання вправ, таких як «усмішка», «парканчик» чи «голочка», створює сенсорний зворотний зв'язок. Це означає, що нервова система отримує інформацію про стан і положення органів артикуляції (губ, язика), що дозволяє більш точно координувати і контролювати рухи.

Такі вправи допомагають розвивати дрібну моторику, а також покращують відчуття положення і рухів артикуляційних органів. У результаті це позитивно впливає на вимову і мовлення загалом, що особливо корисно для дітей або людей з порушеннями мовлення, оскільки регулярне повторення таких вправ підсилює зв'язок між сенсорними і моторними системами мовленнєвого апарату.

Традиційними вправами для нормалізації м'язового тону є масажні вправи, зокрема диференційований логопедичний масаж, який активізує кінестезію та сприяє виникненню позитивних кінестезій. За допомогою диференційованого логопедичного масажу фахівець послаблює прояви іннервації мовленнєвого апарату. Розвиваючи мовленнєві м'язи, плануємо ефективніше спонтанне включення цих м'язів до процесу артикуляції, щоби підвищити у подальшому якість звукової системи мовлення.

Доцільним є використання прийомів диференційованого логопедичного масажу, який розслабляє або стимулює, залежно від характеру порушення тону м'язів та моторики апарату артикуляції у даної дитини.

Масаж планується відповідно до стану м'язового тону. Розслаблюючий масаж проводиться у випадку спастичності м'язів для розслаблення. Стимулюючий масаж проводиться при гіпотонії з метою активізації м'язового тону [23].

Ігри з водою та предметами у воді також можуть бути нетрадиційними вправами для нормалізації м'язового тону. Серед таких вправ: притуляти, класти долоні на поверхню води, відчувати повне розслаблення пальців; - занурювати пальці у воду, стискаючи та розтискаючи долоні в кулак; - занурювати пальці у воду та стискати і розтискати окремі пальці по чергово, на одній руці, потім водночас на обох руках; - занурювати пальці у воду та легкими рухами створювати «хвилі»; - занурювати пальці у воду та по чергово виконувати вправи для пальців («вушка-ріжки», «один пальчик – усі пальчики»). Під час виконання вправ пальцями провідної руки другу руку слід також занурювати у воду. «Водна терапія» допомагає розвитку пізнавальних навичок, активізує спілкування з оточуючими, послаблює внутрішню тривогу, підвищує впевненість у собі, мотивує до пошуку нових способів саморозвитку.

Для нормалізації мовленнєвого дихання, у випадку загального недорозвитку мовлення, робота над диханням починається із загально дихальних вправ. Завдання цих вправ - збільшити об'єм дихання та нормалізувати його ритм. Для досягнення цієї мети пропонуються такі вправи, які нормалізують рухи діафрагми: вправи із згинанням ніг у колінах, вправи із посилення глибини вдиху. Після відпрацювання діафрагмального дихання виконуються вправи із тривалим плавним видихом через рот, який супроводжується зі словесним супроводу та без нього, наприклад:

вправи із згинанням ніг у колінах: ці вправи сприяють розслабленню діафрагми та активації дихання за участі діафрагми, оскільки положення з

зігнутими в колінах ногами допомагає зменшити напруження в черевній порожнині;

вправи на посилення глибини вдиху: глибоке діафрагмальне дихання дозволяє залучати нижні частини легень, сприяючи поліпшенню насичення крові киснем та стимулює рух діафрагми;

тривалий плавний видих через рот: після опанування діафрагмального дихання слід виконувати вправи з тривалим видихом. Видих слід робити повільно і плавно через рот. Можна додавати словесний супровід, наприклад, вимовляючи звук або слово на видиху, що допомагає контролювати видих та заспокоює нервову систему. Ці вправи ефективні для розвитку контролю над диханням, зміцнення дихальної мускулатури та поліпшення загального самопочуття.

Робота без словесного супроводу здійснюється у вигляді різних дихальних вправ із застосуванням різних дидактичних матеріалів, які допомагають контролювати тривалість та силу видиху через рот. Робота зі словесним супроводом здійснюється при виголошенні різного за складністю вербального матеріалу, на тривалому плавному видиху, з відтворенням голосних фонем, щілинних або глухих приголосних.

Під час нетрадиційної роботи із нормалізації мовленнєвого дихання використовуються короткочасні вправи для вправлення тривалого, плавного, економного видиху. Для цього доцільно використовувати ігрові моменти: («дитина здуває кульку по поверхні води»).

Робота над розвитком голосу реалізується паралельно з роботою над диханням, поєднується з фізіотерапевтичним, медикаментозним лікуванням та диференційованим масажем. У разі вираженої дизартрії робота починається з тренування довільного відкривання та закривання рота, оскільки саме рухи нижньої щелепи забезпечують нормальне фонемоутворення та вільне голосоутворення [27].

Для відпрацювання рухів нижньою щелепою використовується яскраво забарвлена кулька, яка прив'язана до нитки. Дитина бере рукою кульку і під час опускання щелепи - опускає і кульку вниз, потім цей рух повторюється із закритими очима з метою посилення кінестетичних відчуттів. Далі такі рухи вправляються під час відтворення голосних фонем та інших звуконаслідувань. Після того, як забезпечується вільне голосоутворення і знижується затисненість голосу, для формування голосу застосовуються голосові (ортофонічні) вправи. Завдання цих вправ — сформувати узгоджену діяльність дихання, артикуляційної фонації та відпрацювати основні акустичні параметри голосу (сила, висота, тембр).

З артикуляційною моторикою тісно пов'язана дрібна моторика і саме тому розвивати апарат артикуляції необхідно із нормалізацією та розвитком дрібної моторики рук. Для цього варто використовувати такі вправи, як масаж та самомасаж пальців та кистей рук; ігри з дрібними предметами: нанизування намистинок, викладання мозаїки, робота із дрібним конструктором; різноманітні комплекси пальчикової гімнастики; формування навичок самообслуговування: застібання гудзиків, шнурування взуття, використання виделки та ножа; заняття з використанням ножиць, пластиліну.

Нетрадиційні техніки для розвитку дрібної моторики включають різні вправи з піском: «пісочний дощик», гру «сліди», просте пересипання піску з руки в руку. Усі ці ігри стимулюють розвиток дрібної моторики, сприяють покращенню артикуляційної бази та готують руку до опанування графомоторних навичок.

Другий етап – формування вимовних умінь та навичок. До завдань цього етапу входить: - усунення неправильної звуковимови; - розвиток у дітей вміння диференціювати у вимові звуки, схожі за артикуляцією або за звучанням; - формування вимовних навичок у різних видах самостійного мовлення дітей.

Завданнями для другого етапу є:

1. Відпрацювати та автоматизувати основні артикуляційні уклади для звуків, що потребують уточнення або корекції.

2. Розвивати фонематичний слух, заохочувати його із допомогою ігор, які орієнтовані на формування здатності дитини виокремлювати та розрізняти фонemi рідної мови.

3. Виконувати постановку звуку, яку проводити традиційними методами логопедії. Зазвичай виділяють три методи постановки звуків. Перший спосіб – через наслідування, коли увагу дитини зосереджують на рухах, положеннях органів апарату артикуляції (із використанням зорового контролю) і звучанні даної фонemi (із використанням слухового контролю). Другий спосіб – з механічною допомогою. Він використовується, коли дитині буває недостатньо зорового, слухового та тактильно-вібраційного контролю. У цьому випадку слід допомагати органам артикуляційного апарату приймати відповідне положення або виконувати потрібний рух. Третій спосіб – змішаний, коли використовуються всі можливі способи досягнення кінцевої мети – постановки правильної вимови ізольованого звуку [27, 28].

4. Автоматизація звуку. Автоматизація завжди є найскладнішим і найтривалішим процесом у корекційній роботі при загальному недорозвитку мовлення. Слід пам'ятати, що особливостями дітей із порушеннями мовлення є швидка втомлюваність, розсіяність, збудливість або млявість, невмотивованість під час занять. Важливо створювати ігрові ситуації, які посилюють емоційне залучення дитини до вправ.

5. Диференціація поставлених звуків з опозиційними фонемами у складах задля профілактики змішувань звуків у мовленні.

6. Формування складової структури слова.

Процес постановки звуку, його автоматизації та диференціації зазвичай є тривалим, що змушує логопеда шукати найбільш ефективні методи корекційного впливу. Використання ігор із кінетичним піском на цьому етапі допомагає зберігати інтерес дитини та підтримувати її працездатність.

Дошкільнята почуваються більш впевнено, коли їм надається можливість багаторазово повторювати навіть невдалі спроби, що зрештою призводить до бажаного результату.

Третій етап – вироблення комунікативних умінь та навичок. Цей етап включає наступні напрямки:

- робота з автоматизації та розрізнення фонем на складнішому вербальному матеріалі;
- розвиток вимовних навичок у різних ситуаціях комунікації за допомогою постійного розширення кола комунікації; створення проблемних ситуацій.
- корекція лексико-граматичних порушень, пізніше із дітьми шкільного віку продовжується робота з корекції читання та письма.

З метою об'єднання визначених напрямків роботи використовується сюжетно-ігрова діяльність, добирається відповідний матеріал з метою розвитку сюжету з урахуванням автоматизованих звуків. Самостійні сюжетні ігри з кінетичним піском є корисними та цікавими. З однолітками такі ігри покращують розвиток мовлення, як діалогічного, так і монологічного, а також сприяють активізації потенційних творчих здібностей, міжособистісній комунікації.

Узагальнюючи зазначене вище, можна підсумувати, що діяльність логопеда з корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку може проводитись з використанням традиційних та нетрадиційних форм у три етапи. На першому етапі проводиться робота з підготовки та розслаблення апарату артикуляції, мимічної мускулатури, мовленнєвої моторики за допомогою різноманітних методів і прийомів. На другому етапі проводиться робота з постановки звуків та наслідування; під час цього етапу можливе використання механічних методів. Під час третього етапу використовуються логопедичні зошити, казкові персонажі, які встановлюють емоційний контакт між дитиною та логопедом.

Висновки до розділу 1.

На основі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури українських дослідників, у роботі розглянуто практичні рішення та методики формування виразних засобів мовлення для дітей дошкільного віку, проаналізовано поняття психокорекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Особливу увагу приділено можливості застосування нетрадиційних методів під час логопедичної роботи, спрямованої на розвиток виразності мовлення та корекцію звуковимови. У розділі також здійснено порівняння традиційних і нетрадиційних методів логопедичної роботи, зокрема описано три етапи заняття, що включають використання нетрадиційних підходів у корекції мовлення.

Теоретично доведено доцільність нетрадиційних методів логопедичної роботи, які сприяють більш ефективному розвитку мовлення та корекції мовленнєвих порушень, а саме:

- залучення різних каналів сприйняття, оскільки включають мультисенсорні підходи, що активують не тільки слухове, а й зорове, тактильне, моторне сприйняття. Це сприяє глибшому закріпленню мовленнєвих навичок у дітей із ЗНМ;

- мотивація та емоційний компонент, оскільки включають елементи гри, мистецтва або творчих завдань, які здатні утримати увагу дітей, зменшити страх або тривогу щодо мовленнєвої корекції, підвищити їх мотивацію до навчання. Це особливо важливо для дітей із ЗНМ, адже емоційний комфорт може значно полегшити процес засвоєння мовленнєвих навичок;

- покращення комунікативних навичок через гру та творчість, що для дітей дошкільного віку є актуальним, бо саме різноманітні ігри створюють атмосферу, в якій діти можуть експериментувати з мовленням, набувати нових навичок у природному та ненав'язливому середовищі. Це сприяє розвитку

соціальних і комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення.

Таким чином, застосування нетрадиційних методів у корекції мовлення дошкільників із ЗНМ є доцільним і ефективним, оскільки дозволяє не тільки покращити мовленнєві навички, але й сприяє розвитку емоційної, особистісної та соціальної сфери дитини, що має важливе значення в комплексній корекційно-розвивальній роботі.

РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ У КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

2.1. Дослідження практичного досвіду використання нетрадиційних методів логопедичної роботи у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку

Логопеди, які працюють у закладах дошкільної освіти постійно у пошуку ефективних форм для роботи із дітьми дошкільного віку. Для знайомства із досвідом використання нетрадиційними методів розвитку та корекції мовлення ми опитали 15 логопедів, які працюють у закладах м. Чернівці та Чернівецької області.

Метою опитування було з'ясувати готовність та ставлення логопедів закладів дошкільної освіти до використання нетрадиційних методів логопедичної роботи.

Серед опитаних - 11 працівників закладів дошкільної освіти, 2 працюють у навчально-виховних комплексах («садок-школа»), 2 – в інклюзивно ресурсному центрі (ІРЦ). Із них 5 – мають практику роботи у приватному кабінеті або центрі розвитку дитини. З поміж опитаних у Чернівцях працює – 12, у містечках (селищах) - 2, у селі - 1. Професійний досвід роботи логопедом серед опитаних такий: до 5 років – 5 осіб, 6-10 років – 3 особи, 11-20 років - 2 особи, 21-30 років – 3 особи і понад 30 років – 2 особи. У всіх опитаних працівників освіта - вища (спеціальність – «логопед», «вчитель-логопед»).

Анкета складалася із таких блоків питань:

1. Досвід корекційної роботи (функції логопеда, методи, форми, засоби роботи)

2. Методики у роботі логопеда (які методи Вам знайомі, які методи використовуються з якими методами/методиками Ви знайомилися на курсах\тренінгах)

3. Використання нетрадиційних методів розвитку та корекції мовлення (ефективність, враження)

4. Професійне зростання (формування навичок у наступні 5 років, вивчення спеціальних технік, методик, форм та методів)

У своїй корекційній роботі опитані логопеди виконують різні функції. Усі згадали, що практикують вправи на «розвиток сенсорних та моторних функцій» (100%), 2/3 опитаних працюють над «розвитком мимічної мускулатури», половина опитаних проводить вправи із «розвиток інтелектуальних функцій». Лише поодинокі спеціалісти працюють над: «формуванням кінестетичної основи артикуляторних рухів» (10 осіб), «розвитком емоційно-вольової сфери та ігрової діяльності» (7 осіб), «розвитком рис гармонійної та незакомплексованої особистості» (5 осіб). Результати представлені на рисунку 2.1.

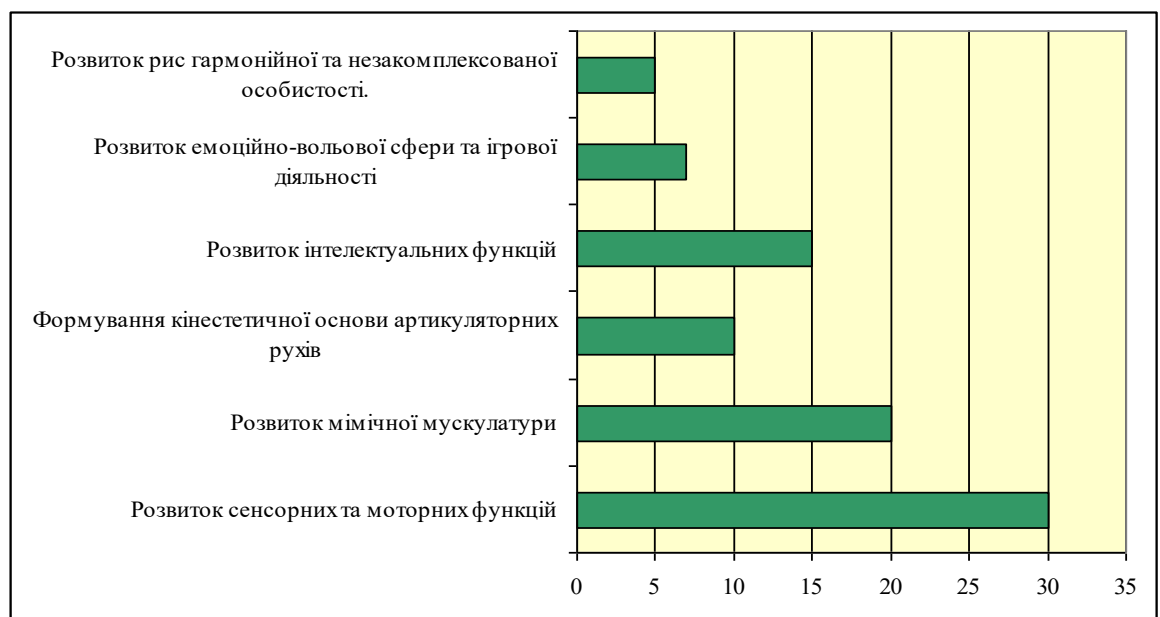


Рис. 2.1. Функції логопеда у корекційній роботі

Усі опитані мають досвід проведення індивідуальних занять (15 осіб), фронтальні заняття (для усіх дітей вікової групи) проводить лише третина із опитаних. Зрідка опитані логопеди проводять групові заняття на 2-6 дітей (5 згадок) і лише 2 логопедів практикують заняття у різновіковій групі та спільні з іншими спеціалістами інтегровані заняття. Результати представлені на рисунку 2.2.

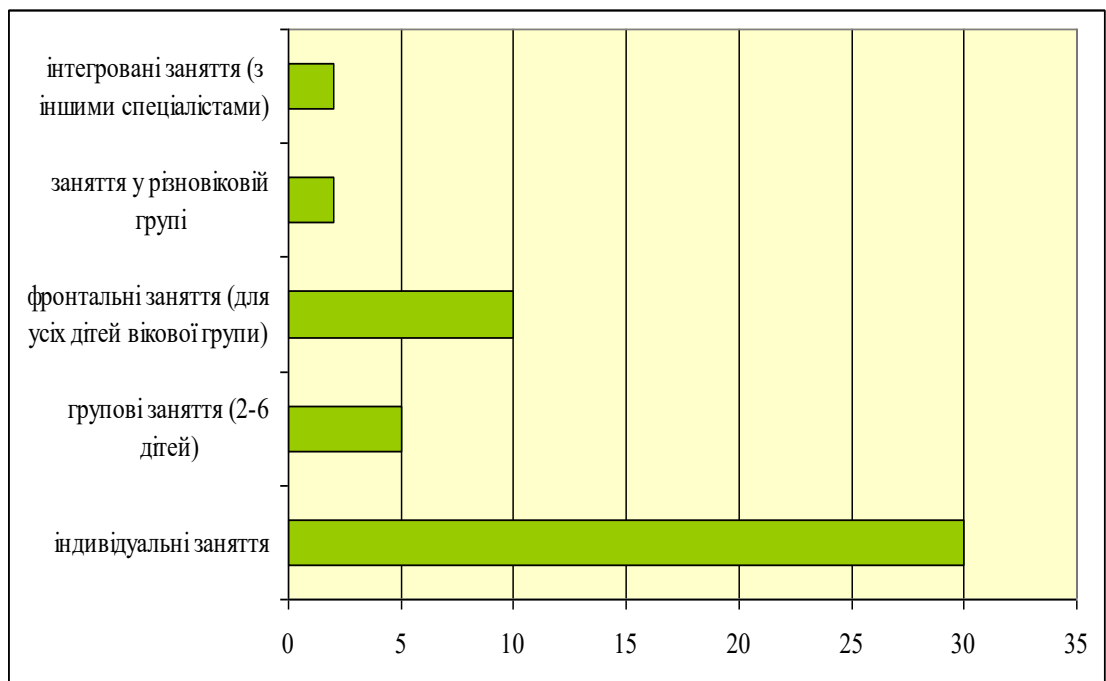


Рис. 2.2. Форми проведення занять

Протягом занять усі опитані логопеди проводять голосові, дихальні вправи. Практично усі опитані фахівці (15 осіб) проводять мімічні вправи, половина опитаних практикують релаксаційні та фізичні вправи. Лише деякі проводять психофізичні вправи (5 згадок) та вправи із психогімнастики (4 згадки). Серед методів, які можуть бути використані у роботі логопеда, опитані логопеди згадали: «робота із дрібними предметами», «методи розвитку сенсорики», «завдання на логіку», «фізичні вправи для моторики рук, для координації рук», «комплекс настільних ігор», «завдання із пластиліном», «використання для вправ паличок, шпательів», «пальчикові ігри»

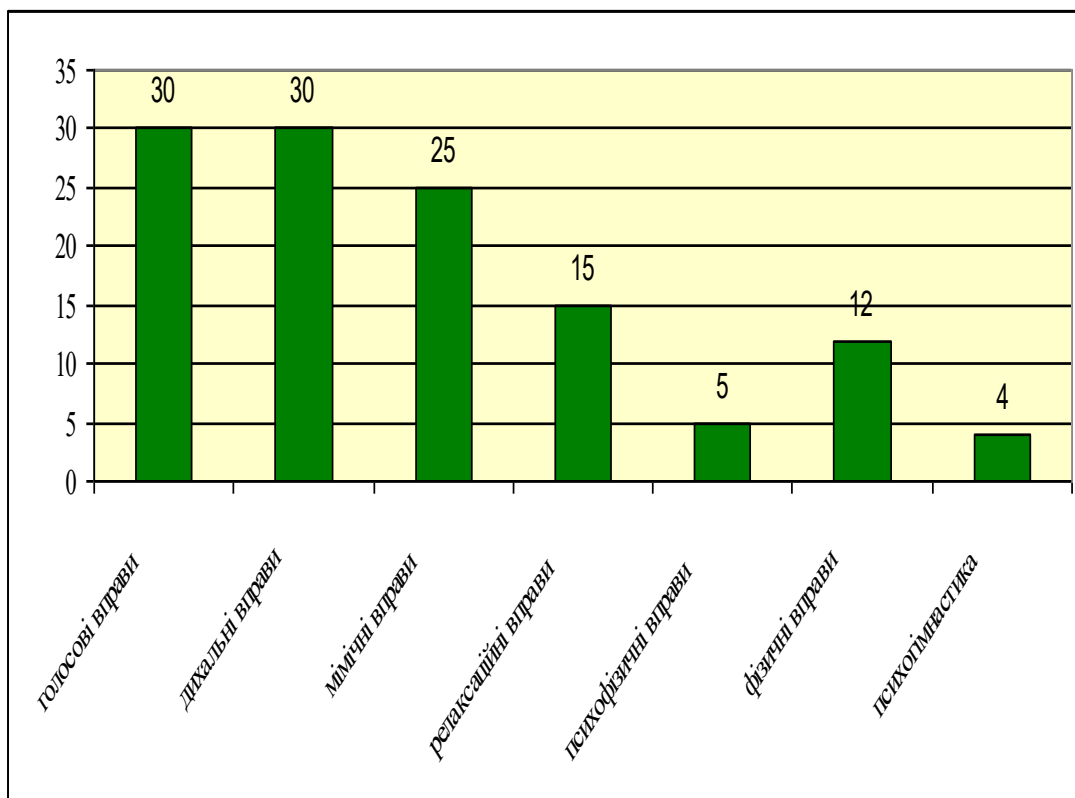


Рис. 2.3. Використання вправ під час проведення логопедичних занять

Щодо методів, які знайомі для практикуючих логопедів, то за рейтингом згадок в нашому опитуванні вони опинилися у такому порядку:

1. логоритміка 15
2. гімнастика на формування дихання 13
3. розвиваючий масаж 11
4. фізична терапія 10
5. розвиток моторики (комплекс фізичних вправ) 12
6. арт-терапія 12
7. самомасаж кистей та пальців рук 8
8. метод наочного моделювання 6
9. драма, акторська майстерність, постановка дикції 6
10. вправи з олівцями 5
11. масаж стіп 1

12. масаж. вушних раковин 1

Результати представлені на рисунку 2.4.

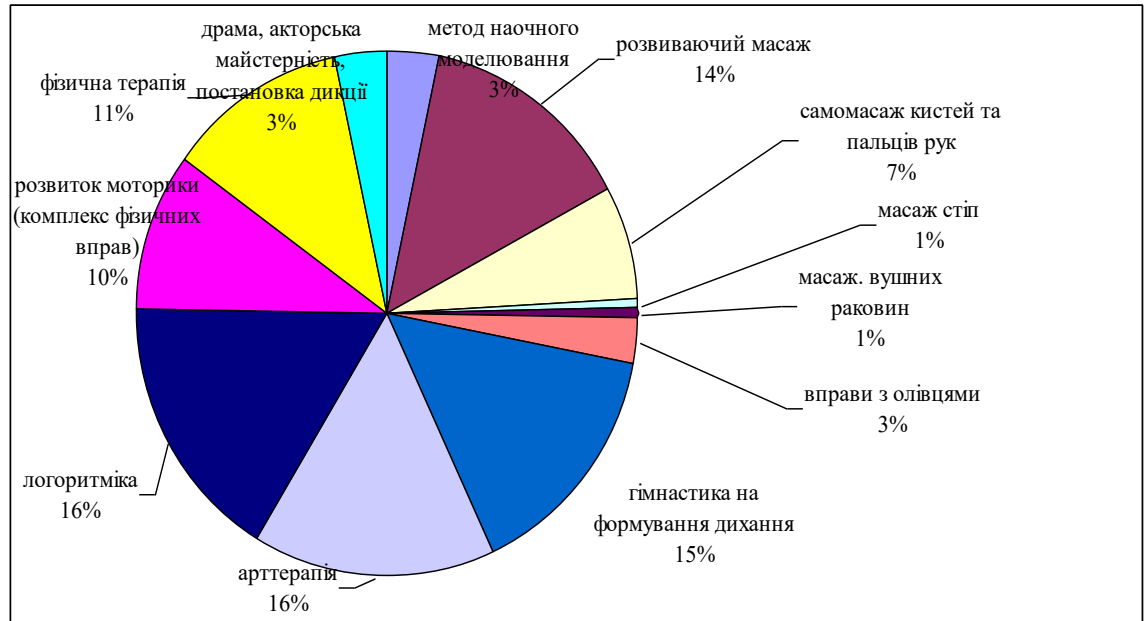


Рис. 2.4. Використання методів під час проведення логопедичних занять

Серед опитаних виявилось мала кількість спеціалістів, які використовують у своїй роботі нетрадиційні методи розвитку та корекції мовлення. Ствердно відповіло лише 2 опитаних. Три особи підтвердили, що використовують, але в особливих випадках. Не використовує нетрадиційних методів розвитку та корекції мовлення майже половина (6 осіб), 4 осіб не знайомі із такими методами. Результати представлені на рисунку 2.5.

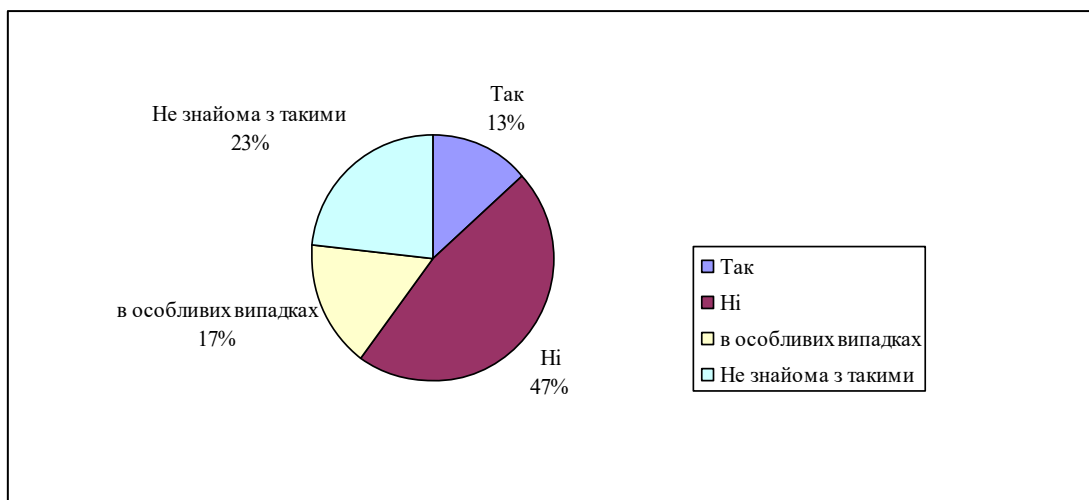


Рис. 2.5. Використання нетрадиційних методів розвитку та корекції мовлення

Ефективними нетрадиційні методи розвитку та корекції мовлення вважає лише третина опитаних, більшість такі методи вважають неефективними. Результати представлені на рисунку 1.6. Опитані логопеди так описують враження про використання нетрадиційних методів розвитку та корекції мовлення: «пошук нових форм діяльності», «способи зацікавити дітей», «заміна традиційним формам роботи», «не завжди корисна методика», «використання нетрадиційних методик дуже часто некомплексне та непостійне, тому важко добитися результату».

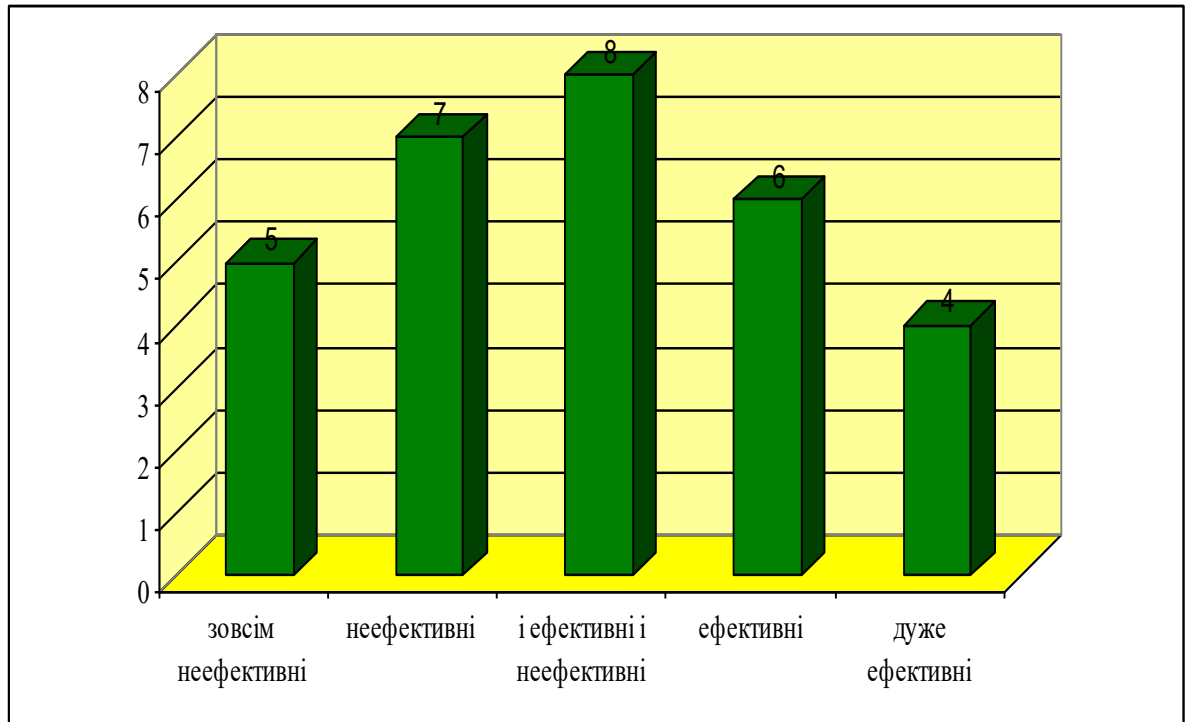


Рис. 2.6. Ефективність використання нетрадиційних методів розвитку та корекції мовлення

Результати опитування свідчить про загальну непоінформованість щодо використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі. Фахівці зазвичай проводять звичні індивідуальні заняття та лише інколи використовують групові форми роботи. Під час логопедичних занять логопеди використовують звичні та традиційні вправи, а про доцільність використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі, назагал – висловлюються неоднозначно, здебільшого перевагу надають використанню традиційних методів у корекції мовленнєвих порушень. Вважаємо, що додаткове навчання фахівців (з метою ознайомлення із конкретними методиками, нетрадиційними методами логопедичної роботи та їх використанням у певних корекційних цілях) буде сприяти мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ.

2.2. Організація експерименту із вивчення впливу занять з використанням нетрадиційних методів логопедичної роботи у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку

Експериментальною базою був заклад дошкільної освіти приватної форми власності «Іриска» у місті Чернівці, який реалізує авторську ліцензовану програму. Обстеження проводилося з 10 березня до 30 квітня 2024 року. З дітьми протягом вересня грудня 2024 року проводилася логопедична робота із використанням нетрадиційних методів. Метою експерименту було

До констатуючого експерименту було долучено 10 дітей віком 4-5 років. У всіх дітей визначено рівень загального недорозвитку мовлення (далі ЗНМ) III рівня. Підбір опитуваних дітей здійснювався з урахуванням рекомендацій вихователів та мовленнєвих карт, складених логопедом.

Для отримання додаткової інформації було вивчено основну документацію, організовано розмову з логопедом, вихователями. У дітей з дизартрією проводилося обстеження за такими напрямками:

- загальна моторика;
- довільна моторика пальців рук;
- рухові функції артикуляційного апарату;
- звуковимова.

Методики для обстеження було взято з методичного посібника М. Шеремет [48].

Оцінка отриманих результатів проводилася кількісно та якісно. Для кількісного оцінювання було розроблено трибальну систему:

- 3 бали - вправа виконана правильно, без помилок;
- 2 бали - при виконанні допущено 1-2 помилки;
- 1 бал - при виконанні припущено 3 та більше помилок.

Якісна оцінка кожного розділу обстеження представлена під час аналізу отриманих результатів.

Результати обстеження моторної сфери

Загальна моторика

Загальна моторна сфера вивчалася за трьома основними напрямками: статична координація рухів (3 вправи), динамічна координація рухів (4 вправи) і відчуття ритму (3 вправи). Зміст методики представлено у додатку А.

Для визначення якісного аналізу помилок щодо статичної координації було виділено таке: зміна м'язового тону, повільне визначення пози, проблеми рівноваги: розгойдування із боку на бік; балансування тілом, руками, головою; відхід з місця, рухи у сторону, торкання підлоги іншою ногою, помилки у визначенні сторони тіла.

При дослідженні динамічної координації руху враховувалася кількість вправ, напруга, як виконувалися дії, впевненість у виконанні вправ, переключення з одного руху на інший, послідовність рухів, точність виконання завдання.

Помилками при відтворенні ритмічного малюнка було повторення у прискореному чи уповільненому (у порівнянні зі зразком) темпі, а також порушення кількості елементів у цьому ритмічному малюнку.

Результати дослідження статичної, динамічної координації руху та ритму представлені у таблиці 2.1.

Під час дослідження статичної організації руху дітям пропонувалося виконати три вправи. При аналізі отриманих даних виявилось, що друга вправа, де дітям пропонувалося стояти на лівій нозі із заплученими очима та витягнутими руками вперед, виявилася найважчою. Достатньо складною виявилася для дітей третя вправа де необхідно було прийняти позу Ромберга (перевірка рівноваги).

Таблиця 2.1.

Результати обстеження загальної моторики

	Експериментальна група	Статика	Динаміка	Ритм	Середній бал

		1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	
1.	Ігор	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,1
2.	Дмитро	3	2	3	3	2	2	3	2	1	3	2,4
3.	Оля	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2,3
4.	Катерина	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,7
5.	Євген	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1,5
6.	Микола	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,1
7.	Юлія	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1,6
8.	Владислав	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9.	Максим	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1,6
10.	Олександр	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,7
11.	Назар	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,1
12.	Степан	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,7
13.	Олег	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,1
14.	Дарина	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2,3
15.	Олександра	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,7
	Середній бал	2,5	2,1	2,2	2,1	1,7	1,8	2,4	2,1	1,9	2,2	
		2,1			2			2				

Найпоширенішими помилками під час виконання цих вправ були труднощі з утриманням пози, розгойдування в боки та використання рук для балансування.

У процесі дослідження динамічної координації рухів дітям було запропоновано виконати чотири вправи. Особливо складним для них виявилось друге завдання, у якому потрібно було повторити рухи, показані логопедом, за винятком «забороненого». Діти часто не розуміли словесних інструкцій або забували пропустити «заборонений» рух. Крім того, труднощі викликала й третя вправа, яка передбачала крокування зі зупинкою за сигналом у вигляді оплеску.

Діти припускалися найбільшій кількості помилок під час виконання вправ, спрямованих на дослідження динамічної координації рухів. Основні труднощі включали невпевненість у виконанні завдань, проблеми з утриманням рівноваги, запізнілу реакцію, нерозуміння словесних інструкцій, складнощі з перемиканням рухів відповідно до нових інструкцій, а також опору на всю стопу під час виконання присідань.

Під час дослідження ритмічного відчуття дітям пропонувалося виконати три завдання. Аналіз результатів показав, що перша і третя вправи були виконані з невеликою різницею в оцінках, із середнім балом 2,15. У цих завданнях діти мали повторювати рухи за логопедом у заданому темпі, продовжувати їх подумки, а потім знову відтворювати рухи відкрито, або повторювати ритм, заданий педагогом, за допомогою олівця.

Найбільш складною виявилася друга вправа, яка полягала у виконанні письмового завдання. Дітям необхідно було протягом 15 секунд креслити на папері палички в довільному темпі, наступні 15 секунд – креслити якомога швидше, а потім ще 15 секунд повернутися до початкового темпу.

Основними помилками дітей були: виконання рухів у прискореному темпі замість заданого ритму та порушення кількості елементів у ритмічному малюнку. Загальний аналіз даних показав, що найпростішими для дітей

виявилися вправи на статичну координацію рухів, де середній бал склав 2,1 із 3. Складнішими були завдання на динамічну координацію рухів і ритм, із середнім результатом 2 бали з 3.

Аналізуючи результати всіх учасників, дітей умовно можна поділити на три групи. До першої групи увійшли Євген, Юлія, Максим, які показали низькі результати, набравши від 1,5 до 2 балів. Жодне з виконаних завдань не продемонструвало високих результатів у цих дітей. Найбільше труднощів вони відчували під час виконання вправ на динамічну координацію рухів.

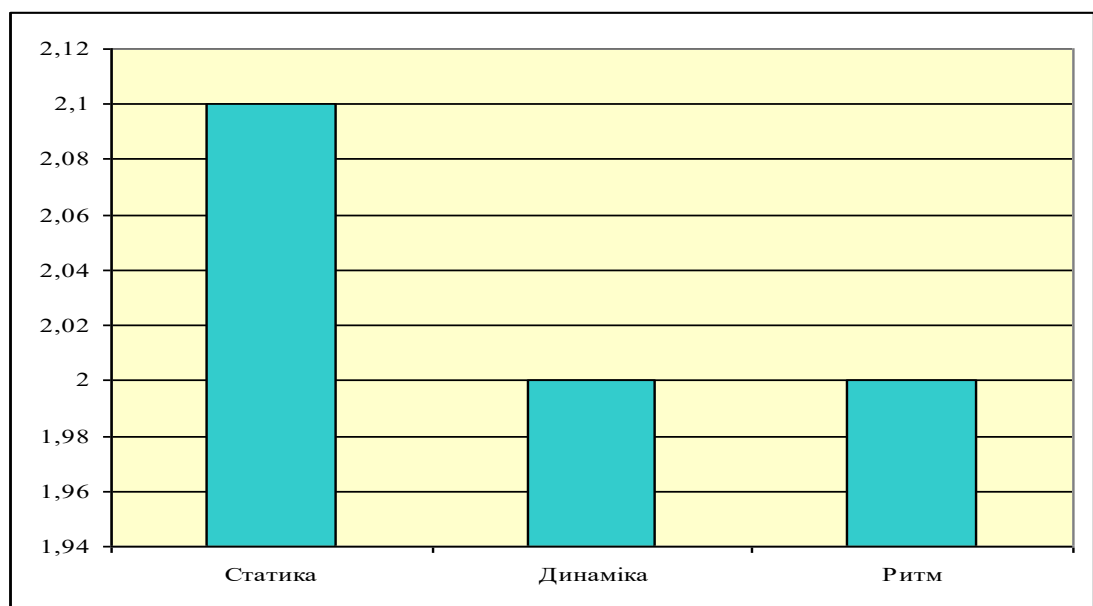


Рис. 2.7. Порівняльний аналіз результатів виконання вправ на загальну моторику

Основними помилками, які призводили до зниження балів, були: розгойдування з боку на бік, використання рук або тулуба для балансування, а також невпевненість під час виконання завдань. Завдання на статику виявилися найбільш доступними для учасників.

До другої групи увійшли діти з результатами від 2,1 до 2,4 бали, зокрема: Ігор, Дмитро, Оля, Микола, Назар, Олег і Дарина. У різних вправах вони продемонстрували високі результати. Наприклад, Ігор отримав високі бали за виконання завдань на статичну координацію рухів, а Оля — за динамічну.

Найчастішими помилками під час виконання завдань були балансування тулубом чи руками та невпевненість у виконанні.

До третьої групи увійшли діти, які показали середній результат у 2,7 бали: Олександра, Катерина, Олександр і Степан. Найкращі результати вони продемонстрували в завданнях на статичну координацію рухів, а завдання на ритм і динаміку виявилися для них однаково доступними.

Основними помилками під час виконання завдань були зміна м'язового тону та використання рук для балансування. Результати аналізу даних відображені на рисунку 2.8.

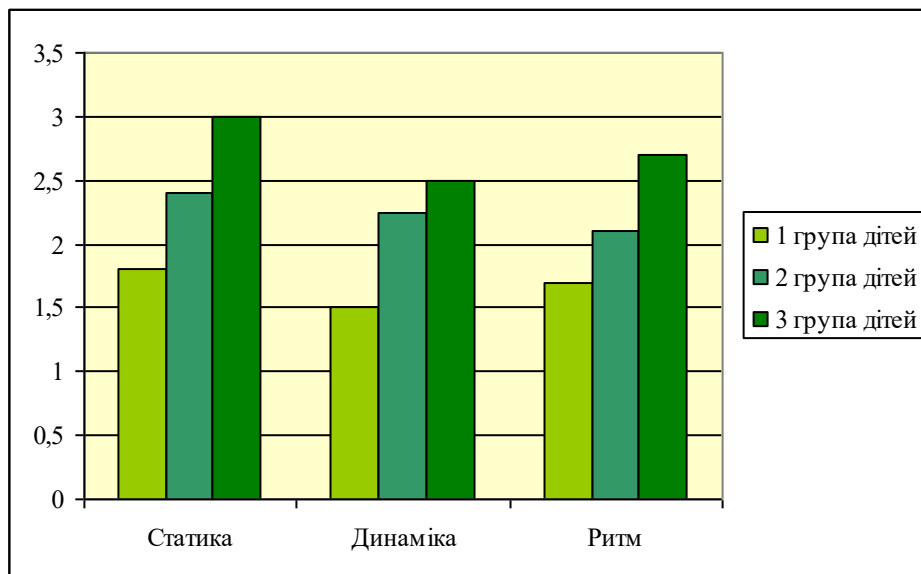


Рис. 2.8. Результати виконання вправ кожної групи

Дрібна моторика

У подальшому дослідженні було проаналізовано дві складові дрібної моторики: статичну та динамічну координацію рухів.

Оцінювання результатів здійснювалося за такими критеріями: напруженість під час виконання, порушення темпу, виконання рухів без дотримання ритму (не під лічбу), труднощі при переході від одного руху до іншого, наявність синкінезій, скутість рухів, нездатність утримувати визначену позицію, а також невиконання рухів. Результати обстеження відображено в таблиці 2.2.

Для аналізу статичної координації дітям було запропоновано виконати п'ять вправ. Найскладнішою виявилася друга вправа: учасникам потрібно було виставити перший і п'ятий пальці руки та утримувати цю позицію протягом 15 секунд. У порівнянні з іншими завданнями вона мала нижчі середні показники на 0,3–0,4 бали.

Найбільш доступними виявилися перша та п'ята вправи:

- *Перша вправа:* діти повинні були розпрямити долоню зі зближеними пальцями на правій руці та утримувати її у вертикальному положенні протягом 15 секунд.
- *П'ята вправа:* передбачала складання першого і другого пальців у кільце з випрямленням решти пальців та утримання цієї пози протягом 15 секунд.

Найчастішими порушеннями під час виконання вправ були синкінезії та труднощі з утриманням пози.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження дрібної моторики

№	Експериментальна група	Статика					Динаміка			Середній бал
		1	2	3	4	5	1	2	3	
1.	Ігор	3	3	3	3	2	3	2	2	2,6
2.	Дмитро	3	3	3	3	3	2	2	2	2,6
3.	Оля	3	2	3	2	3	2	2	3	2,5
4.	Катерина	3	3	3	3	3	3	2	2	2,7
5.	Євген	3	2	2	2	3	1	2	2	2,1
6.	Микола	3	3	3	3	3	3	2	2	2,7
7.	Юлія	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9
8.	Владислав	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9
9.	Максим	2	2	2	3	3	2	2	2	2,2

10.	Олександр	3	2	3	2	3	2	3	3	2,7
11.	Назар	3	3	3	3	3	3	2	2	2,7
12.	Степан	3	2	3	2	3	2	2	3	2,5
13.	Олег	3	2	2	2	3	1	2	2	2,1
14.	Дарина	3	2	3	2	3	2	2	3	2,5
15.	Олександра	3	3	3	3	3	3	2	2	2,7
	Середній бал	2,7	2,3	2,6	2,6	2,7	2,2	2,2	2	
		2,5					2,1			

Для дослідження динаміки дітям пропонувалося виконати 3 вправи. Найскладнішою виявилася третя вправа, у котрій дітям пропонувалося змінювати положення обох рук одночасно: одна кисть у позі «долоні», інша - стиснута в кулак. Доступними виявилися перша та друга вправи, які оцінювались в 1 та 2 бали. У першій вправі дітям пропонувалося виконати на рахунок наступне: пальці стиснути в кулак - розтиснути, тоді як у другому випадку поперемінно з'єднувати всі пальці руки з великим пальцем.

Найпоширенішими помилками були: порушення переходу від одного руху до іншого, наявність синкінезій, порушення темпу виконання завдання. Результати обстеження дрібної моторики представлені рис 2.9.

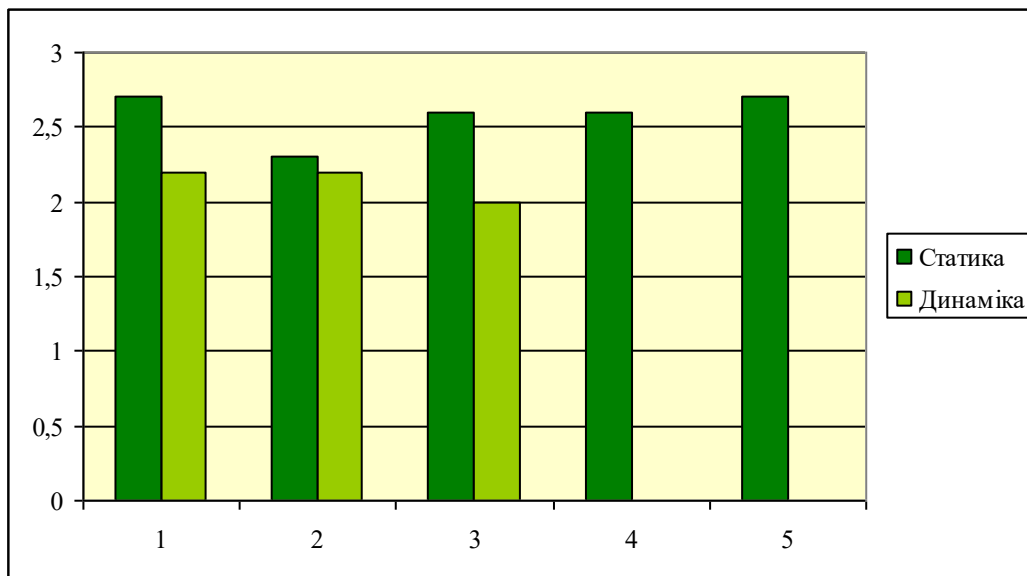


Рис. 2.9. Результати обстеження дрібної моторики

Загалом, діти виконували вправи на статичну координацію дрібної моторики набагато краще, ніж вправи на динаміку – чітко видно різницю у 0,5 бали. Після аналізу дітей можна поділити на 3 групи.

Перша група дітей, що показала низькі результати від 1,9 до 2,2 балів (Юля, Владислав, Максим, Євген, Олег).

Для дітей цієї групи найскладнішими виявилися вправи на динаміку – діти не показали найвищі оцінки у цих завданнях. Найскладнішим третє завданням, де дітям пропонувалося змінювати положення обох рук одночасно: одна кисть у позі «долоня», інша стиснута в кулак.

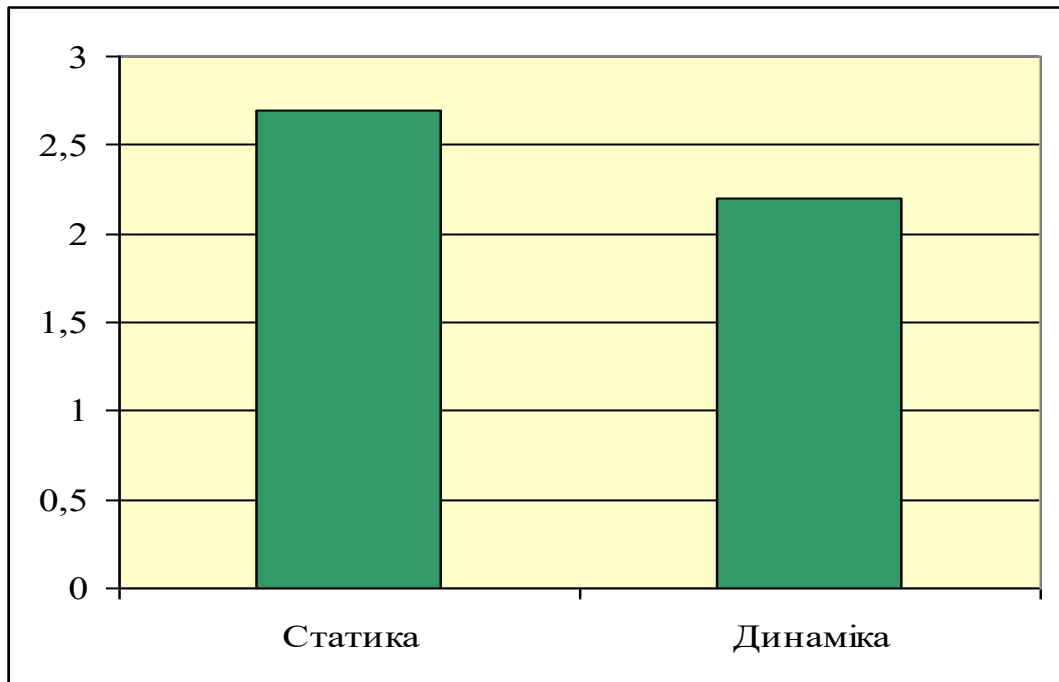


Рис. 2.10. Порівняння результатів виконаних вправ з дрібної моторики

При аналізі статички зазначено, що 5 вправа була легкою для Євгена та Максима. Найчастішими помилками були: порушення переходу, наявність синкінезій та порушення темпу руху, неможливість утримання пози.

Другу групу склали діти, які набрали від 2,5 до 2,6 балів. До цієї групи увійшло троє дітей: Ігор, Дмитро, Степан, Оля і Дарина. Як було зазначено раніше, найменш доступними для дітей виявилися вправи на динаміку, проте цією групою дітей завдання, як і на статистику, так і на динаміку, були виконані набагато краще, ніж першою групою. Найчастішими помилками були: скутість руху, порушення темпу виконання завдання.

Третя група дітей набрала 2,7 бали (Катерина, Микола, Олександр, Назар, Олександра). Найдоступнішими для дітей виявилися вправи на статичну координацію дрібної моторики, Катерина та Дмитро показали найвищі результати у 3 бали, а Олександр показав результат у 2,8 бали. При аналізі динаміки був виявлено найвищі результати. Основними помилками під час виконання вправ були: скутість рухів, порушення темпу виконання

завдання.

Артикуляційна моторика

На далі ми досліджували у дітей рухові навички губ, щелепи, язика, а також роботу органів артикуляції у динаміці.

З цією метою визначили наступні критерії: невеликий діапазон рухів, недостатній обсяг; наявність синкінезії, тремору, салівації, гіперкінезів; надмірна напруга м'язів, виснаженість рухів, неактивна участь правої та лівої сторін губ; змикання губ лише з одного боку; незграбні рухи, повільні, неточні; відхилення язика убік, рух не вдається зовсім. А також прояв заміни одного руху іншим, пошук артикуляції, «застрявання» на одному русі, інертність, недиференційованість рухів, порушення плавності рухів, напруженість, посмикування язика, труднощі в переході з однієї позиції артикуляції на іншу, або якщо рухи язика не вдаються. Результати обстеження дітей представлені у таблиці 3.

За результатами аналізу таблиці 2.3 можна зробити висновок, що серед вправ на статичну координацію губ найбільш доступними для всіх дітей виявилися перша та друга вправи, в яких потрібно було округлити губи, сформувати «хоботок» і утримати цю позу. Вони були оцінені на 3 бали. Найбільш складним завданням стало одночасне піднімання верхньої губи і опускання нижньої, яке діти виконали на 1,5 бали. Щодо вправ на статичну координацію щелепи, найскладнішою виявилася четверта вправа, коли дітям треба було висунути нижню щелепу вперед. Інші вправи, що передбачали широке відкриття рота, як при вимові звуку [А], а також рухи нижньою щелепою вправо і вліво, були виконані дітьми з однаковим результатом у 2,9 бали. Основними помилками при виконанні вправ були: незграбні рухи, обмежена амплітуда рухів та наявність синкінезій.

Таблиця 2.3

Результати обстеження статичної координації органів артикуляції

	Експериментальна група	Статика														Середній бал	
		Губи					Щелепа				Мова						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5		
1	Ігор	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5	
2	Дмитро	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2,7	
3	Оля	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2,5	
4	Катерина	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2,7	
5	Євген	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2,2	
6	Микола	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5	
7	Юлія	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2,5	
8	Владислав	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2,2	
9	Максим	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2,3	
10	Олександр	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,7	
11	Назар	3	3	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2,5	
12	Степан	3	3	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2,5	
13	Олег	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2,3	
14	Дарина	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5	

15	Олександра	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,7
	Загальний бал	3	3	2,6	2	1,5	2,9	2,9	2,9	2,4	2,7	2,5	2,6	2,2	2,2	
	Середній бал	2,4					2,7					2,4				

При аналізі результатів виконання вправ на статичну координацію мови було виявлено, що п'ята вправа, у якій дітям потрібно було підняти кінчик язика до верхніх зубів і затримати його на кілька секунд, виявилася складною. Її виконання оцінено на 2,2 бали. Також досить важкою була четверта вправа, де дітям пропонувалося спочатку висунути язик «лопаткою», а потім «голочкою». Друга вправа, в якій дітям потрібно було покласти широкий язик на верхню губу і утримувати його протягом кількох секунд, була виконана з результатом 2,5 бали. Найлегшою виявилася вправа, в якій дітям потрібно було покласти широкий язик на нижню губу, її результат склав 2,7 бали. Серед основних помилок під час виконання вправ спостерігалися надмірна напруга м'язів, тремор та посмикування язика. Результати виконання вправ на статичну організацію рухів артикуляції представлені на рис. 2.11.

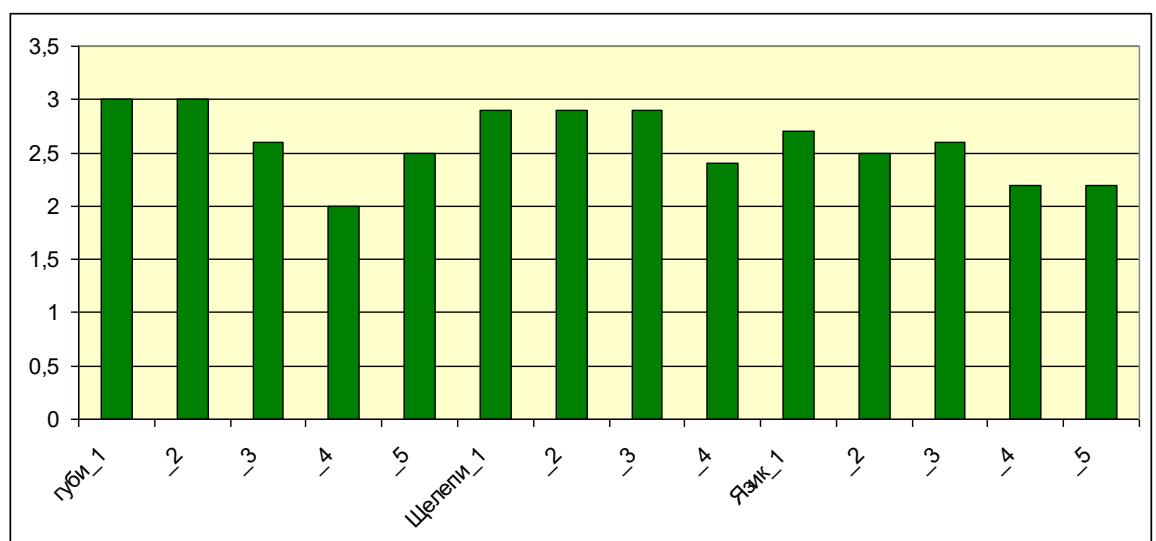


Рис. 2.11. Результати виконання вправ на статичну організацію рухів артикуляційної моторики

Загалом, серед вправ на статичну координацію м'язів артикуляційного апарату найдоступнішими виявилися завдання, пов'язані зі щелепою – 2,7 бали, а пов'язані зі статичною координацією м'язів губ та язика найбільш складними – 2,4 бали. Дані показані на рис.2.12.

Дітей можна умовно розподілити на три групи. Перша група складається з дітей, які отримали 2,2-2,3 бали за виконання вправ на статичну координацію м'язів артикуляції (Владислав, Максим, Євген, Олег). Найбільші труднощі у цих дітей викликали вправи, що стосуються м'язів язика – середній бал склав 2,2, тоді як вправи, пов'язані з м'язами щелепи, були для них найлегшими. Окрім того, п'ята вправа для губ, де потрібно одночасно підняти верхню губу вгору і опустити нижню, також була рівноцінно складною для цих дітей.

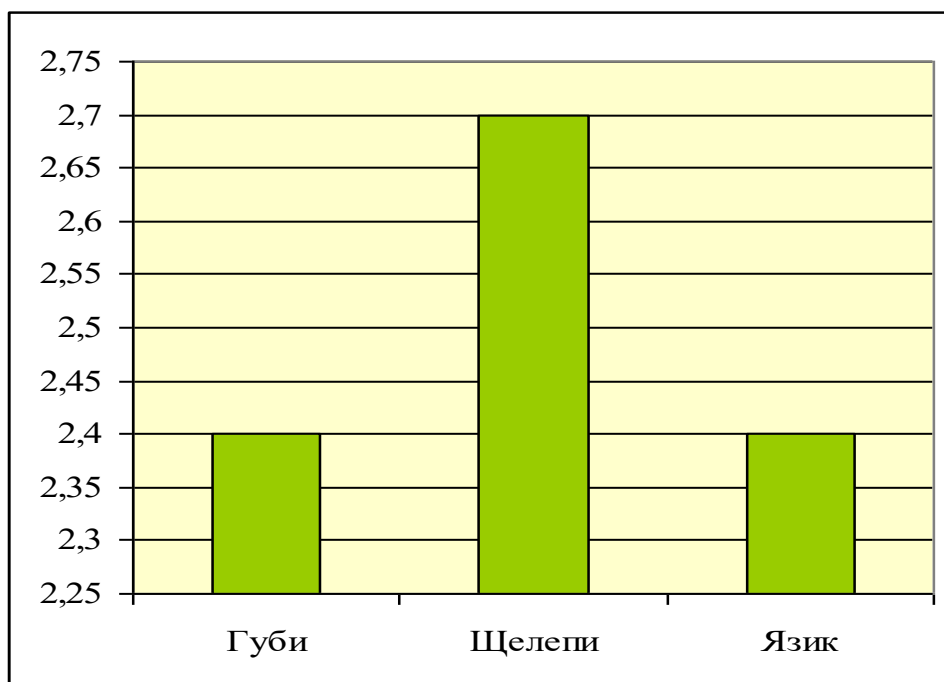


Рис. 2.12. Аналіз виконання вправ на статичну організацію артикуляційної моторики

Діти цієї групи не впоралися із цим завданням. Найчастішими помилками у них були: наявність синкінезій, недостатній обсяг виконання вправ, надмірна напруженість м'язів тощо.

Другу групу склали діти, які набрали 2,5 бали (Дарина, Степан, Юлія, Назар, Оля, Ігор). Характерними для цієї групи дітей виявилися завдання, спрямовані на роботу м'язів губ, а найважчими, як і для першої групи, вправи, пов'язані з роботою м'язів язика. Наприклад, виконати п'яту вправу (підняти кінчик язика до верхніх зубів, потримати протягом 5 секунд та опустити до нижніх зубів) з даної групи не змогла одна дитина. При виконанні інших вправ спостерігалась надмірна напруженість м'язів, виснаження. До третьої групи потрапили діти, які показали найвищий результат за виконання всіх вправ – 2,7 бали (Дмитро, Катерина, Олександр та Олександра).

Діти однаково впоралися із завданнями, що стосуються дослідження статичної координації м'язів язика та щелепи. Однак вправи, пов'язані з дослідженням статичної координації м'язів язика, виявилися складнішими як для першої, так і для другої групи. Найпоширенішою помилкою була надмірна напруженість м'язів язика.

Для дослідження роботи м'язів артикуляційного апарату в динаміці було використано 4 вправи, в яких дітям пропонувалося по черзі виконати певні артикуляційні завдання. Результати виконання цих вправ наведені в таблиці 2.4.

Перша вправа, де дітям пропонувалося широко відкрити рота, розтягнути губи в посмішку, витягнути губи в трубочку, закрити рота була найбільш доступною. Найскладнішою для дітей виявилася четверта вправа, в якій їм потрібно було неодноразово повторити звуковий або складовий ряд. У вправах 2 та 3 дітям треба було виконати такі рухи: широко відкрити рот, торкнутися кінчиком язика до нижніх різців, а потім підняти кінчик язика до верхніх різців. Ці вправи були оцінені на 2,2 бали.

Згідно отриманих результатів, дітей можна умовно поділити на три групи. Першу групу складають діти, які набрали від 1,75 до 2 балів (Максим, Владислав, Євген, Олег, Дарина).

Як було зазначено вище, найскладнішою вправою для дітей виявилася

четверта. Найчастіші помилки були: незграбні рухи мови, порушення плавності рухів, напруженість м'язів, посмикування, неможливість повторити склади в правильному порядку.

Друга група складається з дітей, які набрали 2,25 бали за виконання даних вправ (Ігор, Дмитро, Юлія, Микола, Назар, Степан, Катерина, Оля). Найчастіше зустрічалися такі помилки як, порушення плавності рухів, напруженість м'язів, неточні рухи, неточне відтворення складового ряду. Ці діти стабільно показують середній результат у 2 бали у 2,3,4 вправах.

Таблиця 2.4.

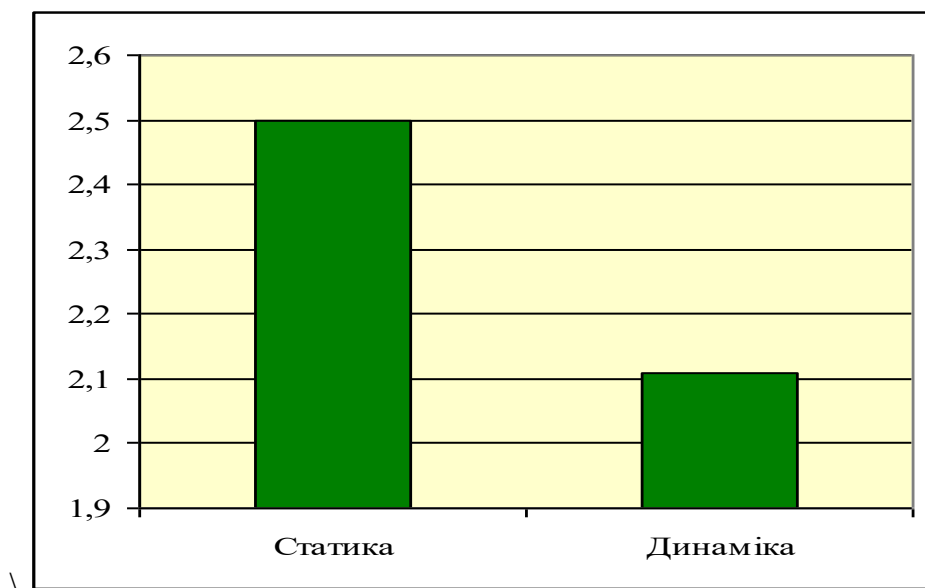
Результати обстеження динамічної координації органів артикуляції

Експериментальна група	Вправи				Загальний бал
	1	2	3	4	
Ігор	3	2	2	2	2,25
Дмитро	3	2	2	2	2,25
Оля	3	2	2	2	2,25
Катерина	3	2	3	1	2,25
Євген	2	3	2	1	2
Микола	3	2	3	1	2,25
Юлія	3	2	2	2	2,25
Владислав	2	2	2	1	1,75
Максим	2	2	2	1	1,75
Олександр	3	3	2	2	2,5

Назар	3	2	2	2	2,25
Степан	3	2	2	2	2,25
Олег	2	2	2	1	1,75
Дарина	2	3	2	1	2
Олександра	3	3	2	2	2,5
Загальний бал	2,6	2,2	2,2	1,6	

У третю групу входить 2 дітей, які набрали 2,5 бали за виконання даних вправ (Олександр та Олександра). Йому було складніше виконати третю та четверту вправи, де пропонувалося покласти на нижню губу, і покласти широкий язик на губу, загнути кінчик язика, щоб вийшла «чашечка», занести цю «чашечку» в рот і повторити звуковий або складовий ряд кілька разів. «а - і - у», «у - і - а», «ка - па - та», «па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - зма - здра», відповідно.

При аналізі таблиць виконаних вправ чітко видно, що динамічна організація органів артикуляції розвинена гірше, ніж статична, що видно на рис.2.13. Вправи на статику діти виконали на 0,35 бала краще.



***Рис. 2.13. Порівняльний аналіз виконаних вправ
на статику та динаміку***

Результати обстеження звуковимови

Обстеження звуковимови у дітей із дизартрією та III рівнем загального недорозвинення мови проводилося за методичними рекомендаціями мовленнвої карти. Матеріал представлявся дитині як акустичний подразник (відтворення зі слуху) та оптичний подразник (картинка). Результати дослідження оцінювалися за трибальною системою:

3 бали – відсутність порушень

2 бали – порушені 1-2 фонетичні групи

1 бал – порушені 3 та більше фонетичні групи.

Отримані результати відображені у таблиці 2.5.

Найбільше дефектів звуковимови було відзначено у групі сонорів - 52,5% від загальної кількості порушених звуків, далі у групі свистячі - 28,5% і найдоступнішими для дітей виявилися звуки групи шиплячих 19%. Дані представлені на рис.2.14.

Таблиця 2.5.

Результати обстеження звукомовлення у дітей з дизартрією

Контрольн а група	Свистячі звуки	Шиплячі звуки	Сонорні звуки	Бали
Ігор	[ц]=0	[ч] = [щ]	[л] = [л']	1
Дмитро	+	+	[р] горлове	2
Оля	[ц]=0	+	[л]<-> [л']	2
Катерина	+	[ч] = [щ]	+	2
Євген	+	[ж] - [ш]	[р], [р'] горлове [л]<-> [л']	2
Микола	[ц]=[т][с]	+	+	2
Юлія	[с] - [с'] [з] - [з']	[ш] - [щ]	[р], [р'] горлове [л] = [л']	1
Владислав	[ц]=[с]		[л]-[л']	1
Максим	+	+	[л]<-> [л'] [р]<-> [р']	2
Олександр	+	+	[л]<-> [л']	2
Назар	[ц]=0	[ч] = [щ]	[л] = [л']	1
Степан	[ц]=[с]		[л]-[л']	1
Олег	+	[ч] = [щ]	+	2

Дарина	[ц]=[с]		[л]-[л']	1
Олександра	[ц]=[т][с]	+	+	2

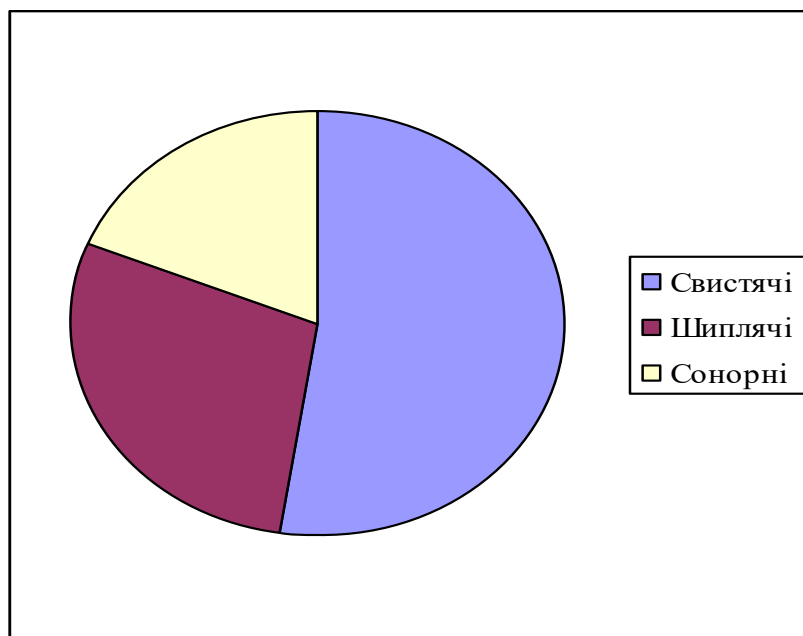


Рис. 2.14. Порушення фонетичних груп

Усі недоліки звуковимови можна розбити на 2 групи (рис.2.15): антропофонічні (86%) та фонологічні дефекти (14%).

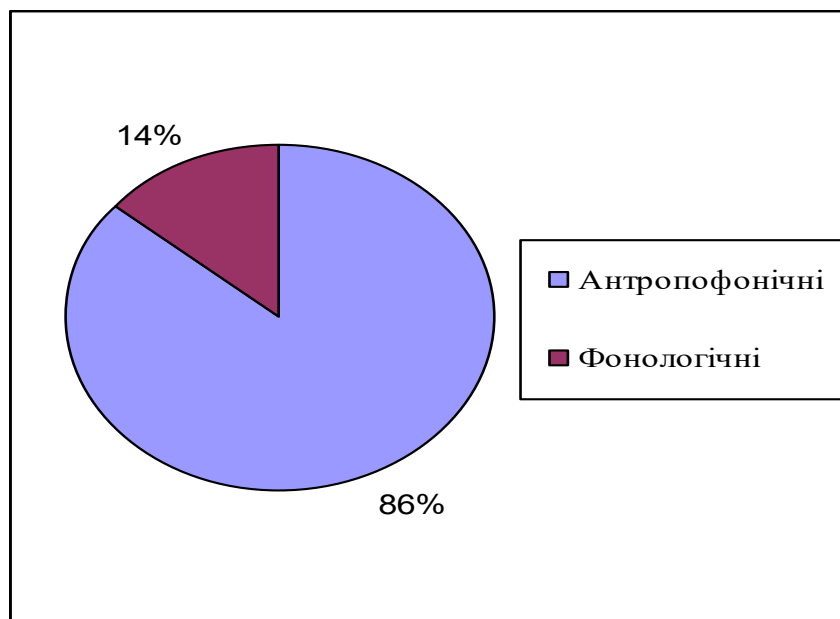


Рис. 2.15. Співвідношення антропофонічних та фонологічних дефектів

Серед фонологічних дефектів першому місці - змішання (48%), далі йдуть заміни (28,5%) і відсутність звуків - 9,5% Дані представлені на рис.2.16.

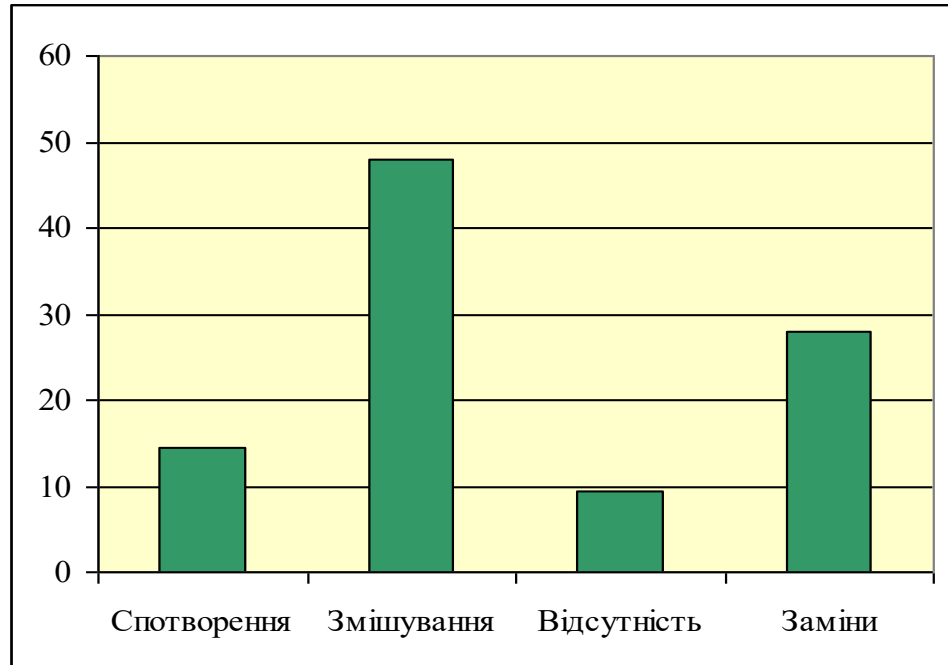


Рис. 2.16. Аналіз фонологічних та антропофонічних дефектів

Усі недоліки звуковимови можна поділити на дві групи: мономорфні та поліморфні. Дані представлені на рис. 2.17 та рис. 2.18. Згідно з даними, наведеними на рис. 11, мономорфні та поліморфні порушення становлять однакову кількість – 50%. Також, за даними рис. 11, серед мономорфних порушень у експериментальній групі найбільше порушення спостерігається серед групи сонорних звуків (60%), тоді як порушення у групах шиплячих та свистячих звуків зустрічаються меншою мірою – 20%.

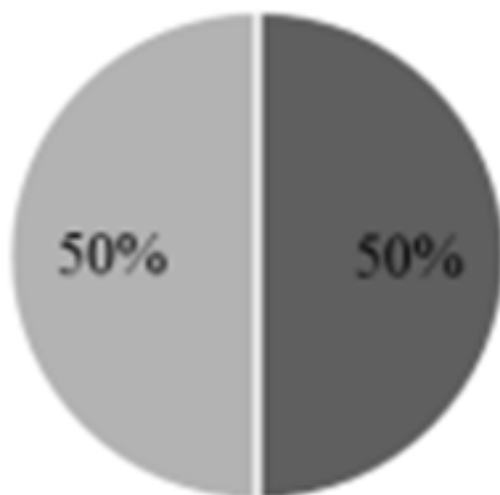


Рис.2.17. Співвідношення мономорфних та поліморфних порушень

Серед поліморфних найпоширенішими є порушення поєднання груп свистячих, шиплячих і сонорів - 40%, а також порушення сонорів і шиплячих - 40%.

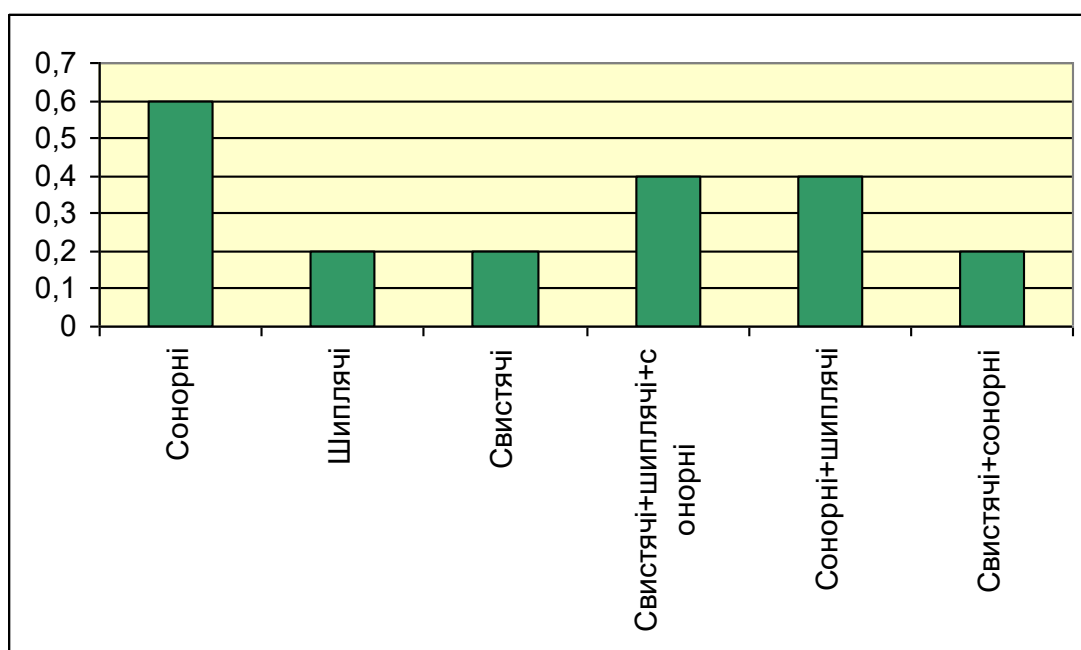


Рис.2.18. Порівняльний аналіз мономорфних та поліморфних порушень

Існує зв'язок між усіма компонентами моторики. Її можна простежити при порівняльному аналізі таблиць, у яких зазначено результати виконання вправ дітьми. При досить низькому рівні розвитку загальної моторики цей рівень спостерігається і при виконанні вправи як на дрібну, так і на артикуляційну моторику - як у статичній, так і динамічній координації рухів. Існує та відслідковується зв'язок між немовленнєвими та мовленнєвими компонентами. Порушена моторика впливає на моторику артикуляції, а та в свою чергу, впливає і на звуковимову. Це можна простежити за даними дослідження.

Висновки до Розділу 2

Опитування логопедів свідчить про загальну непоінформованість щодо використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі. Фахівці надають перевагу індивідуальним заняттям та використовують звичні та традиційні вправи. Слід проводити просвітницьку роботу щодо вивчення конкретних інноваційних методик логопедичної роботи та використання їх у певних корекційних цілях.

Констатуючий експеримент продемонстрував, що існує зв'язок між усіма компонентами моторики. Порушена моторика, впливає на моторику артикуляції, а та в свою чергу, впливає і на звуковимову. У цих умовах вважаємо доцільним використання нетрадиційних методів логопедичної роботи.

ВИСНОВКИ

Нами проведено дослідження ефективності використання нетрадиційних методів логопедичної роботи щодо формування виразності мовлення та корекції звуковимови.

Об'єктом дослідження була логопедична робота із корекції мовленнєвих порушень дітей старшого дошкільного віку, а предметом використання нетрадиційних методів у цій роботі.

У ході роботи виконано усі завдання дослідження, проаналізовано теоретичну частину тематики роботи, описано та проаналізовано практичний досвід використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі. Зокрема:

1. Описано психолого-педагогічні основи формування виразності мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Проаналізовано літературу українських науковців, проаналізовано термінологію щодо проблематики роботи (інтонація, просодика, виразне мовлення).

2. Досліджено використання нетрадиційних методів логопедичної роботи у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку. Описано хід роботи під час заняття із використанням нетрадиційних методів логопедичної роботи.

3. Вивчено практичний досвід у використанні нетрадиційних методів логопедичної роботи серед вчителів Львівського та Яворівського районів Львівської області. Проведено опитування, зібрані дані проаналізовані та викладені у роботі.

4. Проаналізовано вплив занять з використанням нетрадиційних методів логопедичної роботи на корекції звуковимови та формування виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку завдяки вивченню загальної моторики, довільної моторики пальців рук, рухових функцій артикуляційного апарату, звуковимови.

Опитування логопедів свідчить про загальну непоінформованість щодо використання нетрадиційних методів у логопедичній роботі. Фахівці надають перевагу індивідуальним заняттям та використовують звичні та традиційні вправи. Слід проводити просвітницьку роботу щодо вивчення конкретних інноваційних методик логопедичної роботи та використання їх у певних корекційних цілях.

У подальших дослідженнях слід звернути увагу на використанні нетрадиційних методів логопедичної роботи, які зосереджені на певних корекційній роботі та певних типах мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Наук. кер.: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Видавництво МОН, 2021. 26 с.
2. Беленька Г.В. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 2012. – 38 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
4. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203 с.
5. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2015. 704 с.
6. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / А.М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.
7. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І.Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
8. Заплатна С. М. До питання обстеження синонімічних засобів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 3. – К.: Актуальна освіта, 2006. – С. 35–41.

9. Заплатна С. М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. – Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції. – К.: РВЦ КПДЮ, 2007. – (Серія «Столична освіта»). – С. 38 – 45.
10. Ігнатська С. А. Грецьких С. А. Мовленнєвий розвиток. Старша група. – Х.: видавництво «Ранок», 2009. – 144 с
11. Ільяна В. М. Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – №3. – С. 27 – 31.
12. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: НМЦВО, 2003. – 320 с.
13. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.:іл. – (Серія „Інклюзивна освіта”)
14. Кондратенко І. Ю. Виявлення та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку / І. Ю. Кондратенко. – К.: Айріс-прес, 2005. – 224 с.
15. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 294 с.
16. Литвиненко В.А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення засобами артпедагогіки : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 - корекційна педагогіка / Литвиненко Віталіна Анатоліївна . - Київ, 2013. - 21 с
17. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

18. *Мартиненко І.В. Логопсихологія: курс лекцій. навчальний посібник. 3 вид., виправл. і доповн. К., ДІА, 2019. 120 с.*
19. Мисан І.І. Психолінгвістичні особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами: теоретичний аспект. Психолінгвістика. Психолінгвістика . Psycholinguistics Вип . 19 (1) / 2016 Університет Григорія Сковороди, Переяславі, с.134-146
20. Мушкевич М. І. Основи психотерапії : навч. посіб / М. І. Мушкевич, С. Є. Чагарна ; за ред. М. І. Мушкевич. – Вид. 3-тє. – Луцьк : Вежа-Друк, 2017. – 420 с.
21. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова, О.В. Кочкурова. – Мелітополь: Видавничополіграфічний центр «Люкс», 2015. – 414 с.
22. Плющ Н., Бас-Кононенко О., Дудник З., Зубань О. Сучасна українська літературна мова. Фонетика: навч. посібник для студентів-філологів. – К., 2002.
23. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції [Текст] : монографія / Н. В. Савінова [та ін.]. - Миколаїв : Іліон, 2017. - 270 с.
24. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: – ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ» - 2010.
25. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К., 2014. – 238 с.
26. Рібцун Ю. В. Ігрові прийоми з розвитку лексико-граматичної складової мовлення дітей з порушеннями мовлення / Юлія Рібцун // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 52–56.

27. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Юлія Валентинівна Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с

28. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетикофонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 1. – 2010. – С. 72–81.].

29. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. — Х. : Вид. група «Основа», 012. — 239 [1] с. — (Серія «Професійний довідник»).

30. Рібцун, Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра, 2013. – 284 с.

31. Сав'як Л., Призванська Р., Дрібнюк Н. «Застосування логоритміки як виду інтерактивної музикотерапії з психокорекційною метою: практичний аспект» / Львівсько-Ряшівські наукові зошити. – Rzeszow, 2014. С.163-171.

32. Січкачук Н. Д. Розвиток темпоритмічного чуття та просодичного компоненту мовлення у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності / Н. Д. Січкачук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка : Медобори – 2006, 2012. Випуск 20

33. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку //Дефектологія. – 2002. – №1. – С.2 – 7.

34. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. – 2003. – №2. – С. 2 – 11.

35. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 2–5
36. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос. мовою.
37. Соботович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності // Дефектологія. – 2000. – №1. – С. 16 – 19.
38. Сухар В.Л. Розвиток звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. Х.: Веста: Вид-во «Ранок» 2008. 80 с.
39. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. [за ред. Н.В. Гавриш; авт. кол.: Н.В. Гавриш, О.О. Ліннік, Н.В. Губанова]. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
40. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – 294 с.
41. Тарасун В.В. Логодидактика: навч. посібник. Київ: НПУ, 2004. 348 с
42. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип.4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3 – 18.
43. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років : поради батькам [навч.-метод. посіб.] / В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД. – 2006. – 128 с.
44. Трифонова О. С. Виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку. Монографія / О. С. Трифонова. – Одеса: СВД Черкасов, 2008.

45. Трифонова О. С. Фонетична виразність мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як запорука правильного мовлення їхніх вихованців / О. С. Трифонова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 1.45. - С. 149-154. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.45_34

46. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

47. Трифонова О.Т. Виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку. Одеса: СВД Черкасов М.П., 2008. 207 с.

48. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 672 с

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика, заснована на підходах М. Шеремета, зосереджується на вивченні загальної моторної сфери людини через оцінку координації рухів і здатності до ритмічної діяльності. Вона спрямована на визначення рівня розвитку моторних здібностей і їхньої гармонійності.

Зміст методики:

1. Оцінка статичної координації рухів (3 вправи):

Цей напрямок передбачає тестування здатності зберігати рівновагу та стійкість у нерухомих положеннях. Вправи спрямовані на оцінку контролю над тілом у статичних умовах.

- Вправи можуть включати завдання на утримання рівноваги на одній нозі, утримання пози з закритими очима або тривалого збереження фіксованого положення.

2. Оцінка динамічної координації рухів (4 вправи):

Цей блок спрямований на аналіз узгодженості рухів у динаміці. Вправи виконуються з різною швидкістю, темпом і амплітудою.

- Завдання можуть включати стрибки, біг із перешкодами, ходьбу по заданій траєкторії, маніпуляції з предметами (м'ячем, палицею тощо).

3. Оцінка відчуття ритму (3 вправи):

Цей напрямок досліджує здатність точно відтворювати ритмічні послідовності та адаптувати рухи до зовнішніх ритмічних сигналів.

- Завдання можуть включати повторення серій ударів у заданому темпі, рухи під музику, відтворення ритму за вказівкою або зразком.

Особливості методики:

- **Комплексний підхід:** Усі три напрямки забезпечують цілісне уявлення про стан моторної сфери.

- **Практична орієнтованість:** Завдання можна адаптувати до різних вікових груп і рівнів фізичного розвитку.
- **Індивідуалізація:** Методика дозволяє враховувати індивідуальні особливості учасників, їхній фізичний стан і мотивацію.

Ця методика може бути використана у фізичному вихованні, реабілітації, спортивній підготовці або діагностиці моторного розвитку в дітей і дорослих.

Додаток Б**Конспекти занять****з використанням нетрадиційних методів логопедичної роботи****Тема: «Зайчик-задавака»****Текст казки**

Жив був зайчик (1). У нього довгі вушка та маленький хвостик (2). Зайчик швидко бігав та високо стрибав (3). Про нього казали: «Ти найшвидший, ти найспритніший» (4). Зайчик тільки і робив, що задирав носа (5). Прокинеться вранці зайчик та кричить на весь ліс: «Я найшвидший, я найспритніший» (6).

Одного разу лісні мешканці грілися на сонечку (7). Було спекотно (8). Раптово промінчик сонця потрапив у дерево (9). Звірі закричали: «Пожежа! Пожежа!» (10). Прибігли ведмежата до зайчика та й стали благати: «Ти найспритніший, ти найшвидший (11). Побіжи до річки, принеси води, стрибни високо, загаси пожежу» (12). Прибігли лисички-сестрички до зайчика та й стали його просити: «Ти найспритніший, ти найшвидший (13). Побіжи до річки, принеси води, стрибни високо, загаси пожежу» (14). Зайчик так злякався, що душа в п'яти втекла (15). Прижав він хвостика й сховався за пеньком (16).

Летів великий птах (17). Побачив вогонь, набрав до дзьобу води і загасила пожежу (19). Всі раділи, тільки зайчик-задавака сумував (20). Йому було соромно (21). Ніколи більше він не задирав носа (22). (О. Шорохова)

Заняття 1 (пізнавально-афективне орієнтування)

Мета: познайомити дітей із казкою; допомогти уявити власну позицію у виборі засобу втілення дій, образу літературного персонажу; познайомити з фразеологізмами (задирати носа, душа в п'яти втекла); вчити згадувати сюжет за музичною композицією; підводити до вміння виразно інтонувати висловлювання героїв у проблемній ситуації (пожежа, вихваляння); вчити

передавати за допомогою ритмізації рухи героя (Зайчик стрибає); спонукати до вміння виразно передавати у міміці та рухах емоційний стан (вихваляння, пробудження, переляк); розвивати вміння довільно напружувати та розслабляти м'язи для зняття тілесних бар'єрів; розвивати вміння складати мовні описи за сприйняттям пантомімічних етюдів, темпоритму та музичної композиції.

Хід заняття

Вихователь (розповідає дітям казку «Зайчик-задавака»; читає речення 1 – 3): Покладіть свої ручки на стіл і пальчиками постукайте, як зайчик швидко біг та високо стрибав.

Вправа на ритмізацію «Руки героїв казки»

Діти кладуть руки на стіл і разом з вихователем ритмізують образ героя: легко, швидко, високо піднімаючи пальці рук – стрибає зайчик.

Вихователь (читає речення 4-6): Як би ви зіграли хвастливого зайчика? Яка мордочка була у зайчика: сумна чи весела? У нього голова опущена чи піднята? Покажіть щасливого зайчика.

Пантомімічний етюд «Хвастощі»

Діти зображують радісного й хвастливого зайчика: посмішка, дивиться перед собою, груди випинає наперед.

Вихователь: В казці йдеться про зайчика, що він задирав носа. Як ви розумієте цей вираз? Як можна сказати іншими словами?

Діти: Задавався, вихвалявся.

Вихователь: Спробуйте повихвалятися пихато, велично, як зайчик: «Я найшвидший, я найспритніший».

Діти виконують завдання педагога.

Вихователь (читає речення 7, 8). Дітки, давайте станемо у коло і покажемо сонечко: спочатку, коли воно тільки прокинулось, потім, як воно яскраво сяє високо у небі.

Пантомімічний етюд «Пробудження»

Діти стають у вузьке коло, тримаються за руки та присідають. Зображують сонечко, що прокинулось. Далі вони розширюють коло, встають, піднімають руки, імітуючи яскраве сонечко високо у небі.

Вихователь (читає речення 9, 10). Малята, яким голосом ви б озвучили слова лісових мешканців: великого ведмедя та спритної лисички-сестрички? Спробуйте перелякано прокричати низьким голосом, як ведмідь, і дзвінким голосом, як лисичка-сестричка: «Пожежа! Пожежа!».

Діти виконують завдання.

Вихователь (читає речення 11 – 19). Діти, як би ви зіграли переляк зайчика? Які в нього очі: широко відкриті чи примружені?

Діти. Широко відкриті.

Вихователь. Зайчик стоїть пихато та прямо чи весь зіщулився та тремтить від страху?

Пантомімічний етюд «Переляк»

Діти зображують переляк: голова відкинута назад та втягнута у плечі, брова піднесені, очі розширені, рот відкритий, ніби для вигуку.

Вихователь (читає речення 17, 18). Якщо ви уважно прослухаєте музику, то згадаєте, що зробив у казці птах.

Діти слухають музичний уривок з «Die Walkure Ride Akt 3» Р. Вагнера.

Який настрій передає ця музика: веселий, спокійний, напружений чи сумний? Який темп музики: швидкий чи повільний?

Діти. Музика напружена та швидка.

Вихователь. Вірно. Згадайте, що могло відбуватися в казці під напружену та швидку музику: сяє сонечко чи птах гасить пожежу?

Діти. Птах гасить пожежу.

Вихователь (читає речення 19-22). Діти, давайте під музику покажемо, як птах гасив пожежу. Уявіть, що ви великий птах, який хоче допомогти лісовим мешканцям.

Вправа на довільне напруження та розслаблення м'язів

Під уривок «Die Walkure Ride Akt 3» Р. Вагнера вихованці зображують птаха, який гасить пожежу: набирають повітря, надувають щоки та стрімко видихають, ніби поливають водою палаюче дерево. Під «Балетну сюїту» О. К. Глазунова діти стають півколом, розслаблюють м'язи губ і носа, підборіддя висуюють вперед, очі залишають напівзакритими, імітуючи відпочинок на сонечку.

Заняття 2

Завдання:

1. Психогімнастика:

- вчити вгадувати за виразним виконанням казкових героїв (лісові звірі, зайчик-задавака, птах) їх емоційні ситуації (відпочинок на сонечку, прохання, гасіння пожежі) та афективні стани (переляк, вихваляння);
- розвивати вміння довільно напружувати та розслабляти м'язи для зняття тілесних бар'єрів (птах гасить пожежу, відпочинок на сонечку).

2. Словесне коментування:

- довести до дітей задум казки (не треба задирати носа, щоб потім не було соромно);
- розвивати вміння складати словесні описи за сприйняттям пантомімічних етюдів, темпоритму, музичної композиції;
- активізувати в мові фразеологізми (задирати носа, душа у п'яти втекла).

Хід заняття

Вихователь (спочатку розповідає знайому дітям казку «Зайчик-задавака», потім звертається до них). Діти, сьогодні ми покажемо й розповімо уже знайому вам казку про зайчика-задаваку. Згадайте, про що вона?

Діти. Зайчик-задавака задирав носа, тому що він найспритніший і найшвидший, а сам злякався загасити пожежу.

Вихователь. Чому вчить ця казка?

Діти. не потрібно задирати носа, щоб потім не було соромно.

Вправа на активізацію лексики

Вихователь. Малюки, згадайте, як було у казці? Зараз я буду починати фрази, ви будете завершувати. Зайка не просто злякався, а у нього...

Діти. Душа у п'яти втекла.

Вихователь. Зайка не просто задавався, а...

Діти. Задирав носа.

Гра «Вгадай за рухом»

Спочатку діти стають в коло і разом з вихователем зображують за допомогою рухів, міміки, пози взяті на себе роль: зайчик носа задирає, у зайчика душа у п'яти втекла, лісові звірі на сонечку, птах гасить пожежу.

Пізніше, коли рольові рухи розібрані, діти сідають на стільці. Вихователь викликає дитину, яка за допомогою жестів і міміки позує загадану ним роль. Глядачі вгадують та описують казкового героя в різних ситуаціях.

Вихователь допомагає дітям в описі героя спрямовуючими запитаннями.

Вихователь. Подивіться уважно на Мишка. Як ви гадаєте, якого казкового героя він зображує?

Діти. Це зайчик-задавака.

Вихователь. Вірно. Він, як і зайчик, легко стрибає, тримає лапки перед собою. Якого зайчика грає Мишко: яким він був на початку казки, в середині чи кінці?

Діти. Яким зайчик був в середині казки, коли він злякався пожежі та сховався за пеньок.

Вихователь. А як ви здогадалися? Які рухи рук, тіла та вирази обличчя вам допомогли зрозуміти, що зайчик злякався?

Діти. Він весь тремтить, сидить навприсядки, очі круглі та широко відкриті, голова відкинута, плечі підняті.

Вихователь. Як інакше можна сказати, що зайчик переляканий, йому страшно?

Діти. У нього душа у п'яти втекла.

Гра «Вгадай за ритмом»

Спочатку вихованці кладуть руки на стіл і разом з вихователем згадують, як ритмізувати образ героя (заняття 1).

Потім педагог викликає дитину, яка хоче ритмізувати образ героя. Слухачі вгадують та описують за динамікою ритму казкового персонажа.

Діти складають два-три речення, що описують ритмічний малюнок з використанням мовлення-доказу.

Вихователь. Кого простукала Поліна: маленького зайчика чи великого ведмедя?

Діти. Великого ведмедя.

Вихователь. Як ви здогадались?

Діти. Вона стукала голосно і повільно, як ведмідь ходить.

Гра «Вгадай за музикою»

Діти слухають музичні уривки та обговорюють, якому епізоду з казки підходить ця музика: птах гасить пожежу (Р. Вагнер «Die Walkure Ride Akt 3»), звірі гріються на сонечку (О. К. Глазунов «Балетна сюїта»).

Вихователь. Який настрій передає музика? Який темп музики?

Діти. Музика спокійна, ніжна, повільна.

Вихователь. Вірно. Якому епізоду в казці підходить: птах гасить пожежу чи звірі гріються на сонечку?

Діти. Звірі гріються на сонечку.

Вправа на довільне напруження та розслаблення м'язів (заняття 1).

Заняття 3 (вираз замісної потреби)

Завдання:

1. Психогімнастика:

- вчити дітей адекватно передавати власні афективні стани у русі, міміці, інтонації (вихваляння, переляк, радість);
- розвивати вміння координувати динамічну рівновагу моторної поведінки і словесних реакцій;

- розвивати вміння довільно напружувати та розслабляти м'язи для зняття тілесних бар'єрів (гасіння пожежі, відпочинок на сонечку).

2. Словесне фантазування за музичною композицією:

- навчати дітей продовжувати сюжет за музичною композицією;
- навчати розуміти настрій в мелодії, відчувати зміну ритму і динаміку музичного образу.

3. Словесне малювання:

- вчити відтворювати на словесній основі уявні епізоди та емоційні стани героїв у проблемній ситуації.

Хід заняття

Вихователь. (спочатку розповідає знайому дітям казку «Зайчик-задавака», потім звертається до них). Діти, чому казка називається «Зайчик-задавака»?

Діти. Зайчик пишається тим, що він найшвидший і вище за всіх стрибає.

Вихователь. Малята, уявіть, що ви художники, якого б ви намалювали зайчика на початку казки? Які очі ви б намалювали лісовим мешканцям, коли пішов дощ? Як би ви показали на малюнку, що зайчику соромно стало за те, що він задавався?

Вправа на активізацію лексики (заняття 2)

Вихователь. Що б вам хотілося б змінити в казці «Зайчик-задавака»? Як ви гадаєте, що ще могло загасити пожежу?

Діти висловлюються та пропонують варіанти продовження казки: пішов дощ, звірі побігли до річки і принесли води.

Послухайте музику, вона підкаже вам, що могло відбутися в казці, якби птах не зміг допомогти лісовим мешканцям загасити пожежу.

Діти слухають уривок із «Святкової увертюри» Д. Д. Шостаковича і разом з вихователем описує характер музики, продовжують казковий сюжет.

Який настрій передає музика? Який темп музики? Музика бадьора чи спокійна, лагідна?

Діти. Музика бадьора, швидка, весела, ніби падають краплі дощу.

Вихователь. Зараз ми покажемо нову казку про те, як звірі попросили хмарку, щоб пішов дощ і загасив пожежу.

Гра-драматизація

Вихователь розповідає казку. Обирає за бажанням дітей казкаря та акторів, які будуть виконувати ролі зайчика-задаваку, ведмедя, лисички-сестрички. Вони повинні не тільки показати за допомогою рухів, міміки, пози взяті на себе роль, а й емоційно передавати в мовленні діалоги персонажів.

Потім педагог на роль казкаря обирає дитину з добре розвиненим мовленням. Гра-драматизація продовжується.

Вправа на довільне напруження та розслаблення м'язів (заняття 1).

Додаток В**Поради педагогам щодо проведення заняття з використанням нетрадиційних підходів**

1. Перед тим, як добирати практичний матеріал, потрібно чітко визначити мету заходу, його головну тему та казковий твір, що стане основою заняття.
2. Читати або розповідати казку слід виразно, загострюючи увагу дитини на головній сюжетній лінії твору.
3. Під час бесіди за сюжетом казки слід заохочувати дитину до висловлювання своїх думок щодо твору, спонукати давати відповіді на запитання.
4. Для закріплення емоційного стану дитини під час заняття доречно використовувати музичний супровід, ілюстрації та репродукції, що відповідають темі заходу.
5. Як продовження роботи над казкою можна застосовувати майже всі методи арт-педагогіки: можна намалювати свої враження від казки (кольоротерапія) або ілюстрацію до її сюжету; добирати мелодії, що за настроєм відображають події або характеризують героїв (музикотерапія); виготовляти ляльок (героїв) (лялькотерапія); складати продовження казки або змінювати її сюжет (фінал), проводити інсценування твору. Робота з казкотерапії стане значно ефективнішою та цікавішою, якщо чарівні персонажі наочно постануть перед вихованцями та «наживо» поспілкуються з малюками. Роль настільного театру ляльок у вихованні дошкільників переоцінити важко, адже ігри з ним сприяють розвитку зв'язного мовлення, пам'яті, уяви, творчих здібностей, допитливості, комунікабельності. Крім того, маленькі театралізовані дії допомагають дітям справитися з власними переживаннями, страхами, комплексами, сором'язливістю.

Зробивши кілька типових персонажів, можна використовувати їх для розігрування різноманітних казкових творів. А залучаючи до творчого процесу дітей, педагог отримує чудову нагоду краще пізнати особистості своїх вихованців та налаштувати їх на спілкування.