



Ю. В. Рібцун

**КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНА
ТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА
РОБОТА З ДІТЬМИ
З ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ю. В. РІБЦУН

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА
РОБОТА З ДІТЬМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Навчально-методичний посібник

Київ
«Педагогічна думка»
2014

УДК 376–056.264 – 053.4 : [37.016 : 811.161.2'233]

ББК 74.356

Р 49

*Схвалено Рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 24.04.2014 р.)*

Рецензенти

Остряньська О. А. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Висоцька А. М. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Юрчук Т. М. – вихователь вищої категорії спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення № 611 м. Києва.

Рібцун Ю. В.

Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К. : «Педагогічна думка», 2014. – 238 с.

У навчально-методичному посібнику з урахуванням вимог Базового компонента дошкільної освіти, психолінгвістичного та діяльнісного підходів окреслено освітні лінії роботи вихователя та практичного психолога у логопедичній групі для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення п'ятого та шостого років життя, розкрито окремі змістові аспекти корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи із зазначеною категорією дошкільників.

Навчально-методичний посібник адресовано вихователям спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення, практичним психологам, працівникам реабілітаційних центрів. Окремі матеріали посібника можуть використовуватися педагогами груп загального розвитку, вчителями дошкільних відділень загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, студентами педагогічних вузів.

Охороняється Законом про авторське право.

Передрук, копіювання, публікація без письмового дозволу автора заборонені.

© Ю. В. Рібцун, 2014

ПЕРЕДМОВА

Формування мовленнєвої полікомпетентності (Ю. В. Рібцун) у дошкільному віці є однією з найважливіших складових розвитку цілісної гармонійної особистості, оскільки дитина оволодіває словом у першу чергу з метою адекватного використання мовлення у конкретних ситуаціях, застосування мовних і позамовних засобів виразності для висловлювання власних думок, бажань і прохань, ефективного спілкування з оточуючим світом. Базовий компонент дошкільної освіти [1] передбачає переорієнтацію підготовки дітей до шкільного навчання від суто навчального до соціально-розвивального процесу, що забезпечує вміння діяти, спілкуватися й жити у швидко змінюваних сучасних умовах.

У дошкільників із мовленнєвими вадами чи не найпоширенішим логопедичним висновком є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), тобто порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами (дислалія, дизартрія, ринологія) внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем [21, С. 14].

Науково-теоретичний аналіз як вітчизняних, так і зарубіжних літературних джерел із проблеми організації та проведення навчально-виховної роботи в умовах логопедичної групи, зокрема з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, виявив наявність лише незначної кількості науково-методичних публікацій (О. В. Барінова, А. В. Калініченко, С. В. Коноваленко, О. І. Лазоренко, Н. В. Ніщева, Ю. В. Рібцун, К. М. Слюсар, О. Б. Спорішева, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, А. В. Ястребова та ін.), спрямованих переважно на роботу з дошкільниками, котрі мають загальний недорозвиток мовлення.

Якщо вчителі-логопеди, котрі працюють з дітьми із ФФНМ, вже мають у своєму арсеналі довідник з діагностичними матеріалами та законодавчо-нормативними документами [27], спеціальну програму корекційно-розвивальної роботи [21] та ряд навчально-методичних посібників [19, 28], то

вихователі логопедичних груп, на жаль, такого матеріалу ще не мають. Саме це обумовило створення навчально-методичного посібника **„Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення”**.

Загальні положення

Проведене нами анкетування показало, що педагогів логопедичних груп насамперед цікавить навчально-методичний матеріал у вигляді різних видів ігор та методичних рекомендацій за освітніми напрямками, однак, з метою підвищення освітньо-фахової компетентності вихователів і практичних психологів, нами висвітлено методологічну основу, загальнодидактичні та спеціальні принципи, що, на нашу думку, зробить більш зрозумілим структуру побудови та викладу матеріалу посібника.

Методологічною основою розробленого посібника та спеціальної програми [17] стали:

а) теорії:

– оптимізації та гуманістичної зорієнтованості навчання і виховання (Ш. А. Амонашвілі, Я. Корчак, Ж.-Ж. Руссо, Н. К. Солертовська, В. О. Сухомлинський та ін.);

– поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін та ін.);

– центральної організації рухів та усного мовлення (М. О. Бернштейн, М. Є. Введенський, О. Р. Лурія, О. О. Ухтомський та ін.);

б) вчення про:

– анатомо-фізіологічні основи мовленнєвої діяльності (Д. В. Гамов, Б. М. Гріншпун, М. А. Піскунов та ін.);

– методи комплексної діагностики і корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Л. С. Волкова, К. Карлепп, Р. І. Лалаєва, В. І. Лубовський, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкова, О. К. Орфінська, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Собонович, Н. М. Трауготт та ін.);

- мову як знакову систему (Ф. Б. Березін, В. Д. Головін, А. І. Грищенко, О. О. Леонт'єв, Л. І. Мацько, В. В. Німчук, О. М. Шахнарович та ін.);
- практичний взаємозв'язок мовлення та мислення (Д. Браун, Дж. Брунер, Л. С. Виготський, Дж. Грін, М. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, Ж. Піаже, Д. П. Слобін, О. М. Шахнарович та ін.);
- різні види мовленнєвої діяльності, їх психофізіологічну структуру, загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми (Т. В. Ахутіна, М. М. Вятютнев, Дж. Грін, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Д. П. Слобін, Є. Ф. Соботович, Л. А. Чистович та ін.);
- в) *положення* про:
 - взаємовплив формування ручної моторики та розвитку мовленнєвої діяльності (М. О. Бернштейн, В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова, Л. В. Фоміна та ін.);
 - закономірності та особливості психічного, психофізичного, особистісного розвитку дітей (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. А. Крутецький, М. І. Лісіна, В. С. Мерлін та ін.);
 - організацію інклюзивного та інтегрованого навчання (Ю. Ю. Антропова, С. О. Бризгалова, Г. Г. Зак, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, В. В. Коркунов, Дж. Лернер, С. В. Литовченко, М. М. Малофєєв, Ю. М. Найда, Л. В. Савінова, О. М. Таранченко, І. В. Тимофєєва, Н. Д. Шматко та ін.);
 - розвиток пізнавальної активності особистості дошкільника (Д. Б. Богоявленська, Л. А. Венгер, А. З. Зак, Ю. М. Кулюткін, О. М. Матюшкін та ін.);
 - співвідношення елементарних і вищих психічних функцій у процесі розвитку дитини (Т. В. Дуткевич, Д. Б. Ельконін, В. С. Мухіна, Л. Ф. Обухова, О. О. Смирнова та ін.);
 - функціональну єдність фонетичного та фонематичного компонентів мовленнєвої діяльності (В. І. Бельтюков, О. М. Гвоздев, М. І. Жинкін, Р. Є. Левіна, В. К. Орфінська, М. Х. Швачкін та ін.);

г) наукові підходи:

- диференційований підхід у різних аспектах наукового знання (Є. В. Бондаревська, І. Д. Бутузов, М. О. Данилов, І. Д. Демакова, В. І. Загв'язінський, В. О. Крутецький, В. М. Монахов, І. І. Резвицький, Ю. В. Рібцун, С. Роземблом, Б. М. Теплов та ін.);
- діяльнісний підхід у системних наукових дослідженнях, взаємозв'язок продуктивної діяльності з іншими видами дитячої активності, інтеграція різних видів діяльності (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. П. Зінченко, І. І. Ільясов, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, З. О. Решетова, Ю. В. Рібцун, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Фрідман, В. Д. Шадріков, Г. П. Щедровицький та ін.);
- компетентнісний підхід в освітньому просторі (І. Д. Бех, А. М. Богуш, І. І. Зарубінська, Ю. В. Рібцун, К. Клеррін та ін.);
- комплексний підхід у подоланні мовленнєвих вад (К. Л. Крутій, Ю. В. Рібцун, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова та ін.);
- нейропсихологічний підхід до вивчення дітей із вадами мовлення (Т. В. Ахутіна, Т. Г. Візель, Т. М. Волковська, Г. В. Семенович, Т. А. Фотекова, Л. С. Цветкова та ін.);
- особистісно-зорієнтований підхід у навчанні та вихованні (В. В. Давидов, Я. Л. Коломинський, І. С. Кон, А. В. Петровський, Ю. В. Рібцун, І. С. Якіманська та ін.);
- психолінгвістичний підхід до аналізу та корекції порушень мовленнєвого розвитку дитини (Е. А. Данілавічюте, О. О. Леонт'єв, Ю. В. Рібцун, Д. П. Слобін, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко, О. М. Шахнарович, М. Х. Швачкін та ін.);
- середовищний підхід у психолого-педагогічних дослідженнях (М. І. Йорданський, О. Г. Калашніков, Г. С. Костюк, М. В. Крупеніна, С. С. Моложавий, Ю. В. Рібцун, С. Т. Шацький, В. М. Шульгін, І. М. Шмальгаузен та ін.);

– системний підхід у теоретико-методологічних дослідженнях (І. В. Блауберг, Д. М. Латиніна, І. І. Проданов, В. М. Садовський, Е. Г. Юдін та ін.);

– ситуативний підхід у педагогічних дослідженнях (Є. І. Пассов, М. Г. Сорокова, О. М. Стояновський та ін.)

д) *концепції*:

– про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння та особливості оволодіння мовленнєвою діяльністю на практичному рівні у процесі нормального і порушеного онтогенезу (В. І. Бельтюков, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, Н. С. Жукова, М. Зеєман, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, Р. Є. Левіна та ін.);

– стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Ф. Соботович);

– організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу (Ю. В. Рібцун);

– навчання іноземної мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (Е. А. Данілавічюте);

е) *ідеї педагогічної взаємодії* (І. Ф. Ісаєв, І. Б. Котова, Ю. В. Рібцун, В. Г. Риндак, В. О. Сластьонін, Є. М. Шиянов та ін.);

ж) *сучасні наукові уявлення про*:

– багаторівневу структуру процесу сприймання мовлення (О. М. Вінарська, В. І. Галунов, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Л. А. Чистович та ін.);

– етапи розвитку фонематичних функцій в онтогенезі (Д. Б. Ельконін, Р. І. Лалаєва, В. К. Орфінська, Є. Ф. Соботович та ін.);

– науково-психологічні основи розвивального навчання (О. М. Дяченко, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Г. Г. Кравцов, В. А. Петровський, М. М. Підд'яков та ін.);

– розвиток мовлення в дитячому віці (зокрема, про механізми формування звуковимовного компонента в звичайному онтогенезі)

(Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. Р. Лурія, Л. Г. Парамонова, М. Ю. Хватцев та ін.);

– симптоматику та структуру мовленнєвого дефекту при ФФНМ (Г. В. Гуровець, Р. І. Мартинова, Ю. В. Рібцун, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова та ін.);

з) *нормативні показники і критерії оцінки мовленнєвого розвитку дошкільників* (Є. Ф. Соботович).

Зміст навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми із вадами мовлення був розроблений із урахуванням тісно взаємопов'язаних **загальнодидактичних і спеціальних принципів**, а саме:

- корекційної спрямованості освітнього процесу, врахування нейрофізіологічних і психологічних передумов для оволодіння дітьми більш складними знаннями, вміннями і навичками (В. І. Бондар, Л. В. Занков, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, М. С. Певзнер, Є. Ф. Соботович, О. Д. Худенко та ін.);

- єдності навчання, виховання та розвитку (В. А. Караковський, Б. Т. Ліхачов, Ю. Л. Львова, Ю. В. Рібцун, В. С. Селіванов, С. Т. Шацький та ін.);

- циклічності шляхом побудови змісту освітньої програми з поступовим ускладненням і розширенням, переходу від простого до складного, від близького до далекого, через відоме до маловідомого й незнайомого, від сумісних (педагог – дитина) до самостійних (дитина) дій (Н. В. Бордовська, І. Ф. Ісаєв, І. П. Подласний, Ю. В. Рібцун, В. О. Сластьонін, Є. М. Шиянов та ін.);

- опори на провідні репрезентативні системи (канали сприймання інформації) (Р. Бендлер, Дж. Гріндер, С. В. Ковальов та ін.);

- організації розвивального освітнього та мовленнєвого середовища (В. А. Караковський, Н. О. Каргапольцева, С. Л. Новосьолова, Ю. В. Рібцун, Н. А. Рижова та ін.);

- збереження здоров'я в освітньому закладі (Т. В. Ахутіна, Н. Ф. Денисенко, Л. В. Костенко, С. М. Лупінович, Ю. В. Рібцун, М. К. Смирнов та ін.);
- природовідповідності навчання й виховання з урахуванням вікових, індивідуальних психофізичних, у т. ч. й мовленнєвих, особливостей і здібностей дітей (Ф. А. Дістервег, Я. А. Коменський, Дж. Локк, І. Г. Песталоцці, Ю. В. Рібцун, К. Д. Ушинський та ін.);
- взаємодії родинного та суспільного навчання і виховання (J. Dobson, Ю. В. Рібцун, С. Ф. Русова, М. Г. Стельмахович, В. О. Сухомлинський та ін.);
- забезпечення умов для виховання творчої особистості (Т. С. Комарова, І. О. Ликова, Ю. В. Рібцун, Н. П. Сакуліна, О. П. Терещенко та ін.);
- виховання свідомості та активності в навчально-виховному процесі, вироблення міцності засвоєння знань шляхом широкого використання наочності та мовленнєвого матеріалу (С. А. Козлова, Н. В. Кузьміна, Т. А. Кулікова, Т. І. Поніманська, Ю. В. Рібцун та ін.).

Вказані теоретичні положення та перераховані принципи допомогли забезпечити реалізацію комплексності, цілісності і системності корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в умовах дошкільного навчального закладу компенсуючого типу.

Структура навчально-методичного посібника

Навчально-методичний посібник складається з трьох розділів.

У першому розділі – *„Загальні питання організації навчально-виховного процесу у групах для дітей із ФФНМ”* – особлива увага приділена організації та проведенню ігрової діяльності як провідній формі навчально-виховного процесу в дошкільному віці, створенню відповідного предметно-розвивального середовища в логопедичній групі.

У другому розділі – *„Робота вихователів у логопедичній групі для дітей із ФФНМ”* – окреслено освітні лінії роботи вихователя у логопедичній групі для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, розкрито окремі змістові аспекти корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи з зазначеною категорією дошкільників п’ятого та шостого років життя.

У третьому розділі – *„Робота практичного психолога з дошкільниками з ФФНМ”* – висвітлено врахування особливостей психофізичної діяльності дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення у роботі практичного психолога, розкрито окремі аспекти психодіагностичної, корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи.

Додатково надається список рекомендованої літератури.

Цільова аудиторія

Навчально-методичний посібник адресовано вихователям спеціальних дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення (ПМ), практичним психологам, працівникам реабілітаційних центрів. Окремі матеріали посібника можуть використовуватися педагогами груп загального розвитку, вчителями дошкільних відділень загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, студентами педагогічних вузів.

Слід зазначити, що всі матеріали посібника є авторськими та вже опубліковані у вигляді статей, причому переважна більшість у виданнях, які входять у перелік ДАК України, а також розміщені на сайті www.logoped.in.ua.

Хоча посібник розраховано на роботу з дітьми, котрі мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, проте його змістове наповнення у повній мірі стосується навчально-виховної роботи з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення та заїканням як у спеціальних дошкільних навчальних закладах компенсуючого, комбінованого типу, так і загальноосвітніх ДНЗ з інклюзивною спрямованістю навчання та виховання.

*ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ
ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ У ГРУПАХ
ДЛЯ ДІТЕЙ
ІЗ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ*

1.1. Організація та проведення ігрової діяльності як провідної форми навчально-виховного процесу в логопедичній групі для дітей із ФФНМ

„Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається поживний струмінь уявлень, понять про оточуючий світ. Гра – іскра, яка запалює вогник допитливості й цікавості. У грі розкривається перед дітьми світ і творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку”, – зазначав В. О. Сухомлинський [32].

У дітей дошкільного віку, зокрема із ФФНМ, гра, тісно переплітаючись із працею та навчанням, є основним змістом життя, засобом пізнання оточуючого світу. Більшість серйозних дитячих справ приймають форму гри. В неї залучаються всі сторони особистості: дитина рухається, говорить, сприймає, думає; у процесі гри активно працює її уява, пам'ять, посилюються емоційні та вольові прояви. К. Д. Ушинський підкреслював, що для дитини гра – „це дійсність і дійсність значно цікавіша, ніж та, яка її оточує. Цікавіша вона для дитини саме тому, що зрозуміліша, а зрозуміліша тому, що в деякій мірі є її власним витвором...” [35]. В грі дитина уявляє себе дорослою, випробовує свої сили і самостійно розпоряджається всім тим, що створила вона сама. Саме тому гра виступає могутнім засобом виховання дітей логопедичної групи.

В грі дошкільник набагато краще засвоює правила і необхідність їх виконання, в ній виховується витримка, воля, вміння володіти собою. Гра навчає єдиній колективній дії, виховує у дітей із ФФНМ певну організованість. Під час гри дитина навчається долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід із проблемної ситуації.

Коли дитина отримує в грі певне завдання, вона виконує його не лише жестом, рухом, але і словами, намагаючись, щоб її мовлення було чітким, виразним, емоційно забарвленим. Дошкільники починають вживати слова, які до цього часу були в пасивному словнику. Одночасно діти засвоюють нові слова, назви речей та їх властивостей значно швидше і міцніше, ніж поза

грою. Дослідження О. М. Леонтєва [6] довели, що кількість слів, які дитина чотирьох-п'яти років може запам'ятати в грі, в два рази більша, ніж коли вона це робить за ініціативою дорослих. В грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Таким чином, гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника логопедичної групи, в процесі якої відбуваються зміни у її психічній та соціальній сфері, здійснюється підготовка до переходу на новий щабель розвитку.

У логопедичних групах спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення існує своя специфіка організації та проведення ігрової діяльності, пов'язана з психофізичними та мовленнєвими особливостями дітей (І. Ф. Кривда, О. Г. Рібцун, Ю. В. Рібцун та ін.).

Розглядаючи питання щодо ролі ігор у логопедичній роботі, професор М. Ю. Хватцев [36] підкреслює, що вони сприяють:

- 1) співдружності педагога з дошкільником і дітей між собою;
- 2) активізації інтересу дитини до мовлення;
- 3) бажанню засвоїти дошкільником ті чи інші уміння та навички;
- 4) реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Нами виокремлені вимоги щодо організації ігрової діяльності дітей із порушеннями мовлення.

Педагог логопедичної групи (вчитель-логопед, вихователь, інструктор із фізичної культури, музичний керівник), організуючи ту чи іншу гру, повинен:

- заздалегідь діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності кожної дитини за такими показниками:
 - а) інтерес до іграшок;
 - б) адекватність їх використання;

в) характер дій (маніпуляції, процесуальні дії, ланцюжок ігрових дій, використання елементів сюжету, вміння організувати сюжетно-рольову гру);

- проектувати ступінь розвитку ігрової, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, рівень досягнень як для всієї групи, так і для кожної дитини зокрема;
- формувати і реалізовувати корекційно-розвивальні, навчально-виховні та пропедевтичні завдання;
- знати структуру, правила тієї чи іншої гри, специфіку її проведення:

а) час (вдень, у ранкові чи вечірні години);

б) місце проведення (групова кімната, логопедичний кабінет, спортивна чи музична зала, ігровий майданчик);

в) тривалість (короткотривала – до 5 хв., тривала – 10–15 хв., довготривала – 20–40 хв.);

г) кількість учасників (парна, непарна, не має значення);

г) вид групової динаміки (фронтальна, підгрупова, індивідуальна); д) ступінь рухливості (мала, середня, висока рухливість);

е) форми підведення підсумків (загальний висновок щодо засвоєного чи повтореного навчального матеріалу, позитивна оцінка діяльності групи дітей та індивідуальна);

- вміти вдало використовувати:

а) види дидактичного матеріалу (іграшки, муляжі, предмети-замінники, посібники, музичні інструменти, нагрудники, наголовники, елементи костюмів тощо);

б) форми мовленнєвого матеріалу (звуконаслідування, забавлянки, домовлянки, заклички, чистомовки, скоромовки, лічилки, загадки, вірші, пісеньки, колискові);

в) види попередньої роботи (читання, розгляд ілюстрацій, спостереження, дослідницька діяльність, бесіди тощо);

г) відповідну словникову роботу (знайомство з новими словами, пояснення, уточнення їх значення (-ень), закріплення в мовленні);

- враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей;
- дотримуватися правил техніки безпеки та гігієни.

У дітей спеціального ДНЗ компенсуючого типу в залежності від логопедичного висновку ігрова діяльність має свої особливості. Зокрема, для дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення характерними є такі показники ігрової діяльності:

- нестійкий інтерес до іграшки, недостатнє вміння використовувати її в грі;
- відсутність сюжету у розгорнутій грі;
- поодинокі сюжетні дії.

За таких умов формування ігрової діяльності має здійснюватися поетапно, з урахуванням вищезазначених особливостей.

Ігровій діяльності відводиться час у ранкові години до сніданку, під час прогулянок у першій і другій половині дня, після денного сну та ввечері, причому ігри мають бути різноманітними [27].

При проведенні ігор педагогам логопедичних груп, слід дотримуватися загальних методичних вимог:

1. На кожному віковому етапі ігрова діяльність дошкільників із вадами мовлення має свої особливості, тому програмою [17] передбачені показники розвитку гри для дітей кожної вікової групи, які педагоги мають враховувати у своїй роботі.

2. Використовувати гру як форму організації життя дітей, вводити фрагменти ігор під час організації різних видів діяльності. Домагатися, щоб кожна із запропонованих ігор була змістовною, викликала у дошкільників

пізнавальний інтерес і бажання приймати в ній участь, сприяла удосконаленню міжособистісних стосунків у колективі.

3. Повноцінно використовувати час, відведений для гри дітей, створюючи сприятливі умови для її розвитку.

4. Ігри доцільно проводити з невеликою кількістю дітей в помірному темпі, за потреби повторюючи правила чи окремі фрагменти гри. Закінчувати гру потрібно своєчасно. Її надмірна тривалість може призвести до психічної та фізичної втоми, а передчасне або раптове закінчення викликати у дітей негативні емоції, і як наслідок – мета гри не буде досягнена.

5. Гра повинна бути живою, цікавою, привабливою для дітей, включати яскраву, виразну, доступну для дошкільників наочність відповідну типу і формі проведення гри.

6. Добираючи мовленнєвий матеріал, педагоги мають враховувати зону найближчого розвитку дошкільника, потенційні можливості для активізації розумової діяльності. Ще Л. С. Виготський [3] зазначав, що занадто складна гра так само не сприяє розвитку дитини, як і занадто легка.

7. У грі бажано активізувати мовленнєву участь усіх дітей. Доцільно широко використовувати віршовані мініатюри, загадки, заклички, лічилки, домовлянки, адже саме римування є стимулом для мовленнєвого розвитку дошкільників.

8. У грі слід навчати за допомогою активної дії і живого, невимушеного спілкування. Саме так дитина навчиться правильно розмовляти, опанує рушійні фактори розвитку – три „само”: самоконтроль, самооцінку, способи самовдосконалення.

9. В іграх варто поєднувати багатоваріативні мовленнєві завдання (Ю. В. Рібцун) із розвитком максимальної кількості аналізаторів, успішно повторюючи, поступово ускладнюючи та варіюючи не тільки зміст мовленнєвого матеріалу, а й правила гри.

10. Обов'язково слід враховувати індивідуальні мовленнєві можливості кожної дитини, її психофізичні особливості та ступінь вираження

мовленнєвого дефекту, забезпечувати поступове ускладнення не лише мовленнєвого матеріалу, а й мовленнєво-мисленнєвих завдань.

11. Під час ігор у деяких дітей виникають певні утруднення. Щоб не викликати негативної поведінкової чи мовленнєвої реакції у дитини, кожен педагог має дуже тактовно ставитися до виправлення помилок дошкільників.

Тільки володіючи методикою проведення ігор різних типів, педагоги логопедичної групи можуть повноцінно використовувати їх у своїй роботі, досягаючи як дидактичної, корекційно-розвивальної, так і виховної мети.

У психолого-педагогічних дослідженнях існують численні як загальні класифікації ігор, так і авторський їх розподіл на окремі підвиди (К. К. Грос, Н. С. Карпінська, П. Ф. Лесгафт, Д. В. Менджерницька, С. Л. Новосьолова, С. Ф. Русова, Ф. В. Фребель, Л. С. Фурміна, В.-Л. Штерн та ін.), проте єдина остаточна класифікація у дошкільній дидактиці так і не сформована.

☑ Проаналізувавши існуючі класифікації ігор у загальній дошкільній педагогіці, ми пропонуємо наступну класифікацію спеціальних (корекційно-розвивальних) ігор, які доцільно використовувати у логопедичній групі (Ю. В. Рібцун):

1. Ігри з правилами:

- ігри з предметами;
- дидактичні (з іграшками, настільно-друковані, подорожі, передбачення, музично-дидактичні, сенсорні, математично-дидактичні (інтелектуальні), комп'ютерні);
- рухливі (ігри різного ступеня рухливості, ігри-естафети, загальнорозвивальні, цілеспрямовані);
- народні (рухливі, хороводні, обрядові та звичаєві ігри).

2. Творчі ігри:

- режисерські;
- сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні, загальної тематики);
- конструктивно-будівельні;

- ігри-драматизації та інсценівки.

Розглянемо кожен із видів ігор, основною метою яких є розвиток у дошкільників навичок мовленнєвої діяльності. Такі ігри можуть бути одно- (О. І. Максаков, В. І. Селіверстов, Г. А. Тумакова, Г. С. Швайко та ін.) чи багатоваріативними (І. Ф. Кривда, О. Г. Рібцун, Ю. В. Рібцун, О. С. Ткач та ін.). Цінність останніх для логопедичної роботи полягає у одночасному комплексному вирішенні кількох корекційно-розвивальних завдань.

1.1.1. Особливості проведення у логопедичній групі ігор з правилами

Своєрідністю ігор з правилами є наявність конкретних меж, які створені чітко встановленими правилами. Перед початком гри педагог знайомить із ними дітей. Щоб бути учасником гри, дитині необхідно виконувати дані правила, тобто підпорядковувати свої бажання встановленим вимогам. Таке свідоме підпорядкування суспільно заохочуваним правилам і нормам становить зміст розвитку довільності поведінки дитини як суттєвої риси особистості.

Ігри з предметами в деякій мірі є перехідним етапом від предметної до сюжетно-рольової гри. Одні дошкільники люблять гратися з предметами побуту та домашнього вжитку, іншим до вподоби ляльки чи машинки, а є такі діти, які не уявляють гри без іграшкових тварин чи конструктора. У грі можуть бути задіяні предмети різні за кольором, формою, розміром і матеріалом, але головною в ній є потреба дитини діяти з урахуванням правил, у певній відповідності до втілення власних інтересів і бажань та партнерів по грі. Специфікою використання ігор такого типу у логопедичній групі є не лише розглядання предметів та маніпулювання ними, а й визначення їх функціонального призначення, виокремлення і називання складових частин.

Дидактичні ігри найпоширеніші в арсеналі педагога логопедичної групи, адже допомагають значно розширювати світогляд дітей і збагачувати

їх словниковий запас. Саме в таких іграх часто найбільш вдало узгоджуються ігрова та навчальна діяльність, поєднуються ігрова та пізнавальна мотивація.

☑ Нами виділені компоненти дидактичної гри в логопедичній групі (див. рис. 1) та окреслені вимоги до їх проведення.

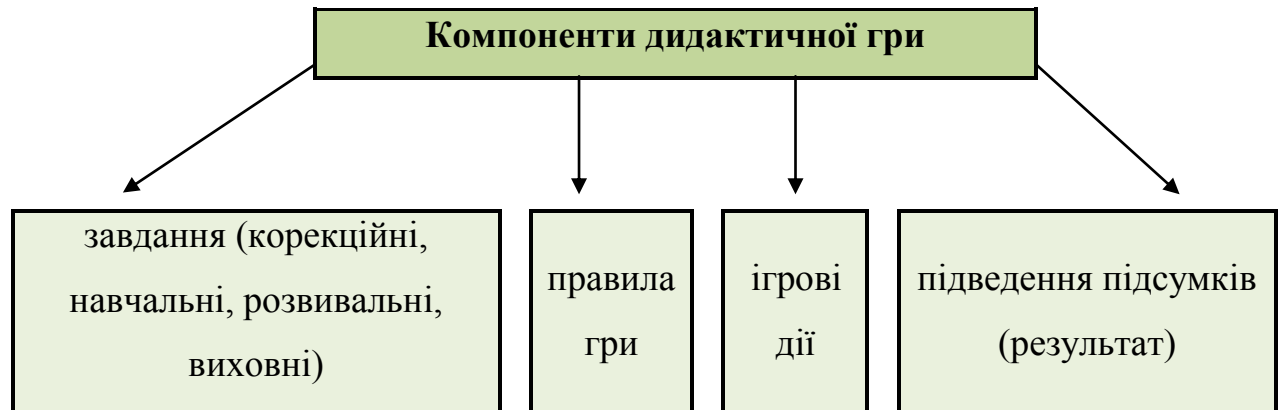


Рис. 1. Компоненти дидактичної гри в логопедичній групі

Проводячи дидактичні ігри, педагог логопедичної групи:

- вчить визначати і називати величину, форму та колір предметів;
- формує узагальнюючі, числові поняття, навички лічби; закріплює вміння утворювати множини предметів, співставляючи предмети, порівнювати їх за сенсорними ознаками, визначати просторове розташування, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вербалізуючи власні міркування, твердження тощо;
- збагачує, уточнює уявлення дошкільників про предметний світ, назви, властивості та функціональне призначення предметів;
- закріплює вміння правильно використовувати різноманітні (у т. ч. й мовленнєві) навички та вміння, отримані в ході навчання;
- автоматизує вимову звуків різних груп; закріплює навички звукового та складового аналізу та синтезу, операцій слухового контролю, ймовірного прогнозування на різних рівнях;
- розвиває сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей, фонематичні уявлення, емоційно-вольову сферу, дрібну моторику; вміння дітей диференціювати мовленнєві та немовленнєві звуки; розрізняти звуки за висотою, силою, ритмом,

і динамікою; визначати джерело та напрямок звучання музичних іграшок; уміння граматично правильно будувати речення, доповнювати їх потрібними словами, адекватними за граматичною формою та значенням;

- виховує вміння виконувати встановлені правила, почуття колективізму, наполегливість при здійсненні мети, вміння отримувати задоволення від позитивного результату.

Дидактичні ігри з іграшками широко використовуються в роботі педагогів логопедичної групи. Та чи інша іграшка (казковий, анімаційний ігровий персонаж), завітавши до дітей із проханням допомогти, виправити мовлення, чомусь навчити тощо, викликає у них масу позитивних емоцій і, поряд із розвитком психомовленнєвої діяльності, формує морально-особистісні якості. Особливе місце у корекційно-розвивальному процесі відводиться спеціальним іграшкам [11], які допомагають спростити роботу педагога та зробити її цікавішою та ефективнішою.

Настільно-друковані ігри (пазли, кубики, лото, доміно, парні картинки тощо) зручні та доступні у використанні. Вони не потребують виготовлення педагогом дидактичного матеріалу та продумування ходу гри. Варто відмітити, що останнім часом з'явилася значна кількість настільно-друкованих ігор саме логопедичного спрямування, особливо у вигляді пазлів і вкладок, які викликають чималий інтерес у дітей, чим значно полегшують роботу учителя-логопеда.

Ігри-подорожі збагачують враження, привертають увагу дітей до того, що знаходиться поруч. Вони розвивають спостережливість, вміння долати труднощі. В цих іграх використовуються багато способів розкриття пізнавального змісту в поєднанні з ігровою діяльністю.

Ігри-передбачення („Що було б, якби...”) ставлять перед дітьми завдання і створюють ситуації, які вимагають осмислення наступної дії. При цьому активізується мисленнєва діяльність дошкільників, вони навчаються слухати і чути один одного.

Ігри-бесіди допомагають дошкільникам оволодіти навичками повноцінного спілкування. Такі ігри виховують уміння слухати запитання та відповіді дорослого, зосереджувати увагу на змісті, доповнювати сказане, висловлювати власну думку. Пізнавальний матеріал для проведення цього виду ігор повинен надаватися у обсязі, що співпадає з рівнем виявлення інтересу дітей.

Музично-дидактичні ігри мають на меті розвинути у дошкільників уміння чути та розрізнити немовленнєві звуки, визначати джерело та напрямок їх звучання, диференціювати мелодії за висотою, силою, тембром, ритмом, динамікою (колискова, марш, танцювальна), що, в свою чергу, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дошкільників, виховують інтерес до музики в цілому та музичних творів зокрема.

Сенсорні ігри потребують практичних дій із предметами з метою вивчення і закріплення їх основних властивостей, визначених за допомогою:

- зору – шляхом сприймання кольорів і відтінків, форми, величини;
- слуху – використовуючи в іграх музичні інструменти, звукові іграшки, аудіозаписи;
- дотику – шляхом доторкувань, обмацування, розрізнення матеріалів за фактурою, температурою, твердістю-м'якістю, впізнавання предметів, різних за формою, величиною, вагою;
- руху – за допомогою диференціації відчуттів від розташування тіла в просторі, окремих рухів та ритму;
- нюху – шляхом використання дослідницької діяльності з розрізнення різноманітних запахів оточуючого світу (як приємних, так і не зовсім приємних);
- смаку – за участю диференціації смакових якостей окремих продуктів, напоїв і страв.

Інтелектуальні ігри при вирішенні проблемно-пошукових і логічних завдань сприяють розвитку у дітей мисленнєвої діяльності, а це, в свою чергу, дозволяє формувати вміння адекватно встановлювати причинно-

наслідкові зв'язки і за допомогою мовлення обґрунтовувати свої міркування, використовуючи різні за структурою, граматично правильно побудовані речення.

Комп'ютерні ігри поступово входять у навчально-виховний процес кожної логопедичної групи. За допомогою комп'ютера дітям пропонуються для засвоєння ті елементи знань, які у звичних умовах і при звичному поданні важко зрозуміти. Комп'ютерні технології дозволяють унаочнити способи та послідовність виконання дій як істотами, так і неістотами, виконання вправ артикуляційної та пальчикової гімнастики, промовляння того чи іншого звука. За допомогою педагога дитина „спілкується” з комп'ютером і виконує низку ієрархічно ускладнених завдань, розв'язання яких потребує знань із різних розділів програми, сприяє розвитку пізнавальних процесів шляхом неодноразового виконання вправ із чітко фіксованим результатом.

Рухливі ігри знаходять своє активне використання у практиці роботи в логопедичній групі, адже, крім цікавої форми засвоєння навчального матеріалу, допомагають дошкільникам набути навичок саморегуляції, що, в свою чергу, стає основою для розвитку у дітей довільності поведінки.

☑ Нами виокремлені компоненти рухливої гри в логопедичній групі (див. рис. 2) та окреслені вимоги до їх проведення.

Проводячи рухливі ігри, педагог логопедичної групи:

- починає гру лічилкою (в старшій групі пропонує це зробити дітям), що допомагає безконфліктно розподілити ролі (вибрати ведучого); використовує заклички;
- формує рухові вміння та навички бігу, стрибків, метання тощо, здатність узгоджувати рухи із мовленням шляхом виконання логоритмічних вправ під музичний, вербальний чи фонемний супровід;
- виробляє вміння промовляти віршований текст чітко та фонетично правильно, користуватися речитативом;

- удосконалює відчуття рівноваги, темпу, ритму;
- розвиває слухову, рухову увагу та пам'ять, кінетичний праксис, уяву, вміння дітей орієнтуватися у просторі, фізичні якості (швидкість, силу, спритність, гнучкість, витривалість), емоційно-вольову сферу;
- зміцнює здоров'я та підвищує працездатність, покращує діяльність дихальної, серцево-судинної системи, стимулює обмінні процеси, позитивно впливає на нервову систему, підвищує опірність до застудних захворювань; формує правильну поставу, позбавляє плоскостопості;
- закріплює навички складового, синтаксичного аналізу та синтезу;
- автоматизує навички правильної звуковимови;
- збагачує словниковий запас дітей шляхом вивчення потішок, забавлянок, скоромовок, чистомовок, віршованих мініатюр, поєднуючи їх промовляння з рухами;
- добирає ігри на вподобання дітей, обов'язково враховуючи рівень їх мовленнєвого розвитку;
- виховує спостережливість, уважність, дисциплінованість, уміння чітко дотримуватися правил, бажання брати активну участь у спільній грі, грати у команді, враховувати помилки своїх товаришів і свої власні, за необхідністю допомагати ровесникам, помічати ефективні способи дій із метою досягнення найкращих результатів.

Ігри різної рухливості носять творчий колективний характер. Якщо ігри високого ступеня рухливості проводяться переважно на ігровому майданчику чи у спортивній залі, то ігри середньої та малої рухливості можуть включатися у корекційно-розвивальний процес в умовах логопедичної групи. Легкий біг, стрибки, додання перешкод (наприклад, підлізання під мотузку, пролізання через обруч чи під дугою, перестрибування з купини на купину тощо) поєднуються з виконанням мовленнєвих завдань, що дозволяє дітям

уникати розумової перевтоми, а педагогу розвивати у дошкільників вміння розподіляти довільну увагу, координувати свої рухи.

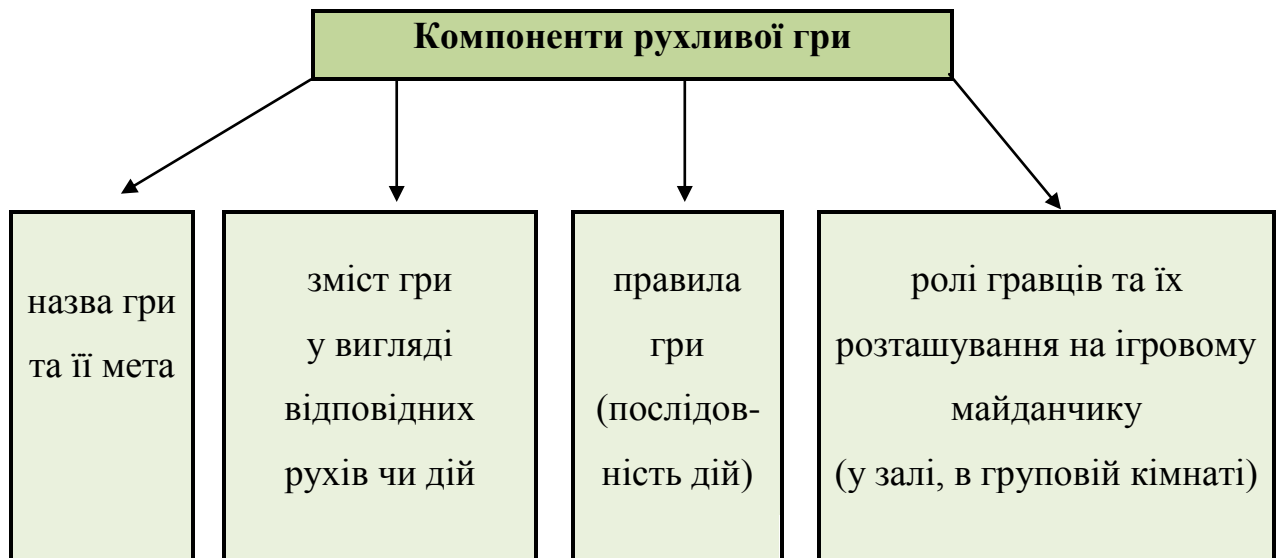


Рис. 2. Компоненти рухливої гри в логопедичній групі

Ігри-естафети являють собою змагання, в яких гравці на швидкість виконують найрізноманітніші завдання, що відповідають їх психофізичним можливостям. Це можуть бути завдання типу пробігти, пострибати, подолати перешкоди на тій чи іншій дистанції (перелізти через колоду, перестрибнути через струмок, пролізти через обруч, під дугою і т. ін.). Проте у логопедичній групі не варто зловживати іграми такого типу, адже діти з порушеннями мовленнєвого розвитку надзвичайно чутливі та вразливі. Важливо, щоб під час гри діти прагнули допомагати один одному, за будь-яких умов підтримувати дружні стосунки в колективі, а їх діяльність була позитивно оцінена педагогом.

Загальнорозвивальні ігри спрямовані на одночасний розвиток у дітей кількох різноманітних рухів і формування таких якостей, як сила, спритність, витривалість, швидкість реакції.

Цілеспрямовані ігри дозволяють зосередити увагу педагога на якомусь одному завданні – наприклад, на розвитку певної групи м'язів або виробленні у дітей швидкості реакції.

Рухливі ігри дозволяють вирішити одночасно декілька завдань: зняти фізичне напруження у дітей і закріпити засвоєні на логопедичних заняттях

мовленнєві навички. Зокрема, використовуючи декламування віршів із одночасним виконанням рухів, педагог дотримується під час гри певної послідовності. Спочатку педагог самостійно виконує рухи та емоційно промовляє віршований текст, а діти повторюють за ним лише рухи. Згодом діти вивчають вірш напам'ять і виконують рухи, співвідносячи їх із декламованим текстом.

Народні ігри являють собою багатющу скарбницю духовних надбань українського народу, де втілені його етнопедагогічні особливості – характер, темперамент, почуття, побут, звичаї українців, їх світогляд. Народна гра має свій погляд на людину, батьківщину, добро, уявлення про світ. Вона записала „в генах дії” не лише народні знання, а й національний характер [7]. Народні ігри багатоваріантні, адже часто у різних регіонах України існують свої варіанти тієї чи іншої гри.

Використання в народних іграх доступного для сприймання та вимови дитячого ігрового фольклору (приспівки, заклички, потішки, приказки, примовки, небилиці, мирилки, дражнилки, лічилки, скоромовки, чистомовки, звуконаслідування, жеребкування, загадки, утішки або забавлянки) роблять їх цікавими та ефективними для розвитку мовленнєвої діяльності вихованців логопедичних груп. За умов багаторазового повторення всього фольклорного твору чи його окремих частин, ігри такого типу дозволяють педагогам відпрацювати різноманітний як фонетичний, так і лексичний матеріал. Динамічні за змістом невеликі поетичні народні форми швидко запам'ятовуються дітьми, а залучення до виконання в іграх тих чи інших рухів (кидання камінців, кружляння, підскоки, нахили) допомагає дошкільникам навчитися координувати свої рухи зі словом. Корекційно-розвивальну спрямованість народних ігор посилює музично-поетичний супровід.

Народні ігри, особливо хороводні, характеризуються яскравим національним колоритом (костюми, відповідні атрибути), тому у дитячому садку їх часто включають до свят. Такі ігри здебільшого проводяться

фронтально, звичайно з урахуванням психофізичних можливостей вихованців. Проте і без національного одягу у звичайній залі чи на майданчику такі ігри приносять дітям радість і задоволення, адже викликають безліч позитивних емоційних вражень.

☑ Нами окреслені вимоги до проведення народних ігор у логопедичній групі.

Організуючи народні ігри, педагог логопедичної групи:

- добирає ігри до вподобань та інтересів дітей;
- залучає дошкільників до витоків національної культури та духовності;
- формує поетичне мислення, мистецькі смаки, цілеспрямованість, дисциплінованість, витримку;
- закріплює орфоепічні можливості дітей, вміння спільно з ровесниками промовляти чи проспівувати мовленнєвий матеріал у поєднанні з відповідними рухами;
- розширює знання та уявлення про навколишній світ, звичаї та традиції українського народу;
- збагачує словник образними словами;
- розвиває сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей, логічне мислення, винахідливість, наполегливість, витривалість, творчу фантазію, емоційність;
- виховує любов до рідного краю, України, почуття колективізму та взаємовиручки, бажання дітей брати активну участь у спільній грі.

Народні рухливі ігри можуть проводитись парами (типу „Моталки”) чи колективно і бувають сюжетними та безсюжетними (так звані „ігри-ловітки”), малої, середньої та високої рухливості, такими, що відображають тваринний чи рослинний світ, із використанням діалогу чи монологу.

Обов'язковою умовою проведення народних рухливих ігор є попередня робота у вигляді бесід, розповідання народних казок, читання оповідань,

розповідей про виготовлення атрибутів для ігор у давнину, розучування того чи іншого мовленнєвого матеріалу, проказування діалогів, встановлення тісного взаємозв'язку з батьками (виготовлення ними разом із дітьми атрибутів чи елементів костюмів до ігор, альбомів із народними іграми, в які грали бабусі та дідусі, з розписаними правилами, організація сімейних розваг, приурочених до народних свят тощо).

Народні хороводні ігри завжди супроводжуються пісенними текстами. Ігри такого типу проводяться переважно у колі з використанням різних атрибутів (віночок, хусточка, стрічка).

Обрядові та звичаєві ігри передають характерні події з життя українського народу у певні пори року або в дні календарних свят – це початок жнив, косовиця, різдвяні, великодні та купальські ігри, калита, веснянки. У їх змісті відбиті сезонні явища, звичаї, свята, тому в таких іграх використовують дзвіночки, мотузки, пояси, крашанки, писанки. Сюди ж можна віднести ігри історичної та соціальної, а також побутової спрямованості. Якщо перші з них відбивають характер тієї епохи, коли складались (містять слова на кшталт „пан”, „король”, „цар”, „царівна” і т. ін.), то другі – буденне життя людей. Ігри такого типу доступні дітям лише старшого дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку та потребують значної підготовчої роботи.

☑ Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що завданнями ігор з правилами у логопедичній групі є (Ю. В. Рібцун):

1. У фонетико-фонематичній ланці мовлення:

- спрямування уваги на звукоскладову будову слова;
- автоматизація правильної звуковимови;
- диференціація голосних і приголосних звуків за акустико-артикуляційними ознаками (твердість – м'якість, дзвінкість – глухість, місце, спосіб творення);
- закріплення навичок елементарного звукового та складового аналізу.

2. У лексико-граматичній ланці мовлення:

– збагачення словникового запасу дітей шляхом вживання контекстуально зумовлених лексичних узагальнень на матеріалі різних частин мови (іменників, прикметників, дієслів, прислівників);

– розширення розуміння та вживання антонімічних, синонімічних, багатозначних значень слів на позначення різних частин мови (дієслів, прикметників, іменників, числівників);

– уточнення вміння використовувати різні граматичні категорії (роду, числа, відмінка).

3. У зв'язному мовленні:

– побудова речень різної синтаксичної конструкції (простих, складносурядних і складнопідрядних);

– складання описових зв'язних розповідей за однією та серією сюжетних картинок;

– складання розповідей за ігровою ситуацією, з опорою на запропоновані слова, з власного досвіду;

– переказ запропонованого знайомого чи незнайомого тексту з опорою на наочність.

1.1.2. Особливості проведення творчих ігор у логопедичній групі

Творчі ігри є засобом осмислення різних сторін життя дорослих, умовним відтворенням оточуючого, а тому найскладніші з усіх видів ігор, адже потребують тривалої та ретельної підготовки до їх проведення. Як зазначав О. В. Запорожець, на основі зовнішньої ігрової діяльності у дитини формується розумовий план, здатність створювати системи узагальнених, типових образів предметів і явищ та вміння здійснювати їх різноманітні перетворення, подібні тим, які дитина виконувала реально з матеріальними об'єктами [34, с. 72].

Творчі ігри охоплюють:

- дії дошкільників за ролями або з ляльковими персонажами;
- літературну діяльність (наприклад, інсценування власних творів, складених за допомогою педагога);
- образотворчу діяльність (виготовлення атрибутів чи елементів костюмів);
- музичну діяльність (спів різних пісеньок, інсценування музичних творів тощо).

Нами окреслені вимоги до проведення творчих ігор у логопедичній групі.

Організуючи творчі ігри, педагог логопедичної групи:

- добирає ігри, враховуючи вподобання та інтереси дітей, активізує та підтримує сором'язливих, невпевнених у собі дошкільників;
- використовує ігри з елементами всіх видів праці;
- формує вміння планувати гру та реалізовувати в ній свій задум;
- допомагає дитині обрати ту чи іншу роль, створювати певні образи шляхом використання виражальних засобів (інтонація, міміка, жести);
- вчить застосовувати набуті знання у процесі ігор, відображати в грі систему взаємовідносин між людьми у вигляді ролевих і реальних відносин (за Д. Б. Ельконіним);
- створює умови для поєднання в грі зображувальної, конструктивної, самостійної художньої та ін. видів діяльності;
- спонукає до створення складних будівельних конструкцій для подальшого використання у сюжетно-рольовій грі;
- актуалізує у дошкільників здатність сприймати, запам'ятовувати та відтворювати запропонований педагогом текст;
- формує засоби емоційної виразності; виробляє вміння якомога точніше відтворювати образ героя, відображати його специфічні,

притаманні тільки йому одному, особливості, характер за допомогою рухів і мовлення, використовуючи набуті знання та практичний досвід;

- розвиває слухову увагу, вербальну пам'ять, розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації), емоційно-вольову сферу, творчі здібності, поетичний слух, ритміко-інтонаційну складову та зв'язне мовлення;
- закріплює вміння виконувати правила гри,
- виховує бажання брати участь у спільній ігровій діяльності, вирішувати колективні ігрові завдання, активно користуватися діалогічним і монологічним мовленням; товариську, взаємодопомогу, організованість, відповідальність, ініціативність, креативність, наполегливість.

Режисерські ігри дозволяють дошкільнику стати так званим творцем тієї чи іншої ігрової ситуації, що сприяє розвитку ініціативи, фантазії, творчості. На відміну від інших видів творчих ігор, у режисерські ігри дитина грає, переважно, самостійно. Вона довільно створює свій власний сюжет або перебудовує його відповідно до відомого їй літературного твору. Дошкільник наділяє іграшки ролями, а сам ніби спостерігає за ними, їхніми діями, знаходячись поза розігровою ситуацією. Режисерським іграм притаманна значна тематична різноманітність, адже дитина найчастіше використовує в грі саме тих персонажів і в тому часі та вимірі, які в даний момент актуальні для конкретного дошкільника в особистісному та / чи пізнавальному плані. Специфічною особливістю цих ігор є можливість повторювати, видозмінювати, багаторазово програвати одні й ті самі епізоди. Це надає дитині впевненості у власних силах, сприяє практичному вмінню знаходження різноваріантних способів вирішення проблемних ситуацій, пошуку найоптимальніших варіантів.

Сюжетно-рольові ігри є передумовою значних змін у психофізичному розвитку дитини, адже головний їх зміст – моделювання – являє собою

творче відтворення взаємовідносин дошкільників, що є могутнім засобом активізації мовленнєвої діяльності. Сюжетно-рольові ігри є також провідним засобом соціалізації дитини, у ході якої формуються як окремі психічні функції, так і особистість дошкільника у цілому (див. рис. 3). Джерелом розвитку ігрової діяльності виступає суперечність між бажанням дошкільника діяти як дорослий і реальними можливостями реалізації цього бажання.

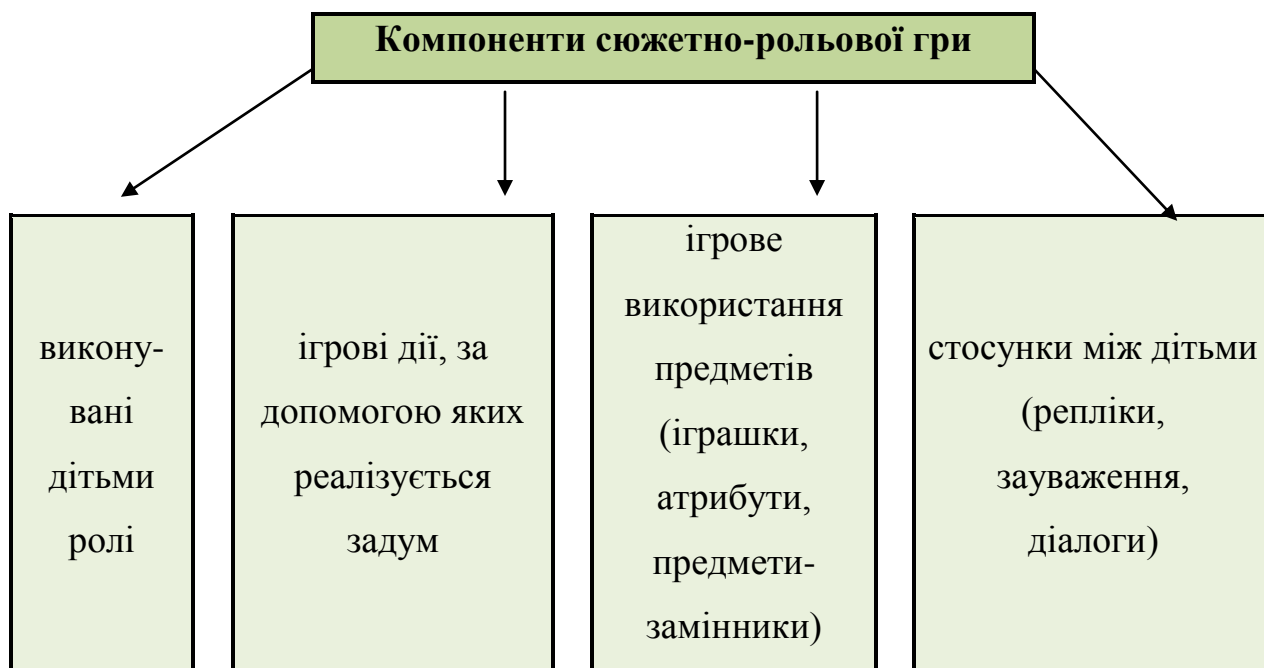


Рис. 3. Компоненти сюжетно-рольової гри в логопедичній групі

Змістом сюжетно-рольової гри у логопедичній групі є:

- предметна діяльність;
- діяльність людей, їх поведінка, моральне оцінювання вчинків та відповідне ставлення до них;
- відносини між людьми, виражені у мовленні, переживаннях і діях дитини.

У логопедичній групі сюжетно-рольові ігри проводяться упродовж 15–30 хв., а довготривалі – кількох днів.

Під час таких ігор відбувається значне розширення знань дітей про навколишню дійсність (позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим). Поступово їхня увага переміщується зі світу фізичних предметів і явищ на світ людей, а провідною формою стає позаситуативно-особистісне

спілкування. Суспільний розподіл праці та взаємообмін результатами діяльності, позиція дорослого, відображувані у сюжетно-рольовій грі, створюють основу для виникнення функції своєрідної заміни, яка надзвичайно важлива для подальшого розвитку мисленнєвої та мовленнєвої діяльності дитини.

Готуючись до проведення сюжетно-рольової гри у логопедичній групі, педагогу *доцільно використовувати наступні види роботи:*

- спостереження;
- екскурсії;
- бесіди;
- розгляд картин, ілюстрацій;
- читання художньої літератури;
- перегляд діафільмів;
- дослідницько-пошукова діяльність;
- підготовка обладнання (спільне виготовлення атрибутів);
- розігрування діалогів;
- розв'язування проблемних ситуацій;
- складання оповідань (придумування кінця за запропонованим початком; придумування початку до заданого кінця; за опірними запитаннями чи словами; на запропоновану тему).

Відомий дослідник ігрової діяльності Д. Б. Ельконін [38] виділяє чотири рівні розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника, кожен із яких характеризується специфічним змістом, певним співвідношенням ігрових дій і ролей, своєрідною структурою ігрових дій (*див. табл. 1*).

Будівельні (конструктивно-будівельні) ігри дозволяють повніше відобразити життя людей, імітувати трудову діяльність дорослого, розкриваючи властивості різноманітних будівельних матеріалів, закономірності з'єднання окремих деталей і частин, гармонійне їх співвідношення.

Таблиця 1

РІВНІ РОЗВИТКУ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

<i>Рівень</i>	<i>Вік</i>	<i>Зміст гри</i>	<i>Ігрові ролі</i>	<i>Ігрові дії</i>
I	3–5 років	Дії з предметами, спрямовані на партнера (наприклад, перевезти на машині вантаж)	Вербально не позначаються та не визначають ігрових дій. Діти себе не називають	Не утворюють логічної послідовності, є одноманітними та складаються із стереотипних повторюваних операцій
II		Дії з предметами (наприклад, відремонтувати машину – просигналити – підвезти до магазину – допомогти покласти покупки в багажник – поставити машину в гараж)	Проявляються у реалізації відповідних ігрових дій. Діти називають свої ролі	Відповідають реальним, ланцюжок ігрових дій збільшується, а логіка визначається життєвою послідовністю
III		Виконання ігрової ролі (наприклад, вихователь звертається до дитини-шофера з проханням підвезти її до дитячого садочка)	Визначають правила поведінки гравця; розподілені до початку гри та являють собою ігрові дії, в яких відображається характер відносин із	Порушення їх послідовності викликає протест („Ні, не так” або „Так не буває”)

Продовження таблиці

			іншими гравцями. Здійснюється звертання до партнерів відповідно до взятої на себе ролі	
IV	5-7 років	Виконання ігрових дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей, ролі яких виконують гравці (пристебніться, якщо сідаєте на переднє сидіння)	Взаємопов'язані та зберігаються впродовж усієї гри. Мовлення відповідає ролі та визначається нею	Відтворюють реальну логіку подій життєдіяльності людини. Порушення логіки виконання ігрових дій і правил відхиляється

Будівельні ігри мають на меті зображення оточуючого світу; вироблення у дошкільників конструктивних вмінь, уміння влітку будувати з вологого піску, взимку – зі снігу; навички орієнтуватися в просторі; уміння відбирати потрібні деталі будівельного матеріалу чи конструктора за особистісно-привабливими чи загальними сенсорними ознаками (величина, форма, колір) у відповідності до власного чи спільного задуму, користуючись при цьому зразком педагога, запропонованим зображенням або спираючись на власний досвід. Діти отримують реальний результат у вигляді споруди чи цілого архітектурного комплексу. Ігри такого типу розвивають зв'язне мовлення дошкільників, їх вміння домовлятися про спільне будівництво, здатність використовувати зведені будівлі у сюжетно-рольовій грі.

Ігри-драматизації являють собою особливий вид діяльності, що має на меті розігрування у ролях художнього твору (найчастіше казки). Для дітей логопедичної групи ігри-драматизації є набагато складнішими, ніж попередні, адже дошкільникам потрібно не пригадати епізод із власного

життя або придумати його самим, а відтворити події, їх послідовність, вчинки героїв, повністю і часто дослівно запам'ятати мовленнєвий матеріал і репліки так, як це зазначено у тексті твору, тобто запам'ятати, за ким і що саме слід говорити, які рухи виконувати, з якою мімікою та інтонацією промовляти ту чи іншу фразу, в цілому регулювати висоту, силу голосу, темп мовлення. Це дає змогу повністю зануритися у твір, краще зрозуміти його суть та художню цінність, розвиває вміння діяти злагоджено та доводити розпочату гру до логічного завершення. Виразне промовляння, інтонування, паузація, опора на художні твори, в яких чітко виражений характер діючих персонажів та їх емоційний стан, дозволяє дітям набувати власного досвіду емоційно забарвленого реагування на ту чи іншу ситуацію, збагачуючи свою чуттєву сферу.

Інсценівки як вид творчих ігор є більш доступними для сприймання та відтворення дітьми з вадами мовленнєвого розвитку. На відміну від ігор-драматизацій, інсценівки будуються на основі творів вже знайомих дітям, із нескладним сюжетом, переважно за змістом віршів або коротеньких дитячих оповідань чи п'єс; із використанням звичайних іграшок чи персонажів лялькового театру.

☑ Отже, завданнями творчих ігор у логопедичній групі є (Ю. В. Рібцун):

1. *У фонетико-фонематичній ланці мовлення:*

- удосконалення імітаційної сторони мовлення з використанням інтонаційно-виразних засобів (сила, темп, ритм, паузація, логічний наголос);
- закріплення навичок чіткого та фонетично правильного мовлення.

2. *У лексико-граматичній ланці мовлення:*

- збагачення словникового запасу шляхом засвоєння контекстуально зумовлених лексичних узагальнень іменників, прикметників і дієслів, вживання слів емоційно-експресивного забарвлення;
- удосконалення вміння граматично правильно користуватися навичками словозміни та словотворення;

3. У зв'язному мовленні:

- створення того чи іншого образу із залученням емоційно-вольової, рухової сфери, мовленнєвої діяльності;
- вирішення проблемних ситуацій шляхом обміну думками, обговорення;
- формування навичок діалогічного та монологічного мовлення.

Педагогу логопедичної групи потрібно враховувати, що:

- в іграх дитина спілкується з ровесниками, з якими може домовитись тільки за допомогою мовлення;
- гра залучає дошкільника до більш близького контакту та розмови як із дорослими, так і з ровесниками, тим самим допомагаючи здійснити завдання мовленнєвого розвитку. Таким засобом вона є тільки тоді, коли педагог власним прикладом покращує мовлення дітей;
- хоча значення гри для мовленнєвого розвитку дуже велике, необхідно розглядати гру тільки як один із засобів „мовленнєвого виховання” і ні в якому разі не вилучати її з системи інших;
- усі виховні заходи, у тому числі й ігри, будуть ефективними тільки тоді, коли виконуються основні передумови успішного розвитку мовлення дитини, а саме:
 - а) загальний розумовий і фізичний розвиток;
 - б) багате за змістом життя, яке дає дітям велику кількість знань, вражень і переживань;
 - в) правильні приклади мовлення;
 - г) достатня кількість посібників та іграшок, що допомагають стимулювати дитяче мовлення;
 - г) тісна співпраця з батьками.

Беручи до уваги все вищезазначене, можна підсумувати, що *гра* у логопедичній групі, це:

- особлива форма засвоєння навчально-виховного та корекційно-розвивального матеріалу;
- спосіб корекції фонетико-фонематичної складової мовлення;
- складова збагачення словникового запасу;
- шлях до удосконалення граматичної складової мовлення;
- засіб формування зв'язного мовлення;
- соціально-педагогічна форма організації життя дитини;
- формування позитивного ставлення дитячої особистості до оточуючого світу;
- своєрідний вид діяльності дошкільника, що змінюється та розгортається як суб'єктивна дійсність, під час якої здійснюється психофізичний розвиток дитини.

1.1.3. Використання ігрової діяльності в родинному навчанні дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку

Потребами сьогодення продиктована необхідність тісніше поєднувати родинне й суспільне дошкільне виховання, адже сім'я та дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу – два важливих, тісно взаємопов'язаних між собою інститути соціалізації дитини, де відбувається становлення та формування повноцінної гармонійної особистості.

У ст. 8 закону України „Про дошкільну освіту” [13] зазначається, що сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити відповідну освіту її в сім'ї. Також наголошено, що відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі, адже батьки, або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання та навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності.

Під час зборів педагоги логопедичної групи пояснюють батькам, що з метою активізації пізнавального та мовленнєвого інтересу дітей із ФФНМ потрібно навчати дошкільників у формі гри, адже гра – провідна діяльність, завдяки якій коригується та розвивається дитяче мовлення та особистість у цілому.

☑ Нами виведені правила, які доцільно використовувати батькам дошкільників із мовленнєвими вадами під час проведення ігор різних типів із мовленнєвими завданнями:

- ❖ Варто пам'ятати, що саме в дошкільний період мовлення дитини розвивається найінтенсивніше, а головне – воно гнучке для подолання вад. Тому чим раніше батьки звернуться за допомогою до спеціаліста, тим швидше дитина оволодіє правильним мовленням.
- ❖ Не слід соромитися звертатися за допомогою до вчителя-логопеда. Адже тільки завдяки співпраці вчителя-логопеда, вихователів, практичного психолога і батьків, використанню цікавих і доступних видів роботи у дітей нормалізується процес оволодіння мовленням.
- ❖ Якомога більше слід розмовляти з дитиною, спонукати її до запитань. Пояснюючи, говорити чітко, виразно, спокійно. Варто переконатися, що дошкільник розуміє значення всіх слів. За потреби у присутності дитини можна звернутися до словника.
- ❖ Не слід забувати, що дитина тільки-но починає вчитися правильно розмовляти і завдання батьків – допомогти їй у цьому. Під час виконання ігрових завдань у неї (особливо на початкових етапах) можуть виникати труднощі. Не потрібно на цьому акцентувати увагу, не слід дорікати, коли в дошкільника щось не виходить, якщо він чогось не вміє. Не повторюйте за дитиною неправильної вимови звуків. Слід розмовляти з нею тільки правильно та своєчасно виправляти.

- ❖ Кожен дошкільник – індивідуальність. Його розвиток відбувається за власними законами, тому не варто порівнювати свою дитину з однолітками, які, можливо, випереджають її у своєму розвитку.
- ❖ Не слід відмовляти дитині в проханні погратися з нею. Батькам спочатку самим потрібно ознайомитися зі змістом гри, її правилами, і тільки потім своїми словами пояснити дитині, як грати в цю гру. За потреби слід провести попередню бесіду, що підготує дошкільника до гри. Варто запропонувати йому віршик, загадку, лічилку, закличку для розучування разом із батьками. Бажано заохочувати словесну творчість дітей, спонукати їх до складання лічилок і закличок до ігор. Батькам потрібно радіти кожному успіху дитини разом із нею.
- ❖ Потрібно організувати вдома постійне добре освітлене робоче місце. Заздалегідь слід прибрати зі столу зайві речі, вимкнути телевізор чи магнітофон, акуратно і зручно розмістити ігровий матеріал, подивитися на годинник, щоб зорієнтуватися, скільки часу триватиме гра-заняття.
- ❖ Слід пам'ятати, що у дошкільників із мовленнєвими порушеннями страждають всі психічні процеси. Тому під час виконання мовленнєвих завдань дитині потрібно давати більше часу для роздумів. Не слід підганяти її з відповіддю, краще повторити завдання ще раз. І тільки після невдалих багаторазових спроб можна натякнути, в якому напрямку слід шукати вирішення цього завдання (поставити запитання, навести приклад розв'язування аналогічної проблеми, запропонувати варіанти відповідей).
- ❖ Може статися, що дитина не спроможна виконати завдання. Слід запропонувати їй полегшений варіант. Якщо ж і він не вдається, доцільно відкласти гру і повернутися до неї завтра. Коли і наступного разу дошкільник не зможе виконати завдання, незважаючи на натяки і підказки, варто докладно пояснити спосіб

вирішення, запропонувати спочатку легший, а потім ускладнений варіант. Через деякий час доцільно знову повернутися до цієї гри, аби переконатися, що дитина справді добре засвоїла навчальний матеріал.

- ❖ Не слід примушувати дитину продовжувати гру, якщо в неї щось не виходить або вона втомилася. Внаслідок примусу у дошкільника виникає страх перед можливим покаранням і вся його енергія піде не на розумову роботу, а на подолання небажання продовжувати гру-заняття. Це може призвести до того, що дитина часто відволікатиметься і робитиме багато помилок. Слід бути терплячими, не виявляти негативних емоцій, адже це може призвести до ще більшого ускладнення мовленнєвого порушення – заїкання, або неврологічних розладів. Варто намагатися переключити увагу дошкільника на інший вид роботи.
- ❖ Якщо ж рівень розвитку дитини не зріс, це означає, що вимоги були завищеними, або використовувані ігри були занадто складними, чи використовувані методи були авторитарними. І це, звичайно, негативно позначилося на емоційному самопочутті дошкільника, на його бажанні спілкуватися у процесі гри, на його ініціативності. Слід проаналізувати свою тактику і ліквідувати перешкоди. Потрібно запам'ятати золоте правило організації і керівництва будь-якої діяльності дитини, в тому числі і грою: дитині має бути цікаво і комфортно! Тільки за такої умови розвиток усіх сторін особистості дошкільника буде повноцінним.
- ❖ Доцільно відзначати усі досягнення дитини під час гри. Не варто бути байдужими та пасивними. Доцільно намагатися об'єктивно оцінювати свою дитину, відзначати сильні та слабкі риси її характеру. Лише так можна виявити шляхи використання одних і коригування інших.

Потрібно активно шукати відповіді на проблемні запитання, спілкуватися з дошкільником українською мовою, розвивати пізнавальний інтерес, допитливість. Слід пам'ятати, що процес навчання мовлення дитини не може ґрунтуватися на простих однозначних і готових рецептах. Його кінцевий успіх багато в чому визначиться творчим підходом до пропонованого педагогами навчального матеріалу.

Отже, гра як провідна діяльність дитини-дошкільника, сприяє появі значних позитивних змін у психічній і соціальній сфері та здійснює підготовку до переходу на новий, вищий щабель її всебічного, у т. ч. й мовленнєвого, розвитку.

1.2. Специфіка створення предметно-розвивального та мовленнєвого середовища у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу

Предметно-розвивальне середовище – невід'ємна складова дошкільного навчального закладу. У спеціальному ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ воно набуває особливого значення, адже забезпечує виконання не лише навчально-виховних, а й діагностичних, проєктивних, корекційно-розвивальних і пропедевтичних завдань, спрямовується на прояв пізнавальної та мовленнєвої активності кожної дитини зокрема.

Предметно-розвивальне середовище формується як самим соціальним, так і просторово-предметним оточенням із метою стимулювання та розвитку різних видів діяльності дошкільників (мовленнєвої, фізичної, ігрової, зображувальної, предметно-практичної тощо).

Як зазначає Н. М. Баль [2], основними групами ресурсів освітнього середовища є:

- *предметні*, тобто використання спеціального обладнання;
- *організаційні*, котрі включають режим, певні дозування, правила, алгоритми тощо;

- *просторові*, що передбачають структурування простору на спеціально організовані функціональні зони та їх використання під час ігор-занять;
- *соціально-психологічні*, що мають на меті організацію співпраці та сприяння кращому соціальному статусу дитини, зокрема соціальні стосунки, норми, звички, потреби.

Про предметні та просторові групи ресурсів ми вже розповідали у своїх публікаціях [22, 25, 27], а зараз коротко зупинимось на організаційних групах ресурсів освітнього середовища, зокрема окремих санітарних правилах обладнання ДНЗ.

У ДНЗ мають бути оптимальними температурний режим і достатнє освітлення. На території дошкільного навчального закладу мають бути:

- групові ігрові майданчики з тіншовим накриттям і утрамбованим ґрунтом, обмежені чагарником;
- обладнаний загальний спортивний майданчик;
- куточок вивчення правил дорожнього руху;
- город-ягідник (редис, горох, квасоля, цибуля, кріп, полуниця);
- зелені насадження: куточки лісу (без отруйних плодів і колючок) і саду, клумби, рабатки;
- ізольована від інших господарська ділянка з асфальтованим покриттям.

До складу групового осередку мають входити: роздягальня, групова, спальня, туалетна та буфетна кімнати (проте часто групова та буфетна кімнати у ДНЗ поєднуються), логопедичний кабінет, який має відповідати вимогам звукоізоляції.

У спеціальному ДНЗ компенсуючого типу обладнання має відповідати таким вимогам:

- дібране у відповідності з результатами антропометрії та міцно закріплене;

- з поверхнею, що не має гострих виступів і кострубатостей, болтів, що виступають над поверхнею;
- здатне витримувати великі навантаження з метою виключення раптових зламів і попередження травматизму;
- з водостійким покриттям, що гарно піддається очищенню;
- постільні приналежності раз на рік мають піддаватися хімічній чистці;
- на ніч пісочниці повинні закриватися кришками, а зміна піску проводиться не рідше 1 разу на місяць. У теплу пору року щомісячно проводиться аналіз піску на наявність у ньому яєць гельмінтів.

Предметно-розвивальне середовище має відповідати програмно-методичним вимогам із обов'язковим урахуванням вікових та індивідуальних психофізичних особливостей дошкільників логопедичної групи; складатися із мікрозон, або так званих „осередків діяльності” відповідно до типів ігор-занять з основних розділів програми та складових групового приміщення (осередки групової кімнати, логопедичного кабінету, роздягальні, спальні та туалетної кімнати) [25].

В осередках доцільно виділити сектори, адже кожен із них є складовою цілісного гармонійного розвитку дитячої особистості і мовленнєвого розвитку зокрема, підпорядкований певній меті, має специфічне обладнання та відповідний мовленнєвий матеріал. Усі сектори прямо чи опосередковано здійснюють завдання мовленнєвого розвитку дошкільників логопедичної групи, що значно сприяє підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи [25]¹.

☑ Нами розроблена орієнтовна структура предметно-розвивального середовища у логопедичній групі (див. табл. 2).

¹ Варіюється у залежності від структури приміщення ДНЗ. Про осередок логопедичного кабінету ми вже розповідали у своїх попередніх публікаціях [25, 27].

Таблиця 2

**ОРІЄНТОВНА СТРУКТУРА ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ**

<i>Сектор</i>	<i>Мета</i>	<i>Обладнання</i>
ГРУПОВА КІМНАТА		
<i>Вчуся гарно розмовляти</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Уточнення чіткої вимови звуконаслідувань, голосних та простих за артикуляцією приголосних звуків, правильного мовленнєвого дихання. • Розвиток м'язів артикуляційного апарату. • Збагачення словникового запасу. • Відпрацювання основних граматичних категорій. • Формування зв'язного мовлення. • Виховання цілеспрямованої уваги на звукове оформлення мовлення. 	<ul style="list-style-type: none"> • дзеркало; • столик, стільчики; • дидактичні ігри, лото, набори предметних та сюжетних картинок, іграшки відповідно до навчального матеріалу, що вивчається, та віку дітей)
	<ul style="list-style-type: none"> • Активізація творчості дітей на основі різних видів театру. • Розвиток зв'язного мовлення та його просодичної сторони. • Виховання інтересу до 	<p>ширма, маленькі ширмочки для настільного театру, коврове полотно (фланелеграф), картинки відповідні навчальному матеріалу, що вивчається;</p>

Продовження таблиці

<i>Відчиняє двері казка</i>	театралізованої діяльності.	<ul style="list-style-type: none"> • різні види театру (площинний, стержневий, ляльковий, настільний, пальчиковий, тіньовий), маски, елементи костюмів, фрагменти декорацій до знайомих казок
<i>В гостях у книжки</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Розширення уявлень про навколишній світ. • Формування навичок користування книгою. • Розвиток зв'язного мовлення. • Виховання інтересу до книги та бережливого ставлення до неї. 	<ul style="list-style-type: none"> • поличка для книг, столик, два стільчики; • дитячі книжки відповідно розділу „Художня література”, книжечки-малятка, книжки-іграшки, книжки-ширмочки, книжечки-пазли, книжечки-театр
<i>Веселкові кольори</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток дрібної моторики, • тактильних відчуттів, зорового сприймання. • Активізація словника якісних і відносних прикметників. • Виховання естетичного смаку. 	<ul style="list-style-type: none"> • товсті воскові крейдочки, кольорова крейда, різнокольорові олівці (Olli), гуаш (Art kids), м'який і твердий пластилін, глина; • кольоровий та білий папір, картон; • наклейки, готові форми, вирізані з кольорового картону, трафарети, розфарбовки; • пензлики, поролон, штампіки, квачики, кліше (зразки), клей (клейстер); • солоне тісто; • дощечки, серветки, стеки; • глиняні та дерев'яні вироби;

Продовження таблиці

		<ul style="list-style-type: none"> •альбоми зі зразками; •дитячі роботи; •набірне полотно, дошка, ковровинове полотно, магнітна дошка; •шнурівки з різнокольоровими шнурочками; •мозаїка
Рахівничка	<ul style="list-style-type: none"> •Знайомство з геометричними фігурами та формами предметів. •Закріплення знання основних кольорів. •Визначення кількості та величини предметів. •Збагачення словника кількісними та порядковими числівниками. •Розвиток мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння, дрібної моторики. •Виховання старанності при виконанні завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> •ковровинове полотно, набірне полотно, магнітна дошка; •комплект геометричних фігур, предметів різної геометричної форми, лічильний матеріал на липучках; •картонні смужки, однорідні іграшки для лічби; •лічильні палички, цифри, знаки; •сюжетні картинки на придумування задач; •математичні ігри (відповідно віку дітей)
Улюблені іграшки	<ul style="list-style-type: none"> •Формування комунікативних навичок у грі. •Збагачення словника. •Формування дружніх стосунків. 	<ul style="list-style-type: none"> •добирається відповідно до вікової групи

Продовження таблиці

<i>В гостях у Пограйлика</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Розвиток спільної сюжетно-рольової, творчої гри. •Формування навичок діалогічного мовлення. •Виховання моральних якостей особистості. 	<ul style="list-style-type: none"> •ляльковий одяг, іграшковий посуд, лялькові меблі, коляска для ляльки; •атрибути до творчих ігор, елементи одягу в ріст дитини
<i>Вправні пальчики</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Формування вміння складати конструктивні моделі різної складності. •Засвоєння операцій вкладання, накладання, складання цілого з частин. •Розвиток психічних процесів, орієнтування в просторі, дрібної моторики, коментувального чи супровідного мовлення. •Виховання задоволення від самого процесу роботи та її результатів, терплячості та наполегливості при виконанні завдання, уміння доводити роботу до кінця. 	<ul style="list-style-type: none"> •крупна мозаїка, вкладки, „поштові скриньки”, збірні іграшки, пірамідки, шнурівки, ігри з елементами моделювання, лото, парні картинки; •нетрадиційний ігровий матеріал: закриті ємкості з прорізами для заповнення предметами різного кольору, розміру, великі гудзики та намистини для нанизування на шнурки
<i>Ми будемо</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Формування та розвиток просторових уявлень, конструктивного праксису та дрібної моторики. 	<ul style="list-style-type: none"> •будівельні конструктори різного розміру; •нетрадиційний будівельний матеріал: пластмасові ємності

Продовження таблиці

	<ul style="list-style-type: none"> •Збагачення словника якісних прикметників. •Виховання вміння доводити справу до кінця. 	<p>різних розмірів, дерев'яні брусочки, контейнери різних розмірів з кришками;</p> <ul style="list-style-type: none"> •іграшковий транспорт різного розміру та призначення
<i>Маленькі дослідники</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Формування уміння експериментувати із різними предметами та матеріалами. •Розвиток мисленнєвих операцій аналізу, порівняння. •Виховання спостережливості та охайності. 	<ul style="list-style-type: none"> •пластиковий стіл із заглибинами для води та піску, пластиковий килимок, халатики, нарукавники; •природний змінний матеріал: пісок, вода; •ємності різної місткості, совочки, ложки, лічки, сито, іграшки для ігор з водою та піском
<i>Листочок</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Збагачення знань про навколишній світ. •Формування часових уявлень. •Виховання працелюбності, інтересу та бережливого ставлення до природи. 	<ul style="list-style-type: none"> •„живий куточок”, акваріум з рибками, сачок, кімнатні рослини (відповідно до програмних вимог тієї чи іншої вікової групи), лійки, оприскувач, ганчірочки, фартушки, совочки; •ковролинове полотно, гра „Пори року” на липучках, календар погоди відповідно віку; •дидактична лялька, одягнена відповідно порі року
<i>Віночок</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Ознайомлення з національними оберегами, зі звичаями українського народу. •Розвиток пізнавальної 	<ul style="list-style-type: none"> •українська символіка; •ляльки (хлопчик і дівчинка) в українських народних костюмах; •зразки українського національного

Продовження таблиці

	<p>активності.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Виховання інтересу до традицій українського народу, українського слова (прислів'я, приказки, примовки, заклички, загадки, пісеньки) 	<p>посуду;</p> <ul style="list-style-type: none"> • інтер'єр української хати; • вінок, рушничок, обереги; • альбоми „Україна”, „Рідний край”, „Моя Батьківщина” (зразки вишивки, українських візерунків тощо), творів українських митців
<i>Веселі музиканти</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Удосконалення слухового та слухо-просторового сприймання. • Розвиток слухової уваги, вироблення чуття ритму. 	<ul style="list-style-type: none"> • музичні інструменти: металофон, барабан, брязкальця, трикутник, маракас, бубон, дзвіночки, іграшки-пищалки; • пластикові прозорі ємності, наповнені жолудями, горохом, камінчиками
<i>Я расту</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Удосконалення координованих самостійних і сумісних рухів. • Формування навичок супроводу дій мовленням. • Розвиток загальної моторики. 	<ul style="list-style-type: none"> • м'ячі різних розмірів, обручі, товстий мотузок (шнур), прапорці, гімнастичні палки, брязкальця, кубики; • атрибути до рухливих ігор
<i>Смачного!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Формування навичок чергування по їдальні. • Удосконалення вміння розуміти та виконувати словесні інструкції. • Збагачення словника іменниками, відносними прикметниками, дієсловами 	<ul style="list-style-type: none"> • куточок чергувань; • фартушки, совочки, щіточки, серветки

Продовження таблиці

<p>різних часових форм.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Виховання культури прийому їжі. 	
РОЗДЯГАЛЬНЯ	
<ul style="list-style-type: none"> • Формування у дітей навичок самообслуговування. • Робота з батьками. • Розвиток діалогічного мовлення. • Виховання культури мовлення, охайності, бережливого ставлення до речей 	<ul style="list-style-type: none"> • шафки з яскравими картинками чи фотографіями дітей, лавочки, сюжетні картинки із зображенням процесу одягання; • вітальні листівки: „З Днем народження, малюк!”; стенди для батьків: „Вправні пальчики” (виставка дитячих робіт), „Барвіста веселка” (фотовиставка з життя групи), „Здоров’ятко” (інформація про антропометричні дані, лікувально-профілактичні заходи, що проводяться у групі), „Граємо з дитиною всією родиною” (рекомендації батькам щодо ігор-занять з дітьми вдома), „Корисні поради” (рекомендації спеціалістів), розклад ігор-занять, організація видів діяльності, об’яви; • міні-бібліотека методичної літератури для батьків, книги для читання вдома

Продовження таблиці

СПАЛЬНЯ	
<ul style="list-style-type: none"> •Вироблення навичок послідовного роздягання та підготовки до сну, поступового підйому. •Виконання гімнастики пробудження. 	<ul style="list-style-type: none"> •сюжетні картинки із зображенням послідовності підготовки до сну, поступового підйому
ТУАЛЕТНА КІМНАТА	
<ul style="list-style-type: none"> •Проведення загартовуючих процедур. •Розвиток монологічного мовлення. •Виховання гігієнічних навичок. 	<ul style="list-style-type: none"> •сюжетні картинки із зображенням процесу умивання та миття рук; •трапики, ліечки

Продумано організоване предметно-розвивальне середовище дозволяє педагогу сформувати у дітей повноцінне мовлення і виступає необхідною складовою створеного безпосередньо **мовленнєвого середовища**, як підґрунтя для зростання цілісної особистості, всім зрозумілого цікавого співрозмовника.

Мовленнєве середовище може бути *природним*, якщо дитині читають книжки, розповідають казки, вона чує зразки правильного мовлення дорослих, і *штучним*, коли створюються спеціальні умови для розвитку її мовленнєвої діяльності. У спеціальному ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ поєднання природного та штучного мовленнєвого середовища є запорукою ефективного формування мовлення дошкільників.

Важливою складовою предметно-розвивального та мовленнєвого середовища є наочність – та складова ігор-занять, яка допомагає зробити їх не тільки пізнавальними, а й цікавими та емоційно насиченими. Видатний педагог К. Д. Ушинський зазначав, що дитяча природа потребує наочності, тому ігри-заняття, особливо в логопедичній групі, повинні обов'язково гармонійно поєднувати в собі мовленнєвий і наочний матеріал.

Під час ігор-занять конче необхідно організовувати взаємодію з дітьми так, щоб педагогу було зручно демонструвати наочність, а дошкільникам – сприймати її. *Добір та використання наочності здійснюється:*

- із дотриманням паралельно-послідовного ускладнення комплексних складових гри-заняття (вербального матеріалу та наочних засобів);
- відповідно до теми, намічених навчально-виховних і корекційно-розвивальних завдань гри-заняття;
- із дотриманням певної послідовності у доборі та використанні наочних засобів – від об'ємних (муляжі, іграшки) до графічних і символічних (букви, цифри, піктограми, схеми);
- з урахуванням логіки ускладнення використання наочного матеріалу: презентація, впізнавання, актуалізація, активізація, узагальнення, диференціація, контекстуалізація;
- з одномоментним або паралельним залученням усіх аналізаторів;
- обов'язково беручи до уваги педагогічні умови, психофізіологічні вікові норми і вимоги психогігієни та техніки безпеки [4];
- враховуючи кількість дітей, котрі приймають участь у гри-занятті: під час фронтальних і підгрупових ігор-занять бажано використовувати реальні предмети та яскраві іграшки більших розмірів, на індивідуальних можливе використання дрібних іграшок і невеликих картинок.

Продумане використання наочності педагогами логопедичної групи сприяє:

- автоматизації та диференціації звуків у дітей;
- збагаченню словникового запасу;
- уточненню граматичних категорій;
- формуванню зв'язного мовлення;
- навчанню у рамках наочно-дійового мислення;

- розвитку зорового сприймання, уваги та пам'яті, основних мисленневих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації);
- підтриманню у дошкільників інтересу до пізнавальної діяльності та мовленнєвої активності.

У логопедичній групі педагогам потрібно постійно озвучувати побутові, ігрові, навчально-виховні, зображувальні та ін. види діяльності, що дозволяє виробляти у дітей уміння пов'язувати зміст подій із мовленнєвими формами його вираження.

Стимулювання мовленнєвої активності дошкільників, закріплення набутих мовленнєвих навичок відбувається шляхом:

- спонтанних різноманітних мовленнєвих ситуацій (дитина – дитина, дорослий – дитина);
- моделювання мовленнєвих ситуацій (учитель-логопед – дитина);
- поєднання під час ігор-занять і режимних моментів слухання та говоріння;
- вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей при обов'язковому контролі з боку педагогів;
- використання діалогічних форм мовлення під час ігрової діяльності чи співпраці дитини та дорослого;
- постійного мовленнєвого супроводу різноманітних ситуацій (повсякденних, ігрових, навчально-виховних тощо);
- застосування різних видів продуктивної та ігрової діяльності;
- наявність у предметно-розвивальному середовищі групи секторів мовленнєвого розвитку тощо.

Отже, у правильно організованій ігровій діяльності предметно-розвивального та мовленнєвого середовища відбувається вільна взаємодія між дошкільниками з вадами мовленнєвого розвитку, що позитивно впливає не лише на формування дитячого мовлення, а й на їх інтелектуальний розвиток у цілому.

*РОБОТА
ВИХОВАТЕЛЯ
У ГРУПАХ ДЛЯ
ДІТЕЙ
ІЗ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ*

2.1. Професійні характеристики вихователя спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу

Сучасний стан і перспективи спеціальної дошкільної науки та практики вимагають стратегічно нових підходів, оновлення й урізноманітнення форм роботи у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення.

Гуманізація сучасної освіти пов'язана, насамперед, зі зміною якості навчально-виховного процесу, адже на сьогодні в його центрі знаходиться вже не педагог, а дитина. При цьому пріоритети дошкільної освіти залишаються збереженими: це і зміцнення здоров'я, і створення сприятливих умов для всебічного гармонійного розвитку дітей, і, звичайно, збереження кожної дитячої особистості та повага до неї. У тісному зв'язку з учителем-логопедом усі ці функції виконує вихователь.

Робота вихователя логопедичної групи досить складна, адже щоденно вимагає від педагога безмежного терпіння, наполегливості, толерантності, креативності, значної кількості емоційних затрат. Разом із тим саме вихователю пощастило багаторазово проживати період дитинства, навчатися чомусь новому з кожним із вихованців, віддавати власне серце та вкладати душу, дарувати вогники допитливості та інтересу, сіяти зерна добра та нових знань у дитячі серця, виховувати бажання навчитися правильно розмовляти. У кожен віковий період перед вихователем ставляться різні завдання, але спільним для педагога логопедичної групи є одне – формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільника, його гармонійний всебічний розвиток.

Розглянемо, які завдання та обов'язки має виконувати вихователь, які вимоги до рівня знань висуваються до нього та які саме кваліфікаційні вимоги ставляться до його роботи в логопедичній групі.

☑ Нами визначено *професійні характеристики вихователя спеціального дошкільного навчального закладу для дітей із порушеннями мовлення* (Ю. В. Рібцун) [з урахуванням 15].

Отже, вихователь логопедичної групи:

1. Має виконувати такі завдання та обов'язки:

- планувати, організовувати та здійснювати навчально-виховну роботу у логопедичних групах закладу з дотриманням вимог Базового компонента дошкільної освіти й чинних корекційних програм [17, 21, 22] з урахуванням вікових, індивідуальних психофізичних, у т. ч. й мовленнєвих, особливостей розвитку дітей;
- створювати оптимальні умови для всебічного гармонійного, зокрема мовленнєвого, розвитку дітей шляхом організації відповідного предметно-розвивального та мовленнєвого середовища;
- забезпечувати реалізацію особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, психолінгвістичного, інтегрованого, диференційованого підходу при організації і проведенні навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми;
- оформлювати відповідну педагогічну документацію [16]²:
 - а) плани роботи на кожен місяць;
 - б) книга відомостей про дітей та їхніх батьків;
 - в) журнал обліку щоденного відвідування дітьми групи;
 - г) листок здоров'я дітей;
 - д) книга взаємозв'язку між учителем-логопедом і вихователями групи;
 - е) картотека різних видів ігор, методичних розробок тощо.
- працювати у тісному зв'язку з учителем-логопедом, практичним психологом, інструктором із фізичної культури, музичним керівником, батьками дітей логопедичної групи;
- постійно підвищувати свій фаховий і кваліфікаційний рівень.

² Слід зазначити, що у спеціальних дошкільних навчальних закладах вихователями також ведуться журнали самоосвіти, передачі змін, з охорони та безпеки життєдіяльності дітей.

2. Повинен знати:

- основи чинного законодавства України стосовно навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, державну мову;
- загальні та спеціальні науково-теоретичні відомості зі спеціальностей „Дошкільна педагогіка та психологія” і „Дошкільна логопедія та логопсихологія” в обсязі вищої педагогічної освіти;
- нормативно-правову базу роботи вихователя спеціального ДНЗ;
- Базовий компонент дошкільної освіти [1], цілі, принципи, методику, моделювання і змістове наповнення навчально-виховної роботи з дітьми різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями, спеціальне програмно-методичне забезпечення [21, 22];
- про сучасні досягнення спеціальної педагогічної науки та практики.

3. При обов'язковій умові наявності у нього повної вищої педагогічної освіти (магістр, спеціаліст) зі спеціальності „Дошкільна освіта”, „Дошкільне виховання” або базової (неповної) вищої освіти (бакалавр, молодший спеціаліст) зі спеціальності „Дошкільна освіта” або „Дошкільне виховання” та повної вищої педагогічної освіти за іншим фахом вміє диференціювати кваліфікаційні вимоги щодо категорій:

- *вища категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 8 років;
- *I категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 5 років;
- *II категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 3 років;
- *вихователь* – без вимог до стажу роботи.

Отже, вихователем логопедичної групи для дітей із ФФНМ проводяться:

- *фронтальні ігри-заняття*³ (тільки на другому році навчання) – підсумкові, узагальнюючі, на закріплення сформованих знань, набутих умінь і навичок;
- *підгрупові ігри-заняття*, котрі узгоджуються з розкладом учителя-логопеда;
- *індивідуальні ігри-заняття*, що здійснюються за книгою взаємозв'язку вчителя-логопеда з вихователями групи у другій половині дня.

Вихователь організує та проводить наступні види ігор-занять:

- з розвитку мовленнєвої діяльності (*„Логопедична мозаїка”*);
- по удосконаленню навичок зображувальної діяльності (*„В мене ножиці слухняні”* – аплікація, *„Люблять пальчики ліпити”* – ліплення, *„Світ барвистої веселки”* – малювання, *„Наші вправні рученята”* – конструювання);
- з удосконалення навичок трудової діяльності (*„В мене руки працюючі”*);
- з формування елементарних математичних уявлень (*„Число, форма, простір, час”*);
- по ознайомленню з природою та світом речей (*„Люби і знай свій рідний край”*).

Далі ми коротко зупинимось на особливостях проведення кожного з видів ігор-занять у логопедичній групі для дітей із ФФНМ, розкриємо ті методичні прийоми, які найбільш ефективні у роботі педагога.

Про професійні характеристики вихователя-методиста, музичного керівника, інструктора з фізичної культури та особливості їх роботи в спеціальному ДНЗ компенсуючого типу ми вже розповідали у своїх публікаціях [24, 26, 27] і надалі висвітлимо в ін. посібниках.

³ Цей термін у логопедичній науці запропонований Ю. В. Рібцун.

2.2. Врахування особливостей мовленнєвої діяльності дітей із ФФНМ у роботі вихователя логопедичної групи

Проблемі навчання та виховання дошкільників із ФФНМ присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (М. Б. Ейдінова, Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Л. В. Лопатіна, О. М. Мастюкова, Л. В. Мєлєхова, Ю. В. Рібцун, Н. В. Серєбрякова, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.). Про стан сформованості анатомо-фізіологічних передумов мовленнєвої функції у дітей із ФФНМ, просодичні компоненти мовлення, фонетичної та фонематичної системи зазначеної категорії дошкільників ми вже писали в своїх публікаціях [21, 30]. Тож зараз зупинимося на розкритті особливостей розуміння та продукування мовлення дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком і їх урахуванні в роботі вихователів.

Закономірності мовленнєвого розвитку у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу є спільними, однак при патології мовлення виявляються порушеними окремі відділи або функції мовнорухового чи мовнослухового апарату, що негативно впливає на процес як породження мовленнєвих висловлювань, так і їх сприймання (О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович та ін.).

На розуміння та продукування мовлення значно впливає стан сформованості *фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності*. Найбільш порушеним він є у дошкільників з акустико-фонематичною та артикуляторно-фонематичною дислалією, псевдобульбарною дизартрією та її мінімальними проявами.

Так, при *акустико-фонематичній дислалії* через порушення операцій впізнавання та порівняння звуків за їх акустичними ознаками відбувається уподібнення звуків на основі спільності ознак (наприклад, для дітей видаються однаковим звучання та вимова слів *ба́бка* і *па́пка*). При *артикуляторно-фонематичній дислалії* внаслідок незавершеності процесів

формування артикулювання та сприймання звуків виникають заміни звуків (*миска – мишка*).

При *псевдобульбарній дизартрії* виникає палаталізація звуків (*сиц – синь*), а при *стертій формі дизартрії* спостерігається обмеженість слухового сприймання та контролю (*чашки – шашки*).

Все вищезазначене пояснює те, чому саме формування фонетико-фонематичної компетентності в групі для дітей із ФФНМ виходить на перший план.

У дошкільників з *мінімальними проявами дизартрії*, що виникає внаслідок мікроорганічного ураження головного мозку, порушується моторна реалізація мовлення; через недостатність центральної регуляції страждає дихальна функція, з'являються мелодико-інтонаційні розлади та можлива асинергія (дискоординація дихання, голосоутворення та артикуляції). Такі порушення проявляються у прискореному диханні, недостатній координації вдиху та видиху, слабкій вираженості чи відсутності голосових модуляцій. Саме тому педагогам логопедичної групи, особливо вихователям, слід не тільки враховувати зазначені особливості під час проведення ігор-занять, а й додати максимум зусиль, щоб набуті дітьми звуковимовні вміння не розпадалися. Такі прояви мовленнєвих порушень обумовлюють виокремлення динамічно-мовленнєвої компетентності.

Дошкільників із ФФНМ за мотивацією до подолання порушень мовлення можна умовно розподілити на три групи:

- 1) ті діти, котрі прагнуть до виправлення мовленнєвих вад;
- 2) ті, які пасивні до подолання дефектів мовлення;
- 3) ті діти, котрі уникають ігор-занять.

Саме тому педагоги логопедичної групи особливо на початкових етапах проведення корекційно-розвивальної роботи, мають формувати у дошкільників із ФФНМ мотиваційно-активізуючу компетентність.

У дітей із ФФНМ когнітивна складова та адекватне (відповідно до ситуації та потреб) мовленнєве спілкування переважно є сформованим. У них

також наявна правильна відповідність внутрішньої програми висловлювання його зовнішньому мовленнєвому семантичному вираженню. Однак, як зазначають науковці, дошкільники з різними формами дизартрій відчувають певні труднощі в лексико-граматичній складовій та зв'язному мовленні (О. М. Вінарська, Б. Ж. Монделаерс, О. В. Правдіна, О. М. Пулатов, Ю. В. Рібцун, Е. Я. Сизова та ін.), а О. М. Мастюкова відмічає, що раннє ураження окремих складових мовленнєвої функціональної системи при дизартрії призводить до складної дезінтеграції всього мовленнєвого розвитку дитини.

У дошкільників із *дизартрією* відмічаються деякі обмеження використання лексичних засобів, що проявляється у вживанні слів, близьких за значенням або за звуковою схожістю, труднощах пошуку, вибору і актуалізації необхідних лексем. Дітям притаманні семантичні порушення у вигляді неточного розуміння значення слів, що знаходять своє відображення у неадекватному їх вживанні стосовно певної мовленнєвої ситуації чи контексту. Заміна слів в деякій мірі обумовлюється труднощами моторної реалізації окремих лексем через наявність неврологічної симптоматики в мускулатурі і моториці артикуляційного апарату. З метою корекції зазначених відхилень і була виокремлена словниково-смилова компетентність.

Формування навичок словотворення завжди балансувало на межі лексики та граматики, адже словотвір виступає одночасно як засіб збагачення словника та удосконалення морфологічних умінь дітей. У дошкільників із різними формами *дизартрії* труднощі в словотворенні проявляються у розрізненні на слух і самостійному використанні найскладніших морфологічних форм, зокрема дієслів, утворених префіксальним способом. Це спонукало до появи ще одного напряму корекційно-розвивальної роботи – підвищення морфологічно-семантичної компетентності.

У дошкільників зі складними формами *дизартрії* зустрічаються як синтагматичні, так і парадигматичні порушення, спотворення логіко-

граматичних зв'язків. У дітей можливе неправильне граматичне вживання фонем у кінці слова. Часто в мовленні такі дошкільники випускають чи плутають прийменники, відчують труднощі в узгодженні та керуванні, неправильно вживають відмінкові закінчення та числові категорії. Такі порушення не могли залишитися без уваги, а тому була виділена граматично-значеннева компетентність.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення відчують певні комунікативні труднощі, що проявляються у інактивності, сором'язливості, мовленнєвому негативізмі. Завдання педагогів логопедичної групи – вселити віру у власні сили та можливості кожного вихованця, розвинути у них синтаксично-інформативну компетентність.

Таким чином, при фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення спостерігаються вибірккові порушення як у ланках моторного програмування і реалізації мовлення при його породженні, так і в сенсорній ланці під час його сприймання. В цілому недоліки сприймання і продукування мовлення характеризуються акустико-фонематичними і артикуляторно-фонематичними порушеннями, що потребує від педагогів проведення комплексної роботи з формування мовленнєвої полікомпетентності у дошкільників.

2.3. Загальні аспекти організації та проведення роботи вихователя в групі для дітей із ФФНМ

Дошкільна освіта – важлива складова всебічного розвитку дитини, її навчання та виховання, базис національної системи освіти в цілому. Питання змістового наповнення спеціальної дошкільної освіти, у т. ч. й логопедичної, детально розкривалися і продовжують висвітлюватися у працях сучасних вітчизняних (І. С. Марченко, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко та ін.) та зарубіжних (О. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, Г. В. Чиркіна та ін.) учених. Однак питання організації та проведення вихователями різних видів ігор-занять у

спеціальному дошкільному навчальному закладі висвітлені у літературі недостатньо, що спонукало нас до створення відповідних розробок у цьому напрямку.

☑ Нами виокремлений ряд специфічних корекційних завдань, які, окрім загальноосвітніх заходів, передбачених загальноосвітньою програмою⁴, має виконувати вихователь в умовах ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ. Такі завдання спрямовані насамперед на подолання мовленнєвого дефекту та порушень психофізичного розвитку, з обов'язковим урахуванням характерологічних особливостей дітей.

Вихователь ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ:

1. Контролює якісну сторону мовлення, слідкуючи за правильним використанням поставлених звуків, відпрацьованих граматичних форм тощо та мовленнєвою активністю дошкільників, закріплює одержані результати.

2. В усіх видах діяльності здійснює словникову роботу у межах загальноосвітніх та корекційних завдань.

3. Проводить додаткові ігри-заняття з розвитку мовлення відповідно до книги взаємозв'язку вчителя-логопеда з вихователями групи.

4. Разом із учителем-логопедом здійснює планування корекційно-розвивальної роботи, окреслює словниковий мінімум (номінативного, предикативного та атрибутивного словника), який можуть засвоїти у імпресивному та експресивному мовленні дошкільники, начально-виховні та специфічні корекційні завдання на тиждень, готує документи дітей до проходження ПМПК.

5. Здійснює опосередкований зв'язок між учителем-логопедом та батьками.

Специфіка роботи вихователя у логопедичній групі включає організацію та проведення індивідуальних, підгрупових і фронтальних (старша група для дітей із ФФНМ) ігор-занять. Кожна гра-заняття вихователя має свою певну загальну сезонну тему, але у ній закріплюється і декілька

⁴ Спеціальна корекційна програма для вихователів знаходиться на стадії авторської розробки [17].

відпрацьованих учителем-логопедом лексико-граматичних та синтаксичних моделей, створюючи таким чином відповідну пізнавальну, дослідницьку і мотиваційну базу подальшої логопедичної роботи.

Індивідуальна робота з усіх розділів програми проводиться вихователем почергово з 2–3 дітьми у другій половині дня, відразу після денного сну. Індивідуальні ігри-заняття з розвитку мовлення краще проводити у спеціально обладнаному секторі, де є дзеркало, а також відповідні посібники. Інші діти в цей час забезпечуються ігровим матеріалом, який здатний створити спокійне оточення; їх діяльність контролює помічник вихователя (згідно посадових обов'язків).

Однією з форм індивідуальної роботи з дітьми є щоденне виконання завдань за *книгою взаємозв'язку вчителя-логопеда з вихователями групи*. У таку індивідуальну роботу включаються дидактичні ігри та вправи з мовленнєвими завданнями, за допомогою яких відбувається закріплення набутих мовленнєвих навичок дошкільників, а саме:

- автоматизація поставлених учителем-логопедом звуків;
- формування фонематичних процесів;
- поповнення, уточнення та активізація словникового запасу;
- розвиток граматичної будови мовлення;
- удосконалення звуковимови;
- формування діалогічного мовлення;
- розвиток уваги та пам'яті, словесно-логічного мислення;
- розвиток загальної, ручної і дрібної, мимічної та артикуляційної моторики.

Систематичні тренувальні вправи на розвиток вказаних видів моторики є важливим засобом стимулювання мовленнєвих зон кори головного мозку, корекції моторної сфери дошкільників із ФФНМ, що попереджує формування неправильних рухових стереотипів, сприяє швидшому та ефективнішому подоланню мовленнєвих розладів, цілеспрямованому удосконаленню і розвитку психомовленнєвої діяльності.

Паралельно з розвитком мовлення, елементарних рухів м'язової та артикуляційної гімнастики, плавного голосоведення та мовленнєвого дихання у логопедичній групі має відбуватися коригування у дітей тактильного, зорового, слухового сприймання та пам'яті, оптико-просторових уявлень, конструктивно-просторового і динамічного праксису, моторної сфери в цілому, що є основою пізнання оточуючої дійсності. Головна роль у цьому процесі належить вихователю.

Підгрупові ігри-заняття проводяться вихователем за розкладом, погодженим з учителем-логопедом. Вихователь може бути присутнім при проведенні вчителем-логопедом гри-заняття, оскільки його окремі елементи включаються у вечірню роботу. Після невеличкої перерви вихователь згідно розкладу проводить свої ігри-заняття, а в цей час учитель-логопед працює індивідуально з кимось із вихованців.

Організація *фронтальних ігор-занять* у дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу для дітей із ПМ відрізняється від проведення їх у групах загального розвитку. Крім навчальної (формування знань, умінь, навичок) та виховної (виховання моральних якостей особистості) мети, обов'язковим у роботі вихователя є окреслення розвивальних та корекційних завдань на основі тих методичних прийомів, які використовує у своїй роботі вчитель-логопед.

Враховуючи нестійкість уваги дошкільників із ФФНМ, бажано комплексно використовувати різні методи навчання (ігрові, практичні, словесні), а упродовж ігор-занять періодично змінювати види їх діяльності.

Як учителю-логопеду, так і вихователям доцільно пропонувати дітям звукові іграшки, яскраво оформлені дидактичні посібники, які б викликали у них підвищений інтерес та допомагали створити позитивну емоційну основу корекційно-розвивальної роботи.

Щоб виправлення мовленнєвих вад відбувалося ефективніше, у дітей потрібно формувати потребу у спілкуванні. Цю потребу науковці називають по-різному: „бажання говорити” (М. Ю. Хватцев), „могутній стимул”

(М. А. Піскунов), „бажання подолати дефект” (Г. І. Семенчук), „воля та розум” (М. Зеєман), „активність у взаємостосунках із дорослими” (Г. Л. Розенгард-Пупко). Дослідники зазначають, що дітям із мовленнєвими вадами, так само як і їх ровесникам із нормальним мовленням, вкрай важливо задовольняти, окрім потреби у спілкуванні, цілий ряд інших потреб, які можна розподілити на три великі групи:

- 1) *біогенні*: а) потреби в активності (рух органів і систем); б) орієнтувальна потреба (Хто я? Де я?);
- 2) *психофізіологічні*: а) потреба в емоційному насиченні та розрядці (наприклад, образа → плач); б) потреба в діяльності (ігрова, трудова тощо);
- 3) *соціальні*: а) потреба у реалізації та ствердженні свого „Я”; б) потреба у афілітації (бути у групі таких, як і він (вона) сам (-а)); в) потреба у спілкуванні.

Саме тому під час кожної гри-заняття, яка проводиться в логопедичній групі, педагог намагається одночасно поєднувати задоволення біогенних, психофізіологічних та соціальних потреб дітей; удосконалюючи й зміцнюючи навички загальної та мовленнєвої поведінки, висуває на перший план задоволення потреби у повноцінному спілкуванні, таким чином поступово досягаючи кінцевого результату усієї навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи⁵.

2.4. Базовий компонент дошкільної освіти як основний орієнтир в роботі вихователя логопедичної групи для дітей із ФФНМ

Як зазначається у Базовому компоненті дошкільної освіти [1], вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок дитини, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних навчальних

⁵ Більш детально та ґрунтовно про роботу вихователя логопедичної групи ми розкажемо в окремому посібнику.

зкладах незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності, а тому нами пропонується комплексний інтегрований підхід до реалізації як спеціальних програм [17, 21], так і вимог Державного стандарту дошкільної освіти України.

Інваріантну частину змісту дошкільної освіти (тобто обов'язкову для ДНЗ усіх типів і форм власності) відповідно до Базового компонента дошкільної освіти складають сім освітніх ліній: 1) „Особистість дитини”;⁶ 2) „Дитина в соціумі”; 3) „Дитина у природному доквіллі”; 4) „Дитина у світі культури”; 5) „Гра дитини”⁶; 6) „Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”; 7) „Мовлення дитини”, що забезпечують засвоєння дитиною способів розвитку та саморозвитку, шляхів набуття знань, умінь і навичок. Варіативна складова⁷ репрезентована чотирма освітніми лініями: 1) „Комп'ютерна грамота”; 2) „Іноземна мова”; 3) „Хореографія”; 4) „Шахи”, найпоширенішою з яких є „Іноземна мова”.

Базовий компонент забезпечує цілісність розвитку дитини та безперервність змісту освітніх ліній дошкільної й початкової ланок, проте він розрахований на всебічний розвиток дітей за умов нормального онтогенезу, тож в роботі кожного з педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу його слід враховувати, адаптуючи до роботи з дошкільниками із особливими освітніми потребами.

☑ Слід наголосити, що **така науково-практична робота у спеціальній дошкільній освіті, зокрема в рамках логопедії, здійснюється вперше** (Ю. В. Рібцун).

Оскільки формування психомовленнєвої діяльності є одним із провідних завдань логопедичної групи, почнемо висвітлювати зміст освітніх ліній інваріантної частини з лінії „Мовлення дитини”, а згодом дотримуватимемося тієї послідовності, яка зазначена у Базовому компоненті.

⁶ Зміст освітньої лінії „Гра дитини” був висвітлений нами у першому розділі, а більш повне змістове наповнення інших освітніх ліній буде представлено в окремих авторських посібниках.

⁷ До кожної з освітніх ліній інваріантної та варіативної частини змісту дошкільної освіти нами планується розробити ряд посібників (Ю. В. Рібцун).

Особлива увага була приділена нами насамперед роботі по ознайомленню дошкільників із українською та іноземною мовами як необхідними складовими мовленнєвого навчання та виховання.

2.4.1. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Мовлення дитини” в логопедичній групі

Удосконалення психомовленнєвої діяльності дітей, які перебувають у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу, здійснюється педагогами під час усіх ігор-занять і режимних моментів. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників у групі для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення передбачає:

- вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності;
- формування динамічно-мовленнєвої компетентності;
- становлення фонетико-фонематичної компетентності;
- розширення словниково-сміслової компетентності;
- підвищення морфологічно-семантичної компетентності;
- удосконалення граматично-значеннєвої компетентності;
- розвиток синтаксично-інформативної компетентності⁸.

Розкриємо окремі навчально-методичні аспекти формування кожної з компетентностей в логопедичній групі.

Вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності

Навчання, виховання та психомовленнєвий розвиток дошкільників у логопедичній групі завжди знаходяться у неподільній єдності, адже, навіть за умов нормального онтогенезу, на думку В. В. Давидова, виховання слугує необхідною формою розвитку дитини. Як зазначав у своїх дослідженнях Л. С. Виготський, правильно організоване навчання завжди веде за собою повноцінний розвиток. Отже, щоб дитині захотілося оволодіти правильним

⁸ За кожним видом компетентностей нами планується створити окремий навчально-методичний посібник (Ю. В. Рібцун).

мовленням, педагог має зацікавити її, а зробити це можна тільки за допомогою гри.

Гра як засіб лінгвістичної підготовки до шкільного навчання дітей
із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення

Світ щасливого дитинства... Останнім часом ці слова затьмарюються інтенсивним темпо-ритмом сьогодення та бажанням батьків із пелюшок ростити дитину вундеркіндом, тобто такою, що знає та вміє все. Поява та активне, часто й непотрібне, запровадження в освітній процес ранніх шкіл розвитку, ранніх методик навчання та виховання перетворюють дошкільне дитинство на безперервне навчання, а малих дошколяриків на дорослих школярів, які постійно засвоюють все нові й нові порції інформації. Іноді це призводить до того, що дитина ще не пішла до школи, а їй уже набридло навчатися.

Особливо це стосується дітей із вадами мовленнєвого розвитку, адже вони досить часто мають не лише порушення мовлення, а й недостатній рівень уваги та пам'яті, і як наслідок – труднощі у здійсненні мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації), недостатнє вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, специфічні особливості в емоційно-вольовій сфері (плаксивість, негативізм, замкненість, сором'язливість тощо). Все вищезначене негативно впливає на лінгвістичну підготовку таких дітей до шкільного навчання. Навіть на сьомому році життя у дітей із мовленнєвими вадами відмічається знижений інтерес до навчання, пасування перед труднощами, перевага власних потреб і бажань над соціальними нормами та правилами, що свідчить про необхідність пошуку нових форм і методів освітньо-виховної роботи, пролонгованого терміну перебування таких дітей в умовах спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу.

Як же зробити так, щоб продовжити період щасливого безтурботного дитинства, час активних пошуків і пізнання? Відповідь на це, здавалося б, нелегке запитання проста: навчайте граючись, адже тільки в процесі гри

відбуваються зміни у психічній і соціальній сфері дитини та здійснюється підготовка до переходу на новий, вищий щабель її розвитку.

Діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими вадами часто гіперактивні, вони не можуть всидіти на місці, відволікаються. У дошкільному навчальному закладі, вдома діти постійно чують: „Сядь! Не бігай! Не крутись! Заспокойся!” тощо. Проте найкраще засвоєння нової інформації дітьми з порушеннями мовлення відбувається саме в русі, ненав’язливо, у формі гри. Саме рухова активність дозволяє запуснути рух мозкової діяльності, адже в ній активізуються усі вищі психічні процеси, у т. ч. й мовлення. Кожна рухлива гра має свої певні правила як щодо рухів, так і стосовно виконання корекційного (мовленнєвого) завдання, що, в свою чергу, дисциплінує дитину, робить її поведінку контрольованою. Рухлива гра допомагає зняти нервово-психічне напруження, виховує спритність, вправність, цілеспрямованість, швидкість реакції, навички колективізму.

☑ Нами вже багато років поспіль розробляються рухливі, дидактичні та сюжетно-рольові корекційно-розвивальні багатоваріативні ігри з мовленнєвими завданнями, що сприяють комплексному впливу на виправлення мовленнєвих вад у дітей [39].

Представимо рухливі багатоваріативні ігри з мовленнєвими завданнями з корекції фонетико-фонематичної складової мовлення, які можна проводити як фронтально, так і з підгрупою.

НЕПОСИДИ

Гра проводиться фронтально.

Мета

Вправляти в диференціації голосних і приголосних звуків, які вимовляються дітьми правильно; у ходьбі по колу.

Розвивати слухове сприймання, увагу, пам’ять, мисленнєві операції (аналіз, порівняння), слуховий контроль, почуття ритму, загальну моторику.

Виховувати навички самоконтролю, швидкість реакції.

Словникова робота: закріплення понять: „голосний”, „приголосний”, „твердий”, „м’який”, „глухий”, „дзвінкий звук”.

Хід гри

Вихователь читає віршик:

Ми по колу крокували,
Звуки вміло визначали:
Чули [с] – то присідали.
[З] – всі руки піднімали.

(Ю. Рібцун)

Діти йдуть по колу. Вихователь у помірному темпі називає ряд звуків. Коли діти почують перший із вказаних звуків – присідають, другий – піднімають руки над головою.

Педагог може варіювати рухи, змінювати завдання.

ЩУКА

Гра проводиться фронтально.

Мета

Вправляти в частковому звуковому аналізі.

Активізувати номінативний і предикативний словник.

Розвивати слухове сприймання, фонематичні процеси (фонематичне сприймання, слухову увагу, пам’ять), мисленнєві операції (аналіз, порівняння), ручну моторику.

Виховувати швидкість реакції.

Обладнання: наголовник щуки, м’яч.

Словникова робота: уточнення категоріального рівня іменників і дієслів.

Хід гри:

Діти стають в шеренгу. Вихователь знайомить дітей із правилами гри:

– Ви, діти, будете хвильками, які передають м’яч один одному, виконуючи завдання, а виконувати його треба швидко і правильно. Хто виконав завдання правильно, робить крок уперед, ні – залишився стояти на

місці. Наступного разу, коли відповідь буде правильною, також робіть крок уперед. Щука повинна бути дуже уважною і не пропустити неправильну відповідь.

А зараз лічилкою виберемо щуку:

Упіймав Івасик рибу,
Але витягнути – мука!
Бо сердита і велика
На гачок зловилась щука.

(І. Січовик)

Вихователь одягає дитині наголівник щуки, читає вірш:

Мимо лісу, мимо дач
Гарний плив по річці м'яч.
Побачила щука:
– Що воно за штука?
Стала хапати –
Не може впіймати.
Швидко ти відповідай –
Щуці м'яч не віддавай.

(Ю. Рібцун)

На останні слова дитина, в руках якої опинився м'яч, виконує мовленнєве завдання педагога, а дитина-щука контролює правильність його виконання.

Варіант 1

М'яч передавай, живий (неживий) предмет називай (*кішка, ворона, змія, метелик, карась*).

Варіант 2

М'ячик один одному будете передавати, слово зі звуком [р] ([с], [ш]) називати (*ранець, картина, курка, комар, трактор*).

Варіант 3

М'яч передавай, дію (ознаку) предмета називай (*йти, бігти, стрибати, літати, плавати*).

ЩО (КОГО) ПОБАЧИВ ЗАЙЧИК?

Гра проводиться з підгрупою.

Мета

Вправляти дітей у повному звуковому аналізі та синтезі; у вмінні відмінювати та правильно вживати іменники у знахідному відмінку однини у значенні прямого об'єкта.

Активізувати номінативний словник.

Розвивати слухове сприймання, увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виховувати витримку, вміння уважно слухати товариша.

Обладнання: іграшковий зайчик, предметні картинки з різних родових груп.

Словникова робота: уточнення категоріального рівня іменників на позначення істот і неістот.

Підготовча робота:

- проспівування голосного у закритому складі (*a-a-a-в*);
- виділення звуків у відкритому складі (*м-м-у-у*);
- чітка роздільна вимова приголосного і голосного (*з-а*);
- синтез односкладових слів із закритим складом (*с-о-м*);
- синтез закритих складів зі збігом приголосних (*а(и)-р-к, і-с-т, а-н-к*);
- синтез відкритих складів зі збігом приголосних (*с-т-о(і), д-р-а(у), п-л-е(а)*);
- синтез односкладових слів із закритим складом зі збігом приголосних (*слон, кріт, грак*).

Аналогічна послідовність зберігається при роботі над багатоскладовими словами.

*Хід гри*Варіант 1

Вихователь показує дітям іграшкового зайчика і читає вірш:

Раз, два, три, чотири, п'ять,
Вийшов зайчик погулять.
Що (кого) побачив зайчик,
Зайчик-пострибайчик?

– Ось кого зайчик побачив (показує на картинки, що стоять на дошці тильною стороною). Чи знаєте ви, хто на них зображений? На них звірята – друзі зайчика. Чи хотілось би вам побачити їх? Зараз хтось із вас піде до дошки, візьме одну картинку, сам уважно розгляне її, і, не показуючи вам, назве почергово всі звуки, із яких складається назва тварини. Той з вас, хто буде найуважніше слухати звуки, з яких складається назва звірятка, відразу здогадається, кого ж побачив зайчик.

Спочатку вихователь викликає того з дітей, хто спроможний безпомилково виконати поставлене завдання. Дитина сама розглядає зображення, почергово промовляє звуки у назві предметної картинки (*б', і, л, к, а*). Вихователь слідкує, щоб дитина завчасно не показала картинку товаришам і правильно, послідовно назвала всі звуки.

– Хто зображений на картинці? (*білка*) Так кого побачив зайчик? (*білку*)

Якщо товариші відповіли вірно, дитина повертає картинку лицьовою стороною і сідає на місце. Коли виставлені всі картинки, вихователь запитує:

– Кого побачив зайчик? Як можна назвати цих тварин? (*дикі тварини, звірі*) Де зайчик міг побачити диких тварин? (*у лісі, зоопарку*)

Діти аргументують свої твердження.

Варіант 2

Дитина вибирає картинку із зображенням звірятка. Не показуючи її дітям, рухами, мімікою зображує його. Інша дитина, яка впізнала звірятко, повинна назвати його, почергово називаючи звуки (*б', і, л, к, а*),

аргументувати свій здогад (*Це білка. Вона маленька. У неї маленькі вушка і великий пухнастий хвіст. Вона стрибає, гризе горішки, збирає грибочки*).

Варіант 3

Діти вільно рухаються по груповій кімнаті, імітуючи рухи якоїсь тварини. Педагог почергово звертається до кожного, запитуючи: „Ти хто? Як тебе звати?“. Дитина відповідає, почергово називаючи звуки у назві зображуваної нею тварини (*к, а, б, а, н*). Діти визначають назву тварини.

ДОПОМОЖИ БУРАТИНО

Гра проводиться з підгрупою.

Мета

Закріплювати навички повного звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Активізувати номінативний словник.

Розвивати зорове, слухове сприймання, увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

просторову орієнтацію, дрібну моторику.

Виховувати елемент змагання, моральні якості особистості.

Обладнання

- демонстраційний: лялька Буратіно, валіза;
- роздатковий: предметні картинки, з тильної сторони яких написані слова з пропущеною буквою.

Хід гри

Розповідь вихователя: „Буратіно збирався в подорож. Як не прагнула Мальвіна привчити Буратіно до порядку, нічого не вийшло. Ось і зараз його речі розкидані по всій кімнаті. Давайте, діти, допоможемо Буратіно зібрати речі. Хто знайде будь-яку річ Буратіно, спочатку має вставити пропущену букву в її назві та прочитати її, а потім сказати, чи знадобиться ця річ Буратіно у подорожі”.

Діти знаходять предметні картинки, читають слова та визначають, яка буква пропущена, вписують у них пропущені букви, визначають, чи потрібна ця річ у подорожі, аргументують свої твердження.

ПУХНАСТІ ЗАЙЧИКИ

Гра проводиться фронтально.

Мета

Формувати навички складового аналізу та синтезу.

Вправляти дітей у поділі на склади слів різної складності.

Активізувати номінативний словник.

Розвивати слухову увагу, пам'ять, мисленеві операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення), координацію рухів.

Виховувати уважність, кмітливість.

Обладнання: обручі (горбочки), нагрудники із зображенням зайчиків.

Словникова робота: уточнення понять: „склад”, „слово”.

Хід гри

Всі діти – зайченята – стоять у колоні. Перед ними – обручі. Вихователь читає вірш:

Ми – пухнасті зайченята –
 Дуже любимо стрибати.
 По лісочку тик-тик,
 По горбочках стриб-стриб!
 Стриб туди та стриб сюди –
 Слова ділим на склади.

(Ю. Рібцун)

Варіант 1

Вихователь називає слово. Промовляючи слово по складах, дитина стрибає з обруча в обруч.

Варіант 2

Дитина називає слово за завданням вихователя (до певної видо-родової групи: *стіл, ша-фа, по-ли-ця, е-та-жер-ка*), ділить його на склади.

Варіант 3

Вихователь дає завдання кожній дитині згадати слова з певною кількістю складів. Діти стрибають з обруча в обруч, перевіряючи правильність виконання завдання.

Отже, саме гра для дітей дошкільного віку, особливо з мовленнєвими порушеннями, є найефективнішим засобом їх навчання та виховання, провідною діяльністю, під час якої коригується та розвивається мовлення та особистість у цілому.

Тільки завдяки триєдності в організації ігор (багатоваріативність, яскрава наочність, використання віршованих мініатюр), дозволяє досягти найкращих результатів за досить короткий проміжок часу.

Саме завдячуючи багатоваріативним іграм у цікавій та доступній для дошкільнят формі може коригуватися й уточнюватися їх звуковимова, розвиватися фонематичні процеси, збагачуватися лексика, удосконалюватися граматична будова, формуватися зв'язне мовлення, навички вирішення проблемно-пошукових ситуацій, відбуватися позитивні зрушення в пізнавальній та емоційно-вольовій сфері, що стане якісною лінгвістичною підготовкою до шкільного навчання.

Формування динамічно-мовленнєвої компетентності

Одним із важливих складових компонентів динамічно-мовленнєвої компетентності є артикуляційна гімнастика, що проводиться як учителем-логопедом, так і вихователями логопедичної групи. Щоб виконання артикуляційних вправ було для дітей цікавішим, доцільно під час ігор-занять із розвитку рухомовленнєвого апарату використовувати іграшки та різноманітні казкові персонажі, а також поєднувати виконання вправ з іншими видами діяльності.

Взаємозв'язок артикуляційної гімнастики з іншими видами діяльності
у ДНЗ компенсуючого типу

Формування правильної звуковимови можливе насамперед при наявності достатньої сили, пружності та рухливості органів артикуляційного апарату, їх здатності перебудовуватися і координовано працювати, об'єднувати прості рухи у складні. Тому таким важливим є розвиток мовленнєвої (артикуляційної) моторики, тобто цілеспрямоване вироблення достатньої рухливості рухомовленнєвого апарату (язика, губ, щік, нижньої щелепи, м'якого піднебіння) (Т. А. Воробйова, Ю. В. Рібцун, М. А. Савченко, Т. Б. Філічева, М. Ф. Фомічова, Н. О. Чевельова, Г. В. Чіркаїна та ін.).

Значення артикуляційної гімнастики у роботі педагогів логопедичної групи полягає в тому, що при регулярному проведенні вона допомагає:

- прискорити підготовку мовленнєво-рухового апарату дошкільників до постановки звуків;
- покращити кровопостачання артикуляційного апарату;
- зміцнити м'язову систему язика, губ, щік, щелеп, м'якого піднебіння, мимічних м'язів;
- подолати наявні у дітей неправильно сформовані рухові стереотипи, згасити супутні рухи під час виконання артикуляційних вправ;
- розвинути здатність диференційовано виконувати певні рухи органами мовленнєво-рухового апарату;
- формувати вміння утримувати необхідний артикуляційний уклад;
- збільшити обсяг рухів органів мовленнєво-рухового апарату, їх рухливість, чіткість, ритмічність, амплітуду, точність, силу;
- формувати здатність переключатись із одного укладу на інший;
- навчитися керувати власним мовленнєво-руховим апаратом, об'єднувати прості рухи у складні;
- удосконалити вміння виражати свої емоційні стани мимічно, що має важливе значення для формування комунікативної компетентності.

Паралельно з формуванням правильної звуковимови, проведення артикуляційної гімнастики допомагає дошкільникам оволодіти категоріальним і контекстуальним рівнями лексичних узагальнень. Так, у словнику іменників це слова: *рот, язик, губи, зуби, щоки, щелепа, дзеркало*; прикметників: *верхній, нижній, вузький, широкий, напружений, розслаблений, швидкий, повільний*; дієслів: *піднімати, опускати, розтягувати, витягувати, класти, розслаблювати, напружувати, звужувати, облизувати, ховати, втягувати, цокати, белькотіти, вібрувати, плямкати*; прислівників: *вгору, вниз, праворуч, ліворуч, старанно, швидко, повільно, тихо, гучно*.

Під час проведення ігор-занять дошкільники удосконалюють і граматичну будову мовлення. Зокрема, закріплюють навички словозміни шляхом утворення множини іменників (*щоки, губи*), орудного відмінка однини (*язиком, щелепою*) і множини (*губами, зубами*), а також словотворення, утворюючи іменники за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів (*язик – язичок, щока – щічка, губа – губка, зуби – зубки*) і дієслів за допомогою префіксів: об- , з- + лизати (*облизати, злизати*).

Особливо на початковому етапі перебування дітей у логопедичній групі виконання вправ артикуляційної гімнастики бажано виконувати з дошкільниками якомога частіше. Саме тому необхідно, щоб педагоги поєднували виконання артикуляційних вправ із різними видами діяльності, а саме:

- *мімічною гімнастикою*, розвиваючи м'язи обличчя (наприклад, як у вправі „Поросятко”⁹);
- *психогімнастикою*, зображаючи різні емоційні стани („Веселі мавпочки”);
- *ручною гімнастикою* (наприклад, обертанням обома руками у різних напрямках при виконанні вправи „Каруселі”);
- *пальчиковою гімнастикою* (наприклад, зображаючи конячку – праву долоню поставити на ребро, зверху накласти під кутом ліву

⁹ Змістове наповнення артикуляційних вправ зазначено в одному з наших посібників [33].

долоню, утворюючи пальцями гриву; утворити вуха піднятими вгору великими пальцями);

- *різними видами ігор* із використанням:
 - а) образних анімалістичних іграшок (наприклад, індика);
 - б) технічних іграшок (наприклад, електрички);
 - в) іграшок зі снігом, водою та піском (наприклад, лопатки);
 - г) будівельно-конструктивних іграшок (наприклад, лего у сюжетно-рольовій грі „Будівництво” – вправа „Маляри”);
 - д) спеціальних іграшок [11];
- *театралізованою діяльністю* (наприклад, інсценівка із зображенням злого Бармалея, який після спілкування та ігор з веселими та добрими дітьми стає також добрим і веселим);
- *іграми-заняттями з формування елементарних математичних уявлень* (наприклад, під час вивчення сенсорних еталонів, кольору, форми чи просторового розташування предметів, як у вправі „Східці”);
- *іграми-заняттями з фізичної культури* (наприклад, виконанням нахилів – вправа „Грибочки”);
- *музичними іграми-заняттями* (наприклад, грою на музичних інструментах – вправа „Гармошка”);
- *ліпленням* (наприклад, чашечки);
- *малюванням* (наприклад, писанки і сопілочки на ній);
- *оригамі* (наприклад, виготовленням паперового кораблика);
- *викладанням з паличок* (наприклад, парканчика);
- *штрихуванням, обведенням трафаретів* (наприклад, гребінця);
- *штампуванням* (наприклад, горішків);
- *виготовленням іграшок із природного матеріалу* (наприклад, жабки із мушель).

Артикуляційні вправи можна виконувати не лише під час ігор-занять, а й режимних моментів. Так, наприклад, після прийому їжі діти полощуть

ротики, а педагог слідкує, щоб губи при цьому у них були зімкненими. Потім можна запропонувати провести язичком по зубах і перевірити, чи чисті зубки.

В полуденок діти можуть самостійно злизувати з чайних ложечок варення чи мед, а тим дітям, які особливо потребують укріплення кінчика язика, педагог допомагає, тримаючи ложечку на деякій відстані від рота дитини. Корисно навчати дітей дути, чмокати, пити через трубочку сік.

Отже, саме завдяки поєднанню виконання артикуляційних вправ із іншими видами діяльності у ДНЗ компенсуючого типу корекційно-розвивальний навчально-виховний процес відбувається значно швидше та ефективніше, ніж ізольовано.

Становлення фонетико-фонематичної компетентності

У процесі нормального онтогенезу у дітей одночасно відбувається формування як фонематичного слуху, що допомагає розрізняти звуки мовлення та впізнавати їх, так і фонетичного, тобто вміння сприймати та аналізувати звуко-складову структуру мовлення.

☑ З метою удосконалення фонетико-фонематичної компетентності нами розроблені посібники з формування фонетичного [19] та фонологічного компонентів мовленнєвої діяльності [28], на стадії завершення знаходиться розробка з формування складової структури мовлення у дітей, а ось питання щодо навчання читанню дошкільників логопедичної групи були та залишаються актуальними і ще не висвітлені у наших авторських наробках.

Із метою попередження дислексичних, дисграфічних і дизорфографічних помилок нами планується розробити спеціальний буквар за авторською методикою та ряд зошитів із підготовки дитини з порушеннями мовлення до письма (Ю. В. Рібцун).

До питання варіативного формування навичок читання у дошкільників
із порушеннями мовлення

Читання являє собою складний психофізіологічний процес, який потребує достатнього рівня сформованості цілісної багаторівневої структури вербальних і невербальних вищих психічних функцій (Р. Беккер, О. М. Корнев, Р. І. Лалаєва, Н. С. Старжинська, Т. Б. Філічева, Р. Gardner, В. Hallgren, В. Hornsby, Т. R. Miles, Р. Ott, М. J. Snowling та ін.).

Основу навички читання складають зоровий гнозис, зорово-моторна координація, слухо-мовленнєва та зорова пам'ять, просторово-часові уявлення, суцесивні та симультанні операції, профіль латеральної організації, усі мега-компоненти усного мовлення (фонетико-фонематична, лексична, граматична складові та зв'язне мовлення) (В. І. Голод, С. П. Іваненко, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, І. М. Садовнікова, Г. В. Семенович, Е. Г. Симерницька, Л. Ф. Спірова та ін.).

Психологами та педагогами-дослідниками з питання формування навичок читання у дітей виявлена така закономірність: якщо дитина до кінця першого класу побіжно читатиме, то вона буде встигати зі всіх шкільних предметів і навпаки (Н. М. Брагіна, Т. А. Доброхотова, О. Б. Іншакова, В. М. Ільяна, Н. М. Компанець та ін.).

Психічний розвиток осіб із порушеннями мовлення характеризується, в залежності від виду порушення, своєрідністю розвитку особистості та емоційно-вольової сфери, сприймання, уваги та пам'яті різних модальностей, мисленнєвих функцій і операцій, уяви, моторики, що, в свою чергу, обумовлює труднощі формування у дітей із ПМ навичок читання (якісні характеристики) та робить цей процес більш довготривалим (кількісні характеристики) у порівнянні з їх однолітками, які мають нормальний мовленнєвий розвиток. Саме це обумовлює необхідність формування навичок читання у дітей із ПМ, починаючи з дошкільного віку.

У загальній і спеціальній педагогіці питанню навчання дітей ранньому читанню присвячені численні науково-методичні дослідження (Г. Доман (з

шести місяців); Г. Домбі, Н. М. Компанець, О. М. Корнев (з одного-двох років); А. В. Лагутіна, Ю. В. Рібцун (з чотирьох років); О. П. Воронова, І. Л. Калініна, В. В. Комарова, В. В. Лайло, Л. Г. Милостивенко, Г. В. Огаркіна, М. О. Поваляєва, І. М. Садовнікова, Г. М. Сумченко, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева (з п'яти років).

Формуючи у дошкільників із ПМ навички читання, доцільно застосовувати під час ігор-занять принцип випереджального розвитку (за Л. С. Виготським), використовувати індивідуальні та підгрупові форми роботи, підходити до цього варіативно, тобто застосовувати саме той метод, який буде найбільш вдалим у роботі з кожною дитиною зокрема.

Найвідомішими методами навчання читанню, що застосовуються педагогами в роботі як зі школярами, так і з дітьми дошкільного віку, є *аналітичний*, або класичний, та *глобальний* (напівглобальний), тобто читання цілими словами (складами), (Г. Доман, Д. Доман, В. М. Добровольський, М. О. Зайцев, Р. Коен, О. Р. Лурія, І. М. Островська, С. О. Рачинський, Ю. В. Рібцун, В. В. Тарасун, Л. М. Толстой, Г. Шарловський, К. Янжул та ін.).

Розуміння того, що аналітичний спосіб читання вважається ліво-, а глобальний – правопівкульним, є надзвичайно важливим для ефективного формування навичок читання у дітей із ПМ. Це обумовлено тим, що, за даними наукових досліджень (Т. Г. Візель, Н. В. Дубровинська, Д. А. Фарбер, Є. Д. Хомська та ін.), у дошкільників із вадами мовлення нерідко фіксується функціональна гіперактивність правої півкулі. Крім того, як свідчать наукові праці Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун та ін., у дітей із ПМ досить часто порушені функції слухо-мовленнєвого аналізатора, проте залишаються збереженими зорово-просторове орієнтування та симультанне (від лат. *simul* – сумісно, одночасно) зорове запам'ятовування рядів окремих графем, слів і речень, що вказує на доцільність застосування в роботі з такими дошкільниками саме методу глобального чи напівглобального читання.

Однак глобальний метод навчання читанню, чи так зване читання з „першого погляду”, може застосовуватися під час ігор-занять тільки з тими дітьми з ПМ, котрі мають достатньо зрілі симультанні структури (зокрема, синтез), а ось при їх недорозвитку бажано використовувати традиційний звуко-буквений метод. Сутність і послідовність застосування традиційного методу в навчанні читанню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку представлено у великій кількості наукових і методичних праць (Д. Б. Ельконін, Ф. Ф. Зелінський, С. О. Рачинський, Д. І. Тихомиров, К. Д. Ушинський та ін.), тож зупинимося детальніше на розкритті методу глобального читання та специфіці його застосування у роботі з дошкільниками з ПМ.

За умови навчання методом читання „з першого погляду” діти читають слова (словосполучення, речення) плавно і зливо, не зупиняючись на окремих буквах чи складах. Читання здійснюється немов у формі розмовного мовлення, у тому темпі й ритмі, які притаманні конкретній дитині. Зазвичай для формування читацьких навичок у дошкільників із ПМ педагогом добираються слова простого звуко-складового малюнка, які не викликають труднощів у промовлянні. Підготовчою та одночасно основною роботою в цьому напрямі є об'єднання різних стимулів у цілісний образ на мнестичному та інтелектуальному рівнях (нанизування намистинок, викладання візерунків, складання розрізних картинок, конструювання з кубиків тощо).

На окремих паперових картках (спочатку більшого, а згодом меншого формату) великим чорним шрифтом (поступово він зменшується до звичайного книжно-букварного) записують слова-назви предметів побуту та вжитку і прикріплюють до речей так, щоб дитина бачила написане. Періодично педагог звертає увагу дітей на написані слова. За одну групу занять демонструють 3–5 карток. Дитина не лише вчиться читати, а й збагачує та уточнює свій словниковий запас, запам'ятовує орфографічне

написання слів, розвиває зорову увагу та пам'ять, оптико-просторові уявлення.

На початкових етапах педагог читає написане, а діти тільки відображено повторюють. Згодом діти із ПМ відшуковують серед кількох карток із написаними словами потрібну, тобто з названим педагогом словом. Поступово дошкільники можуть самостійно прочитати слово на картці та співвіднести його з назвою певного предмета. Так само діти навчаються читати слова не тільки на позначення іменників, а й дієслів та прикметників. Читаючи дієслова, дошкільники самі демонструють виконання їх чи знаходять зображення на позначення тих чи інших дій.

На подальших етапах окремі слова педагог комбінує у словосполучення (іменник + дієслово, іменник + прикметник), поступово ускладнюючи звуко-складову структуру слів. Для виховання уважності та вироблення акценту на графічний і смисловий образ слова, окремі словосполучення пропонуються дітям парами, а речення – із використанням протиставного сполучника *а* (Ця кішка біла, а ця кішка чорна).

Від читання на окремих картках переходять до читання книжок. Доцільно щоразу використовувати різні букварі та / чи дитячі книжки з великим шрифтом, щоб не допустити механічного заучування текстів. Заміна тексту чи його джерела не викликає у дітей утруднень при читанні, а, навпаки, виховує підвищений інтерес і сприяє удосконаленню читацьких навичок. У результаті, дитина, ще не знаючи літер, навчиться впізнавати у книзі знайомі слова, словосполучення та речення, закріплені в її читацькому досвіді.

Поступово дошкільники з ПМ навчаються визначати складовий, а згодом і звуко-буквений склад слів, здійснювати їх фонематичний аналіз, тобто кожна дитина зможе вільно оволодіти навичками як глобального, так і альфаветичного читання, та комбінувати їх. Вміння застосовувати навички комбінованого читання надзвичайно потрібні для дітей із порушеннями

мовлення, адже саме при поєднанні цих двох методів відбувається розвиток міжпівкульної взаємодії.

Читання „з першого погляду” не завжди ефективно для дошкільників із ПМ при прочитуванні ними складних слів (наприклад, зі збігом приголосних) і не завжди здатне забезпечити потрібне чітке розуміння інформації, адже, читаючи, дитина спочатку у внутрішньому плані висуває гіпотезу, а потім звіряє її з реально написаним словом і лише тоді приходить до розуміння його значення.

Незважаючи на таку досить значну кількість переваг глобального навчання читання, слід підкреслити ті особливості дошкільників із ПМ, які утруднюють застосування цього методу на практиці. Мова йде про недостатню сформованість у дітей із ПМ діапазону рухів очей вздовж рядка вперед-назад.

Читання „з першого погляду” засноване на антиципації (від лат. *anticipō* – передбачаю), тобто забіганні наперед, і поверненні назад (коли відбувається звірення і контроль), що забезпечується складним актом рухів очей. Читання відбувається в момент фіксацій очей (це так звана „зона впізнавання”), адже око сприймає не всі букви, а лише деякі (домінуючі), що несуть найсуттєвішу інформацію про слово (Т. Г. Єгоров, Л. І. Рум’янцева та ін.). Це свідчить про необхідність включення в процес корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ПМ ігор і вправ на розвиток рухів очей, що стане своєрідною підготовчою роботою для подальшого формування навичок читання.

Підсумувавши вищесказане, можна зробити висновок, що вибір методу навчання читання для дитини з ПМ має бути суто індивідуальним і розпочинатися насамперед із діагностики. При навчанні дошкільника методом глобального читання обов’язковою є наявність пропедевтичного етапу роботи, що має бути спрямованим на формування симультанних структур на мнестичному та інтелектуальному рівнях, а також на розвиток рухів очей. Отже, формування навичок читання у дітей із порушеннями

мовлення має починатися саме в дошкільному дитинстві та бути варіативним, що, в свою чергу, забезпечить максимально повну та якісну підготовку до шкільного навчання, а також дасть змогу повноцінно оволодіти всіма навчальними предметами, у т. ч. й мовного циклу.

Розширення словниково-сислової компетентності

У слові, як основній мовній одиниці, тісно переплітаються та взаємодіють лексичні, граматичні та фонетичні елементи. Кожне слово, незалежно від його ролі в процесі спілкування, має своє певне значення (смысл), а сукупність усіх лексем, що є в мові, називається словниковим складом. Саме тому нами і була виокремлена словниково-сислова компетентність.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення мають певні особливості лексичної будови, які слід враховувати та коригувати під час ігор-занять. Особливу увагу дошкільників із ФФНМ доцільно звертати на вживання образних виразів, метафор, епітетів і порівнянь, адже використання у власному мовленні саме таких лексичних одиниць викликає у дітей найбільші труднощі.

Використання поезій Т. Г. Шевченка у розширенні словниково-сислової компетентності у дошкільників із порушеннями мовлення

Вшанування пам'яті Т. Г. Шевченка – видатного поета, письменника і художника – стало всенародною традицією в нашій країні. З творами Т. Г. Шевченка дітей знайомлять переважно в школі, проте у творчому доробку великого Кобзаря є такі поезії, зміст яких доступний і зрозумілий дошкільникам. Сприймання дітьми поетичного слова розширює їх знання та уявлення про навколишній світ, удосконалює ритміко-інтонаційну складову мовлення, збагачує словниковий запас, а також сприяє розвитку мовленнєвої діяльності в цілому. Саме такі корекційно-розвивальні завдання з формування мовленнєвої полікомпетентності і ставляться перед педагогами, які працюють із дошкільниками, котрі мають порушення мовлення.

Поетичні твори Т. Г. Шевченка допомагають у доступній формі познайомити дітей із ПМ з минулим України, глибше побачити та відчутти красу рідного краю, виховують бажання досконало оволодіти рідною українською мовою, сприяють розвитку психомовленнєвої діяльності та естетичному вихованню дошкільників. Поезії Кобзаря, завдяки своїй виразності, музичності, своїм змістом дарують дитині відчуття радості, здивування, захоплення, вражають силою впливу художніх образів. Поетична скарбниця Т. Г. Шевченка сприяє формуванню характеру дитячої особистості, закладає фундамент майбутнього світорозуміння, навчаючи спостерігати, розвиваючи мовлення та мислення, відкриваючи перед дошкільником із ПМ світ явищ, які недоступні його безпосередньому досвіду.

Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників, зокрема розширення словниково-сислової компетентності, багато в чому залежить від того, наскільки правильно педагог зуміє підібрати відповідні корекційним завданням твори та ілюстративний матеріал до них, подати їх, провести попередню та основну роботу.

Якісними показниками правильно організованої та проведеної педагогічної роботи по ознайомленню дітей із ПМ з українською літературою, зокрема з поетичними творами Т. Г. Шевченка, виступають такі вміння дошкільника логопедичної групи (Ю. В. Рібцун):

- Виявляє бажання слухати поетичний твір.
- З опорою на наочність, слухає поетичний твір, не відволікаючись і не перебиваючи педагога.
- Розуміє зміст прочитаного художнього твору.
- Розглядає ілюстрації до поетичного твору, відповідає на запитання педагога за його змістом.
- Виявляє інтерес до художніх образів твору, прагне уточнити семантику малознайомих або дізнатися значення нових лексем.

- Може визначити основну змістову лінію прослуханого нескладного поетичного твору, спираючись на ілюстрації за його змістом, спочатку з опорою на навідні запитання педагога, а згодом самостійно.
- Переказує поетичний твір, дотримуючись логіки розвитку подій, спочатку з опорою на запитання педагога, а згодом самостійно.
- Розповідає про отримані враження, емоційні переживання, адекватно виражає своє оцінне ставлення до героїв твору.
- Вивчає напам'ять вірші, прагне, використовуючи наявні в мовленні звуки, до чіткої, виразної та емоційної декламації.
- Проявляє інтерес до книги, бережливо ставиться до неї.

Словниковий базис віршованих творів Т. Г. Шевченка належить до категорії загальноживаної та емоційно забарвленої лексики, що робить мову поета простою і доступною для розуміння дошкільниками з ПМ, а її різноплановість у семантичному відношенні є незамінним помічником педагога під час ігор-занять із розширення словниково-сміслової компетентності.

Надзвичайно важливим є вміння педагога читати дітям із ПМ поетичні твори емоційно та виразно, вправно володіючи силою голосу, темпом і тембром мовлення, використовуючи міміку і жести.

Тече вода з-під явора

Яром на долину. *(спокійно)*

Пишається над водою

Червона калина. *(захоплено)*

Пишається калинонька,

Явір молодіє, *(підсилено)*

А кругом їх верболози

Й лози зеленіють... *(утаємничено)*

Саме завдяки цьому пробуджується уява дітей і разом із нею почуття; у дошкільників розвивається здатність яскраво уявити як окремі художні образи, так і цілісні картини, створені автором:

Тече вода із-за гаю
Та попід горою.
Хлюпочуться качаточка
Поміж осокою.
А качечка випливає
З качуром за ними,
Ловить ряску, розмовляє
З дітками своїми.

Таким чином у дітей із ПМ формується мотиваційно-активізуюча компетентність, тобто з'являється бажання кількаразово слухати одні й ті ж самі вірші, помічати їх красу, вирізняти з тексту образні вирази, які відзначаються змістовністю, влучністю, легкістю для запам'ятовування, вивчати твори Т. Г. Шевченка напам'ять.

Слухання – це складний процес перцептивної діяльності, що потребує від педагога проведення цілеспрямованої допоміжної роботи в цьому напрямі. Слухаючи Шевченкову поезію, дитина з нормальним мовленнєвим розвитком може уявити і червону калину, що пишається своєю красою, і те, як молодіє явір, розмовляє з малими каченятами мама-качка. Діти дошкільного віку з ПМ мають збіднену уяву, а тому якщо усього цього вони не бачили в дійсності, уявити зміст створених автором поетичних картин не кожному із них вдається. Тому педагогу (вчителю-логопеду, вчителю-дефектологу, вихователю) доцільно перед читанням творів, використовуючи слова поета, проводити підготовчу роботу у вигляді спостережень („Встала весна”, „Ой діброво – темний гаю”), проведення годин милування природою („Краса калинового цвіту”, „Грона калинові”), психологічних етюдів („Вітер в гаї”, „Наша Оленка відкрила „Кобзар”), ознайомлення дітей зі значенням нових слів і образних виразів („вітер з гаєм розмовляє”, „пишається...

червона калина”, „край неба палає”), уточнення семантики маловідомих („десь чути спів соловейка”, „по діброві вітер віє”), багатозначних слів („хмарка пливе”), супроводжувати читання показом ілюстрацій, детальним аналізом кожного віршованого рядка.

Опоетизований Т. Г. Шевченком вечір на Україні у вірші „Садок вишневий коло хати” постає у всій красі зорових і слухових образів у єднанні людини з природою: білопінно квітучий вишневий садок, приглушене гудіння хрущів, дзвінкоголосий солов’їний щебет, задушевний спів дівчат, яких із вечерею чекають матері. Під час розбору цього вірша педагогу доцільно використати прийом так званого усного малювання, коли дошкільники, спочатку за допомогою навідних запитань, а згодом самостійно, розповідають про свої враження від почутого. Логічним продовженням усного малювання може стати реальний живопис у вигляді зображення картин настрою, образів чи почуттів за допомогою вербального опису емоцій, а згодом олівців або фарб.

Паралельно зі слуханням вірша та розглядом ілюстрацій до нього відбувається розуміння змісту твору, тобто одночасно вирішується кілька завдань – слухових, зорових і пізнавальних. Викликаний інтерес до літературних творів сприяє розвитку уміння уважніше вслухатися в зміст вірша, прагнути до його розуміння та запам’ятовування. Дитина з нормальним мовленнєвим розвитком прагне усвідомити почуте в поетичному творі, встановити зв’язок між почутим і побаченим, інтерпретувати зміст вірша, виходячи зі свого власного досвіду. Проте дошкільники із ПМ потребують керівництва та коригування процесу розуміння з боку педагога. Під час ігор-занять педагог навчає дітей знаходити в об’єктах і явищах схоже та відмінне, аналізувати та синтезувати, співставляти та порівнювати їх у реальному житті та поезії; спочатку з допомогою дорослого, а згодом самостійно робити узагальнення і висновки за змістом твору.

Особливі труднощі у дітей із ПМ викликає розуміння порівнянь, епітетів і метафор, якими так насичені твори Т. Г. Шевченка. Саме з опорою

на поетичні твори педагог може проводити цілеспрямовану роботу у цьому напрямі. У вірші „За сонцем хмаронька пливе” педагог звертає увагу дітей із ПМ на зміну його емоційно насиченої палітри кольорів – від світлих до темних. Персоніфіковані метафори та порівняння конкретизують зображення природи, створюючи зорові образи („хмарка пливе”, „зове спати сонце”, „туман закриває море”, „покриває, мов малу дитину”). За допомогою педагога дошкільники не лише починають розуміти вживані поетом образні вирази, а й прагнуть самостійно використовувати їх у своєму мовленні.

Досить часто розумінню змісту поетичного твору дитиною сприяє відчуття його мелодійності, музичності, співучості та ритму, що в цілому нагадує пісню („Тече вода з-під явора”, „Тече вода із-за гаю”). І справді багато віршів Т. Г. Шевченка покладені на музику завдяки своїй ліричності, глибокій емоційності та тонкому психологізму („Реве та стогне Дніпр широкий”, „Зацвіла в долині червона калина”). Виразності віршам додає повторення в тексті тих звуків, які допомагають почути і уявити собі аудіальні картини природи, наприклад, шелест осоки:

Вітер в гаї не гуляє –
 Вночі спочиває;
 Прокинеться – тихесенько
 В осоки питає:
 „Хто се, хто се по сім боці
 Чеше косу? Хто се?..
 Хто се, хто се?” – тихесенько
 Спитає-повіє
 Та й задріма...

або ревіння розбурханого Дніпра:

*Реве та стогне Дніпр широкий,
 Сердитий вітер завива,
 Додолу верби гне високі,
 Горами хвилю підійма.*

Вивчення напам'ять поетичних творів – нелегке завдання для дітей із ПМ. Це обумовлено не лише недостатньо сформованими компонентами мовленнєвої діяльності, а й досить часто замалим обсягом довільної пам'яті, її короткочасністю та нестійкістю. Навіть якщо дитина з ПМ і запам'ятала вірш, їй складно відтворити його через невпевненість у власних силах, психоемоційну особистісну нестабільність. Тому педагог має докласти чимало зусиль, щоб вивчення та розповідання віршів стало для дошкільника не випробуванням, а соціально-пізнавальним інтересом і задоволенням.

Образні вірші Т. Г. Шевченка доцільно вивчати, створюючи художні замальовки. Наприклад, у вірші „І досі сниться”:

І досі сниться: *(зображення дитини з заплющеними очима)*

під горою, *(зображення гори)*

Між вербами *(зображення верб)*

та над водою, *(зображення річки)*

Біленька хаточка. *(зображення хатинки)*

Сидить *(зображення стільця)*

Неначе й досі сивий дід *(зображення дідуся)*

Коло хатиночки *(зображення хатинки)*

і бавить *(зображення дерев'яного коника)*

Хорошее та кучеряве *(зображення кучерявої голівки)*

Своє малесеньке внука... *(зображення хлопчика)*

Спираючись на них, дитина швидше запам'ятовуватиме та відтворюватиме поетичні рядки. Вже після кількох прочитань, коли педагог починає фразу, дитина здатна закінчити її. Для дітей із ПМ не підходить спосіб хорошого вивчення віршів, адже дошкільники швидко стомлюються, втрачають інтерес до ігор-занять і навички самоконтролю за правильністю власного мовлення.

Під час ігор-занять із зображувальної діяльності діти виконують роботи за змістом поетичного твору. Готуючись до ігор-занять із розвитку мовлення, педагог виставляє дитячі роботи відповідно до послідовності розгортання

подій у заданому творі, що слугує своєрідними підказками, пунктами плану для закріплення, а згодом і розповіді вірша. Це спонукає до якнайкращого виконання роботи як із зображувальної діяльності, так і вивчення та розповідання літературного твору.

З особливою увагою педагогу слід поставитися до вивчення віршів із художньо-поетичними виразами. Так, у вірші „Встала весна” вирази „чорну землю сонну розбудила, уквітчала її рястом, барвінком укрила” пов’язані з образами пробудження природи після зими. Без спеціально організованого, цілеспрямованого спостереження уявити та відтворити картини природи дітям із ПМ нелегко. Щоб дошкільники відчували красу вірша, їх треба підготувати – кілька разів повести в ліс або до парку, звернути увагу на зміни, що відбулися в природі, пояснити значення слів, образних виразів, увести в словник лексеми „ряст”, „барвінок”, „уквітчала”. Отримання емоційних вражень від спілкування з природою спонукає дітей до вияву інтересу до поетичного слова, легшого запам’ятовування вірша. Таким чином поетичні образи весняної природи стають дошкільникам із ПМ близькими і зрозумілими.

Завдяки поезіям Т. Г. Шевченка під керівництвом педагога дошкільники з ПМ навчаються спостерігати, бачити красу навколишнього світу, прислухатися до віршованого тексту, помічати порівняння, багатство епітетів, звертати увагу на рими, самостійно придумувати чи пригадувати римовані слова, а головне – починають проявляти інтерес до вивчення віршів напам’ять та елементарно осмислювати загальнолюдські цінності – красу і неповторність природи, любов до Батьківщини, своєї родини, шанобливе ставлення до людей.

Отже, Шевченкове слово сприяє не лише мовленнєвому, а й моральному, естетичному та національному розвитку дітей із порушеннями мовлення. Для кожної людини, в т. ч. і підростаючої, Україна починається з Тараса Григоровича Шевченка. Його поезія відкриває перед нею світ у

високій красі, будить поезію душі, яка формує кожную особистість, допомагає їй вирости гідним сином (донькою) рідної землі.

Підвищення морфологічно-семантичної компетентності

Існування в сучасній українській мові граматичних форм, які використовуються при утворенні різних слів, спонукало нас до виділення морфологічно-семантичної компетентності, адже розрізнення форм словотворення, як правило, завжди буває пов'язане з розрізненням лексичних значень слів.

Лексика набуває величезного значення лише тоді, коли нею може вільно розпоряджатися граматики, що визначає правила зміни слів, їх творення, а також сполучення слів у речення та словосполучення. Дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення мають досить великий словниковий запас, проте в словотворенні часто припускаються помилок (особливо при словотворенні присвійних прикметників), тож розкажемо, які форми роботи можна використовувати для подолання зазначених труднощів.

Формування навичок словотворення та вживання різних лексико-граматичних розрядів прикметників у дошкільників логопедичної групи

Словотворча система української мови вивчає ті елементи, з яких складаються слова, тобто значущі одиниці лексем (корені, префікси, суфікси, флексії), їх роль у словотворенні, а також ті закони, які беруть участь в утворенні нових слів. Отже, безпосереднім предметом вивчення у словотворенні є слова, однак, на відміну, наприклад, від лексикології, в якій вивчаються індивідуальні особливості слова (зокрема, лексичне значення чи експресивно-стилістичні можливості), або від граматики, де вивчаються граматичні особливості слова та його синтаксичні функції, словотворення вивчає склад, структуру, норми і способи творення слів.

Зупинимось на словотворенні прикметників, що викликає найбільші труднощі у дітей логопедичної групи.

Як зазначають філологи (А. К. Мойсієнко, Ю. Л. Мосенкіс, М. І. Пентилюк, О. А. Стишов, С. В. Шевчук та ін.), в українській мові виділяють три лексико-граматичні розряди прикметників. До першого розряду відносять *якісні* прикметники, які показують змінну ознаку, тобто таку, що може бути властива предмету у більшій чи меншій мірі (наприклад, колір, сила, температура, смак тощо). Змінна ознака може виявлятися більшою чи меншою мірою, утворюючи ступені порівняння прикметників (легкий – легший – найлегший). Крім того, якісним прикметникам властива здатність вступати у синонімічні (хоробрий – сміливий – безстрашний) та антонімічні (добрий – злий) відношення.

Другий розряд утворюють *відносні* прикметники, що показують ознаку, яка не може бути у предметі у більшій чи меншій мірі (наприклад, осінні дощі – ті дощі, які бувають восени, або дитяча книжка – книжка для дітей). Відносні прикметники вступають у синонімічні відношення із іменниками (соснова шишка – шишка сосни) та дієсловами (перелітні птахи – птахи, які перелітають).

Особливий інтерес у цьому лексико-граматичному розряді прикметників викликають спільнокореневі слова, робота над якими надзвичайно важлива для дітей логопедичної групи з метою попередження дизорфографій на рівні слова під час шкільного навчання. Саме в ігровій діяльності, під час руху засвоєння нових мовленнєвих навичок у дошкільників відбувається невимушено та значно міцніше (Ю. В. Рібцун). Тож пропонуємо фронтальну рухливу гру „Ми – веселії малята”, яка допоможе у формуванні словотвірних навичок у дітей.

МИ – ВЕСЕЛІЇ МАЛЯТА

Мета

Вправляти дітей в утворенні спільнокореневих слів.

Активізувати й збагачувати словник відносних прикметників.

Розвивати слухову пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння), загальну моторику, швидкість реакції.

Виховувати чуття мови.

Хід гри

Діти вільно рухаються по груповій кімнаті (або на майданчику), імітуючи зимові розваги – катання на лижах, ковзанах, гру в сніжки, ліплення сніговика. Вихователь промовляє закличку:

Ми – веселії малята –
В різні ігри любим грати.
Раз, два, три – замри!

(Ю. Рібцун)

Діти зупиняються й завмирають у певних позах. Вихователь продовжує:

Ми – розумнії малята –
Вміємо відповідати.
Правильно відповідаєш –
І одразу оживаєш.

(Ю. Рібцун)

Пропонується завдання всім дітям. Якщо дитина, на яку вказав педагог, правильно відповіла, вона „оживає” і рухається далі; коли ж ні – чекає на допомогу товаришів. Через те, що наприкінці гри неохопленими лишаються найслабші в мовленнєвому плані діти, то запитання до них мають бути значно легшими. На прохання вихователя дитині допомагає той, хто ще не відповідав. Коли відповідь була правильна, знову починають рухатись обое.

Варіанти мовленнєвих загадок, у відгадці яких заховалося слово „сніг”:

Взимку пташка прилітає,
Що червоні груди має.
Щось шукає на снігу
Ще й співає: „Дю-дю-дю!”.

(Снігур)

(Ю. Рібцун)

Дуже люблять малюки
Взимку гратися в... (сніжки).

(Ю. Рібцун)

З неба падають пушинки,
Ніби зірочки... (сніжинки)

(Ю. Рібцун)

Швидко з гірки мчать малята
На санчатах і на лижах.
Раді зиму зустрічати,
Бо вона весела й ... (сніжна).

(Ю. Рібцун)

Летять, летять сніжинки,
Вкривають ліс і сад.
Це явище природи
Назвали... (снігопад).

(Ю. Рібцун)

Як снігу намете багато,
Потрібна нам вона,
Бо сніг прибрати допоможе
Машина... (снігоочисна).

(Ю. Рібцун)

Можна використати й інші опорні слова: *сад, ліс, риба* і т. д. Гра проводиться на закріплення вивченого матеріалу, коли діти вже здатні швидко виконувати запропоновані завдання.

Після багаторазового проведення ігор такого типу, комплексної роботи з іменниками та прикметниками можна пропонувати дітям наступне, більш складне завдання: визначити зайве слово в ряду спільнокореневих слів. Наприклад, на дошку виставляються предметні картинки із зображенням гуски, гусятниці, гусені, гусака, гусенят. Вихователь звертає увагу дітей на

спільний початок цих слів, але різне їх значення; пропонує вказати, які слова є зайвими і пояснити свій вибір.

Третій розряд складають *присвійні* прикметники, що виражають ознаку, яка вказує на приналежність предмета якійсь істоті (людині чи тварині). На відміну від якісних і відносних прикметників, які відповідають на запитання „Який?“, присвійні прикметники відповідають на запитання: „Чий?“ (орлине крило, лелеча пісня, мамині руки, сестрин віночок). Особливої уваги з боку педагога потребують присвійні прикметники, які вживаються у переносному значенні. Наприклад, *вовча* згряя (згряя вовків) – *вовча* душа (зла людина), *заячий* хвіст (хвіст зайця) – *заячий* характер (ляклива людина), *лисяча* нора (нора лисиці) – *лисяча* натура (хитра людина).

Присвійні прикметники творяться за допомогою суфіксів від основ іменників. Під час однієї гри-заняття вихователь з метою кращого засвоєння суфіксів відпрацьовує з дітьми тільки ті морфеми, що звучать однаково (наприклад, *-ин-*: Оксанин, Миколин, материн; *-ів-*: Василів, Тарасів, батьків (татів); *-ійн-*: Надіїн, Софіїн, Зоїн). Увага вихователя має також спрямовуватися на випадки чергування приголосних в основі перед суфіксом *-ин-*: Ольга – Ольжин, Марійка – Марійчин.

Слід зауважити, що утворення присвійних прикметників від власних імен є ближчим досвіду дошкільників, а от словотворення прикметників на позначення належності тваринам є для них набагато складнішим. Це обумовлюється не лише обмеженістю досвіду такого словотворення у дошкільників, а й тим, що при творенні прикметників відбувається значна кількість чергувань (ведмідь – ведмежий) і взагалі зустрічається велика кількість різних суфіксів (солов'їний, лисячий, пташиний, собачий), тобто виникають труднощі мовної генералізації.

Щоб дітям було цікавіше навчатися навичкам словотворення присвійних прикметників, вихователю доцільно використовувати в роботі

дидактичну багатоваріативну гру з мовленнєвими завданнями „Лісові шашки”¹⁰.

ЛІСОВІ ШАШКИ

Мета

Збагачувати словниковий запас дітей з теми „Дикі тварини” („Звірі”) шляхом уточнення категоріального рівня лексичних узагальнень іменників і присвійних прикметників.

Вправляти в словотворенні присвійних прикметників від іменників-назв тварин, в узгодженні іменників з прикметниками в роді, числі, відмінку.

Розвивати зорові сприймання та увагу, розумові операції (аналіз, синтез, порівняння), просторову орієнтацію, дрібну моторику.

Виховувати посидючість і стриманість.

Обладнання: ігрове поле, розділене на 30 квадратів двох кольорів, в кожному з яких зображена частина тіла певного звіра, шашки (пластмасові пробки з пляшок) по 15 шт. двох кольорів, фігурка зайчика.

Словникова робота: уточнення категоріального рівня лексичних узагальнень іменників на позначення назв тварин (ведмідь, вовк, лисиця, заєць, білка, їжак, лось, кабан), назв їх частин тіла (хвіст, лапа, нога, шубка, вуха, голова; копито), лексичних узагальнень присвійних прикметників (ведмежий, вовчий, лисячий, заячий, білчин, їжачиний, лосиний, кабанячий).

Попередня робота

1. Читання художніх творів про звірів, розглядання картин, бесіда за їх змістом.
2. Відгадування загадок про тварин.
3. Дидактичні ігри та вправи: „Хто більше назве?”, „Який? Яка? Яке?”, „Впізнай за описом”.
4. Опис тварин за схемою.

¹⁰ Ілюстративний матеріал до цієї гри можна знайти на сторінках журналу „Логопед” [23] або на сайті www.logoped.in.ua.

5. Ліплення та малювання звірів, виготовлення фігурок з паперу, природного та покидькового матеріалу.

Мовленнєвий матеріал

Кажуть Петрик і Панас:

– Шашки незвичайні в нас!

Зможеш розібратись ти

Лапи де чії, хвости?

Вушка, шубка, голова...

Шашки ці – цікава гра.

(Ю. Рібцун)

Хід гри

Розповідь педагога¹¹

Стояв погожий літній ранок. Петрик з бабусею пішли в ліс по суниці. У цьому році ягід вродило багато. Петрик одну суничку в рот, а іншу – в кошик, та й то назбирав вже чималенько. Вийшов Петрик на невеличку сонячну галявинку. Раптом чує – ніби хтось плаче. Зазирнув хлопчик під кущик, а там – зайченя. „Чому це ти плачеш, маленьке?” – питає він. Зайченя простягнуло лапку – там стирчала чимала колючка, а місце навколо неї зачервонілось і припухло. Петрик висипав свої сунички в бабусин кошик, а в свій посадив зайченя, та й пішли додому – малого лікувати. А вдома бабуся витягла колючку, намазала ранку лікувальною маззю і зайченяті відразу полегшало. Воно задрімало.

Петрик все крутиться біля малого, гладить його і примовляє: „Який зайчний вушко рожевий та довгий! Зайчний лапки такі швидкий! Яке заячине шубка м'якеньке!” А бабуся слухає та все виправляє онука: „Заячі лапки, заяче вушко, заяча шубка...”. А він знову своє: „Зайченкова шубка м'яка, а їжачинкова колюча” „Ай-яй-яй!” – думає зайченя, – „Напевно, малий ще Петрик, не вмє правильно говорити. Та нічого, навчиться! А я йому спробую допомогти”.

¹¹ Текст оповідання Ю. В. Рібцун.

Прошло кілька днів. Лапка у зайченяти зовсім зажила. Знову посадив Петрик маленького в свій кошик і разом із бабусею віднесли його в ліс та й посадили під тим самим кущем, де знайшли. Помахало зайченя вушками та й майнуло у куші.

Радо зустріли зайченя тато-заєць і мама-зайчиха. Розповіло мале про своє життя у Петрика, про те, який він добрий та уважний хлопчик, як любить грати з татком в шашки та про те, що він ще не навчився правильно говорити. Порадилися батьки та й вирішили зробити для Петрика подарунок – лісові шашки. Але не прості, а такі, які допоможуть йому навчитись правильно розмовляти. Чимало довелося попрацювати Зайцю, але шашки вийшли на славу. І грати в них дуже цікаво.

Подивіться, ось які це шашки! (*Показ педагога*) А чи хочете ви навчитися грати в них?

А ще мале зайченя на згадку про себе прислало іграшку – маленького зайчика Богданчика. (*Показ педагога*). Він допомагатиме нам у навчанні.

Педагог викладає на столі ігрове поле і пропонує уважно роздивитися його; звертає увагу дітей на те, що клітинки ігрової дошки мають різне тло (темне й світле) і на них зображені частини тіла звірів.

Педагог: Розгляньте уважно світлі клітинки. В якого звіра ось така шубка, лапки, хвостик, вушка? (Так само розглядаються темні квадрати.) Білі шашки накривають світлі клітинки, чорні – темні. Але клітинку можна накрити тільки тоді, коли правильно назвеш, чия це частина тіла і як вона зветься. Якщо хтось із вас завдання виконає неправильно, то він пропускає один хід. Виграє той, хто правильно відповість на всі питання і використає всі свої шашки.

Діти лічилкою визначають, хто перший починає гру:

Вас запрошую, малята,

В шашки лісові пограти.

Раз, два, три –
Починаєш грати ти!

(Ю. Рібцун)

Перший гравець вибирає шашки того кольору, який йому до вподоби.

Варіант 1

Гравці по черзі називають зображення частин тіла тварини на клітині вибраного кольору, накривають його своєю шашкою.

Варіант 2

Дорослий називає певну тварину. Гравці по чергово відшуковують на ігровій дошці зображення частин тіла, називають та накривають клітини вибраного кольору.

Варіант 3

Гравці по чергово називають зображення на клітині вибраного кольору, вказуючи, чия саме ця частина тіла та яка вона. Наприклад: куций заячий хвіст, руда білчина шубка, кругле ведмеже вухо і т. д.

Варіант 4

Закриваючи зображення, гравець говорить: „Я закриваю... (ведмежу шубку, кабанячі ноги, лисяче вухо)”.

Варіант 5

Закриваючи зображення, гравець вказує: „Не стало... (білчиного хвоста, заячих вух, вовчої голови)”.

Ускладнений варіант

Діти орієнтуються в більшій кількості клітин, накривають шашками, крім голови, вух, хвостів, лап, шубки ще й сліди тварин.

Цей варіант потребує ретельної попередньої роботи з дітьми з боку педагога (вчителя-логопеда чи вихователя), а гра при багаторазовому проведенні приносить відчутні позитивні результати.

З урахуванням вікових та індивідуальних психофізичних можливостей дітей кількість зображень тварин, частин тіла, а відповідно і клітин шахової дошки можна видозмінювати. Замість пластмасових пробок можна

використати картонні кружечки чи звичайні шашки чорного та білого кольорів.

Отже, ігрові форми роботи допоможуть педагогу логопедичної групи значно підвищити морфологічно-семантичну компетентність дошкільників, зокрема сформувати у дітей навички словотворення та вживання різних лексико-граматичних розрядів прикметників.

Удосконалення граматично-значеннєвої компетентності

Удосконалення граматично-значеннєвої компетентності здійснюється шляхом уточнення граматичних категорій самостійних частин мови як на імпресивному, так і на експресивному рівні. Найчастіше у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення виявляється порушеною чи недостатньо сформованою граматична категорія відмінка, тому зупинимось саме на цьому аспекті навчально-виховної роботи.

Використання в навчально-виховній роботі з дітьми логопедичної групи різних значень відмінків іменників

Щоб вивчення української мови в дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу відбувалося легше та ефективніше, вихователь, так само як і учитель-логопед, пропонує дітям спочатку ніби розглянути її окремі складові (звичайно, не абстрактно, а конкретно, на доступному фонетичному, лексичному чи граматичному матеріалі) і тільки згодом об'єднати їх. Одним із об'єктів такого вивчення є граматична категорія відмінка.

Відмінок є граматичною категорією іменних частин мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієприкметник), що виражає їх відношення до ін. слів у словосполученні чи реченні. Граматичну категорію відмінка становлять сім словоформ, або граем – називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий і кличний (М. П. Івченко, В. С. Калашник, Т. В. Михайлова, І. В. Муромцев, Н. І. Черсунова та ін.). Ми розробили орієнтовну схему граматичної категорії відмінка української мови (див. рис. 4).

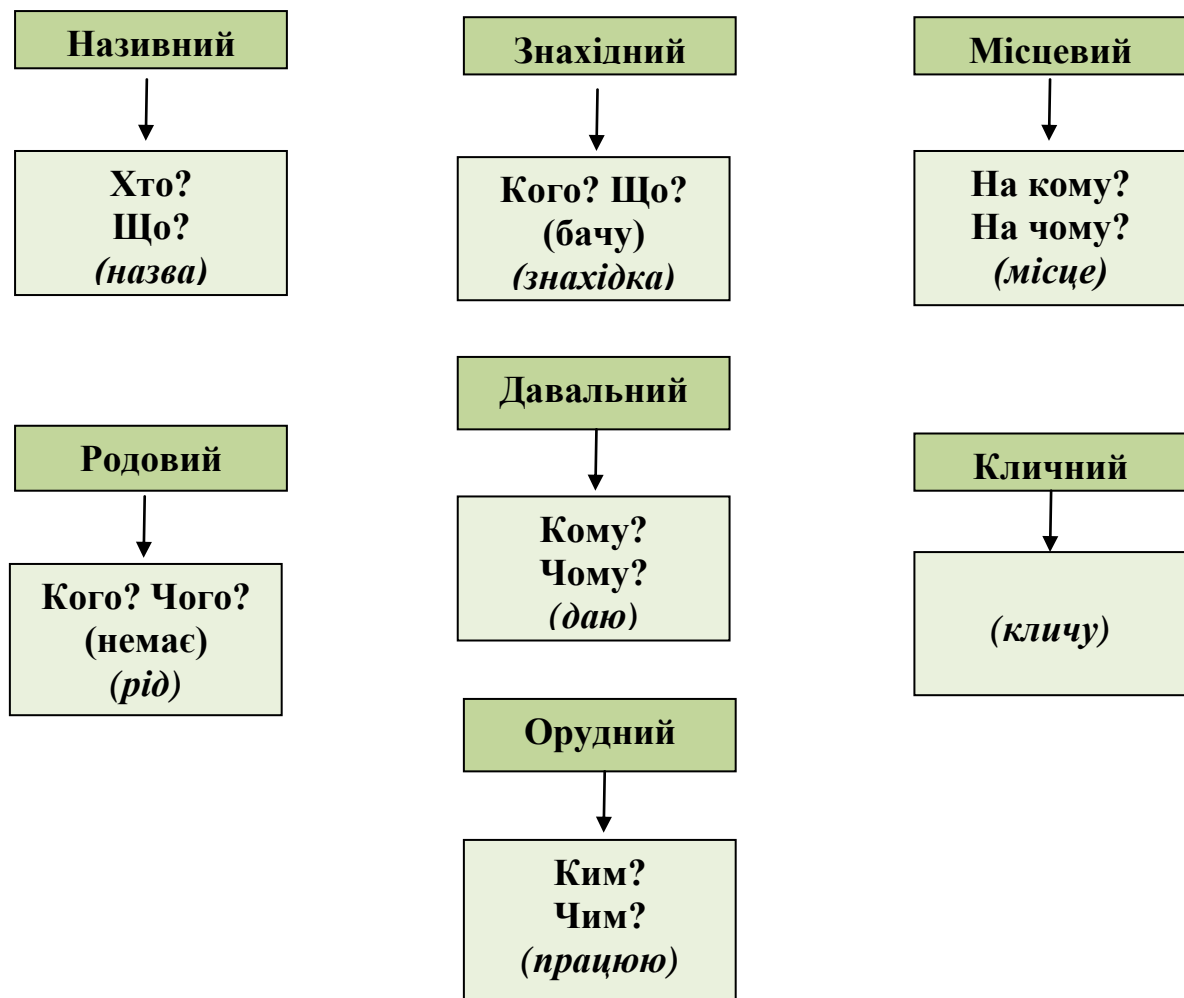


Рис. 4. Граматична категорія відмінка української мови

У сучасній загальнофілологічній навчальній літературі представлено загальні значення кожного з відмінків, зазначено, що відмінкові форми виражаються за допомогою закінчень і прийменників, синтаксичних зв'язків з ін. словами (Г. А. Губарева, І. М. Дишлюк, Т. М. Лагута, А. М. Нелюба, І. П. Юшук та ін.). Так само узагальнено (без виділення значень кожного відмінка) вчителі-логопеди під час корекційних ігор-занять формували у дітей уміння користуватися усіма відмінками, а вихователі у своїй роботі взагалі цілеспрямовано не звертали увагу дошкільників на граматичні категорії, прагнучи вивчити з ними лише певні так звані „лексичні теми”.

Проте з пропагуванням ідей психолінгвістичного підходу аспірантами члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Є. Ф. Соботович (нині кандидатами педагогічних наук, старшими науковими співробітниками Ю. В. Рібцун і Л. І. Трофименко) серед широкого кола

корекційних педагогів змістове наповнення спеціальної дошкільної освіти змінюється на краще. Саме вдале поєднання двох освіт (філологічної та дефектологічної) дало змогу Є. Ф. Соботович у своєму дисертаційному дослідженні [31] розкрити значущість роботи над граматичною категорією відмінка усіма учасниками навчально-виховного процесу, окреслити вузькопрофільну філологічну спрямованість на наявність кількох значень у кожного з відмінків і наголосити на важливості оволодіння дошкільниками логопедичної групи кожним із них.

Розглянемо, які значення має кожна з грамам української мови (Ю. В. Рібцун) (див. табл. 3).

Таблиця 3

ВІДМІНКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ

<i>Відмінок</i>	<i>Значення</i>	<i>Мовленнєвий зразок</i>
Називний (номінатив)	називання	Хто це? <i>Це ведмедик</i> . Що це? <i>Це тарілка</i>
Родовий генетив	приналежності	У кого ведмежа? <i>Ведмежа у хлопчика</i> (<i>Ведмежата у дівчаток</i>)
	матеріалу	З чого мама зварила варення? <i>Зі слив</i> (з <i>малини</i> , з <i>абрикосів</i>)
	віддалення від місця дії	З чого йде дим? <i>Дим іде з димаря</i> (з <i>димарів</i>)
	відношення цілого до частини	Це половинка чого? <i>Половинка апельсина</i> (<i>половинки апельсинів</i>). Це плитка чого? (<i>Плитка шоколаду</i>)
Давальний (датив)	непрямої дії	Кому потрібна кістка? <i>Кістка потрібна собаці</i> (<i>тигру</i> , <i>вовкам</i>)
	просторових відношень	По чому пливе човен? <i>Човен пливе по озеру</i> . По чому їде машина? <i>Машина їде по дорозі</i>

Продовження таблиці

Знахідний (акузатив)	прямого об'єкта	Кого (що) знайшов хлопчик? <i>Хлопчик знайшов їжачка (машинку, кубики)</i>
	просторових відношень	Куди йдуть діти? <i>Діти йдуть у ліс (на річку)</i>
Орудний (інструментал)	знаряддя дії	Чим дівчинка малює? <i>Дівчинка малює олівцем (олівцями)</i>
	сумісності	З чим хлопчик? <i>Хлопчик із кошиком.</i> З чим кошик? <i>Кошик із овочами</i>
	ознак	Чим вкрита земля взимку? <i>(снігом; влітку – травою, восени – листям)</i>
	простору	Де сидить кіт? <i>Кіт сидить під деревом (під лавкою)</i>
Місцевий (локатив)	місця дії	Де сидить сова? <i>Сова сидить на суку (на дереві)</i> Де сидить білочка? <i>Білочка сидить у дуплі</i>
Кличний (вокатив)	звертання	<i>Олеже! Хлопчику! Катрусю! Дівчинко! Котику! Курочко! М'ячику!</i>

Як бачимо з таблиці, більшість відмінків української мови має не одне, а кілька значень. Крім того, їх правильне граматичне вживання потребує використання прийменників і узгодження з ними. Саме це викликає у дошкільників логопедичної групи найбільші труднощі, адже прийменники не виокремлюються ними як окремі слова, а тому в реченні часто випускаються взагалі. З метою подолання аграматизмів у мовленні дошкільників доцільно відпрацьовувати з вихованцями кожне значення відмінка окремо, багаторазово повторюючи прийменниково-іменні конструкції у різних реченнях.

Спочатку слід пропонувати дітям оперувати мовними одиницями, паралельно виконуючи практичні дії з предметами за вербальною інструкцією педагога, згодом – з опорою на наочність і тільки після цього

діяти за власними уявленнями, вже спираючись лише на власний мовленнєвий досвід.

Доцільно пропонувати дітям невеличкі прозові чи віршовані тексти, слова у яких вжиті у певному відмінку та замінені на предметні зображення. Ті дошкільники, які вже вміють читати, текст читають самостійно, ті, котрі ще не володіють читацькими навичками, слідкують за указочкою, яку педагог рухає по рядках, а побачивши зображення, називають його у потрібному відмінку.

Чи не найскладнішим відмінком для засвоєння дітьми є кличний, тому з метою багаторазових вправлянь варто включати його у різні види роботи. Так, наприклад, обігруючи сценку „Яринка і хмаринка”, дошкільники не лише закріплюють уявлення про смуток і радість, навчаються відтворювати емоційні стани на власному обличчі, а й засвоюють правило звертання до дівчинки:

Не журись, *Яринко*,
Не на вік хмаринка:
Хмарка розпливається,
Сонечко ж – лишається!

(Г. Бойко)

Під час ігор-занять доцільно створювати мовленнєві ігри-діалоги із обов'язковим використанням віршованого слова:

– Добрий вечір, *зайчику*,
Куди йдеш?
Скажи мені правдоньку,
Де живеш?
– Отут живу в хатоньці
Край води,
А ти туди, *лисонько*,
Не ходи!

(З народного)

Найскладнішим для дошкільників логопедичної групи є звертання до неістот, тому використання віршованих мініатюр значно допомагає у цьому із паралельним виконанням додаткового мовленнєвого чи немовленнєвого завдання. Наприклад, у вірші „Повій, вітре” діти не тільки засвоюють кличний відмінок слова „вітер”, а й виконують дихальну вправу „Зимовий вітерець”:

Повій, *вітре-вітрило*,
Щоб нам снігу втрусило
На дерева й на траву,
Ще й на бабу снігову!

(Є. Горова)

В кінці навчального року вихователю слід визначити, наскільки діти засвоїли відмінкові конструкції, тож з цією метою можна під час одної гри-заняття здійснити уявну подорож до цирку. Саме за допомогою навідних запитань вихователь зможе виявити ступінь сформованості парадигми відмінювання іменників.

Наведемо короткий зразок діагностичного діалогу:

Вихователь: Хто зараз вийде на арену цирку ви дізнаєтесь, послухавши загадку:

В нього гарна пишна грива –
Руда, розкішна та красива.
Він цар серед звірів,
Страшний його рев.
Ти здогадався? Тож хто це?
Це...(*лев*) (називний відмінок)

(Ю. Рібцун)

Дитина: Це лев.

Вихователь: Про кого моя загадка? (знахідний відмінок)

Дитина: Загадка про лева.

Вихователь: Кому дресирувальник дав м'ясо? (давальний відмінок)

Дитина: М'ясо дали леву.

Вихователь: Дресирувальник накинув на лева покривало. Кого не видно? (родовий відмінок)

Дитина: Не видно лева.

Вихователь: Поглянь, дресирувальник зняв з лева покривало. На кому з'явився яскравий кумедний ковпачок? (місцевий відмінок)

Дитина: Ковпачок на лево́ві.

Вихователь: Я взяла з собою фотоапарат і можу тебе сфотографувати. З ким ти сфотографуєшся? (орудний відмінок)

Дитина: Я сфотографуюся з левом.

Вихователь: Лев хоче піти. Але ж ми ще з ним не попрощалися. Як ти попрощаєшся з левом? (кличний відмінок)

Дитина: До побачення, леве!

Вихователь: Ти сьогодні прийдеш додому і розкажеш батькам про циркову виставу та про те, кого ми побачили сьогодні в цирку. Кого ми побачили сьогодні в цирку? (знахідний відмінок)

Дитина: Ми побачили в цирку лева.

Така послідовна й одночасно комплексна робота по ознайомленню дошкільників з різними значеннями відмінків дозволить педагогу логопедичної групи цілісно сформуванати граматично-значеннєву компетентність у дітей.

Розвиток синтаксично-інформативної компетентності

Речення є основною одиницею спілкування, головним засобом формування, вираження і повідомлення думки. Під час ігор-занять у логопедичній групі вихователь навчає дошкільників так будувати свої зв'язні висловлювання, щоб вони були не лише правильно структуровані, а й інформативні, тобто зберігали смисл і несли певну інформацію, таким чином розвиваючи синтаксично-інформативну компетентність.

У дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення зв'язне мовлення може бути дещо граматичним, тому педагогам доцільно добирати такі форми та методи педагогічного впливу, які б робили освітньо-виховний процес цікавим і одночасно змістовним, всеохоплюючим. Такими сучасними інноваційними для спеціальної освіти методами є ейдетичні. Саме тому зупинимось на них і розкриємо їх роль у формуванні усного мовлення дошкільників логопедичної групи.

Використання ейдетичних методів і прийомів у навчально-виховній роботі вихователя з дітьми логопедичної групи

Ейдетика (від грец. *εἶδος* – вигляд), як один із напрямів психологічної науки, різнобічно досліджується широким колом учених багатьох галузей наукового знання (філософія, педагогіка, психологія, історія, теологія та ін.) і знаходить своє практичне застосування у різних сферах життєдіяльності людини. Ейдетичні методи та прийоми допомагають людині кодувати різні види інформації, так само як і інші методи – піктограм, метод Цицерона, метод М. В. Броннікова тощо.

Зокрема, метод піктограм (від лат. *pictus* – зображений, гр. *υράμμα* – запис) передбачає відображення важливих характерних рис предмета чи явища у схематичному вигляді. Метод Цицерона має додаткову назву – „система кімнати”, адже в ньому, щоб полегшити запам'ятовування певної інформації, слід її окремі частини уявно розміщувати в певному порядку в добре знайомій кімнаті. Метод М. В. Броннікова також має ще одну назву – „входження”, в якому, з метою запам'ятовування інформації, передбачене уявне потрапляння вглиб предмета, явища чи цілісної сюжетної картини.

Завдячуючи властивостям образної пам'яті, шляхом залишкового збудження зорового аналізатора, людина здатна, вже безпосередньо не сприймаючи певний предмет, відтворювати його образ, зберігаючи при цьому усі його риси, деталі чи навіть найменші складові. Саме ця фізіологічна основа стала підґрунтям ейдетики – такої навчально-ігрової розвивальної системи, яка покращує сприймання, швидко й невимушено

зміцнює увагу та пам'ять різних модальностей, розвиває образне мислення та фантазію (Є. В. Антощук, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Г. Ебінгауз, Е. Йенш, О. Р. Лурія, І. Ю. Матюгін, Е. Менш, Г. Мюллер, О. Л. Пащенко, В. Урбанчич, К. Д. Ушинський, Ф. Шуман та ін.).

Ейдетичні методи та прийоми ґрунтуються на вмінні людини встановлювати ті чи інші види асоціацій.

☑ Ми умовно класифікували ті **види асоціацій**, які використовуються у ейдетиці (Ю. В. Рібцун):

1. *За провідним аналізатором*: 1) зорові; 2) слухові; 3) рухові; 4) тактильні; 5) нюхові; 6) смакові (див. рис. 5).

2. *За певною ознакою схожості чи контрасту для одного з аналізаторів*:

1) для зорового аналізатора: а) за формою; б) за кольором; в) за величиною;

2) для слухового аналізатора: а) за характером ставлення до звукових сигналів (приємні, неприємні); б) за оформленням (звукові, словесні);

3) для рухового аналізатора: а) статичні; б) динамічні;

4) для тактильного аналізатора: а) за характером ставлення до відчуттів (приємні, неприємні); б) за формою; в) за величиною; г) за міцністю; д) за вагою; е) за температурою;

5) для нюхового аналізатора: а)приємні; б) неприємні;

6) для смакового аналізатора: а)приємні; б) неприємні.

3. *За характером асоціаційного об'єкта*: а) реальні (предметні); б) уявні (фантазійні).

4. *За змістом*: а) необмежені; б) причинно-наслідкові.

5. *За рівнем розуміння*: а) індивідуальні; б) загальнозрозумілі.

Такий розподіл видів асоціацій є умовним, адже всі вони тісно переплітаються між собою. Розкриємо кожен із видів асоціацій і визначимо їх роль для всебічного, у т. ч. й мовленнєвого, розвитку дошкільників логопедичної групи.



Рис. 5. Коло асоціацій за провідним аналізатором

Загальнозрозумілі асоціації – близькі досвіду та однакові для більшості учасників групи. Так, наприклад, вертикальна лінія, від якої в різні боки відходять лінії під кутом близько 45° , для більшості дітей асоціюється з деревом. Завдяки асоціаціям у дітей удосконалюються мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. *Індивідуальні асоціації* пов'язані з суто індивідуальним досвідом і можуть бути не зрозумілими іншим. Наприклад, до слова „бабуся” виникає асоціація „зелений”, а пояснюється вона тим, що найкращим подарунком від бабусі став зелений дракончик, який і дотепер – улюблена іграшка хлопчика.

Необмежені асоціації виникають спонтанно та навіть не завжди усвідомлюються. На відміну від них *причинно-наслідкові асоціації* усвідомлені та взаємообумовлені, більш чіткі та зрозуміліші. Так, наприклад, до слова „червоний” дошкільники найчастіше називають такі лексеми: полуниця, вишні, порічки, адже саме для цих рослин червоний колір є природним.

Реальні асоціації пов'язуються з дійсно існуючим предметом, а ось уявні можуть породжувати зв'язок із якимось повністю фантазійним (наприклад, неіснуюча тварина) або збірним об'єктом (із окремими складовими чи рисами різних реальних предметів).

Зорові асоціації передбачають виникнення в уяві дитини певного зорового образу, що може бути обумовлено схожістю чи контрастністю предметів чи явищ за формою, кольором або за величиною. Такі асоціації сприяють розвитку зорового сприймання та допомагають дітям дошкільного віку запам'ятати літери (графічні зображення звуків у вигляді предметів, назви яких починаються на той самий звук, – наприклад, вигнута шия гусака, яка нагадує букву Г), а молодшим школярам навчитися швидше читати (за допомогою роботи зі словами-ізографами діти впізнають слова, записані літерами, розташування та форма яких нагадує зображення того чи іншого предмета).

Закріплюючи назви кольорів, вихователь може запропонувати дітям кольорові плямки, щоб визначити, з чим у них асоціюється той чи інший колір, розповідає про свої асоціації: червоний колір – вогонь, синій – річка або весняний струмок, жовтий – сонячний помічник, зелений – листячко тощо. У дітей це може бути *ягідка, помідор, перчик, море, небо, квіточка, кульбабка, сонечко, курчатко, травичка* і т. п. Доцільно пропонувати дітям зображену на аркуші чорно-білу палітру, яку дошкільники заповнюють фарбами на свій смак, предметні зображення, котрі діти розфарбовують, використовуючи фарби зі своєї палітри, а згодом обґрунтовують свій вибір. Можна пропонувати дошкільникам як звичайні чорно-білі контурні предметні зображення, так і силуетні, пунктирні чи накладені одне на одне, що стимулюватиме розвиток зорового сприймання дітей.

Слухові асоціації пов'язані із виникненням певного приємного чи неприємного звука (мовленнєвого чи немовленнєвого) чи слова та можуть активно використовуватися з метою розвитку сенсорного і перцептивного рівнів фонематичного сприймання. Такі асоціації можуть виникати під

впливом сприймання гри на музичних інструментах, різноманітних аудіозаписів (зокрема, природних, побутових чи ін. шумів), під час ігор із традиційними (барабан, брязкальце, дзвіночок тощо) чи нетрадиційними (скляні чи пластмасові ємності з різними наповнювачами) музичними іграшками.

Можна створювати цілі казкові історії, використовуючи слухові асоціації. Так, наприклад, вихователь пропонує дітям заплющити очі, щоб нічого не відволікало їх від сприймання, та починає відтворювати невеличкий ряд різних шумів. Кожен дошкільник уявляє при цьому щось своє, але близькі відтворюваним шумовим характеристикам відповіді дітей свідчать, що звуковий ряд було дібрано педагогом доступно для сприймання. Проте у будь-якому разі варто пам'ятати, що не так важливо відгадати, який саме звук звучав, головне – уявити той чи інший асоціативний образ. Так, одна дитина розповідає, що вона чула, як шурхотить осіннє листя, гримить грім і йде дощ, інша – як шумлять морські хвилі та гуде великий пароплав тощо.

Рухові асоціації передбачають виникнення в уяві статичного чи динамічного образу певної істоти (людини, звіра, птаха, комахи). Прийом перевтілення дає змогу дитині самостійно або з невеликою допомогою дорослого зобразити того чи іншого героя або навіть щось абстрактне – наприклад артикуляційний уклад того чи іншого звука. Зокрема, дошкільник, зображуючи тілом звук [к] може присісти, обхопивши свої коліна та опустивши голову. Так він покаже артикуляцію звука [к], під час вимовляння якого кінчик язика опущений, а його корінь відсунутий назад.

Тактильні асоціації відкривають перед дошкільниками логопедичної групи великі можливості для уточнення знань про форму, величину, міцність, вагу, температуру, фактуру предметів, диференціацію приємних і неприємних відчуттів, які для кожного є суто індивідуальними. Можна використовувати тактильні таблички, кишеньки чи віконечка з різними видами матеріалів.

Нюхові асоціації в навчально-виховній роботі з дітьми слід використовувати дуже обережно, адже слід добре знати можливі алергени кожної дитини, бути впевненим, що той чи інший запах не викличе астматичної чи ін. хворобливої реакції. В навчально-виховному процесі можуть використовуватись аромомасла, рослини (у т. ч. й натуральні овочі та фрукти, трави, спеції) тощо.

Смакові асоціації до вподоби дітям, адже найчастіше вони приємні та „смачні”, проте й до них слід ставитись із обережністю, заздалегідь знаючи, наприклад, підвищену алергенність деяких харчових продуктів (наприклад, меду чи шоколаду). Особливо подобається дітям із ФФНМ гра „Смачні кольори”, в якій дошкільники не тільки автоматизують звуки, а й самостійно утворюють назву кольору (*слива – сливовий, вишня – вишневий, морква – морквяний, лимон – лимонний, абрикоса – абрикосовий, буряк – буряковий, малина – малиновий* тощо), відповідають на питання: „У кого ти взяв буряковий колір?” (*У буряка*). В кінці гри діти малюють „смачні” картинки.

Спільним запитанням педагога в роботі з будь-яким видом асоціацій є таке: „*Про що ти подумав (-ла)...*?”. В залежності від потрібного виду асоціації запитання продовжується дієприслівниками: „побачивши”, „почувши”, „відчувши”, „доторкнувшись”, а далі доповнюється назвою об’єкта, ознаки, дії чи явища. Наприклад, після запитання вихователя: „Про що ти подумав (-ла), доторкнувшись до цього віконечка?”, відповіді дітей звучали так: „Я подумала про свого ведмедика, якого мені подарували на День народження, тому що він так само м’який”, „Я подумав про великого кудлатого злого монстра”, „Я згадав, як я гладжу вдома свого улюбленого песика Рікі”, „Я подумала про татову шапку, бо вона пухнаста”, „Я подумав про ведмедя з мультфільму про Машу, бо він теж лахматий” тощо. Як бачимо, такі відповіді дошкільників навіть з такого досить вузького виду асоціацій, як тактильні, можуть бути не тільки розвивальними в плані побудови зв’язних висловлювань, а й діагностичними з приводу оцінювання емоційно-вольових і моральних якостей дитини, її соціального оточення.

Цікавим видом роботи є одночасне поєднання кількох видів асоціацій. Наприклад, педагог може звернутися до дитини із пропозицією зобразити спочатку рухами, а згодом на папері звук [ч], або слово „жовтий”. Тоді дошкільник може, трохи нахилившись вперед, відвівши руки назад, стрибати по килимку як зелений коник, промовляючи *ч-ч-ч*, а потім намалювати поїзд, який рухається, відстукуючи в такт коліс цей же звук. Або стати на носочки, високо піднявши руки вгору із розчепіреними пальцями, а потім зобразити на папері жовтим олівцем чи фарбою ясне золотаве сонечко.

Такі види роботи є доступними для дітей логопедичної групи, адже у більшості з них провідною півкулею головного мозку в дошкільному віці залишається права, що якраз і відповідає за образи та уяву. Ігри-заняття перетворюються у захоплюючу подорож у країну знань і фантазії, в яких відсутні примус та нудьга.

Спираючись на певні знаки, схеми чи інші графічні позначення дошкільникам значно легше оволодівати певною абстрактною чи чітко систематизованою інформацією.

☑ Нами розроблено ряд ігор із використанням символів і схем, які допоможуть дітям швидше запам'ятовувати та відтворювати вправи артикуляційної гімнастики [18], вимовляти і характеризувати голосні та приголосні звуки [19, 20], вивчати вірші за піктограмами, розповідати казки чи невеличкі оповідання [8, 33], описувати предмети рослинного світу [29].

У САДУ І НА ГОРОДІ

Мета:

Збагатити словник дітей назвами городини та садовини.

Вчити складати описову розповідь про предмет, узгоджуючи прикметники з іменниками у роді та числі.

Розвивати зв'язне мовлення, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію), тактильні відчуття, зорову увагу та пам'ять.

Виховувати навички самоконтролю, інтерес до гри.

Обладнання: картинки із зображенням овочів, фруктів та ягід; фішки-силуети (ті ж самі овочі та фрукти); план-схема опису; хустина, брилик, поливальничка, фартушок; натуральна городина та садовина.

Хід гри

На столі, навколо якого стоять діти, розкладені предметні картинки зображеннями донизу. Обирається садівник-городник (хлопчик чи дівчинка). Він відповідно вдягнений імітує поливання.

Педагог пояснює умову гри: „Миколка хоче запросити вас до свого саду-городу. Ви будете по черзі брати зі столу картинки, уважно розглядати їх і, не показуючи іншим, описувати зображене так старанно, щоб товариші обов’язково здогадалися, який овочі або фрукт ви взяли з Миколчиного саду-городу”.

Вихователь промовляє закличку:

Наш Миколка-трудівник
Лінуватися не звик.
Добре він попрацював,
Гарний урожай зібрав.
В сад-город ви завітайте,
Плід смачний собі шукайте.

(Ю. Рібцун)

Варіант 1

- Дитина, яка найкраще склала описову розповідь, стає садівником-городником. Гра триває доти, доки не будуть розібрані всі картинки.

- Роль садівника-городника виконує дорослий. Він роздає картинки з урахуванням психомовленнєвих здібностей дітей. Щоб полегшити їм складання описової розповіді, пропонує *план-схему*. Вона має вигляд книжечки-„гармошки”, яка складається з восьми картонних сторінок з опорними малюнками на них. На титульному боці наклеєна паперова кишенька, куди вкладається предметна картинка.

Орієнтуючись на опорні малюнки цієї схеми, дитина має назвати:

- 1) видову приналежність (слово-узагальнення: овоч, фрукт, ягода);
- 2) колір;
- 3) форму;
- 4) розмір;
- 5) який на дотик (твердий, м'який, гладкий, шорсткий);
- 6) смак;
- 7) де росте (на дереві, куші, у землі);
- 8) як використовується в їжу.

• Діти складають описову розповідь без схеми. Роль садівника-городника виконує дитина. Діти беруть картинки й по черзі описують зображене, а решта відгадує, що це. Хто перший вгадав про що йде мова, стає садівником-городником.

Варіант 2

Педагог говорить дітям, що садівник-городник приніс для них фрукти й овочі. Але почастує лише тих, хто виконає його завдання. Тим дітям, які відповідають правильно, дають фішку у вигляді якогось плоду.

Орієнтовні завдання та запитання:

- Назви овоч (фрукт) жовтого, зеленого, червоного, ... кольору.
- Назви найбільші (найменші) овочі.
- Назви овочі, які їдять сирими; які варять (смажать).
- Які овочі ростуть на поверхні землі; в землі?
- Які овочі висмикують; рвуть; викопують; зрізують?
- Як назвати дерево, на якому ростуть яблука; сливи; груші; вишні?
(Яблуня, груша, слива, вишня).
- Як назвати сад, де ростуть і яблука, і сливи, і груші? (Фруктовий сад).

Варіант 3

Садівник-городник показує дітям цілі овочі (фрукти); у розрізі; порізані на невеличкі шматочки. Діти уважно розглядають їх, називають, нюхають, куштують. Потім педагог викликає когось одного, зав'язує йому очі хустинкою, і дає скуштувати шматочок якогось плоду. Дитина визначає за запахом і смаком, що це, називає його. Якщо овоч (фрукт) названо правильно, вона стає садівником-городником.

Дошкільники поступово здатні відходити від схем та символів-підказок і орієнтуватися вже на власний мовний досвід, самостійно встановлюючи

причинно-наслідкові зв'язки. Зокрема, вихователь може читати дітям вірш, в якому згадуються різні „види” слів:

Безліч слів у нашій мові –
І всі різні, всі чудові!
Є велике слово „слон”,
А маленьке – „мишка”.
Є солодке слово „торт”,
А цікаве – „книжка”.
Є пухнасте слово „сніг”,
А веселе слово – „сміх”.
Кисле слово – це „лимон”,
А спортивне – „стадіон”...
Тож вивчаймо рідну мову,
Хай луна українське слово!

(Ю. Рібцун)

Після прочитання педагог може запитати дошкільників: „Як ви думаєте, чому слово „слон” велике, адже в ньому лише один склад? Які „швидкі”, „веселі”, „гіркі”, „червоні”, „м'які” і т. п. слова ви знаєте? Про що ви подумали, коли почули слово...?”. Такі запитання стимулюють дітей до міркувань і до розширення можливостей поглянути на той чи інший предмет із різних боків.

Педагог, використовуючи ейдетичні прийоми як цілісну спеціально організовану гру-заняття чи її частину, як окремий навчально-розвивальний або розважально-розвивальний елемент повсякденного життя, може надати дошкільникам максимальну свободу для творчості та самовираження, одночасної активізації різноманітних відчуттів кожної дитини зокрема. Саме під час таких „незвичних” видів роботи у дошкільника з'являється впевненість у власних силах, розкривається емоційність, бажання розповісти про свої міркування, обґрунтувати їх, користуючись при цьому чітким, фонетично, лексично і граматично правильним зв'язним мовленням.

Отже, застосування під час ігор-занять ейдетичних методів і прийомів допомагає вихователю через неповторний світ різноманітних образів сформувати мовленнєву полікомпетентність дітей, спонукає дошкільників до легкого та невимушеного пізнання оточуючої дійсності, стимулює комунікативну активність, сприяє розвитку образного мислення, різних видів уваги та пам'яті, оптико-просторової орієнтації та уяви.

2.4.2. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Особистість дитини” в логопедичній групі

Освітня лінія „Особистість дитини”, як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти [1], передбачає формування в дошкільника позитивного образу „Я”, створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності, виховання в дошкільника позитивного ставлення до своєї зовнішності, формування основних фізичних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок та навичок безпечної життєдіяльності, що можна узагальнити в чотирьох словах – здоров'я та фізичний розвиток (див. рис. 6).

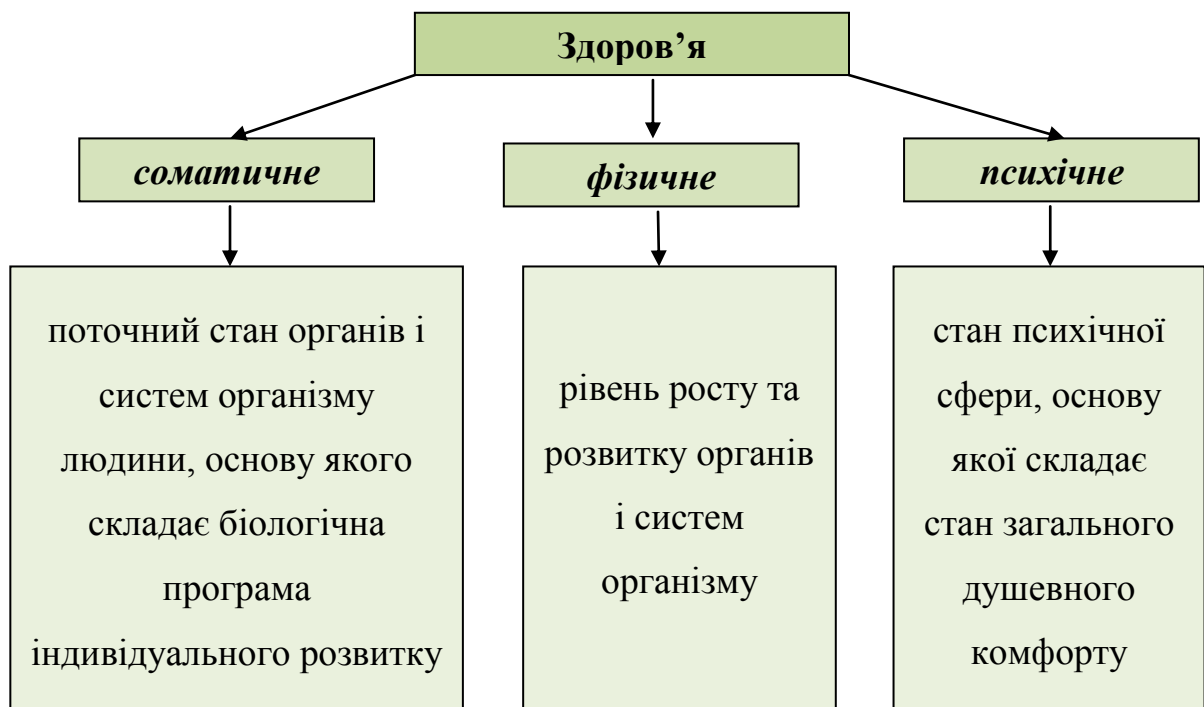


Рис. 6. Компоненти здоров'я

Система дошкільних навчальних закладів, у т. ч. й спеціальних, має широкі й різноманітні можливості для забезпечення реалізації таких завдань фізичного виховання дошкільників:

- зміцнення здоров'я;
- забезпечення гармонійного розвитку організму;
- розвиток рухових умінь, навичок і фізичних якостей (сили, спритності, витривалості тощо);
- підвищення фізичної та розумової працездатності;
- загартування організму;
- прищеплення культурно-гігієнічних навичок, формування уявлень про здоровий спосіб життя;
- виховання потреби в іграх-заняттях з фізичної культури і спорту.

☑ Нами розроблено орієнтир-модель системи навчально-виховної та корекційно-оздоровчої роботи з дошкільниками логопедичної групи (див. *рис. 7*)¹².

Звичка підтримувати здоровий спосіб життя є чи не найважливішою та життєво необхідною, адже акумулює в собі результат використання наявних засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку з метою вирішення оздоровчих, освітньо-виховних і корекційно-розвивальних завдань. Тому спеціальна освіта та родинне виховання, шляхом використання різних форм роботи, покликані закласти у дітей основи здорового способу життя, допомагаючи кожній із них якомога раніше зрозуміти цінність здоров'я, спонукати дошкільника самостійно та активно формувати, зберігати та примножувати його.

Дошкільний період є найбільш сприятливим для формування здорового способу життя. Усвідомлення дитиною свого „Я”, доброзичливе ставлення до світу та оточуючих – все це залежить від того, наскільки грамотно, сумлінно,

¹² У „Словнику іншомовних слів” (за ред. О. С. Мельничука) лексема „модель” походить з лат. *modulus*, що означає „міра”, і являє собою „схему для пояснення якогось явища або процесу”. У посібнику ми пропонуємо орієнтири-моделі (термін Ю. В. Рібцун), тобто власне їх графічне втілення, а ось змістове їх наповнення буде висвітлено в наших подальших розробках.

насамперед відповідальність, формувати ті практичні навички, які дошкільники зможуть застосовувати в реальному житті. З метою формування у дітей свідомого ставлення до власного здоров'я особливу увагу вихователь логопедичної групи приділяє таким компонентам:

- іграм-заняттям із фізичної культури;
- раціональному харчуванню;
- дотриманню правил особистої гігієни (загартування, створення умов для повноцінного сну);
- доброзичливому ставленню один до одного, розвитку уміння слухати та говорити;
- бережливому ставленню до оточуючого середовища, природи;
- медичному вихованню, своєчасному відвідуванню лікаря, виконанню різноманітних рекомендацій;
- формуванню поняття „не зашкодь собі сам”.

Однією з найбільш доступних і часто використовуваних форм реалізації змісту освітньої лінії „Особистість дитини” є прогулянки.

Прогулянки як засіб фізичного та психомовленнєвого розвитку дошкільників логопедичної групи

Щоденні прогулянки – основна умова нормального росту та розвитку організму, проте це не тільки фізичний, а й пізнавальний, мовленнєвий і виховний розвиток дошкільників. Питання організації та проведення прогулянок із дітьми зі звичайним мовленнєвим розвитком піднімалися в ряді наукових, методичних і практичних публікацій (К. Ю. Біла, Л. Г. Богославець, Т. Л. Долгова, О. А. Каралашвілі, І. В. Кравченко, О. О. Маєр, О. О. Малашенкова, Л. І. Павлова, І. В. Прошкіна, Т. Г. Філіпова та ін.), однак у спеціальній логопедичній літературі ці питання практично не розглядалися, що спонукало нас до розробки нових підходів до прогулянок

як одного з основних елементів структури оздоровчої та навчально-виховної складових організації послідовності видів діяльності (Ю. В. Рібцун)¹³.

Прогулянки дозволяють забезпечити загартування організму та збільшити рухову активність дітей. На свіжому повітрі в організмі відбувається підвищене насичення крові киснем, відновлення ультрафіолетового балансу, що є головною умовою повноцінного росту та розвитку дитячого організму. Рухова активність дає змогу зміцнити опорно-руховий апарат, м'язи шляхом безперервного синтезу білкових сполучень, розвивати координацію рухів, що надзвичайно важливо для дітей логопедичної групи.

У будь-який день, коли немає ігор-занять із фізичної культури в залі, вихователь проводить їх на вулиці під час прогулянки. Педагогом обов'язково враховується сезонний, температурний і погодний режим, що дає змогу загартувати дитячий організм і оздоровити його. Слід пам'ятати, що прогулянки не проводяться при температурі повітря нижчій за -15°C та силі вітру понад 15 м/с. Потрібно слідкувати за відповідністю одягу дітей погодним умовам та інформувати батьків щодо доцільності його підбору таким чином, щоб він не був надто теплим (легким) і не обмежував рухів.

Під час прогулянок вихователем проводяться пробіжки та / чи розваги відповідно сезону – катання на велосипедах, самокатах або санчатах, лижах. Індивідуальною формою роботи є виконання дитиною під керівництвом педагога тих чи інших рухів (загальнорозвивальних або цілеспрямованих), які викликають утруднення у дошкільника. Зміцненню здоров'я, виробленню сили, гнучкості, витривалості, спритності також сприяють рухливі ігри (про особливості їх проведення ми розповідали у першому розділі).

Проте прогулянки, окрім оздоровчої, обов'язково виконують навчально-виховну та навчально-розвивальну функцію (Ю. В. Рібцун)¹⁴, адже, згідно з принципом синкретичності (неподільності), одночасно

¹³ Про особливості організації видів діяльності та їх складові буде висвітлено в окремому посібнику.

¹⁴ Про охорону безпеки життєдіяльності, у т. ч. в умовах прогулянки, ми розкажемо у 2.4.4.

забезпечують відповідний тонус для всебічного гармонійного розвитку дитини, допомагають закріпити навички поведінки, розширити уявлення про навколишню дійсність і суспільне життя.

Під час прогулянок проводяться міні-екскурсії (куточок саду або лісу), різноманітні спостереження за погодою, природними явищами, деревами, кущами, квітами, тваринами, іграми та розвагами дітей із сусідніх груп, роботою двірника чи садівника, за тим, які продукти привозять до дитячого садка тощо.

Дошкільники вчаться передбачати погоду за поведінкою тварин і птахів, рослин відповідно до певних прикмет. Так, наприклад, якщо собака ховає ніс або горобці сидять із настовбурченим пір'ям, завтра буде холодно, а якщо кішка лежить животом догори чи горобці купаються в калюжах або піску – тепло.

Хвилини милування природою формують у дошкільників вміння бачити прекрасне у всьому живому, розвивають естетичні смаки, зорове та слухове сприймання, увагу, пам'ять, основні мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію), виховують моральні якості (доброти, інтересу до природи, вміння піклуватися про представників рослинного і тваринного світу).

Саме завдяки названим вище видам діяльності дітям легше сприймати та відтворювати пантоміми, емоційні стани, виконувати вправи психогімнастики, зображати психологічні етюди („Весняне дерево”, „Сумна ромашка”, „Ганення сніговика” тощо), що сприятиме розвитку емоційно-вольової сфери, а отже, – мовленню.

Під час прогулянок діти можуть займатися *трудовою діяльністю* – підгодовувати птахів, доглядати за рослинами (город, квітник), підмітати доріжки, згрібати листя, збирати городні рослини, заготовляти корм для птахів (насіння рослин) і природний матеріал для виготовлення іграшок та проведення ігор-занять із формування елементарних математичних уявлень. Завдяки трудовій діяльності у дошкільників розвивається пізнавальна та

мовленнєва активність, виховуються моральні якості особистості – доброти до всього живого, повага до праці дорослих, бажання прийти на допомогу.

Під час прогулянок можна використовувати й *театралізовану діяльність*, яка слугуватиме одночасно й мотиваційним компонентом, і попередньою роботою, наприклад, перед спостереженням. Зокрема, на прогулянку може завітати лялька чи казковий персонаж (Сніжинка, Чарівниця, Лісовичок тощо) та розповідати дітям про якийсь предмет чи явище, проводити бесіду, відповідати на запитання дошкільників, демонструвати наочний матеріал (наприклад, кольорові фотографії з сезонними пейзажами) і т. ін.

Невід'ємною складовою прогулянок є проведення вихователем із дітьми *різних видів ігор*. Ігри зі снігом чи піском стимулюють пізнавально-пошукову активність дітей („Чому сніг, набраний у відерце, у групі перетворюється на воду? Чому можна ліпити тільки з сирого снігу? Чому для виготовлення пасочок можна використовувати тільки зволожений пісок?“), розвивають зорову увагу та пам'ять („Чиї сліди залишилися на піску / снігу?“), зв'язне мовлення, дрібну моторику та фантазію („Чарівні малюнки на снігу / піску“). Дрібні предмети (гудзики, ковпачки, кришечки тощо) можуть використовуватися для штампування візерунків на снігу чи піску. Візерунки можна також зробити із пасочок чи виготовлених із підфарбованої води льодяних фігурок.

Доцільними під час прогулянок є використання дидактичних ігор, зокрема таких, у яких можуть брати участь усі діти. Наприклад, у грі „Порівняйки” вихователь пропонує дошкільникам за допомогою лічилки чи самостійно розподілитися на дві команди. Якщо гра відбувається восени, одна команда придумує, чому осінь – сумна пора (не пускають гуляти, ллють холодні й часті дощі, на асфальті великі калюжі, дме сильний холодний вітер, навколо бруд і сльота, відлітають птахи тощо), а друга – чому осіння пора весела (можна побачити красиві пейзажі, багато смачних осінніх дарів, можна плести вінки з листя, бігати та шурхотіти листям під ногами, збирати

каштани, можна піти в ліс по гриби і т. п.). Діти спочатку за допомогою вихователя, а згодом самостійно по черзі озвучують свої твердження та обґрунтовують їх. У кінці гри дошкільники переконуються, що кожна пора року має свої позитивні і негативні сторони.

Ігри з природним матеріалом цікаві та корисні для дошкільників логопедичної групи своєю конкретністю та унаочненням. Так, наприклад, у грі „Віднайди листочок” вихователь може прочитати дитині такий вірш:

*Листя каштана,
Немов рукавичка,
У тебе є майже такі ж,
Поглянь, це мов пальці
Твої невеличкі,
Знайди цей листочок скоріш.*

(О. Радущинська)

Сюжетно-рольові ігри („Будівельники маленькі”, „Місто Чарівних майстрів”), хороводні ігри („Галя по садочку ходила”, „Подольночка”), ігри-подорожі („У лісі-лісі темному”, „Ходить гарбуз по городу”), ігри-фантазії („На кого / що схожа калюжка?”, „Пустотливі хмаринки”), пальчикові ігри („Дощик-пустун”, „Раз – грибочок, два – грибочок”) збагачують сенсорний досвід дітей, розвивають дрібну моторику та фантазію, зв’язне мовлення.

Особливим видом роботи на прогулянках є *пошуково-дослідницька діяльність*. Діти з використанням лупи розглядають сліди на снігу чи піску та визначають, кому вони належать, за допомогою вітрячків перевіряють наявність або відсутність вітру, експериментують під керівництвом вихователя тощо.

Так, наприклад, закріплюючи знання дошкільників про властивості повітря, вихователь пропонує дітям тихо подмухати в скляночки з водою через соломинки, запитує: „Що ви побачили в склянці ? *(Бульбашки)* Що з ними відбувається? *(Вони піднімаються вгору)* Як ви думаєте, чому? *(Бо вони легкі)*”. Далі педагог пропонує дошкільникам подмухати сильніше, запитує:

„Що відбувається? (*Вийшла буря*) Де ще є повітря? (*Воно навколо нас*)
Хочете перевірити? (*Так!*)”. Вихователь крутить у руках склянку, звертається до дітей із запитанням: „У склянці щось є? (*Ні, вона порожня*)”, далі опускає склянку в миску з водою догори дном, запитує: „Вода зайшла у склянку?” (*Ні*) Як ви думаєте, чому? (*Бо в склянці є повітря і воно не пускає воду*)”. Саме на такому практичному рівні дошкільники здатні засвоїти досить складні абстрактні поняття та в подальшому самостійно оперувати ними.

Під час проведення прогулянок кожен із видів роботи вихователь може починати з використання мовленнєвого матеріалу. Відповідні сезонним змінам у природі заклички, вірші, загадки, скоро- та чистомовки, домовлянки, прислів'я та приказки, міні-оповідання та казочки не лише уточнюють знання дітей про певну пору року, а й розширюють їх словниковий запас, закріплюють навички правильної звуковимови, спонукають до міркувань, збагачують емоційно-художній досвід:

Кленовий листок на клені,
Кленовий листок зелений.
Все літо листок зелений
Зеленів на зеленому клені.

(Скоромовка)

Важливим під час прогулянок є проведення *словникової роботи*. Під час міні-екскурсій, спостережень, розповіді вихователя, слухання літературних творів у дітей можуть виникати запитання стосовно пояснення чи уточнення тлумачення змісту того чи іншого слова. Тому при доборі мовленнєвого матеріалу педагогу доцільно багаторазово перечитувати його і при потребі спрощувати або заздалегідь пояснювати дошкільникам значення нових чи рідко вживаних лексем.

Використання синонімів, антонімів і багатозначних слів робить прогулянки навчально-розвивальними, адже саме в такій невимушеній атмосфері дошкільники найкраще запам'ятовують новий і відтворюють вже

знайомий їм навчальний матеріал¹⁵. Зокрема, пари *багатозначних слів* доцільно пропонувати такі, що безпосередньо доступні сприйманню дітей, і у співвіднесенні з тими частинами тіла, які у них є: *спинка* (лавочки – дитини), *ніжки* (стола – дитини), *ручка* (відерця – дитини), *носик* (лійки – дитини), *зубки* (граблів – дитини), *язичок* (взуття – дитини) тощо.

Порівнюючи на прогулянці сезонні зміни в природі, погодні та температурні прояви тієї чи іншої пори року, доцільно привертати увагу дошкільників до лексично правильного й синтаксично доречного вживання *слів-антонімів*, зокрема прикметників: *похмурий – ясний* (день), *суха – дощова* (погода), *м'яка – тверда* (земля), *глибокі – мілкі* (калюжі), *сухий – мокрий* (асфальт), *холодний – теплий* (дощ), *сильний – слабкий* (вітер), *важкі – легенькі* (хмари). Найважчим для дітей логопедичної групи є сприймання та відтворення синонімів, проте з активною допомогою дорослого дошкільники навчаються вживати такі вирази: *чисте безхмарне небо, темні важкі хмари, холодний морозяний день, жарке пекуче сонце, криклива галаслива сорока* і т. п.

Корисним мовленнєвим матеріалом для використання не тільки під час ігор-занять, а й на прогулянках є *слова-пароніми* [28]. Зокрема, вивчаючи різних представників тваринного світу (звірів, птахів, комах), вихователь може запропонувати дошкільникам для пояснення значення слів і їх розрізнення такі паронімічні пари: *білка – булка, мак – рак, морс – морж, плід – слід, липа – лапа, ноги – роги, шуби – зуби, ніж – ніс, млин – клин, софа – сова* і т. п.

Знайомлячись із комахами, доцільно використати такі пари слів: *дук – жук, сушка – мушка, діжка – ніжка* тощо. Щоб знайомство з рослинним світом (деревами та їх плодами, ягодами) було цікавим для дітей логопедичної групи, варто використовувати під час прогулянок такі

¹⁵ Завершується авторська розробка посібників „Словничок для діточок: антоніми”[®], „Словничок для діточок: омоніми”[®], „Словничок для діточок: синоніми”[®].

паронімічні пари: *крани* – *крони*, *чуб* – *дуб*, *коса* – *кора*, *мишки* – *шишки*, *машина* – *малина* і т. д.

Ефективним на прогулянці є чергування рухової активності дошкільників з інтелектуально-мовленнєвим навантаженням. Зокрема, після проведення рухливої народної гри „Довга лоза”, вихователь пропонує дітям послухати вірш, у якому неодноразово зустрічаються слова-пароніми:

Курка, лис і дві *кози*
 Грали в „Довгої *дози*”.
 Спритно й весело всі грали,
 Перехожих дивували...
 Перша брикнула *коза*,
 Дзвінко мекнула: „*Коса!*”
 А подруженька-*коза*
 І собі: „*Роса!* Роса!”
 І побігли на лужок
 Накосить трави стіжок.
 Веселився дуже *лис*,
 Доки не побачив *рис*.
 Рис схопив хитрющий *лис*
 І помчав із рисом в *ліс*.
 В *ліс*, де дім його, де *ріс*.
 Залишилась сама *курка*.
 Підійшла до неї *Мурка*.
 Стали грати Мурка й курка,
 Аж змокрила в Мурки *шкурка*.
 Тут прибіг сусідський *Шурка* –
 Повтікали курка й Мурка.

(Ю. Рібцун)

Дошкільники слухають вірш і запам'ятовують та називають паронімічні пари, які зустрічаються в ньому. По-можливості виокремлюють і промовляють ті звуки, якими відрізняються слова-пароніми.

Цікавим видом роботи є вірші зі словами-плутанками, тобто неправильно семантично вжитих. Наприклад, у вірші зустрічається слово „кабіна” замість „калина”:

Кабіна червона дозріла.
Синичка на гілочку сіла,
Щоб ягідки посмакувати,
І стала *кабіну* дзьобати.

(Ю. Рібцун)

Діти виправляють неправильно вжиті лексеми та пояснюють, що у змісті вірша їм підказало, яке саме слово слід виправити.

Прогулянки допомагають: а) формувати пізнавальну активність та емоційну чуйність, бажання стати другом і захисником природи; б) навчити використовувати отримані знання в іграх, малюванні, робити самостійні висновки у ході спостережень; в) розширити світогляд дітей, прищепити любов до рідної землі; г) підтримати живий інтерес до оточуючого світу, явищам природи; д) удосконалити основні види рухів; е) виробити цілеспрямованість у досягненні поставленої мети, витримку у діях, сміливість засобом рухливих ігор, почуття колективізму; є) розвивати мовлення, сприймання, увагу, пам'ять, творчу активність, фантазію, уяву; з) виховувати бережливе ставлення до оточуючого світу, активність, уміння уважно слухати дорослих і ровесників. Все вищевикладене підтверджує, що прогулянки є ефективним засобом фізичного та психомовленнєвого розвитку дошкільників логопедичної групи.

2.4.3. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина в соціумі” в логопедичній групі

Зміст освітньої лінії „Дитина в соціумі” згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти передбачає формування у дітей навичок соціально адаптивної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим. Соціальні навички та практичні мовленнєві вміння з’являються та удосконалюються у дітей лише завдяки спілкуванню з дорослими, насамперед із батьками, тому тісна налагоджена співпраця між педагогами та членами родини дошкільників логопедичної групи виходить у навчально-виховному процесі чи не найперший план.

☑ Нами розроблено орієнтир-модель форм співпраці з батьками у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу (див. рис. 8).

Зошит взаємозв’язку з батьками як помічник роботи вихователя логопедичної групи

Успішність корекційно-розвивального навчання в умовах логопедичної групи для дітей із ФФНМ насамперед визначається тим, наскільки чітко продумана, організована та реалізована наступність у роботі вчителя-логопеда, вихователів та батьків.

Всі сторони освітнього процесу (вихователі, вчитель-логопед, практичний психолог) з метою отримання бажаного результату мають бути зацікавлені у проведенні комплексної навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи і приймати в ній активну участь.

Включення батьків у спільний корекційний процес передбачає:

- єдність вимог до дитини;
- контроль за виконанням домашніх завдань;
- постійне введення поставлених дітям звуків у мовлення;
- активну участь у всіх заходах для батьків.

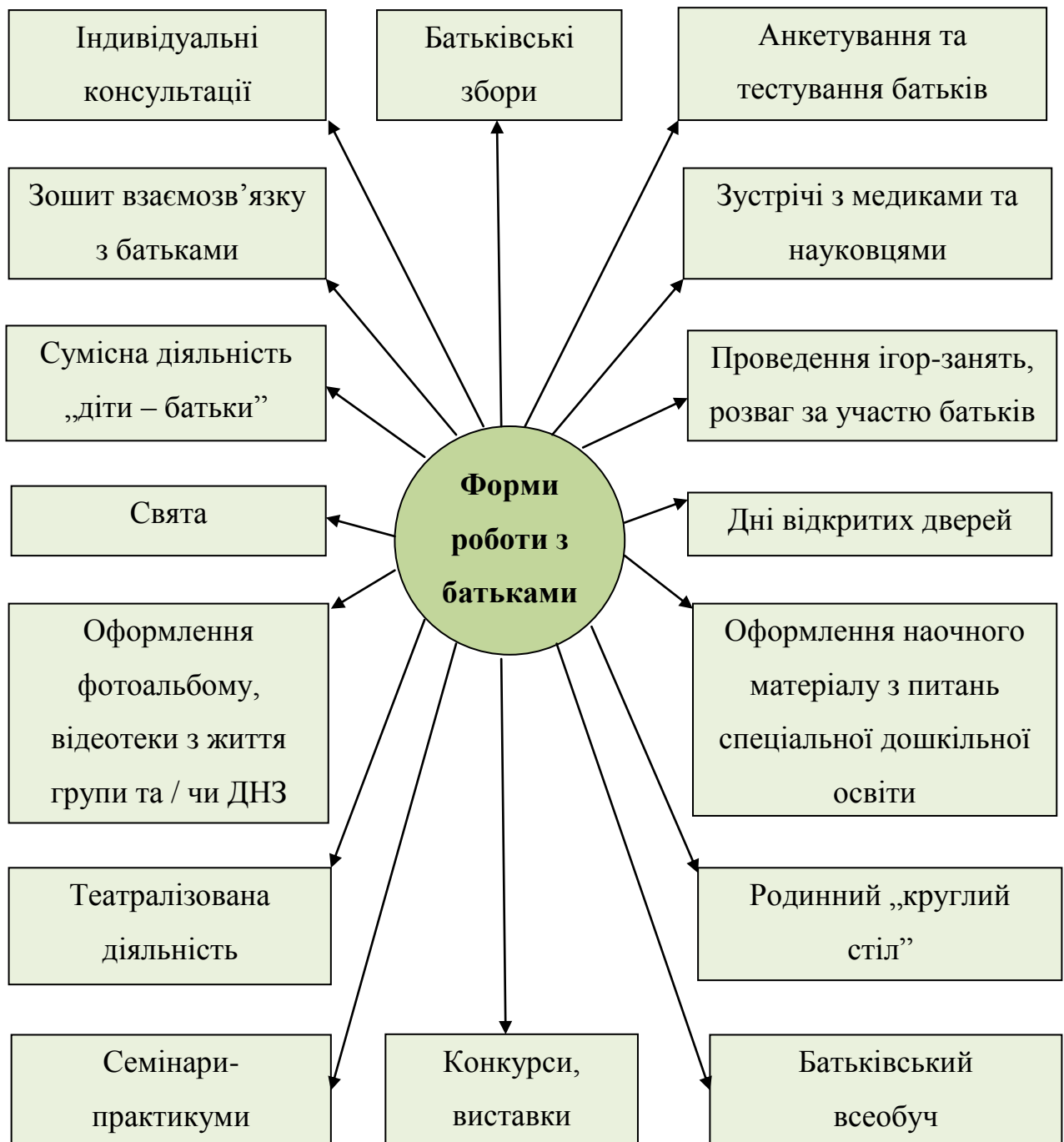


Рис. 8. Орієнтир-модель форм співпраці з батьками у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу

☑ З метою оптимізації корекційно-розвивальної роботи нами розроблений *зошит взаємозв'язку з батьками* (Ю. В. Рібцун), який заповнюється ними. Вся інформація, що надається, є конфіденційною та використовується педагогами (вихователями, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, практичним психологом) лише з метою збільшення ефективності корекційно-розвивального впливу.

В зошиті взаємозв'язку нами виділені такі розділи:

- анкетні дані;
- психологічний мікроклімат у сім'ї;
- соматичний стан дитини;
- соціальний розвиток дошкільника;
- мовленнєвий розвиток дитини;
- когнітивний розвиток дошкільника;
- емоційно-вольова сфера;
- психолого-педагогічна підтримка сім'ї;
- бесіди та консультації спеціалістів;
- перспективний план навчально-виховної роботи.

Коротко зупинимося на змісті кожного з розділів.

У розділі *анкетних даних* зазначається прізвище, ім'я дитини, дата народження, домашня адреса, склад сім'ї. Дані окремо заповнюються матір'ю та батьком: рівень освіти (середня, середня спеціальна, неповна чи повна вища), вік у момент народження дитини, стан здоров'я (соматичні, інфекційні, генетичні захворювання, шкідливі звички), місце і характер роботи, контактні телефони (домашній, робочий, мобільний).

Деталізується життя у шлюбі (час сумісного проживання, розлучення, неповна сім'я, кількість шлюбів), житлово-побутові умови, рівень матеріального забезпечення, кількість дітей, важливі люди в житті дитини, зазначаються інші члени родини, які проживають сумісно чи окремо, але котрі беруть участь у її вихованні.

У розділі *„Психологічний мікроклімат у сім'ї”* розкриваються взаємостосунки дитини з членами родини (дружні, емоційно напружені, конфлікти – з ким, наскільки часто; з ким найчастіше з домашніх контактує), способи досягнення дорослим взаєморозуміння (яким чином, як часто, виховний вплив).

У розділі *„Соматичний стан дитини”* зазначаються особливості слухових, зорових, моторних функцій дошкільника, схильність до

захворювань (часто чи нечасто хворіє, чим саме, енурез, енкопрез, заїкання), вид диспансерного обліку (лікар, діагноз, дата), алергічні реакції (на продукти, препарати), харчування (наявність чи відсутність апетиту, ставлення до їжі, переваги, потреба в дієті).

У розділі „*Соціальний розвиток дитини*” описуються улюблені заняття, ігри та іграшки дошкільника, характер ігрової та сумісної з дорослим діяльності (будівництво, ліплення, конструювання, малювання, настільні, рухливі ігри, доступні трудові доручення), проведення вільного часу (відпустка, вихідні, святкові дні, прогулянки).

Зазначається рівень самостійності дитини (сформованість навичок самообслуговування, вміння гратися наодинці, можливість залишатися без батьків у дошкільному навчальному закладі чи упродовж нетривалого часу вдома), взаємостосунки з дорослими та ровесниками (уміння звернутися за допомогою, грати разом, ділитися іграшками, притримуватися певних правил), стиль контакту (переважно аудіальний, візуальний, кінестетичний, комбінований).

У розділі „*Мовленнєвий розвиток*” зазначається мовне (одно-, двомовне, мовний суржик) і мовленнєве (наявність, відсутність дефектів мовлення) середовище, в якому виховується дитина. Деталізується характер спілкування з дитиною (штучне, спонтанне, в яких видах діяльності, кількість часу, проведеного разом). Фіксується ступінь розуміння зверненого мовлення (на рівні інструкції чи тексту – розуміє, не розуміє, розуміє з труднощами), рівень сформованості самостійного мовлення дитини (звуконаслідування, окремі склади, слова, словосполучення, прості речення; використання в різних видах діяльності; переважання мовленнєвого чи немовленнєвого контакту, наявність чи відсутність потреби у спілкуванні).

Як важлива складова мовленнєвого розвитку дітей окремо винесена робота з книгою: зазначається відношення дитини до книги (чи бережливо ставиться, чи любить розглядати ілюстрації, слухати текст; наскільки розуміє прочитане, чи запам'ятовує його зміст), час читання дошкільнику (перед

сном, під час ігор-занять або у вільний час), улюблені книги дитини (книжки-картинки, книжки-іграшки, вірші, казки, оповідання).

У розділі „*Когнітивний розвиток дитини*” корекційним педагогом заздалегідь добираються завдання відповідно віку та індивідуальним психофізичним особливостям дитини. Зазначається можливість маніпулювання дитиною розбірними іграшками (складання мотрійки, пірамідки, кубиків, вкладок) і використовуваний ним спосіб (самостійно, проб і помилок, за допомогою дорослого, за наслідуванням, пасивно), знання сенсорних еталонів (назви кольорів і відтінків, форм, величини), просторових понять, уміння лічити, класифікувати предмети за сенсорними, родовидовими ознаками (виокремлення груп однорідних предметів, визначення зайвого предмета в групі), встановлюючи та пояснюючи причинно-наслідкові зв'язки, аргументуючи свій вибір.

Звертається увага на наявність: а) розвивальних ігор та іграшок вдома (кількість; покупка, подарунок, сумісне виготовлення, улюблені, ігри та іграшки лише розважального характеру); б) труднощів у навчанні (особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, поведінки; відсутність пізнавального інтересу, мотивації до ігор-занять); в) розвивальної спрямованості ігор-занять (розвиток сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення; самостійно, підказка з боку спеціалістів, за допомогою спеціалістів, відсутність ігор-занять).

У розділі, присвяченому *емоційно-вольовій сфері дошкільника*, освітлюються питання самооцінки та самоідентифікації дитини (ставлення до себе та інших, фонд „можу”, „хочу”, „я сам”, „хлопчик / дівчинка”; сформовані чи ні, знаходяться в зародковому стані), особливостей поведінки (адекватна, неадекватна; агресивність, збудливість, гіперактивність, негативізм, в'ялість, загальмованість, скромність), способи вираження емоцій (наявність зорового контакту під час спілкування, почуття гумору, вираження прохання, задоволення, незадоволення, протесту, відмови, вдячності, співчуття; вміє, не вміє, виражає непродуктивно) та виконання

завдань (доводить розпочату справу до кінця, починає і кидає завдання, не береться за його виконання). Окремим підрозділом виступають переваги: що саме дитина любить чи не любить понад усе (одяг, їжа, іграшки, мультфільми, музика, ситуації), сильні і слабкі сторони дитини.

В розділі *„Психолого-педагогічна підтримка сім'ї”* зазначаються ті соціальні інститути (служби), куди батьки зверталися з дитиною (час звернення, висновок, тривалість ігор-занять, результат), перелік консультацій спеціалістів (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, практичний психолог, отоларинголог, офтальмолог, невропатолог, психіатр, ортодонт, хірург; причина, час звернення, основні рекомендації, контакти (при необхідності). Зазначаються також особливості звернення в ДНЗ (причини, рекомендації, направлення).

У розділі *„Бесіди і консультації спеціалістів ДНЗ”* зазначається корисна інформація (що повинні знати спеціалісти ДНЗ про дитину), конкретизуються запитання до спеціалістів (вихователів, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, практичного психолога), у вигляді таблиці фіксуються зустрічі зі спеціалістами із зазначенням теми консультації та дати її проведення.

Завершує *„Зошит взаємозв'язку з батьками”* перспективний план навчально-виховної роботи, де представлений сімейний план заходів.

Таким чином, зошит взаємозв'язку з батьками має велике значення як для самих батьків, адже дозволяє побачити цілісну картину сім'ї та виховання дитини, так і спеціалістів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з вадами мовленнєвого розвитку, адже дає можливість зекономити час для збору та аналізу необхідної інформації.

Отже, ефективність корекційної роботи з виправлення мовленнєвих вад, гармонійний розвиток дитячої особистості багато в чому залежить від творчого співробітництва вихователів із батьками, від вміло налагоджених професійних та особистісних відносин між ними, чіткого та свідомого

розуміння поставлених навчально-виховних і корекційно-розвивальних завдань (Ю. В. Рібцун).

2.4.4. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина у природному довкіллі” в логопедичній групі

Освітня лінія „Дитина у природному довкіллі” досить широка та різнопланова за своїм змістовим наповненням. Рамки цього посібника не дозволяють охопити всі аспекти роботи в цьому напрямі, тож зупинимося на одному, надзвичайно важливому – охороні безпеки життєдіяльності.

До проблеми охорони безпеки життєдіяльності в систематизації природничих знань дошкільників логопедичної групи

Систематизація природничих знань дошкільників логопедичної групи відбувається з урахуванням встановлення тимчасових і причинно-наслідкових зв'язків. Під час ігор-занять діти запам'ятовують, які особливості явищ неживої природи визначають стан рослинного і тваринного світу у даний сезон, засвоюють, що кожен сезон має власну тривалість дня й ночі, певний характер погоди, температуру повітря, типові опади, свої позитивні (ігри та розваги) і негативні сторони.

Упродовж кожної пори року вихователь ознайомлює дошкільників із правилами безпечної поведінки, враховуючи сезонні чинники.

Для усіх пір року залишаються однаково важливими такі правила:

- бути обачним при використанні побутових приладів. У холодну погоду включені обігрівальні прилади при торканні до них можуть призвести до опіків або ураження електричним струмом. Вмикати обігрівальні прилади можуть тільки дорослі;
- не можна пити напої (сік, молоко, кефір, компот тощо), взяті відразу з холодильника. Вживання холодних напоїв може призвести до застуди;
- не слід без нагляду дорослих брати сірники та розводити багаття. Користування сірниками може призвести до пожежі;

- вдягатися відповідно до пори року, температури повітря та погоди; змінювати взуття та одяг, які змокли. Мокрий одяг і взуття можуть призвести до застуди;
- не зачіпати незнайомих чи бродячих тварин, обережно поводитися із ними. Поведінка тварин часто буває непередбачуваною – не знаючи намірів того, хто до неї наближається, тварина може подряпати чи навіть вкусити, що призведе до негативних наслідків;
- не піднімати з землі незнайомих предметів. Вони можуть виявитися шкідливими для здоров'я;
- не слід залазити на дерева, огорожі, в кущі. Це може призвести до травмування;
- обачно поводитися з незнайомими людьми, не спілкуватися з незнайомцями, нікуди не йти з ними та нічого в них не брати. Інколи за приємною зовнішністю та ласкавими словами незнайомця може критися пряма загроза здоров'ю, а подекуди і життю дитини;
- не слід гратися поблизу проїжджої частини дороги. Можна потрапити під машину;
- переходити через дорогу тільки разом із дорослими у спеціально відведених місцях і лише на зелене світло. Слід бути особливо обачним при несприятливих погодних умовах (ожеледь, туман, дощ);
- гуляючи в лісі або парку, не відходити далеко від дорослих. Можна заблукати.

Восени дошкільників логопедичної групи залучають до засвоєння того, що в цю пору року не можна:

- гуляти під дощем без парасольки, адже можна змокнути та застудитися;

- їсти тільки-но зібрані овочі, брудні фрукти, відразу зірвавши їх з дерева чи піднявши з землі, – може призвести до хвороби;
- ходити по глибоких калюжах – промочити ноги та застудитися;
- залазити в глибокі баюри, наповнені грязюкою – це небезпечно;
- піднімати з землі чи зривати плоди та насіння дикорослих рослин, пробувати їх на смак – можна отруїтися;
- чіпати незнайомі гриби, брати до рота ягоди – можна отруїтися.

Взимку діти дізнаються, що не можна:

- легко одягатися – призведе до переохолодження;
- спітнівши, розстібати чи знімати одяг – це призведе до застуди;
- сидіти на снігу, качатися в ньому, бо можна застудитися;
- ходити по глибокому снігу, бо змокне одяг і взуття, що призведе до застуди;
- намагатися ногами пробивати лід, бо це може призвести не тільки до застуди, а й до травмування;
- їсти бурульки та сніг – болітиме живіт і горло;
- кидати сніжками в обличчя – може призвести до травмування очей;
- ковзатися на слизьких доріжках, бо це може призвести до травмування;
- кататися на ковзанах по тонкій крихкій кризі – провалитися під лід;
- пустувати під час катання на санчатах, ковзанах, лижах, бо це може призвести до травмування;
- з'їжджати на санчатах на проїжджу частину вулиці – потрапити під машину;
- проходити близько біля будинків, із дахів яких звисають бурульки, – лід може впасти, що призведе до травмування.

Навесні вихователь знайомить дошкільників із такими правилами: не можна

- бігати на вулиці в легкому одязі, бо можна застудитися;
- ходити по талому снігу – провалитися у талу воду та застудитися;
- ногами розбивати лід – провалитися у воду, що призведе до застуди;
- бігати по глибоких калюжах – намочити одяг і застудитися;
- без дозволу дорослих ходити до водойм – можна провалитися під лід і втопитися;
- чіпати гнізда птахів – захищаючи своє гніздо, пташка може дзьобнути прямо в око.

Влітку педагог переконує дітей, що не можна:

- одягати на себе зайвий одяг – може викликати перегрів організму;
- знаходитися на сонці без головного убору – можна отримати тепловий або сонячний удар;
- довго знаходитися на сонці – можна отримати опіки;
- без дорослих заходити у водойму – втопитися;
- пити воду з відкритих водойм – можна захворіти;
- чіпати комах – можуть укусити чи вжалити;
- брати до рота незнайомі ягоди – отруїтися;
- куштувати зелені зав'язі плодових дерев і кущів – можна отруїтися;
- рвати і нюхати незнайомі квіти, бо вони можуть виявитися отруйними;
- ритися голими руками у землі – там можуть бути дрібні колючі або ріжучі уламки – призведе до травми;
- залазити в глибокі баюри, наповнені грязюкою – це небезпечно;
- під час грози ставати під дерево – туди може вдарити блискавка;

- заглядати в дупла дерев – звідти може вилізти змія чи вилетіти рій бджіл (ос).

Щоб знання правил безпечної поведінки у кожному пору року були сприйняті вихованцями як важливі та зрозумілі речі, вихователь широко використовує під час ігор-занять різні засоби – спостереження, бесіди, дискусії, екскурсії, уявні прогулянки, ігри, вправи, розв'язування проблемних ситуацій, дослідницьку, пошукову, театралізовану діяльність, продовження розпочатих педагогом міні-оповідань, художнє слово.

Дошкільники завдяки розбору змісту тематичних віршів і оповідань, навідними, проблемними запитанням вихователя приходять до висновку, наприклад, що їсти отруйні рослини, гриби та ягоди небезпечно для здоров'я. Педагог пояснює, що не варто також споживати зелені, недозрілі, тільки зірвані з дерева (куща) чи підняті з землі плоди (овочі, фрукти та ягоди), смоктати гілочки, куштувати травичку та листочки, адже це може призвести до різноманітних захворювань та отруєнь.

Другий день лежить хлопчина
В ліжку у кутку.
І на те була причина:
В батьковім садку
Обірвав хтось грушу тихо
Аж до верхніх віт.
От у хлопця з того лиха
Й заболів живіт.

(П. Воронько)

Після читання вірша чи оповідання вихователь спонукає дошкільників до міркувань, аналізу вчинків героїв, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Діти засвоюють, що не можна також куштувати речовини неприродного походження, зокрема їсти (пити) миючі засоби, побутові хімічні речовини; без дорослих вживати лікарські препарати.

Щоб окремі бесіди та цілісні ігри-заняття з охорони безпеки

життєдіяльності були цікавими для дошкільників логопедичної групи, педагог використовує різноманітні методи та прийоми, провідним із яких є *повторення*, що не лише стимулює появу у дітей різних видів узагальнень, а й сприяє самостійному формулюванню висновків, збільшує пізнавальну й мовленнєву активність.

Метод порівняння дає змогу дітям логопедичної групи побачити різні сторони одного й того ж самого явища. Наприклад, сніг може стати причиною застуди і одночасно снігова ковдра допомагає рослинам не замерзнути взимку; вода втамовує спрагу, та разом із тим, коли її надто багато, це може призвести до повені. Таке порівняння за контрастом розвиває вміння дошкільників аналізувати, узагальнювати, класифікувати, виокремлювати суттєві ознаки, що, в свою чергу, сприяє більш усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу та викликає у дітей справжній інтерес.

Моделювання ситуацій, завдяки можливості пошуку вирішення логічних і практичних завдань, дає змогу кожному дошкільнику логопедичної групи застосувати отримані знання у наочній практично-ігровій діяльності. Така робота розвиває зв'язне монологічне та діалогічне мовлення, мислення, активізує уяву і творчий пошук. Логічним продовженням методу моделювання може стати експериментування, коли дитина має змогу самостійно знаходити правильне вирішення певної ситуації, отримати підтвердження чи заперечення власних уявлень або тверджень дорослих.

Залучаючи емоційно-чуттєвий рівень сприймання, вихователь делікатно, тобто з урахуванням психофізичних особливостей дошкільників логопедичної групи, їх малого життєвого досвіду, без актуалізації вікових страхів, поглиблює знання про навколишню дійсність і формує у дітей поняття про такі стихійні явища природи, як повінь, ураган, ожеледицю, грозу, град тощо, знайомить дошкільників із природою їх виникнення, характерними ознаками та негативними наслідками.

Педагог розповідає дошкільникам логопедичної групи про властивості

вогню, наслідки необачного поводження з ним, чітко пояснює, чому неприпустимо бавитися з сірниками та легкозаймистими речовинами.

Завдяки виготовленню сезонного одягу для дидактичної ляльки діти закріплюють свої знання стосовно відповідності одягу певному сезону, дізнаються, що потрібно одягати, щоб не застудитись або, навпаки, не перегрітися, таким чином на практичному рівні усвідомлюючи значення одягу для свого здоров'я.

Навички охорони безпеки життєдіяльності формуються у дошкільників завдяки закріпленню на практиці стереотипу правильної поведінки, що відбувається під час моделювання та спільного аналізу проблемних ситуацій у логопедичній групі, на ігрових майданчиках та ін. ділянках ДНЗ, проведення бесід, різних видів ігор, творчих робіт із теми безпеки життя, залучення вихователем навчально-методичних матеріалів (дитячої художньої літератури) та наочності (відеоматеріалів, картин тощо). Так кожен дошкільник має змогу не лише відчувати цінність свого життя та здоров'я, а й відкрити власні можливості щодо його зміцнення та збереження.

В результаті навчально-виховного процесу в логопедичній групі відбувається не тільки систематизація природничих знань дошкільників, а й засвоєння навичок безпечної поведінки в природі у різні пори року. У дітей поступово з'являється свідоме розуміння цінності власного життя та здоров'я, розвиток відчуття небезпеки щодо різних природних чинників, уміння орієнтуватися, швидко реагувати та знаходити правильний вихід у небезпечній ситуації, зокрема надання першої допомоги собі та іншим, виховується гуманне ставлення до людей, які потрапили в біду.

2.4.5. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина у світі культури” в логопедичній групі

Малювання, ліплення, конструювання та аплікація є формою образного пізнання дійсності, а тому стимулюють роботу обох півкуль головного мозку, розвивають дрібну моторику, фантазію, допомагають зблизити як педагога з

дітьми, так і ровесників між собою, створюють позитивний емоційний настрій засвоєння змісту навчального матеріалу, виховують естетичний смак і, звичайно, стимулюють розвиток мовлення. Навіть знайомлячи дошкільників із зображувальними матеріалами, вихователь логопедичної групи може формувати у дітей мовленнєву полікомпетентність.

☑ Нами запропоновано орієнтир-модель форм організації дитячої продуктивної діяльності у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу (див. рис. 9).

Знайомство із зображувальними матеріалами в логопедичній групі

Малювання – процес спонтанний, творчий і водночас складний. Він потребує наполегливості, копіткої праці й терпіння, але без них повноцінний розвиток дитини неможливий. Тільки зосереджена цілеспрямована робота дошкільника зробить малюнок зрозумілим і доступним для сприйняття іншими, принесе задоволення й радість. Тому так важливо, щоб поруч із маленьким художником були ті, хто завжди підкаже і прийде на допомогу, а саме: педагоги та батьки.

Ігри-заняття з малювання насичені різноманітним зображувальним і мовленнєвим матеріалом стимулюють психофізичний, у т.ч. й мовленнєвий, розвиток дошкільників логопедичної групи.

Малювання є формою образного пізнання дійсності, а тому активізує роботу обох півкуль головного мозку, розвиває дрібну моторику та фантазію, допомагає у встановленні тісного взаємозв'язку „дитина – дорослий” і „дитина – дитина”, сприяє засвоєнню корекційно-розвивального матеріалу, створює позитивний емоційний настрій, виховує естетичний смак і, звичайно, стимулює розвиток мовлення.

Правильна організація ігор-занять із малювання допомагає вдало поєднувати навчальну та ігрову діяльність, що створює мотиваційну базу до виконання того чи іншого корекційного завдання.



Рис. 9. Орієнтир-модель форм організації дитячої продуктивної діяльності

Дитина захотіла малювати... Можна дати їй папір, фарби чи олівці – хай собі малює. Проте для того, щоб дошкільник логопедичної групи оволодів навичками малювання, не тільки вихователям, а й батькам доведеться прикласти певних зусиль.

Насамперед слід правильно організувати *робоче місце*. Його зручність визначається відповідністю меблів зросту дитини та наявністю достатнього освітлення. Світло завжди має падати зліва. Спочатку пасивно, потім за наслідуванням, за зразком і тільки згодом самостійно, дитина навчиться правою рукою правильно тримати олівець чи пензлик, а лівою притримувати аркуш (якщо ведучою рукою дошкільника є ліва рука, то навпаки). За умов наявності у дитини рухової незграбності (різні форми дизартрії, дитячого церебрального паралічу) доцільно використовувати спеціальні насадки, які допоможуть дошкільнику правильно тримати олівець чи пензлик. Обов'язково потрібно прослідкувати за тим, щоб під час малювання дитина не сутулилася, спину тримала рівно, низько не нахилялась над аркушем паперу, тримала лікті на столі. Відстань від дитини до столу повинна дорівнювати її кулачку.

Для малювання потрібно мати різноманітні, яскраві, якісні матеріали, які викличуть бажання у дитини з вадами мовлення працювати з ними. В окремій шафочці у вихователя логопедичної групи мають обов'язково бути білий і кольоровий папір, картон, папір для малювання акварельними, гуашевими фарбами, шпалери, підкладки під папір, кольорові й чорні (графітні) олівці, фломастери, фарби для малювання пальчиками, акварельні, гуашеві фарби, серветки, ємності для води, палітри, підставки для пензликів і олівців, пастель, біла та кольорова крейда. При підготовці до окремих ігор-занять можна додатково використовувати тампончики, тички, штапки, квачики, трафарети тощо.

Розглянемо кожен із зображувальних матеріалів і шляхи їх використання.

Папір. Найпоширенішим матеріалом для малювання є добре проклеєний папір. Його треба мати вдосталь, щоб за потреби можна було замінити аркуш. Для малювання необхідно використовувати аркуші паперу різного формату, фактури і цупкості, щоб олівець навіть від найменшого дотику залишав на ньому слід. Доцільніше використовувати папір формату А-3, рідше – А-4. Робота з маленькими форматами, особливо у дошкільників логопедичної групи, викликає напруження і знижує ефект процесу малювання. Усі види паперу слід заздалегідь розрізати на форматні аркуші, а не зберігати в рулоні, інакше це ускладнить підготовку паперу до малювання.

Папір з глянцевою поверхнею мало придатний: олівці ковзають по ньому й залишають ледь помітні сліди, фарба погано лягає і змінює колір, а після висихання може взагалі обсипатись. Для того, щоб фарба краще лягала на такий папір, потрібно намиленою ваткою чи шматочком поролону промити аркуш і дати йому висохнути.

Особливо приваблює дітей *кольоровий папір*, адже, використовуючи його як тло для зображення (домінуючий колір малюнка) гуашевими фарбами, можна значно полегшити роботу дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку.

Для малювання можуть бути використані і *шпалери на паперовій основі*. Такий папір, зважаючи на його відносно низьку ціну, має цілу низку переваг: він добре вбирає фарби, на нього добре лягають кольорові олівці, звичайна та воскова крейда. Він, як правило, має світлі кольори і не вимагає створення додаткового тла. Ледь шорсткувата поверхня шпалер активізує пальцеві рецептори, концентруючи увагу дитини на малюнку, що надзвичайно важливо для дітей із мовленнєвими вадами.

Для малювання вугільним олівцем, кольоровими восковими крейдяними паличками краще використовувати білий тонований і кольоровий папір м'яких відтінків. Добре, якщо папір шорсткуватий, тоді пастель, крейда і вугільний олівець лягають нерівно, фактурно, що надає зображенню особливої виразності.

Тонкий папір не підходить для малювання, адже він швидко рветься чи промокає. Не варто малювати на аркушах з учнівських зошитів – розлінована сторінка розсіює і без того нестійку увагу дітей логопедичної групи, а маленький розмір аркуша не дасть повною мірою зобразити задумане.

На початкових етапах знайомства з папером вихователь шляхом дослідницької діяльності пропонує дітям визначити якості паперу. Маленькі дослідники переконуються, що папір можна зім'яти, порвати, а при намоканні він розповзається. На папері залишаються сліди брудних рук, олівців, фломастерів і фарб. Вихователь показує дітям ті предмети, які виготовлені з паперу (книга, журнал, газета, зошит, альбом для малювання), називає їх, узгоджуючи іменник із відносним прикметником „паперовий”.

Починаючи гру-заняття з малювання, вихователь демонструє дітям два однакових за сюжетом малюнки, проте один із них виконаний охайно, а інший аркуш зім'ятий, на ньому є ляпки. Педагог пропонує визначити, який із малюнків сподобався дітям більше і чому саме. Підводячи підсумок, вихователь відзначає, що для того, щоб робота була красивою, слід охайно поводитися з аркушем паперу, на якому малюєш.

Щоб під час ігор-занять не забруднити столи, варто використовувати спеціальні підкладки під папір, виготовлені із картону чи пластмаси. Їх розмір трохи перевищує розмір стандартного альбомного аркуша.

Олівці. Олівець твердий, а тому під час роботи з ним рука відчуває опір матеріалу. Завдяки достатній міцності грифеля ним можна чітко окреслювати контур зображуваних предметів. Навантаження на м'язи пальців і всієї руки, в свою чергу, сприяє розвитку мовлення, що особливо важливо для дошкільників логопедичної групи.

Знайомлячи дітей із олівцями, вихователь звертає увагу дітей на їх різнобарвність та форму, підкреслює, що з одного кінця олівець підструганий, а тому має гострий кінчик. Педагог акцентує на тому, що гострим кінцем можна травмувати себе чи товариша, а тому олівцем не потрібно розмахувати, і тримати його слід загостреним кінчиком донизу.

В процесі знайомства з олівцями вихователь загадує дітям загадки, читає віршики.

Відгадай:

Дерев'яний і довгенький
Маю носик я гостренький.
На папері слід лишаю –
Усіх діток потішаю.

(олівець)

Послухай:

Є у мене олівець.
Він у мене молодець:
Дім, дерева й літаки
Намалює залюбки.

(Г. Світлична)

Твердість олівця дає можливість виконувати різнонаправлені рухи, не відриваючи його від паперу. Олівець має бути достатньої довжини (не менше 10 см). Для малювання вихователь логопедичної групи вибирає довгі *м'які чорні графітні олівці* М, 2-М, 3-М, які легко підстругуються. У деяких олівців твердість позначається буквою Н, а м'якість – В.

Із самого початку знайомства з олівцями вихователь навчає дошкільників із вадами мовлення правильно тримати олівець ведучою рукою між великим і середнім пальцями, підтримуючи його зверху вказівним на відстані 2–3 см від грифеля, щоб не нахиляючись бачити його сліди.

Різна інтенсивність кольору досягається зміною сили натискання на олівець: слабке – світліший тон, сильне – інтенсивніший тон. Педагог пояснює, що олівцем можна провести нешироку лінію; щоб отримати ширшу, потрібно кілька разів повторити рух, а зафарбовування малюнка пов'язане із багаторазовими рухами туди-назад (ліворуч-праворуч, зверху-вниз).

Одночасно із зображенням ліній, дитина логопедичної групи виконує й мовленнєві завдання: удосконалює вміння орієнтуватися в просторі та словесно позначати розташування, закріплює назви антонімічних пар (якісні прикметники, прислівники місця).

Вихователь логопедичної групи нагадує, що натискати простим олівцем на папір треба легенько, аби не проводити товстих ліній, бо від цього

малюнок буде грубим, а лінії, які повдавлюються в папір, не можна буде витерти гумкою.

Діти з мовленнєвими вадами, так само як і дошкільники з нормальним мовленнєвим розвитком, люблять малювати *кольоровими олівцями*. Вони трохи товстіші за прості і досить м'які, тому підстругувати їх треба з особливою обережністю. Комплекти олівців для дітей слід добирати відповідно віку. Для дітей молодшого віку – 6 олівців основних кольорів (червоний, жовтий, синій, зелений, чорний і коричневий), старшого – комплекти з 12 і 24 олівців.

Дуже яскраві, так звані кислотні кольори, не можна давати дітям особливо з системними порушеннями мовлення, оскільки вони порушують сприймання відтінків кольорів. Це стосується як олівців, так і фарб та фломастерів.

На початкових етапах знайомства з кольоровими олівцями вихователь дає дітям логопедичної групи олівці лише одного кольору (в залежності від зображуваного предмета), поступово збільшуючи кількість кольорів. Під час гри-заняття доцільно запитати у дітей, що можна робити олівцями (малювати, зафарбовувати, штрихувати, розмальовувати).

Дітям старшої логопедичної групи можна загадати загадку і, отримавши правильну відповідь, запитати, про олівці яких кольорів ішлося:

У картонному хлівці
Спочивають стрибунці.
Зелені, голубі, багряні –
У моїх руках слухняні.
Застрибає голубий –
Джерельце тече, хоч пий.
А багряний застрибає –
Піде осінь раптом гаєм.
Як стрибать зелений стане –
На землі сніжок розтане,

Скрізь розсиплеться проміння
 І настане потепління.
 Ці веселі стрибунці
 Носять назву... (олівці)

Дошкільники з порушеннями мовленнєвого розвитку не лише засвоюють назви кольорів, а й навчаються узгоджувати іменники з відносними прикметниками у роді, числі та відмінку.

Вихователь логопедичної групи привчає дітей, аби вони не катушували малянок, а штрихували його кольоровими олівцями в одному напрямку. Педагог зазначає: щоб посилити колір, не треба слинити олівець або сильно натискати на папір. Цього можна досягти повторним штрихуванням у протилежному напрямку. Щоб лінія вийшла м'якою й широкою, слід проводити її боковою стороною грифеля. Діти старшої логопедичної групи злегка малюють графітним олівцем контур, а потім розфарбовують його кольоровим олівцем або фарбою. Дошкільники коментують процес малювання, описують готове зображення, зазначаючи його колір, форму, розмір, структурні та функціональні ознаки.

Вихователь привчає дітей із вадами мовлення охайно складати олівці у коробку чи пенал після завершення гри-заняття. Доцільно запитати у кожної дитини: „Де живуть твої олівці? Куди ти складеш їх?“, прочитати вірш:

Є дверцята у пеналі,
 Дивовижні, небувалі:
 Як відчиняться вони,
 Вибігають молодці –
 Кольорові олівці.
 Починають пустувати,
 На папері малювати.

(Т. Коломієць)

Таким чином відбуватиметься закріплення вживання дітьми прийменників **у** та **в**.

Цангові олівці. Вони дуже зручні у використанні, адже їх не потрібно підстругувати. Металеві „лапки” – цанги – утримують грифель, який може бути будь-якого кольору.

Вихователь показує дошкільникам логопедичної групи цанговий олівець, демонструє, як за допомогою кнопки розкриваються „лапки” та з’являється грифель, загадує загадку:

Тонесенький хлопчик
Вибрав хату-стовпчик,
З головою заліз,
Тільки вистромив ніс,
І де носом поведе,
Там і слід свій покладе.

(*Олівець*)

(*Я. Щоголів*)

Вугільний олівець схожий на звичайний чорний, але значно м’якший. Педагог демонструє, що, малюючи ним, можна отримати ширшу лінію матово-оксамитового кольору. Цей олівець крихкий, тож для роботи з дітьми логопедичної групи його потрібно розділити на шматочки по 5 см завдовжки.

Гумка. Серед арсеналу зображувальних матеріалів потрібна й гумка. Є „розвивальні” гумки – такі, що складаються з кількох частин-пазлів. Вони дуже подобаються дітям. Однак не варто захоплюватись зовнішніми характеристиками гумки – слід пам’ятати про її основне призначення – можливість виправити помилку, не зіпсувавши при цьому папір. Ще одна пастка яскравих гумок – вони можуть відволікати дитину з вадами мовлення від самого процесу малювання. Крім того, яскрава гумка – невідомий фарбник, а діти логопедичної групи можуть спробувати її ще й на смак. Найкраща гумка для ігор-занять – зручна у використанні та м’яка.

Дітям подобається користуватися гумкою, але від цього руйнується поверхня паперу і на протертих місцях погано малювати.

Вихователь логопедичної групи привчає дітей занадто не натискати на олівець, малювати уважно, щоб якомога менше використовувати гумку. Педагог зазначає, що в разі потреби витирати краще в одному напрямку і обережно, – так, щоб не зняти верхній шар паперу і не зруйнувати його структуру.

Дітям із вадами мовлення дуже подобаються цікаві розвивальні ігри й казкові історії, за допомогою яких можна не тільки закріплювати навички користування гумкою та олівцем, а й розвивати мовлення та зорову увагу.

Пропонуємо одну з них.

Жили-були Олівець і Гумка.

Вони дружили між собою. Олівець вчився малювати, і не завжди у нього виходило все так, як хотілося. Щоразу Гумка приходила йому на допомогу. Вони разом виправляли невдалий малюнок.

З кожним днем Олівець малював усе краще і краще, все рідше звертався по допомогу до Гумки, а згодом і зовсім забув про неї. Гумці було прикро, що друг так повівся з нею.

Одного разу, коли Олівець відпочивав у своєму пеналі, Гумка довго розглядала картинки, намальовані ним, та раптом швиденько побігла по паперу й повитирала окремі деталі на кожній картинці.

Олівець побачив, що наробила Гумка, і спочатку дуже розгнівався на неї, але потім зрозумів, що багато в чому був неправий сам. Друзі помирились. Олівець і Гумка вирішили, що зіпсовані малюнки можна використати для гри.

(Ю. Рібцун)

Вихователь пропонує розглянути і назвати предмети, які намалював Олівець. Відповісти, які фрагменти малюнка витерла Гумка. Домалювати відсутні деталі та назвати їх (наприклад, крило метелика*а*, вушко мишенят*и*, хвостик собачки*и*, колеса машини*и* тощо). Діти вправляються в узгодженні іменників у формі родового відмінку однини та множини із прийменником *без* (метелик без крила*а*, мишеня без вушка*а*, собачка без хвостика*а*, машина без

коліс тощо). Дошкільники логопедичної групи засвоюють антонімічні значення дієслів (*малювати – витирати*) і дієприкметників (*намальований – витертий*), окремі синонімічні значення (*витертий – відсутній*). Крім того, завдяки такому виду роботи діти з вадами мовлення, за допомогою навідних запитань вихователя, можуть оцінити вчинки героїв казки та поміркувати, що таке дружба.

Стругачка. Педагог логопедичної групи пояснює дітям: якщо грифель олівця зламався або навіть при легкому натискуванні тонка лінія вже не промальовується, олівець треба підстругати. Вихователь на очах у дітей користується стругачкою, вводить у словник дошкільників нові слова – „*стругачка*”, „*стружка*”, „*підстругувати*”, відмічає їх певну схожість. Діти самостійно вправляються у підстругуванні олівців.

☑ *Малюючи олівцями, бажано, щоб дитина логопедичної групи вміла:*

- тримати олівець;
- користуватися кінцем і боковою стороною грифеля;
- зображувати різні типи ліній;
- підстругувати олівець;
- користуватися гумкою;
- зрозуміло передавати в малюнку нескладний сюжет як за завданням вихователя, так і за власним задумом;
- коментувати процес малювання;
- розповісти про зображене.

Фломастери. Діти дуже люблять цей зображувальний матеріал. Вихователь логопедичної групи розповідає дошкільникам, що фломастери не треба підстругувати, бо вони і так малюють легко та яскраво. Але кольори фломастерів не змішуються один з одним, тому роботи, виконані ними, однотипні та площинні.

Маркери – товсті фломастери різних кольорів. Педагог розповідає і демонструє, що лінія, проведена ними, виходить жирною і яскравою. Ними

краще малювати великі зображення й зафарбовувати значні площі, тому їх так полюбляють діти логопедичної групи.

Цікавими у використанні під час ігор-занять є різнокольорові *бло-пени*. Ними можна працювати як звичайними фломастерами. Незвичність бло-пенів полягає в тому, що за їх допомогою можна видувати малюнок, склавши відповідно пластмасові ковпачки. Користуючись бло-пенами можна заповнювати різноманітні трафарети. Ці фломастери широко використовуються у психологічній роботі з дітьми з вадами мовлення.

Трафарети. Кожен вихователь знає, що ними дуже зручно користуватись. Ще не вміючи самостійно малювати, дитина з порушенням мовленнєвого розвитку, обводячи трафарети, вчиться проводити різні лінії, розфарбовує візерунок, доповнює зображення власними деталями, називаючи їх. За допомогою педагога, а згодом самостійно, дошкільники логопедичної групи замальовують дрібні візерунки фломастерами чи олівцями, а більші зображення – фарбами. Проте варто пам'ятати, що трафарети в жодному разі не замінять спонтанної творчості малюка.

Трафарети можна придбати або виготовити самостійно, використовуючи цупкий папір чи картон. Великі площі трафаретів заповнюють фарбою, наносячи її на шматочок вати чи поролону.

Крейда. Для малювання можна користуватися білою й кольоровою крейдою. Пресована крейда має тверду поверхню, тому перед використанням її треба обчистити. Під час прогулянок діти логопедичної групи із задоволенням малюють різнокольоровими крейдочками на асфальті. Вихователь нагадує дошкільникам, що крейду не можна сильно стискати, бо цей матеріал дуже крихкий. Крейдою можна малювати також на шматках лінолеуму, кольоровому картоні, цупкому папері.

З метою збереження готовий малюнок покривають підсолодженою водою з розпилювача.

Пастель. Це кольорові палички, виготовлені з пігментів, відмуленої крейди і слабкого розчину клейових речовин: крохмалю, меду, цукру тощо.

Кольорові палички пастелі не мають дерев'яної оправы, а лише обгорнуті папером. Вони бувають тверді, середні та м'які. Пастель повинна мати достатню світлостійкість, легко розтушовуватися і не кришиться. Пастеллю можна малювати тільки на шорсткій поверхні спеціального ворсистого паперу.

Кольорові воскові палички. Такі палички випускаються наборами у невеличких картонних коробочках. Вони дуже подобаються дітям, адже малюють м'яко і дають широку яскраву фактурну лінію.

Щоб бачити, яка виходить лінія, воскову паличку тримають трьома пальцями трохи нижче від середини.

Вихователь застерігає, що не можна стискати воскову паличку пальцями або сильно натискати на неї, бо, зігріваючись у руці, вона ламається.

Використання кольорових воскових паличок у поєднанні з гуашевими чи акварельними фарбами допомагає перетворити навчальний процес на цікаву, захопливу гру.

Малюнок, виконаний восковими паличками, покривається інтенсивним розчином гуаші або акварелі контрастного темного кольору. Жирні лінії, проведені паличками, проявляються на кольоровому тлі, що дуже подобається дошкільникам.

Цікавим є те, що можна отримати красиві незвичні роботи, якщо спочатку намалювати зображення восковими паличками, а потім ваткою, змоченою у фарбі, поверх малюнка нанести тло.

Фарби. Найпопулярнішими засобами, які використовуються у дитячому малюнку, є фарби. Ними, на відміну від фломастерів і олівців, без особливих зусиль можна покривати значні поверхні малюнка.

Знайомлячи дітей логопедичної групи з фарбами, вихователь застерігає, що фарби не слід брати до рота і що ними можна малювати тільки на папері. Шляхом дослідницької діяльності дошкільники з вадами мовлення вивчають властивість фарб зафарбовувати воду у певні кольори та відтінки.

В зимовий період можна підфарбованою водою заповнювати різні формочки та заморожувати їх, а утворені фігурки під час прогулянок використовувати для прикрашання ялинки та викладання різноманітних візерунків або предметів на снігу.

Знайомство дітей із фарбами варто продовжити загадкою:

Намалювати можна нею
Будинки, хмари і поля,
Зелену затишну алею,
Високі гори і моря.
Зачаруватись можна нею –
Така вона чудова й гарна.
Ти ж знаєш, як зовуть цю фею?
Її зовуть звичайно...

(фарба)

Для дитячого малювання доцільно використовувати фарби для пальчиків, гуашеві та акварельні фарби.

Фарби для пальчиків знадобляться дітям молодшої логопедичної групи, які часто тягнуть щось до рота. Такі фарби продаються у магазинах, але можна їх виготовити й самостійно. Для цього півсклянки крохмалю (120 мл) потрібно розчинити у чверті склянки холодної води (60 мл). 1,5 склянки води закип'ятити, зняти з вогню та додати воду з крохмалем, постійно помішуючи до повного розчинення. Потрібно 1–2 хв проварити суміш, щоб вона набрякла і стала прозорою, а потім додати будь-який харчовий барвник і дати охолонути. Фарби готові! Замість пензлика дитина використає свої пальчики.

Гуашеві фарби застосовують для малювання на білому й кольоровому папері, картоні, фанері, тканині. Ці фарби густі, не прозорі, з високою покривною здатністю, тому в міру їх висихання можна накладати один колір на інший пошарово. Гуашеві фарби розводяться водою до консистенції рідкої сметани. Густина фарб має велике значення – надто рідка погано набирається

на пензлик і з висиханням крізь неї просвічуватиметься папір, а надто густа, висихаючи, осипатиметься.

Вихователь логопедичної групи розводить фарбу в присутності дітей, щоб вони бачили, як це робиться, і згодом могли самостійно готувати фарби для малювання на палітрі.

Діти молодшого дошкільного віку розпочинають малювати фарбою одного-двох кольорів, середнього і старшого – 6–7 кольорів, поступово збільшуючи їх кількість до 12.

Якщо гуашню давно не користувалися і фарба пересохла, її розводять теплою водою. Щоб зробити гуашеві фарби світлішими, до них додають білило.

Акварельні фарби, на відміну від гуаші, прозорі, легкі, чисті, інтенсивні. Сама назва „акварель” походить від латинського слова „аква” (вода) й означає „живопис водяними фарбами”. Вони бувають трьох видів: тверді – в плиточках, що важко розмиваються водою; м’які – у фарфорових кюветиках – зберігаються у напівсухому стані, легко беруться на пензель; рідкі – в олов’яних тубиках. Найзручніша у використанні *м’яка акварель* у фарфорових кюветиках. Якісні акварельні фарби мають добре розчинятись у воді й не осідати на дно.

Не можна змішувати акварель з білилом, бо вона втратить характерну прозорість.

Вихователь логопедичної групи показує дітям, як підготувати для малювання акварельні фарби: у кожний кюветик за допомогою пензлика капнути краплю чистої води. Педагог показує, що потрібну фарбу треба розтерти кінчиком пензлика, набрати і спробувати на окремому аркуші, чи це саме такий колір, який потрібен, і тільки після цього братися до роботи.

Вихователь показує, як наносити акварельні фарби на папір тонким прозорим шаром. Якщо наносити фарбу густо, то вона, висохнувши, стане матовою, втратить кольорову насиченість і сприйматиметься тьмяною і брудною.

За наслідуванням, а згодом самостійно, дошкільники з вадами мовлення набирають стільки фарби на пензлик, щоб вільно, не натискуючи, покрити необхідну площину аркуша. Спочатку по верхньому краю аркуша проводять смужку в горизонтальному напрямку, під нею – другу, щоб вона вільно зливалася з першою, потім – третю і т. д. Педагог акцентує: рівно покрити площину аквареллю можна лише за умови, що фарба стікатиме. Доки фарба не висохла, вносити поправки пензлем не варто, бо утворюватимуться плями. Зайву фарбу відбирають кінчиком напіввологого пензлика.

Шляхом дослідницької діяльності педагог логопедичної групи демонструє, що, розбавляючи водою чи густіше набираючи фарбу, можна отримувати кольори різної насиченості. Інтенсивно насичений колір одержують, повторно покриваючи площину малюнка фарбою. Робити це треба поступово, даючи висохнути паперу. Завдяки цьому досягається особлива прозорість і м'якість тонів.

Щоб фарби не забруднювались, варто періодично промивати їх чистою водою за допомогою пензля.

Виконані дітьми малюнки складають в окремі картонні папки.

Пензлики. Бажано, щоб пензлик був круглим, м'яким, пружним, із загостреним кінчиком.

Для малювання не варто використовувати пензлик для клею – він маленький за розміром і має твердий ворс.

Найкращими є колонкові та білячі пензлики, адже при намочуванні вони ніби загострюються. Відповідно до віку дітей і характеру практичних завдань використовуються круглі пензлі двох розмірів: маленькі, № 4–6 – для мазків і ліній, і великі, № 10–12 – для зафарбовування великих ділянок.

Вихователь логопедичної групи показує дітям, що малювання пензлем не потребує сильного натискання, адже опір матеріалу незначний, тому під час малювання пензликом рука не втомлюється. Це знімає з руки напруження, яке виникає під час роботи з олівцем. Контурна лінія під час

малювання фарбами виходить не настільки чіткою, як при малюванні олівцем, що ускладнює формування в дитини з мовленнєвими вадами вираженого кінестетичного відчуття.

Педагог навчає дошкільників під час малювання легенько тримати пензлик трьома пальцями біля металевої оправы, а зафарбовуючи площину, – трохи вище за металеву оправу. При цьому зап'ясток руки не лежить на столі, а злегка торкається мізинцем паперу. Щоб дітям із вадами мовлення було цікавіше знайомитися із зображувальними матеріалами, для обігрування процесу малювання, вихователю доцільно виготовити насадки-символи на пензлики у вигляді тваринок або казкових чи мультиплікаційних героїв.

Вихователь демонструє, яким чином, в залежності від потреби провести широку чи тонку лінію, потрібно малювати всім ворсом чи тільки кінчиком пензлика. Так, наприклад, пензлик тримають вертикально, коли малюють тоненьку гілочку ялини чи сосни, і трохи нахиляють його, коли треба всією шириною пензлика зафарбувати більшу площину – будинок, небо тощо. Пензликом краще робити лінії тільки в одному напрямку, адже хаотичні рухи лише зніматимуть верхній шар фарби.

Педагог пояснює дошкільникам логопедичної групи, що м'який ворс пензлика псується під час невідривного руху туди-сюди. При сильному натисканні ворс пензлика ламається, тому рухи мають бути плавними та легкими.

Після кожного використання, аби не забруднювати фарби, потрібно добре промити пензлик у чистій воді. Для цього потрібні дві ємності з водою: в одній дитина миє пензлик, в іншій – прополіскує його до чистої води. Вихователь зазначає: ані під час малювання, ані після нього пензлі не повинні залишатися у ємності з водою, адже м'який ворс швидко деформується, і малювати стає складно. За наслідуванням, а згодом самостійно, вимитий пензлик діти навчаються висушувати способом прикладання ворсу до чистої серветочки таким чином, щоб ворсинки склалися вістрям. Педагог логопедичної групи попереджає, що не можна

знімати зайву фарбу пальцями, адже тоді окремі ворсинки можуть зламатися. Після закінчення малювання пензлі необхідно залишати сохнути ворсом догори.

Щоб дітям із порушенням мовленнєвого розвитку було легше запам'ятати правила користування пензлем, вихователь придумує і розповідає їм якусь цікаву історію.

Прикладом може бути така казка:

Це сталося дуже-дуже давно. Однією чарівною країною правив король Пензель. І було в його королівстві багато хлопчиків-пензликів, які гарно малювали. Одного разу із сусіднього королівства прибув посланець. Він звернувся з проханням до короля, щоб той відправив до їхнього королівства найкращих пензликів, які б змогли навчити малого королевича малювати.

Пензлики із задоволенням вирушили у подорож, бо їм дуже хотілось зробити з малим королевичем багато красивих малюнків. Проте через кілька днів пензлики повернулися додому всі в сльозах.

– Чому ти плачеш? – звернувся король до першого пензлика.

– Я плачу, бо малий королевич погано поведився зі мною. Він опускав мене у фарбу ось так (*опустити пензлик до середини металевої частини у фарбу*).

– Ой, очі щипає, до рота потрапила фарба! Як несмачно! Швидше мене помийте! (*Вимити пензлик*). Мене потрібно опускати у фарбу тільки до середини ворсу. (*Показ*). Коли у фарбі тільки моє волоссячко, мені не боляче, я все бачу і можу гарно малювати. І ще не забувайте знімати зайву фарбу об краї баночки. (*Показати, як це правильно робити*).

– А чого плачеш ти? – питає король у другого пензлика.

– А мене погано споліскували, промивали, тому на ворсинках завжди залишалася фарба, вона згодом висихала, і мені було дуже боляче. Мене потрібно мити ось так: спочатку у банці, а потім прополоскати у чистій водичці. (*Показ*).

– А тебе чим образили? – король звернувся до третього пензлика.

– Коли мені витирали ворсиночки, то боляче сіпали за них, а треба це робити легенько. Слід прикласти ворсиночки до серветочки, покачати, тоді волоссячко стане сухим, а мені буде приємно. (*Показ*).

(*Запропонувати дітям самим виполоскати й висушити пензлики*).

– Чи задоволені ви тепер? – запитав король, звертаючись до пензликів.

(*Піднести пензлики до вуха, поговорити з ними, запевнити їх, що діти нашої групи дружитимуть із пензликами, не ображатимуть їх і будуть старатися з їхньою допомогою навчитися гарно малювати.*)

(*Ю. Рібцун*)

Закінчити розповідь можна віршем:

Маю пензлика такого –
 Чарівного-чарівного,
 Та й малюю досхочу:
 Мокрий дах після дощу,
 Білі хмарки у погоду,
 Дівчинку, що йде по воду,
 Хату, браму, ще й квітки –
 Все малюю залюбки.

(*М. Пономаренко*)

Підставки для пензликів. Для зручності роботи обов'язково потрібні підставки для пензлів, що можуть бути виготовлені з різних матеріалів (дерева, пластмаси тощо). Вони мають бути стійкими та легко митися.

Ємності для води. Можна використовувати півлітрові скляні або металеві банки: вони стійкі, вміщують достатню кількість води, і їх не потрібно часто змінювати у процесі малювання. Водночас дитина має можливість перевірити, чи добре вимитий пензлик і чи можна набирати на нього фарбу іншого кольору. Також можна користуватися спеціальними ємностями – „невиливайками”, які одночасно є і підставками для пензликів.

Серветки. Використовуються серветки для того, щоб промокнути пензлі після промивання, а тому вони мають дуже добре вбирати воду.

Серветки можуть бути кольоровими чи білими, розміром 15×15 см. Їх потрібно акуратно підшити чи обрізати фігурними ножицями. Під час роботи серветки складаються вдвоє. Вихователь логопедичної групи навчає дітей, що після промивання пензлик треба обережно й легко прикласти до серветки з тканини й повертати то одним, то іншим боком так, щоб він не розкуйовджувався, а залишався гостреньким.

Палітра. Нею може бути дощечка, на якій змішують фарби. Акварельні білі палітри роблять із фарфору чи пластмаси. Замість палітри можна використовувати аркуші цупкого білого паперу.

☑ *Малюючи фарбами, бажано, щоб дитина логопедичної групи вмiла:*

- тримати пензлик;
- вмочати пензлик і набирати фарбу тільки на ворс, зайву фарбу знімати, віджимаючи пензлик об краї баночки;
- промивати й висушувати ворс пензлика;
- виконувати формоутворювальні рухи (нанесення ліній, мазків, зображення округлих і прямокутних форм);
- зрозуміло передавати в малюнку сюжет за завданням вихователя чи за власним задумом, робити малюнки за сюжетом знайомого літературного твору;
- коментувати процес малювання;
- розповісти про зображене.

Звичайно, дітям із мовленнєвими вадами відразу важко запам'ятати назви всіх зображувальних матеріалів, а тому вихователь демонструє їх знову і знову, повторює віршики, відгадує з дошкільниками загадки та обов'язково грає.

Доцільно грати з дітьми логопедичної групи у гру „*Навпаки*”. Порівнюючи предмети, дошкільники з вадами мовлення краще засвоюватимуть назви зображувальних матеріалів, і, крім того, розвиватимуть мовлення, називаючи слова, протилежні за значенням.

Можна розпочати гру закличкою:

Мова слів багато має,
Слів усіх ніхто не знає.
А щоб мову краще знати,
Треба зі словами грати.
Тож пограєм залюбки
В гру, що зветься „Навпаки”.

Ю. Рібцун

Вихователь запитує дітей: „Що це? Який (яка, які)?”, пропонує: „Назві навпаки” (наприклад, товстий фломастер – тонкий фломастер, світлі олівці – темні олівці, відкрита гуаш – закрита гуаш, один пензлик – багато пензликів, чиста акварель – брудна акварель, довгий олівець – короткий олівець, старий альбом – новий альбом, гострий олівець – тупий олівець).

Педагог пояснює дошкільникам, що кожен зображувальний матеріал гарний по-своєму і що варто використовувати під час малювання і олівці, і фарби, і фломастери, не ображати і не забувати про них, як це сталося у героя оповідання „Фарби”:

У Кості на столі лежали фарби, різнокольорові олівці й фломастери. Юний художник дуже рідко відкривав сіру коробочку з фарбами, і найчастіше малював фломастерами. Та сьогодні він відкрив коробочку, налив у склянку води, умочив у неї пензлика... Фарби полегшено зітхнули:

– Ну, нарешті! А то так і засохнемо!

Ось на білому аркуші паперу з’явилась зелена травичка, потім – голубе небо і жовтогаряче сонце...

Костя пішов набрати чистої води, і в цей час фломастери відкрили прозору плівку упаковки, в якій були, й вирвалися на свободу. Вони розсипалися барвистою райдугою по всьому столу, а потім зібрались до купи і спробували скинути фарби на підлогу. Але коробочка з фарбами була важка, і фломастери лише посунули її. За фарби заступилися олівці:

– Як негарно ви чините, фломастери! Вами Костя малює вже цілий місяць, а за пензлик він узявся вперше.

Та фломастерам не потрібні були суперники.

– Ми тут головні художники, найкрасивіші й найуміліші, – заявили вони й почали стрибати по ще вогкому акварельному малюнку. Від їхнього хуліганства у сонця замість проміння з'явилися сльози, а голубе небо одразу стало сірим.

Повернувся Костя – глянув, похитав головою і заходився виправляти малюнок. І сонце знову засяяло, а небо стало ще блакитнішим. Потім він малював кольоровими олівцями і фломастерами, та так довго, що заснув за столом. А поряд лежали картинки, намальовані олівцями, фарбами і фломастерами. І всі вони були дуже гарними.

(Л. Кисленко)

Малювання стає цікавим, розвивальним видом діяльності для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку тоді, коли за допомогою зображувальних матеріалів дошкільники мають можливість передати свої враження про оточуючу дійсність, вербально описати їх. Такий процес викликає у дітей логопедичної групи відчуття радості, захоплення та здивування, спонукає до власних висловлювань, бажання обмінюватися своїми думками та досвідом, оволодівати мовленням як провідним засобом спілкування.

2.4.6. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” в логопедичній групі

Дошкільне дитинство є важливим і досить сприятливим періодом для розвитку математичних уявлень. Від того, наскільки міцно закладено елементарні математичні уявлення в свідомості дітей, значною мірою залежить увесь подальший шлях їх математичного розвитку.

На третьому році життя у дитини швидко розвивається мовлення, накопичується особистий досвід, розвивається емоційна сфера та конкретне образне мислення. Малюк інтенсивно знайомиться з сенсорними еталонами

(термін О. В. Запорожця) – стійкими усвідомленими уявленнями про форму, розмір та колір предметів, тому основне завдання педагогів – допомогти йому в цьому. Наше дослідження показало, що навіть на кінець навчального року діти п'ятого-шостого року життя із ФФНМ ще не достатньо знають назви основних кольорів і відтінків.

Німецький дослідник К. Коффка зазначає, що найефективніше дитина засвоює назви кольорів у протиставленні таких контрастів: зафарбоване – не зафарбоване, червоний – жовтий, зелений – синій. Причому чим частіше дорослий називає дитині кольори, тим краще вона запам'ятовує їх та розрізняє.

Німецький педагог В. Фребель пропонує спочатку ізольовано називати колір, потім розглядати світлі та темні відтінки цього кольору і лише згодом виокремлювати певний колір із ряду інших.

Фарби слугують чи не найкращим засобом ознайомлення дитини з кольором предметів. Дорослим бажано самостійно називати кольори оточуючих предметів і спонукати до цього дитину. Спочатку доцільно ознайомити малюка з основними кольорами і лише після повного їх засвоєння переходити до вивчення відтінків, використовуючи прямий навчальний вплив, вказівки, зразки вербального, наочного та дійового характеру.

На початкових етапах під час ігор-занять найкраще використовувати смужки кольорового паперу, картону чи пластмаси різних кольорів, якими б дитина могла маніпулювати, щільно накладаючи їх або прикладаючи для розпізнавання та порівняння кольорів. Такі зовнішні орієнтувальні дії призводять до формування сенсорних дій, які дозволяють здійснювати зорове співставлення об'єктів за їх властивостями.

На наступних етапах можна використати яблука різних кольорів – зелене, жовте та червоне. Запитати у дитини, що між ними спільного (все це – яблука), та чим вони відрізняються (усі вони різного кольору). Спільно назвати кольори. Дорослий може допомагати дитині: наприклад, називати

колір самостійно і просити повторити назву, підказувати перший звук чи перший склад у назві кольору, ставити навідні запитання.

Взимку, зафарбовуючи воду у різні кольори та розливаючи її по формочках, а згодом заморожуючи, можна робити на вулиці різнокольорові льодяні доріжки, візерунки чи справжні сюжетні картини, що стимулюватиме дитину до вивчення кольорів.

Коли дитина запам'ятала основні кольори та навчилася розрізняти їх, можна приступати до вивчення відтінків. І, звісно, під час ігор-занять не слід забувати про ігри та вправи, кольорові слайди, розвивальні мультфільми і комп'ютерні програми по ознайомленню дітей із кольорами, віршовані мініатюри та казкові оповідки, різні види пізнавально-предметної діяльності (працю, малювання, ліплення, аплікацію, ігри з мозаїкою, нанизування намистинок, сортування за кольорами дрібних предметів), гармонійне поєднання рухових, музичних і мовленнєвих засобів.

Ігрова мотивація спонукає дитину до творчості, прояву фантазії, створює атмосферу зацікавлення, експериментування, емоційного переживання, інтелектуального та мовленнєвого пізнання, формує самоконтроль, активізує самостійність, додає впевненості у власних силах. Спільне обговорення емоційно-кольорової палітри вірша чи оповідання сприяє адаптації дитини в кольоровому довіллі, стимулює гармонізацію почуттів, активізує психомовленнєву діяльність як провідний засіб художнього освоєння дітьми світу кольорів.

Сумісне оформлення інтер'єру кімнати, прикрашання малюнками дитини приміщення, навчання дошкільника чуттю кольору та ритму в утворенні різнокольорових орнаментів чи візерунків, плекання вміння бачити прекрасне у творах мистецтва, природі та повсякденному житті сприяє якісному формуванню у дітей сприймання кольору.

Російський мистецтвознавець А. В. Бакушинський наголошує на тому, що у дошкільників часто фіксується *стереотип домінуючого кольору предмета* (наприклад, полуниця – червона, трава – зелена, море – синє), і

якщо не подолати його, такий штамп може уповільнювати не лише художній, а й загальний психофізичний розвиток дитини. Щоб такого не сталося, дорослий може пропонувати дитині експериментувати.

Наприклад, взяти білу чашку і запитати, якого вона кольору. (*Біла*) Після того, як дитина відповіла, поряд із чашкою покласти лимон і знову запитати: „А тепер чашка якого кольору?” (*Жовта*) Можна взяти синю паперову чи тканьову серветку і поставити на неї чашку, запитавши: „Якого кольору чашка тепер?” (*Синя*).

Ефективними помічниками у подоланні стереотипів домінуючого кольору предметів є спостереження. Наприклад, взимку варто разом поспостерігати, як упродовж дня змінюється колір снігу, прочитати дитині вірш „Якого кольору сніг?”:

Білий-білий першосніг
На поля й на луки ліг.
А в садку глибокий
Красень *синьоокий*.
На березі ще й сосні
Бірюзовий – так чи ні?
Жовто-золотавим
Припушило трави.
А під вечір на шибках
Сніг *рожевий*, наче птах...
Мов казкова птиця,
Та, що тільки сниться.

(*В. Конопелець*)

Саме завдяки таким спостереженням у природі та експериментальній діяльності дитина буде прагнути пізнавати щось нове, стане гнучкою у своїх думках і діях.

Критеріями оцінки сформованості сприймання того чи іншого кольору є вміння дитини:

- ототожнювати однакові предмети і ознаки (поняття „такий – не такий”, „однакові – різні”) (*Це олівці однакового чи різного кольору?*);
- ідентифікувати колір зі зразком (*Знайди такий самий колір*);
- розташовувати кольори відповідно до зразка-еталона (*Виклади поруч із цією такою самою баиточку*);
- знаходити кольори та відтінки за називанням дорослого (*Покажи, де...*);
- називати кольори та відтінки (*Назви, якого кольору...*);
- узагальнювати і групувати предмети певного кольору (*Склади в коробку всі предмети... кольору*);
- знаходити зайвий предмет за кольором у серіаційних і класифікаційних рядах (*Покажи, що зайве? Чому?*);
- передавати колір предмета у продуктивній діяльності (конструювання, малювання, ліплення, аплікація).

Сенсорно-пізнавальному розвитку сприяє також використання *друдлів* (від *doodle* – абстрактні каракулі та *riddle* – загадка) – таких незавершених, переважно чорно-білих, зображень, які потрібно домалювати, спираючись на власні виникаючі асоціативні зв'язки.

Дітям із мовленнєвими порушеннями важко відразу виконувати завдання на завершення друдлів, тому з дошкільниками потрібно проводити значну підготовчу роботу в цьому напрямі. Зокрема, пропонувати дітям розглядати такі предметні зображення, в яких графічно (за допомогою товстої лінії чи яскравого кольору) виокремлено ту чи іншу складову (наприклад, панцир черепахи у вигляді півкола або ромбовидну основу повітряного змія). Спочатку доцільно звертати увагу дітей і привчати їх орієнтуватися на основні геометричні форми, згодом додаючи будь-які криві


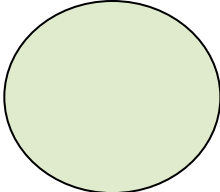
лінії чи їх поєднання. Наприклад, вихователь показує дітям квадрат і запитує: „Про що (кого) ви подумали?” (*Тумбочку, телевізор, картину, віконце* тощо)

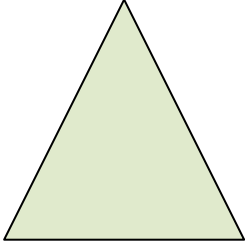
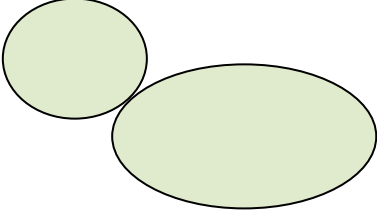
Вихователь пропонує дітям розглянути звичайні вертикальні лінії та розповідає, що вони ніби піднімають нас вгору і пригадуються високі тополі, підйомні крани на будівництві, звертається до дітей: „А що нагадує така лінія вам?”. (*Свічку, трубу, ручку, букву І, стовп, дерево, паличку для коктейлю*) Педагог зазначає, що горизонтальні лінії діють заспокійливо, ніби широке поле чи дорога, а ще є лінії товсті й тонкі, прямі й хвилясті; пропонує дітям розглянути їх. Діти визначають, що хвиляста лінія схожа на *змію, пружинку, стежку, струмочок* тощо. Можливі зразки простих друдлів із можливими варіантами їх перетворень представлено у таблиці (див. табл. 4).

Завдання такого типу сприяють розвитку аналітичного мислення, зв'язного мовлення, закріплює знання дитини про складові того чи іншого предмета та їх форму.

Таблиця 4

ЗРАЗКИ ДРУДЛІВ І МОЖЛИВІ ВАРІАНТИ ЇХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

<i>Друдл</i>	<i>Варіанти перетворень</i>
	будинок, вантажівка, візок, тачка, хлопавка, вікно, картина;
	сонце, кулька, соняшник, вишня, колобок, яблуко, помідор, м'яч, кермо, штурвал
	парасолька, парашут, абазур, гриб, спідниця, шапочка, мишача нірка

	<p>пірамідка, повітряний змій, ракета, ялинка, мухомор, ковпачок клоуна, морозиво</p>
	<p>собака, кішка, лисичка, качка, пташка, курка, півень</p>

На подальших етапах роботи вже не потрібні предметні зображення-підказки, адже дошкільники поступово навчаються уявляти, додумувати, фантазувати, причому робити це в різних варіантах (повертають картку з друдлом, розглядають під різними кутами). Діти переконуються, що в цьому виді роботи немає правильних і неправильних відповідей, зате наявний великий інтерес і азарт: „Хто придумає більше варіантів?”. Дошкільники можуть домальовувати зображення, а можуть і просто назвати засоційований із друдлом предмет, вказавши, яка саме частина друдла нагадала ту чи іншу річ. Якщо діти зробили малюнки, можна виставити їх на дошку, а потім, спираючись на них, придумати та розповісти якусь історію.

Доцільно пропонувати дітям кольорове зображення друдлів. Так, наприклад, блакитна крива може асоціюватися у дошкільників із річкою, стрічкою, струмочком, зелена – зі змією, водоростями тощо. Отже, використання друдлів сприяє розвитку різних видів мислення (асоціативного, дивергентного, наочно-образного), уваги та пам'яті, зв'язного мовлення, фантазії дітей, вчить знаходити та реалізувати нестандартні рішення різноманітних завдань.

2.4.7. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Іноземна мова” в логопедичній групі

Однією з варіативних складових Базового компонента дошкільної освіти є навчання дітей іноземної мови. Виокремлення такої складової обумовлене не лише соціально-економічними реаліями сьогодення, а й, насамперед, всеукраїнським запровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти [14], відповідно до якого з першого класу передбачено вивчення іноземної мови як обов'язкового предмета. ☑ Однак питання підготовки фахівців-викладачів іноземної мови для спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу ще не розроблялося і саме нами в логопедичній науці воно піднято вперше (Ю. В. Рібцун).

До проблеми підготовки фахівців-викладачів іноземної мови для роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку

„Скільки мов знає людина, стільки вона людина” – це стверджували і німецький поет, державний діяч, мислитель Йоганн Вольфганг фон Гете, і видатний російський письменник, драматург А. П. Чехов, і відомий філософ, учений, письменник, поет, композитор, засновник постпсихології В. О. Курінський...

Дійсно, знання іноземної мови – потреба часу, адже на сьогодні наявні широкі можливості відвідання іноземних країн з метою відпочинку, співробітництва з зарубіжними колегами чи навчання за кордоном, спілкування з іноземцями з використанням полілінгвальної мережі Інтернету. Вільне володіння іноземною мовою дозволяє читати в оригіналі зарубіжну літературу, переглядати фільми чи телепередачі, слухати музичні твори, – отже, сприяє всебічному інтелектуальному особистісному розвитку людини.

Саме тому згідно з Постановою Кабінету Міністрів України (№ 462 від 20 квітня 2011 р.) відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти з першого класу в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів було запроваджено вивчення іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської).

Крім того, Базовим компонентом дошкільної освіти, затвердженим наказом МОНмолодьспорту України (№ 615 від 22 травня 2012 р.), передбачено навчання дітей іноземної мови (варіативна складова), починаючи зі старшого віку, адже дошкільники зазвичай ніколи не плутають мови і усвідомлюють, якою саме мовою розмовляють. Це спонукало до появи досить великої мережі дошкільних навчальних закладів, у яких розпочато вивчення іноземної мови.

Проте діти із вадами мовлення зі значними утрудненнями оволодівають іноземною мовою, адже структурні компоненти мовленнєвої діяльності, на які спираються під час вивчення іноземної мови їх ровесники зі звичайним мовленнєвим розвитком, є порушеними.

Це, в свою чергу, свідчить про необхідність проведення з дітьми із мовленнєвою патологією пропедевтичної роботи з метою полегшення оволодіння іноземною мовою ще в дошкільному віці, починаючи з п'ятого року життя. Однак, на сьогодні відсутня підготовка педагогів, які б могли навчати іноземній мові дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку.

Розглянемо, якими саме професійними та особистісними якостями має володіти *фахівець з іноземної мови*, що працює з дітьми з порушеннями мовлення (Ю. В. Рібцун). Такий педагог повинен:

1. Мати:

а) вищу освіту зі спеціальності „Дефектологія. Логопедія. Викладач іноземної мови” (магістр, спеціаліст);

б) високий рівень професіоналізму, ініціативності, креативності у навчанні дошкільників із мовленнєвими вадами іноземної мови;

в) творчо підходити до своєї роботи;

г) з повагою та любов'ю ставитися до кожної дитини, незважаючи на всю своєрідність її психофізичного розвитку;

д) бажання систематично підвищувати свій фаховий рівень і педагогічну майстерність.

2. Досконало знати:

- а) основи чинного законодавства України щодо надання допомоги дітям із мовленнєвими вадами;
- б) зміст діючого рекомендованого МОН України програмно-методичного забезпечення навчання дошкільників із порушеннями мовлення;
- в) іноземну мову з бездоганною вимовою та відповідним інтонуванням;
- г) державну мову;
- д) вікові анатомо-фізіологічні та психофізичні особливості дитини з нормальним і порушеним мовленням;
- в) зону найближчого розвитку кожного дошкільника групи.
- г) критерії, які складають передумови для системного іншомовного навчання дітей із мовленнєвими вадами.

3. Володіти:

- а) проектуванням стратегічних підходів до навчання дітей із вадами мовлення іноземній мові з раціональним використанням приміщення дошкільного навчального закладу, урахуванням графіку роботи педагогів логопедичної групи, віку та виду мовленнєвих порушень дітей;
- б) здатністю застосувати професійні знання у практичній діяльності;
- в) дієвими інноваційними формами, засобами, прийомами і методами проведення навчально-виховної роботи та її самоконтролю;
- г) стійкими моральними нормами, цінностями та якостями, гідними наслідування, культурою спілкування;
- д) спроможністю позитивно оцінювати діяльність дітей у вербальній чи невербальній формі.

4. Вміти:

- а) заохочувати дітей до вивчення іноземної мови і викликати інтерес до звичаїв народу, мова якого вивчається;
- б) забезпечувати сприятливі умови для продуктивного засвоєння дітьми дошкільного віку елементарних знань, умінь і навичок з іноземної мови;

в) широко використовувати принцип дитиноцентризму і враховувати під час ігор-занять індивідуальні нахили та бажання дітей;

г) на практичному рівні навчати іноземній мові у тісному взаємозв'язку з рідною мовою, з різними видами діяльності та спілкування, з опорою на асоціативні зв'язки;

д) визначати періодичність і тривалість ігор-занять, змінюючи кожні 5 хв. вид діяльності;

е) установлювати дозування іншомовного навчального матеріалу відповідну віку та психофізичним особливостям дошкільників;

є) забезпечувати повторюваність оперування короткими синтаксичними чи одиничними лексичними одиницями;

ж) широко використовувати під час ігор-занять з іноземної мови як експресивне, так і імпресивне мовлення, наслідування, жести та міміку, аналізатори усіх видів (по можливості), увагу та пам'ять різних модальностей, артикуляційні, дихальні, голосові, пальчикові вправи, психоемоційну гімнастику тощо;

з) органічно поєднувати під час ігор-занять фонетико-фонематичну, лексичну, граматичну складові та зв'язне мовлення;

і) закріплювати мовленнєвий матеріал у різних видах ігор, віршованих мініатюрах, пісеньках, римовках, чистомовках;

к) фіксувати динаміку вивчення іноземної мови.

Отже, вирішення проблеми підготовки фахівців з іноземної мови для роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку є нагальною не лише для теорії та практики сучасної логопедії, а і для розширення меж міжнаціонального спілкування, повноцінного входження кожного українця у світовий полікультурний простір.

Загальнодидактичні аспекти вивчення іноземної мови дошкільниками логопедичної групи

Соціальні, освітні, економічні реалії сьогодення потребують від кожної особистості досить швидкої адаптації до нових, постійно змінюваних умов

мультикультурного світу, що зумовлює необхідність вивчення іноземних мов. Якщо донедавна іноземна мова починала вивчатися учнями загальноосвітніх шкіл тільки з п'ятого класу, то вже з 2011 р. її стали вивчати і першокласники. Запровадження вивчення іноземної мови автоматично вплинуло на появу окремої варіативної складової у Базовому компоненті дошкільної освіти, що забезпечило наступність між початковою (дошкільною) та шкільною ланками.

Питання доцільності вивчення іноземної мови у дошкільному навчальному закладі не викликає жодних сумнівів, адже воно не є новим і досить ґрунтовно вивчалось та продовжує широко висвітлюватись у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, методистів, викладачів-практиків (Т. І. Альошина, К. О. Воробйова, В. Гінзберг, О. В. Ігнатова, Н. В. Імедадзе, В. М. Плахотник, О. Д. Сидельникова, З. Я. Футерман, І. Ю. Шехтер, Т. М. Шкваріна та ін.).

Навчання іноземній мові – один із ефективних засобів інтелектуально-особистісного становлення дитини, що має на меті не лише мовленнєвий, а й всебічний гармонійний розвиток дошкільника. Саме тому під час ігор-занять доцільно застосовувати рухову активність, удосконалювати різні види сприймання, уваги та пам'яті, мисленнєві операції, сприяти моральному та естетичному розвитку дітей.

Вчені підкреслювали, що вивчення іноземної мови в дошкільному навчальному закладі може здійснюватися двома способами:

а) з практичним виключенням рідної мови під час навчання (Т. І. Альошина, В. А. Аркавіна, О. С. Царапкіна та ін.);

б) з використанням рідної мови як необхідної умови успішного оволодіння іноземною (Е. А. Данілавічюте, С. В. Закс, С. С. Збандуто, С. М. Рицлін, Ю. В. Рібцун, К. Д. Ушинський та ін.).

Відомий педагог-гуманіст К. Д. Ушинський зазначав, що починати вивчення іноземної мови слід лише тоді, коли у рідній мові дитина „набуває значної свободи”. Проте діти з важкими порушеннями мовлення (із

фонетико-фонематичним, загальним недорозвитком мовлення, заїканням) після отримання логопедичної допомоги упродовж одного чи кількох років вступають переважно до загальноосвітніх шкіл і мають опанувати іноземну мову, починаючи з першого класу, ще недостатньо володіючи рідною мовою.

Відповідно до психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації мовленнєвих вад (Р. Є. Левіна) [27, С. 125–129] виділяють два основні види відхилень у мовленні:

а) порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний і загальний недорозвиток мовлення);

б) порушення у застосуванні засобів спілкування (заїкання).

Тільки знаючи психофізичні, у т. ч. й мовленнєві, особливості, враховуючи вік дітей, можна диференційовано та найбільш дієво підходити до вивчення дошкільниками іноземної мови.

Дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення здатні вивчати іноземну мову в середній (перший рік перебування у ДНЗ, друге півріччя навчального року) та старшій (перший – другий роки перебування у ДНЗ, перше чи друге півріччя навчального року) віковій групі. Контингент дітей цієї категорії в невеликих підгрупах (2–3 особи) досить швидко починає диференціювати ігри-заняття з рідної та іноземної мови, встановлює асоціативні зв'язки, співвідносячи іншомовні слова зі співзвучними лексемами української мови.

Найчастіше в дошкільних і шкільних навчальних закладах вивчають англійську, французьку чи німецьку мову. Вивчення іноземної мови сприяє не тільки розширенню соціальних кордонів, а й вікових можливостей дітей, тому педагог будує свою освітньо-виховну програму з урахуванням зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський), тобто щоразу з певним випередженням відносно досягнутого рівня дошкільника. Окреслимо загальні аспекти, які висвітлюють можливі форми роботи з вивчення іноземної мови дітьми, котрі мають мовленнєві порушення.

Згідно зі спеціальною корекційною програмою [21, С. 61–192] серед важливих завдань з розвитку мовлення дітей є удосконалення чуття ритму, основних мисленнєвих операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей, формування спрямованості уваги на фонологічну структуру слова та вміння концентрувати увагу на правильності артикуляції фонем із застосуванням зорової опори, тактильних і кінестетичних відчуттів. Аналогічні завдання ставить перед собою педагог, який навчає дітей логопедичної групи іноземної мови.

Щоб опанування іноземною мовою в умовах шкільного навчання дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку давалося легше, доцільно розпочинати вивчення іноземної мови у логопедичній групі ДНЗ паралельно з удосконаленням рідної мови, що допоможе дітям порівнювати та аналізувати окремі мовні одиниці (фонеми, лексеми), інтонаційне оформлення, помічати помилки у мовленні оточуючих і контролювати власне, поглиблювати імпресивне і експресивне мовлення, робити свої перші мовні узагальнення стосовно структурних компонентів мовленнєвої діяльності, більш свідомо ставитися до удосконалення рідної та вивчення іноземної мови (Ю. В. Рібцун).

Психофізіологічні і психологічні вітчизняні та зарубіжні дослідження (Дж. Брунер, Л. С. Виготський, Т. Еліот, В. Пенфільд, Л. Робертс, С. І. Рубінштейн, Б. Уайт та ін.) свідчать, що у дітей, починаючи з чотирирічного віку, засвоєння іноземної мови проходить значно легше, ніж у дорослих, і відбувається шляхом імітації – так званого *imprinting*, або „закарбовування”. Саме в дошкільному віці потреба у спілкуванні є природною, навіть у дітей із мовленнєвими вадами мотиваційна основа спілкування формується найпершою, що може активно використовувати фахівець з іноземної мови під час ігор-занять. У дошкільників, на відміну від школярів, ще відсутні мовні бар'єри у спілкуванні іноземною мовою (страх помилки, оцінювання тощо) (окрім заїкуватих із логофобією), що також створює позитивні передумови до оволодіння іноземною мовою.

Дітям із порушеннями мовлення часто досить важко розпізнати ті ознаки звуків рідної мови, які не сприймаються зором (як, наприклад, місце утворення – губний чи язиковий приголосний) або тактильно (як, наприклад, визначення глухого або дзвінкого приголосного шляхом прикладання долоні до шиї). Це стосується випадків визначення напрямку спрямованості повітряного струменя в ніс (носові звуки [м] і [н] – під час їх вимови частина видихуваного повітря проходить через носову порожнину) або в рот (всі інші звуки). Труднощі контролю напрямку видихуваного повітря призводить до замінів цих звуків на [б] і [д], особливо при закритій ринолалії та у випадках дизартричних проявів, хоча ізольовано носові звуки можуть бути наявними у мовленні дошкільників. Те ж саме стосується носової вимови звука [л], коли дитина, спрямовуючи повітряний струмінь у ніс, вимовляє звук [н].

Під час ігор-занять з іноземної мови педагог виконує разом із дошкільниками дихальні та голосові вправи, що сприяє не лише виробленню навичок вимови довгих голосних і подовженого промовляння приголосних (наприклад, [kil:], [sin:]) (для англійської мови) чи носової вимови звукосполучень (наприклад, [an], [em], [in], [un], під час вимови яких пальцями, покладеними на перенісся, можна відчутти вібрацію) (для французької мови), а й закріплює вміння дітей контролювати своє мовленнєве дихання під час відтворення звуків рідної мови.

Вивчення іноземної мови в дошкільному навчальному закладі доцільно поєднувати з різними видами діяльності (ігровою, руховою, зображувальною, трудовою, інтелектуальною, експериментально-пошуковою тощо), активно залучаючи сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей. Дослідження вчених довели: дитина краще сприймає, запам'ятовує та відтворює текст, якщо він прямо співвідноситься з виконуваною діяльністю (С. І. Білотілова, Г. В. Рогова, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонт'єв, Е. Пулгрем, П. Хелболдт та ін.).

Саме тому під час ігор-занять із вивчення іноземної мови педагогу доцільно добирати короткі віршики, які містять повторювані слова. Педагог, з опорою на сюжетну картинку, спочатку переказує зміст іншомовного

віршика (пісеньки) рідною мовою, пропонує дітям кількаразово виконати разом із ним певні ритмічні рухи. Далі педагог розповідає віршик іноземною мовою, супроводжуючи розповідь показом відповідних зображень. Під час наступної гри-заняття дорослий повторює з дітьми вивчені рухи та пропонує дошкільникам виконувати їх разом із ним під декламацію вірша. Якщо педагог бачить, що діти вже в достатній мірі запам'ятали слова, то пропонує їм почергово, при потребі спочатку відображено („луною”, акцентуючи на складних для вимови звуках), спряжено (разом із дорослим), а згодом самотійно розповісти віршик. І тільки на заключному етапі доцільно, щоб дошкільники по можливості самотійно розповідали віршик, одночасно виконуючи відповідні рухи. Наприклад, під час ігор-занять з вивчення англійської мови можна використати такий віршик:

Rain, rain, go away,

(Дощику, дощику, йди собі геть – діти, сидячи за столом, підіймають руки вгору, ворушачи пальчиками, опускають руки; перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями ведучої руки в сторону, імітуючи ходьбу)

Come again another day,

(Повертайся іншого дня – перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями іншої руки в протилежний бік)

Little Jonny wants to play.

(Маленький Джонні хоче гратися – долоню ведучої руки розташовують паралельно поверхні стола; роблять „веселі ручки”).

Завдання педагога – спонукати дітей до самотійних міркувань, аналізу предметів і явищ навколишнього світу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаних, переважно, із мовленнєвою діяльністю. Так, наприклад, педагог французької мови, після показу дітям зображення велосипеда та пригадування його основних складових (кермо, колеса, педалі, сидіння), може запропонувати дітям подумати, чому саме у французькій мові його

назвали *pédalo*. Дошкільники за допомогою педагога приходять до висновку, що така назва обумовлена наявністю у велосипеда педалей.

Після того, як діти з опорою на сюжетну картинку впізнають спортивну гру футбол, дорослий кількаразово акцентовано промовляє це слово по складах: фут-бол і розповідає, що в перекладі з англійської *foot* означає нога (показує предметне зображення), а *ball* – м'яч (показує предметне зображення). Дорослий підкреслює, що це слово складне і складається з двох слів. Показуючи дітям долоню, на якій лежить картинка із зображенням ноги, називає її (*foot*, нога), потім показує іншу долоню, на якій лежить картка із зображенням м'яча, називає його (*ball*, м'яч). Зводить долоні разом, називаючи слово-гру: *football*. З використанням двох карток діти почергово самостійно утворюють і називають слово. Педагог пропонує дітям пояснити, що означає гра у футбол. Дошкільники підсумовують, що футбол – це така гра, в якій по м'ячу б'ють ногами та забивають його у ворота.

Якщо слова у випадках словотворення за допомогою складання лексеми з двох частин (основ чи цілих слів) вживаються дітьми із мовленнєвими вадами переважно без аграматизмів, то утворення присвійних і відносних прикметників від іменників викликають значні як лексичні, так і граматичні утруднення. Наприклад, слова *томат* і *помідор* є синонімами, і дошкільники нерідко називають томатний сік „помідорним”. Коли педагог французької мови повідомляє дітям, що слово *tomate* означає в перекладі помідор, дошкільники в подальшому правильно утворюють відповідний відносний прикметник. Таким чином друга мова стає ніби помічником у вивченні рідної.

Поступово у дошкільників логопедичної групи формується спрямованість уваги на фонологічну структуру слова. Спочатку з опорою на наочність, навідні запитання-підказки педагога, а згодом лише на слух, діти намагаються впізнати, що означає те чи інше слово іноземної мови, добираючи такий відповідний аналог лексеми рідної мови, який звучить так само, як в іноземній, чи схожий на нього.

Такий вид роботи дозволяє порівнювати одночасно кілька мов – українську та іноземні. Наприклад, англійською: clown (укр. – клоун, рос. – клоун), dolphin (укр. – дельфін, рос. – дельфин), fruit (укр. – фрукти, рос. – фрукты), goose (укр. – гусак, рос. – гусь), jeans (укр. – джинси, рос. – джинсы), nose (укр. – ніс, рос. – нос), zebra (укр. – зебра, рос. – зебра); французькою: téléphone (укр. – телефон, рос. – телефон), béret (укр. – берет, рос. – берет), bloc-notes (укр. – блокнот, рос. – блокнот), trottoir (укр. – тротуар, рос. – тротуар), sandales (укр. – сандалі, рос. – сандалии), chocolat (укр. – шоколад, рос. – шоколад), caisse (укр. – каса, рос. – касса), magnétophone (укр. – магнітофон, рос. – магнитофон), thermomètre (укр. – термометр, рос. – термометр), aster (укр. – айстра, рос. – астра), vase (укр. – ваза, рос. – ваза), banane (укр. – банан, рос. – банан), radis (укр. – редиска, рос. – редис), plage (укр. – пляж, рос. – пляж), jongleur (укр. – жонглер, рос. – жонглер), blouse (укр. – блузка, рос. – блузка); німецькою: Tórtе (укр. – торт, рос. – торт), Áuto (укр. – автомобіль, рос. – автомобиль), Tiger (укр. – тигр, рос. – тигр), Fáckel (укр. – факел, рос. – факел) тощо.

При достатньому рівні інтелектуального розвитку дошкільника і обсязі його слухової уваги та пам'яті можливе порівнювання слова у чотирьох мовах одночасно. Наприклад: українською – абрикос, російською – абрикос, французькою – abricot, німецькою – Aprikóse або українською – балкон, російською – балкон, німецькою Balkón, французькою balcon, англійською balcony. Після виконання завдань такого типу з допомогою педагога в кожній дитини з'явиться бажання знаходити подібність у різних мовах, інтерес до їх вивчення та встановлення міжмовних взаємозв'язків.

Буває так, що діти, котрі виховуються у російськомовних родинах, починають опановувати українську мову в межах дошкільного навчального закладу та з труднощами засвоюють найменування того чи іншого предмета. Вивчення іноземної мови стає ніби підказкою для вивчення української мови. Наприклад, французьке слово casquette перекладається українською як кашкет і має зовсім фонетично несхожий російський еквівалент – кепка,

parfum – парфуми (рос. – духи), agneau – ягня (рос. – ягненок), pivoine – півонія (рос. – пион), cravate – краватка (рос. – галстук) або німецьке Zucker (укр. – цукор, рос. – сахар) і т. ін. Такі вправи закріплюють у дітей навички морфологічного та фонематичного аналізу, формують чуття мови.

Діти логопедичної групи запам'ятовують іноземні слова шляхом утворення ланцюжків асоціативних зв'язків за схожістю (наприклад, англійське слово cat схоже на українське кіт), за суміжністю (наприклад, англійський займенник you дитина запам'ятала, пригадуючи імена дітей її підгрупи – Юра та Юля) або за контрастом (дошкільник згадав англійське слово white (укр. – білий), коли педагог назвав прикметник black (укр. – чорний)).

Саме завдяки проведенню такого цілеспрямованого порівняння звучання слів двох мов (рідної та іноземної) через збільшення кількості умовних зв'язків, які лежать в основі мовленнєвої функції мозку, зростають можливості поповнення та активного використання дошкільниками словникового запасу, актуалізуються знання та уявлення про предмети і явища оточуючого світу, підвищується пізнавальний інтерес, зростає мовленнєва активність; дітям стає значно легше оволодівати іноземною мовою шляхом „від знань до інтуїції” (Л. С. Виготський), у дошкільників покращується розуміння рідної мови, з'являється усвідомлене ставлення до неї.

Засвоєння звукової складової будь-якої мови потребує від дошкільників вольового зусилля, концентрації уваги, інтенсивної роботи пам'яті та слухового контролю, адже відхилення у вимові може викликати зміну граматичної форми чи лексичного змісту слова, що сприймається на слух. Наприклад, в українській мові слово рука – іменник в називному відмінку однини; руки – іменник в називному відмінку множини (руки) або іменник у родовому відмінку однини (рукі); в англійській мові вираз I build (я буду) та I built (я будував).

Важливим напрямом логопедичної роботи з дошкільниками є формування у них фонематичного сприймання на перцептивному рівні, слухової уваги, пам'яті та контролю. Саме на перцептивному рівні слухового сприймання відбувається виділення константних корисних ознак фонем (усвідомлення положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях) та їх узагальнення, а на смисловому рівні здійснюється розуміння значення цілих слів (Є. Ф. Соботович, І. Е. Соботович). За умов нормального онтогенезу до 4–5 років дитина диференціює всі звуки мовлення як на слух, так і у вимові, проте у дошкільників із вадами мовлення цей процес спотворюється чи значно затримується, а тому потребує цілеспрямованої логопедичної роботи.

З метою формування та розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання використовують пароніми (від гр. *para* – поруч та *opoma* – ім'я), тобто слова, близькі за своїм звучанням, але різні за значенням [28, С. 3]. Дітям логопедичної групи дуже подобається розрізняти слова схожі за звуковим складом. Такий інтерес можна підтримати у дошкільників і під час вивчення іноземної мови, коли педагог із опорою на наочність знайомить дітей спочатку з одним, а потім з іншим словом, повторює паронімічну пару, наголошує на звуковій схожості слів, пропонує за завданням педагога відшукати відповідне зображення названого предмета.

Слід пам'ятати, що, на відміну від української мови, де є досить багато слів-паронімів, доступних розумінню дошкільників [28, С. 22–127], в інших мовах таких слів обмаль. Наприклад, в англійській мові паронімічними парами можуть стати такі слова: *cat* – *rat* (кіт – щур), *cake* – *cage* (пиріг – клітка), *pen* – *man* (ручка – чоловік), *cat* – *cap* (кіт – кашкет), *bill* – *pill* (лічба – таблетка), *dog* – *dock* (собака – пристань), *crackle* – *tackle* (тріск – снасті), *table* – *cable* (стіл – кабель), *sound* – *round* (звук – фунт), *lake* – *make* (озеро – робити), *book* – *look* (книжка – дивитися); у французькій мові: *plan* (план) – *flan* (план – десерт), *brume* – *plume* (туман – перо), *chat* – *rat* (кіт – щур), *cour* – *pour* (двір – для), *pose* – *rose* (поза – троянда), *mon* – *ton* (мій – твій), *rien* –

bien – tien (нічого – добре – твій); у німецькій мові – die Tasse – die Tasche (чашка – сумка), mein – nein (мій – ні), drei – frei (три – вільний).

Дошкільники переконуються, що слова, названі педагогом, незважаючи на звукову схожість, мають зовсім різне лексичне значення, що стимулює дітей уважніше вслухатися та при потребі виправляти чуже і власне мовлення. Це сприяє не лише удосконаленню фонематичного слуху, а й виробленню чуття ритму, розвитку вербальної пам'яті та мислення, формуванню слухового та смислового контролю.

Розвиваючи фонематичні процеси дошкільників логопедичної групи, педагог спонукає дітей виокремлювати звуки на фоні слова та складу. Так, наприклад, діти, вивчивши іншомовне слово *cat* (англійське, німецьке чи французьке), проводять аналогію зі словами: українським – *кіт* і російським – *кот*, та із задоволенням продовжують розпочаті педагогом жартівливі рядки:

У дівчинки Аннет

Жив котик Кот-кіт-кет,

Чорнявенький Федот

Назвав kota Кет-кіт-кот.

В білявої Джаннет

Був котик Кіт-кот-кет.

У домі Сема на Олі-Стріт

Мишей ловив Кет-кот-кіт.

Кот-кіт-кет... любив печиво „Крокет”.

(Сів на табурет, ліг на паркет, одягнув жакет, жилет чи браслет)

Кет-кот-кіт... нявкав голосно: „Привіт!”.

(Вибіг до воріт, змайстрував сам вертоліт, вирушив у політ)

Кет-кіт-кот... варив з вишеньок компот.

(Гарний пілот, з'їв бутерброд, заїхав за поворотом)

Кіт-кот-кет... із яєць зробив омлет.

(З'їв сім котлет чи вінегрет, купив берет або кашкет)

(Ю. Рібцун)

Дошкільники пересвідчуються, що мало знати назву предмета, а щоб тебе зрозуміли, слід обов'язково правильно промовляти її. Завдяки ігровим завданням такого типу у дошкільників логопедичної групи розвивається фонематичний слух, слухова увага та пам'ять, формується здатність відчувати ритмічний малюнок вірша, виокремлювати інтонаційно-сміслові групи слів, промовляти віршовані рядки, уповільнюючи чи прискорюючи темп, а отже, підвищити загальну звукову культуру мовлення.

Емоційна насиченість ігор-занять має бути не надто високою, щоб не перезбуджувати дітей, але обов'язковою, адже саме поява казкового персонажу, сюрпризний момент або почуттєве читання віршованої мініатюри робить засвоєння навчального матеріалу продуктивним, адже зберігається в емоційній пам'яті. Так, наприклад, автоматизуючи в мовленні дошкільників англійський звук [w], педагогу доцільно познайомити дітей із іграшковим хлопчиком Віллі, який увесь час плакав, провести бесіду, прочитати скоромовку:

Why do your cry, Willie?

(Чому ти плачеш, Віллі?)

Why do your cry?

(Чому ти плачеш?)

Why, Willie? Why, Willie?

(Чому, Віллі? Чому, Віллі?)

Why, Willie? Why?

(Чому, Віллі? Чому?)

Whenever we meet

(Щоразу, як ми зустрічаємось)

There's a tear in your eye.

(Я сльози бачу)

Why, Willie? Why, Willie?

(Чому, Віллі? Чому, Віллі?)

Why, Willie? Why?

(Чому, Віллі? Чому?)

Щоб дошкільник міг чути та адекватно оцінювати правильність власної звуковимови чи вимови ровесників, педагогу під час ігор-занять доцільно використовувати диктофон або, що значно цікавіше, спеціальне обладнання (логопедичне дзеркало, що „розмовляє”) чи інтерактивні іграшки (хом’ячок, качечка, папужка тощо).

Під час однієї гри-заняття з іноземної мови дошкільники цілеспрямовано вивчають не більше 2–3 нових коротких і легких у вимові слів із дотриманням відповідної інтонації та правильної звуковимови, проте спонтанне засвоєння нових лексем зазвичай не обмежується. Важливим для дітей із мовленнєвими вадами є багаторазова повторюваність оперування новими лексичними одиницями у різних комунікативних сюжетах, що забезпечує варіативно-ситуативне вправляння у слуханні й говорінні, покрокове нарощування складності та поступове розширення навчального матеріалу.

Насамперед педагог навчає дошкільників впізнавати нове слово серед інших. Після багаторазового повторення під наочний супровід дитина серед ряду названих дорослим лексем має якимось чином (піднявши руку чи фішку, тупнувши ніжкою тощо) виокремити вивчене слово. Спочатку слова, які називає педагог, повинні бути далекі за своєю складовою структурою та звуковим складом до лексеми, яка вивчається, а згодом можуть бути й схожими. Дитина має дуже уважно слухати та виокремити заздалегідь вказане слово. Далі педагог переходить до навчання промовляння вивченого слова. Воно чітко артикулюється дорослим, повторюється дитиною з його допомогою, а згодом самостійно.

Розучування лічилок, віршованих мініатюр чи коротких пісеньок завдяки своїй ритмічності, римуванню, музичному супроводу сприяє не лише

засвоєнню дітьми правильного інтонування та вимови іншомовних слів, а й допомагають оволодіти лексичним матеріалом, запам'ятати нові слова.

Так, наприклад, ритмомелодійна структура англomовного поетичного тексту Х. І. Рострон „Snow Song” („Сніжна пісня”), часта повторюваність рядків спонукають до швидшого вивчення вірша дошкільниками, бажання кількаразово відтворювати його.

There's a song is the wind,

(Є пісенька у вітру)

There's a song is the sea,

(Є пісенька у моря)

And a song in the tops of the

(І у високих сосен)

Tallest pine trees.

(Є пісенька своя)

There's a song is the rain,

(І дощ співає пісню)

And the robin's clear call;

(І чистий голос пташки)

But the song of the snowfall

(Та пісню снігопаду)

Is softest of all.

(Люблю найбільше я)

(Переклад Е. Москалевської)

Вдалим ритмічним матеріалом є лічба у межах 3–10 (відповідно до віку та психофізичних можливостей дітей), яка завдяки своїй повторюваності та наочній семантизації, із можливим відбиванням м'ячем чи у бубон, слугує своєрідним містком у засвоєнні лексичного значення предмета і його кількості, сприяє одночасному розвитку мовлення, зорового, тактильного та рухового аналізаторів.

У старшій логопедичній групі для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення у другому півріччі педагогом як допоміжний засіб для засвоєння та запам'ятовування дошкільниками нових іншомовних лексем використовуються крокі (від фр. *croquis* – нарис) – невеличкі швидкі замальовки простим олівцем у вигляді певних образів, що можуть здійснюватися педагогом із залученням дітей або самими дітьми. Особливо ефективним використання крокі є під час вивчення дієслів і прикметників, адже саме якості та дії предметів здатні викликати у дітей певні графічні асоціації (у вигляді смішних чоловічків або тваринок), а їх зображення – інтерес до ігор-занять і гарний настрій. Саме так можна поступово розкривати емоційну та експресивну природу мови, залучати до цього процесу дітей. Замальовки можна зшивати, утворюючи таким чином картинні словнички, що слугують ефективною підказкою до запам'ятовування та відтворення лексичного матеріалу, адже зберігаються в емоційній пам'яті дошкільників.

Діти логопедичної групи через своєрідність психофізичного розвитку часто плутають назви кольорів, а тому їх вивчають упродовж середнього та старшого дошкільного віку. Щоб їх запам'ятовування було більш стійким, доцільно пропонувати дошкільникам контрастні пари. Наприклад, англійською: black – white (чорний – білий), red – green (червоний – зелений), yellow – blue (жовтий – синій), orange – violet (оранжевий – фіолетовий).

Окремим розділом лексичної роботи у вивченні іноземної мови є робота зі словами-антонімами. Діти логопедичної групи часто плутають слова з протилежними значеннями і у рідній мові, тож, завдяки такій роботі відбувається подвійне закріплення лексичного матеріалу. Корисним для дошкільників із вадами мовлення є поєднання промовляння доступних для розуміння антонімічних пар із виразними жестами чи рухами, виконання дій із різними матеріалами.

Так, наприклад, граючись із резинкою – то розтягуючи, то відпускаючи її, дошкільники легко запам'ятовують антонімічні прикметники long

(довгий) – short (короткий). Працюючи з глиною, діти можуть вивчати такі прикметники: wet (мокрый) – dry (сухий), big (великий) – little (маленький); дивлячись на свої руки після гри з піском, знайомляться з прикметниками clean (чистий) – dirty (брудний). Зображуючи різні форми чи предмети, діти засвоюють значення прикметників wide (широкий) – narrow (вузький), tall (високий) – short (низький).

За допомогою педагога дошкільники придумують певні рухові асоціації до слів-антонімів: наприклад, то йдуть на напівзігнутих ногах, ніби несучи важкі сумки, то біжать на носочках, вільно розмахуючи руками – heavy (важкий) – light (легкий); то надувають щоки, то втягують їх – fat (товстий) – thin (худий); то, випрямивши спину, піднімають зігнуту в лікті руку, складаючи долоню в кулак, то трохи нахилиються вперед, зводячи плечі та опустивши голову – strong (сильний) – weak (слабкий); то посміхаються, то тнуть кулачками очі – merry (веселий) – sad (сумний).

Допомагають запам'ятати антонімічні пари і спеціальні картки, де на одному аркуші поряд зображено пару предметів, які мають протилежні властивості, чи такі, що виконують протилежні дії: наприклад, kind (добрий) – angry (злий), old (старий) – young (молодий), go (йти в значенні піти) – come (приходити), work (працювати) – rest (відпочивати), build (будувати) – break (ламати), sleep (спати) – wake (прокидатися), dress (одягатися) – get undressed (роздягатися), plant (саджати) – pick (збирати).

Потрібним видом роботи є пригадування дошкільниками предметів, які, окрім зображених на картках, мають аналогічні ознаки: на картинках зображені твердий лід і м'який сніг – hard (твердий) – soft (м'який), діти називають тверді стіл, камінь, асфальт, а м'який шарф, ведмедик, килим; предметні зображення гарячого супу та холодного кефіру – hot (гарячий) – cold (холодний), дошкільники додають гарячі вогонь чай, пісок і холодні вітер, сніг, дощ; побачивши швидкого гепарда й повільного лінивця – quick (швидкий) – slow (повільний), діти за допомогою педагога

актуалізують лексеми з аналогічними ознаками – швидкі поїзд, страус, літак, повільні черепаха, равлик, метелик.

Поступово, так само на основі практичних дій, дошкільники оволодівають антонімічними парами прислівників: *more – less* (більше – менше), *longer – shorter* (довше – коротше), *wider – narrower* (ширше – вужче).

Завдяки багаторазовому повторенню, порівнянню із рідною мовою діти поступово запам'ятовують сталі синтаксичні конструкції, засвоюють структуру іншомовних речень. Дошкільники із задоволенням доповнюють жартівливі рядки рідної мови відомими їм іншомовними словами. Так, наприклад, після проведеної попередньої роботи, закріплюючи французьку слова, діти, з опорою на предметні картинки, промовляють:

У валізу речі склав
 І поїхав... a la gare (на вокзал).
 В касі я купив білет
 І собі і... pour Annette (для Аннет).
 У купе заніс багаж,
 Можна їхати в... voyage (подорож).

(Ю. Рібцун)

Саме так проявляється та закріплюється „коефіцієнт задоволення у спілкуванні” (Я. Л. Коломінський), що дозволяє вивчати іноземну мову продуктивно та з інтересом.

Щоб освітній процес дошкільників був максимально ефективним у цілому та з вивчення іноземної мови зокрема, педагогу доцільно пам'ятати про існування та функціонування *законів аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку*, розроблених видатним фізіологом, засновником науки про вищу нервову діяльність І. П. Павловим.

Закон іррадіації (від лат. *irradio* – висвітлюю променями, сяю) полягає в тому, що яскраві подразники (як дуже сильні, так і надзвичайно слабкі) упродовж тривалого впливу на організм викликають поширення збудження у

значній кількості ділянок кори великих півкуль. Лише оптимальні подразники середньої сили зумовлюють такі локалізовані ділянки збудження, які сприяють здійсненню успішної діяльності.

Враховуючи цей закон, під час ігор-занять педагогу варто пам'ятати, що діти з порушеннями мовлення часто емоційно лабільні, тож не слід перевантажувати їх будь-яким емоційно насиченим матеріалом, а слід намагатися врівноважувати процес збудження і гальмування, змінюючи відповідно види діяльності.

Закон концентрації збудження виходить з того, що збудження, яке поширилося з однієї ділянки на інші ділянки кори головного мозку, упродовж певного часу зосереджується у місці свого первинного виникнення. Максимальне зосередження на певному об'єкті чи явищі триває у дошкільника упродовж 3–5 хв., після чого спостерігається певний спад. Як відомо, у дітей із мовленнєвими вадами увага різних модальностей (особливо слухова і зорова) дуже нестійка, що потребує від педагога використання коротких завдань, швидкого переключення з одного виду роботи на інший, багаторазового повернення до матеріалу, що вже вивчався.

Саме завдяки переключенню сприймання з однієї модальності на іншу відбувається „оновлення” уваги та пам'яті, завдяки чому запам'ятовування матеріалу здійснюється з найменшою втратою непродуктивних сил.

Закон взаємної індукції (від лат. *inductio* – наведення) нервових процесів проявляється у такій взаємообумовленості: якщо в одній ділянці кори головного мозку сконцентрований процес збудження, то навколо нього індуктивно виникає процес гальмування; чим більше сконцентроване збудження, тим інтенсивніше і ширше поширюється процес гальмування. Досить часто можна помітити, що діти з порушеннями мовлення наче „випадають” з освітнього процесу, втомлюючись вже після 5–7 хв. виконання завдань.

Саме тому педагогам доцільно одночасно залучати під час ігор-занять мовленнєву та рухову активність, що забезпечить координацію процесів збудження та гальмування.

Недарма дослідник з викладання іноземних мов П. Хелболдт зазначав, що дитяча увага залишається лише там, де їй цікаво. Саме тому вивчення іноземної мови, як і весь навчально-виховний і корекційно-розвивальний процес у дошкільному віці, має відбуватися у формі гри. Педагогам доцільно визначити найоптимальніший час проведення ігор-занять з іноземної мови, продумано добирати органічно пов'язаний навчальний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), використовувати ті форми, методи і прийоми навчально-виховної роботи, які зроблять освітній процес в умовах логопедичної групи цікавим та ефективним.

Для врегулювання психофізичного навантаження на дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку розклад ігор-занять з іноземної мови повинен обов'язково узгоджуватися з розкладом інших педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу (вчителя-логопеда, вихователів, музичного керівника, інструктора з фізичної культури, практичного психолога).

Тривалість ігор-занять з іноземної мови не повинна перевищувати 10–15 хв.; їх доречно проводити у другій половині дня, адже ранкові години повністю охоплені індивідуальною логопедичною роботою та іграми-заняттями вихователя.

В залежності від намічених завдань, з метою оцінювання рівня сформованості оволодіння дітьми іноземним мовленням (насамперед його розуміння) педагог упродовж навчального року здійснює поточний, тематичний і підсумковий контроль, таким чином переконуючись у правильності задіяних форм, методів роботи, індивідуального мовленнєвого навантаження, вносячи відповідні корективи у навчально-виховний процес.

Використовуючи наслідувальний (усний) метод викладання іноземної мови в ДНЗ, педагог навчає дітей, не знайомлячи їх з фонетичними,

граматичними або синтаксичними правилами, дає змогу чути, запам'ятовувати та відтворювати нескладні мовленнєві зразки, цілісно опановуючи мову як засіб спілкування, тобто усвідомлюючи „ідею реального застосування мови” (Г. Пальмер).

☑ *Важливого значення у навчанні іноземної мови дошкільників із мовленнєвими вадами набуває:*

а) емоційність і виразність мовлення педагога (зміна тональності, сили голосу, супровід розповіді чи показу жестами і мімікою, постійна активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей);

б) використання під час ігор-занять, окрім слухового (прослуховування аудіозаписів, застосування комп'ютерних ігор) та зорового (добір яскравого привабливого дидактичного матеріалу; розгляд дошкільниками предметних картинок, ілюстрацій до творів-мініатюр, перегляд слайдів, кадрів діафільмів чи уривків з мультфільмів), тактильного сприймання (можливість обмацувати іграшки, маніпулювати предметами чи муляжами, зображувати, ліпити чи виготовляти наочність власноруч або за допомогою дорослого);

в) поєднання мовленнєвої та рухової діяльності (загальнорозвивальні та танцювальні рухи, логоритміка, імітації рухів істот чи неістот, фізкультхвилинки, артикуляційна, мімічна та пальчикова гімнастика, пантоміма, психологічні етюди, рухливі ігри з мовленнєвими завданнями), мовленнєвої та музичної, театралізованої діяльності (вірші-діалоги, міні-сценки, спів зі зміною висоти, тривалості, сили звуків), що особливо актуально для невпевнених у собі, сором'язливих дітей (ситуативна наочність за В. Артемовим);

г) створення під час ігор-занять психологічного клімату радості та успіху, виховання почуття доброзичливості, дружніх стосунків, зацікавленості країною, мова якої вивчається, її культурою та звичаями.

Все вищезазначене не тільки викликає інтерес до ігор-занять, а й сприяє розумінню значення мало- чи взагалі незнайомих слів, закріплює

навички соціальної поведінки, вміння дотримуватись відповідних правил під час спільної діяльності.

Таким чином, при вмілій організації з боку педагогів освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи, добору інноваційних технологій щодо реалізації такого процесу, використання адекватних форм і видів контролю у дошкільника поступово формується готовність до опанування мовних знань, оволодіння новими вміннями та навичками, у т. ч. і з вивчення іноземної мови, адже сучасна людина навчається та всебічно розвивається упродовж усього життя.

*РОБОТА
ПРАКТИЧНОГО
ПСИХОЛОГА
У ГРУПАХ ДЛЯ
ДІТЕЙ
ІЗ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ*

3.1. Професійні характеристики практичного психолога спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу

Одним із провідних освітніх принципів, який діє у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу, виступає принцип дитиноцентризму, що передбачає загальний та індивідуальний психологічний захист дитини.

☑ Останнім часом в освітній галузі зросла кількість таких псевдоспеціалістів, які безпідставно вважають себе психологом. Слід пам'ятати, що жодне читання літератури з психології, проходження дводенних тренінгів чи марафонів або навіть отримання наукового ступеня в галузі психології без спеціальної (державної загальнодипломованої та вузькоспеціальної профільної) освіти не дає право здійснювати психологічне консультування, а тим паче проводити психокорекцію чи займатися психотерапією.

З метою підтримання належного статусу практичного психолога в освітній установі основними стратегічними напрямками [10] психологічної служби є:

- підвищення психологічної компетентності керівників закладів і установ освіти;
- удосконалення організаційного рівня функціонування психологічної служби;
- розвиток мережі психологічної служби;
- покращення методичного забезпечення діяльності психологічної служби;
- покращення якості роботи працівників психологічної служби;
- розробка та впровадження у практику діяльності алгоритмів взаємодії працівників психологічної служби ДНЗ і школи.

Серед основних складових кваліфікаційних характеристик професій педагогічних працівників навчальних закладів [15], до яких відносяться і практичні психологи, є професійна, інформаційна, комунікативна та правова

компетентність. Розглянемо, які завдання та обов'язки має виконувати практичний психолог, які вимоги до рівня знань висуваються до нього та які саме кваліфікаційні вимоги ставляться до його роботи в логопедичній групі.

☑ Нами описані професійні характеристики *практичного психолога* спеціального дошкільного навчального закладу для дітей із порушеннями мовлення (Ю. В. Рібцун) [з урахуванням 15]. Отже, практичний психолог:

1. Має виконувати такі завдання та обов'язки:

- здійснювати професійну діяльність, спрямовану на збереження психологічного, соматичного і соціального благополуччя дошкільників;
- сприяти охороні прав дитячої особистості відповідно до Конвенції [5];
- проводити психологічну діагностику різного профілю і призначення та за її результатами складати психолого-педагогічні висновки;
- вести відповідну документацію [16]¹⁶:
 - а) плани роботи на рік (місяць);
 - б) форми статистичної звітності встановленого зразка;
 - в) індивідуальні картки психолого-педагогічної діагностики дітей закладу;
 - г) журнал індивідуальних консультацій;
 - д) протоколи корекційно-розвивальної роботи з дітьми;
 - е) матеріали психолого-педагогічних консилиумів, семінарів, тренінгів, тексти (ключі) тестових методик, опитувальники, анкети, бланки відповідей тощо;
 - є) графік роботи, затверджений керівником закладу.

¹⁶ З метою встановлення єдиних сучасних вимог до документування управлінської інформації та організації роботи з документами у дошкільних навчальних закладах розроблено і затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (№1059 від 01.10.2012 р.) Примірну інструкцію з діловодства у дошкільних навчальних закладах.

- гармонізувати психологічний клімат у ДНЗ і здійснювати превентивні заходи щодо профілактики виникнення соціальної дезадаптації, формувати психологічну культуру;
- приймати участь у розробці планування корекційно-розвивальної роботи з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних психофізичних, у т. ч. й мовленнєвих, особливостей дошкільників;
- надавати психологічну допомогу (консультації для педагогів і батьків, реабілітація дитини після перенесених нею складних соматичних захворювань або різного роду травм, абілітація дитини під час перенесення нею складних вроджених захворювань, психокорекція, психотерапія) в залежності від рівня кваліфікації, отримання додаткової психотерапевтичної освіти (не менше двох років);
- постійно підвищувати свій фаховий і кваліфікаційний рівень.

2. Повинен знати:

- основи чинного законодавства України стосовно психолого-педагогічної організації та надання допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку; державну мову;
- загальні та спеціальні науково-теоретичні відомості зі спеціальностей „Психологія” і „Логопсихологія” в обсязі вищої педагогічної освіти;
- нормативно-правову базу роботи практичного психолога спеціального ДНЗ;
- цілі, принципи, методика і змістове наповнення психодіагностики та психокорекції дітей із мовленнєвими порушеннями, особливості їх навчання та виховання, спеціальне програмно-методичне забезпечення [21, 22];
- про сучасні досягнення спеціальної психологічної науки та практики.

3. При обов'язковій умові наявності у психолога повної вищої освіти (магістр, спеціаліст) зі спеціальностей „Практична психологія”, „Психологія” вміє диференціювати кваліфікаційні вимоги щодо категорій:

- *вища категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 8 років;
- *I категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 5 років;
- *II категорія* – стаж педагогічної роботи не менше 3 років;
- *практичний психолог* – без вимог до стажу роботи.

Отже, практичним психологом у спеціально обладнаному кабінеті проводяться відповідні ігри-заняття („*Перлинки знань, любові і добра*”), що передбачають:

- *діагностику* психофізичного розвитку дошкільників;
- *корекцію* відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці дітей;
- *реабілітаційну роботу* з тими дошкільниками, котрі переживають психотравмуючу ситуацію (перенесли тяжкі хвороби, стреси, розлучення батьків, зміну місця проживання, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до нових умов навчання і життя.

Слід зазначити, що змістове наповнення ігор-занять практичного психолога буде висвітлено нами у спеціальній програмі [17], а шляхи реалізації основних напрямів роботи – в окремих посібниках (Ю. В. Рібцун).

3.2. Врахування особливостей психофізичної діяльності дітей із ФФНМ у роботі практичного психолога

Ефективна організація та проведення роботи практичного психолога з дітьми логопедичної групи потребує знань про особливості психофізичної діяльності дошкільників.

На думку Р. Є. Левіної [9], немає ізолюваного мовленнєвого порушення, адже воно завжди підпорядковане особистості і психіці конкретного індивідууму з усіма притаманними йому особливостями. Роль

мовленнєвої вади у розвитку та долі дитини залежить не тільки від природи дефекту та його ступеня, а й від того, як дитина на нього реагує.

Коротко розглянемо особливості психофізичної діяльності дітей із ФФНМ за такими напрямками:

- перцепція;
- увага;
- пам'ять;
- мислення;
- моторні функції;
- емоційно-вольова сфера;
- особливості особистості;
- поведінка та міжособистісні відносини.

Особливості *перцепції* (від лат. *perceptio* – сприймання) дошкільників із ФФНМ у значній мірі залежать від виду аналізатора, тож розглянемо стан сформованості слухового, зорового і тактильного сприймання зазначеної категорії дітей.

Стан різних видів сприймання дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення досліджувала низка як вітчизняних, так і зарубіжних учених (М. Едвардс, Л. В. Лопатіна, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, Г. В. Чиркіна та ін.).

Зорове сприймання дітей із ФФНМ практично не відстає за своїми показниками від вікової норми, проте у дошкільників спостерігаються окремі утруднення стосовно розрізнення предметів в умовах накладання зображень одне на одне (проба Поппельрейтера), одночасного охоплення зором понад п'яти зображень, що свідчить про необхідність специфічного добору наочного матеріалу.

Найбільші труднощі у слуховому сприйманні спостерігаються у дошкільників із *акустико-фонематичною дислалією*. У таких дітей система фонем є редукованою за своїм складом, можливі порушення музичного слуху, проте фізичний слух зазвичай відповідає нормі.

У дошкільників із *підкорковою дизартрією* досить часто спостерігається нейросенсорна туговухість, причому особливо страждає слух саме на високі тони, проте порушення фонематичного сприймання носять вторинний характер, адже у таких дітей відсутні чіткі кінестетичні образи звуків.

У дошкільників із *ринолалією* через вроджені розщеплення твердого та м'якого піднебіння рідка їжа може потрапляти у вушні раковини, що призводить до зниження слухової функції. У таких дітей порушення фонематичного сприймання носять вторинний характер і проявляються у вигляді недиференційованості звукових образів фонем.

Зі слуховим тісно пов'язане тактильно-кінестетичне сприймання, що дозволяє людині відчувати та диференціювати окремі артикуляційні позиції вимови звуків. У дошкільників із *артикуляторно-фонематичною дислалією* спостерігається несформованість операцій відбору фонем за їх артикуляторними параметрами у моторній ланці породження мовлення.

У дітей із *артикуляторно-фонетичною дислалією* артикуляторні позиції внаслідок інертності моторних навичок є неправильно сформованими. У таких дошкільників можлива наявність оральної диспраксії – такі своєрідні рухові розлади, при яких відсутні паралічі та порушення м'язового тону, проте відчуваються труднощі у координації та виконанні складних рухів.

У дітей із *псевдобульбарною дизартрією* часто спостерігаються апраксії кінестетичного типу як розпад цілісних схем артикуляції на окремі складові. У дошкільників із *корковою дизартрією* можуть виникати апраксії кінестетичного типу та проявлятися у вигляді персеверацій, уповільнення окремих рухів, труднощів у переключенні з одного руху на інший. У дітей із *мінімальними проявами дизартрії* спостерігається недостатність кінестетичних відчуттів в артикуляційному апараті, що проявляється в гіперметрії, коли точний швидкий рух замінюється більш розмашистим та уповільненим рухом.

У дітей зі складними формами *ринолалії* через неповноцінні умови грудного годування, внаслідок дисфункції сенсо-моторних провідних шляхів, часто виникає оральний астереогноз, що супроводжується зміною чутливості в ротовій порожнині.

Особливості *уваги* та *пам'яті* дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення розглядали в своїх наукових працях Р. І. Мартинова, Ю. В. Рібцун, Г. В. Чиркіна та ін. Стан сформованості довільної уваги при ФФНМ порушений, її обсяг менш стійкий, ніж у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком; крім того, рівень її переключуваності значно нижчий за вікову норму; концентрація уваги розсіюється. Такі порушення обумовлені недостатньою рухливістю основних нервових процесів в корі головного мозку, що, в свою чергу, безпосередньо впливає на якісні показники працездатності під час ігор-занять. Слід зважати на те, що при наявності ураження центральної нервової системи увага є значно порушеною, тоді як при функціональних мовленнєвих порушеннях вона наближається до вікової норми.

Мнестичні порушення у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення особливо помітні при дизартрії та проявляються у звуженості обсягу запам'ятовування та труднощах під час відтворення особливо фонетично складного матеріалу. Проте часто такі утруднення спричинені недостатністю уваги та недорозвитком фонематичного сприймання.

Мисленнєві процеси та операції дошкільників із ФФНМ переважно не відрізняються від кількісних і якісних показників нормативного когнітивного розвитку ровесників без мовленнєвої патології (Б. М. Гріншпун, О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, О. О. Токарева та ін.). При тяжкому ступені вираження страждає словесно-логічне мислення, спостерігається більш уповільнене протікання інтелектуальних процесів у цілому та зниження рівня узагальнюючої функції зокрема, фіксуються окремі труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (особливо з різними формами дизартрії) мають порушення як *загальної*, так і *дрібної моторики*. Такі дошкільники незграбні, обсяг активних рухів, зокрема при стрибках, імітації рухів, переключенні з одного руху на інший, значно обмежений, а при функціональному навантаженні відбувається швидке м'язове виснаження. У дітей із ФФНМ виникають труднощі при застібанні гудзиків, зав'язуванні шнурків, роботі з папером чи пластиліном; дошкільники часто неправильно утримують олівець і не люблять малювати.

Стан сформованості *емоційно-вольової сфери* дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення в значній мірі залежить від наявності у них порушень вегетативної нервової системи. Як свідчать наукові дослідження, дошкільники з ФФНМ характеризуються дистимією, емоційною чутливістю, підвищеною образливістю та плаксивістю, невірноваженістю та метушливістю (А. Г. Іпполітова, Р. І. Мартинова, Ю. В. Рібцун, О. І. Ушакова, Г. В. Чиркіна та ін.). Загальна емоційна, мотиваційна та вольова незрілість дитини може спричинитися неадекватним (частіше негативним) ставленням близьких дорослих до її мовленнєвого порушення.

На зниження психічної, у т. ч. й мовленнєвої, активності *ринолаліків* впливає порушення раннього періоду мовленнєвого розвитку дітей у вигляді значного зменшення обсягу інформації та бідності долінгвістичного етапу. Ослабленість мимічної мускулатури дошкільників із ринолалією або взагалі повна амімічність призводить до нездатності передачі емоцій та труднощів у їх сприйманні.

У дітей із різними формами *дизартрії* спостерігається схильність до гальмівних реакцій чи емоційної збудливості. Особливо яскраво під час мовлення проявляються та посилюються тривожні прояви, що слід обов'язково враховувати під час спілкування з такими дошкільниками.

Особливості особистості дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення переважно обумовлюються ступенем усвідомлення

дошкільником власного мовленнєвого порушення. У дітей із ФФНМ відмічається пасивність, в'ялість, низька мовленнєва активність, відсутність ініціативи, інфантильне почуття заздрощів, пригніченість, відсутність ознак рольової поведінки (Ю. Г. Дем'янов, І. І. Золотарьова, А. Г. Іпполітова, М. С. Попова, О. І. Ушакова та ін.).

Часто буває так, що діти з ФФНМ уникають ситуацій вербального спілкування, адже соромляться розмовляти при сторонніх (причому не важливо – це ровесники чи дорослі). Як наслідок – дошкільники стають замкненими, непевненими у власних силах. Негативізм і неконтактність таких дітей можливо подолати тільки у сім'ї зі спокійним і доброзичливим ставленням до них, при правильно підбраному стилі виховання. Якщо батьки не підтримуватимуть дитину з вадами мовлення, а глузуватимуть, в неї можуть закріпитися патохарактерологічні невротичні реакції (фобії, енурез, реакції опозиції, усамітненість), зафіксуватися психопатоподібні зміни особистості чи формування її по типу органічної групи психопатій.

Як зазначає Ю. Г. Дем'янов, до такої групи входять наступні психопатоподібні типи дошкільників із ФФНМ:

- „збудливий” – прагнуть до отримання задоволення будь-яким чином;
- „інстинктивні спонукання” – розгальмовані, надто агресивні;
- „безгальмівний” – емоційно нестійкі, з низькою працездатністю;
- „конформний” – несамотійні, безініціативні, надмірно залежні.

При тяжкому ступені вираженості дизартрії у дітей можуть фіксуватися два види синдромів:

- *церебрастенічний*, який проявляється у вигляді нервово-психічної виснаженості, загального емоційного та рухового неспокою, або навпаки, переважання пасивності;
- *гіпертензійно-гідроцефальний*, який характеризується швидкою когнітивною виснаженістю, порушенням координації рухів, недиференційованістю пальчикової та артикуляційної моторики.

Тож педагоги мають постійно вселяти у дошкільника віру у власні сили; надаючи підтримку, залучати до колективних виступів (ранки, свята, театралізована діяльність) та ігор із метою саморозкриття, збільшення ініціативності, подолання переконаності у власній неповноцінності.

Особливості спілкування та поведінки дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення обумовлені ступенем важкості мовленнєвого дефекту. За умов легкого ступеня вираженості ФФНМ дитина має адекватну поведінку та легко вступає в контакт як з дорослими, так і однолітками, проте при важкому ступені мовленнєвої вади у дошкільника спостерігається не тільки порушення форм спілкування, що стосується соціальних і вербальних контактів, а й значне звуження його кола.

Налагодження мовленнєвого контакту у дошкільників із ФФНМ часто супроводжується уповільненістю і загальмованістю. Страх бути неприйнятним і піднятим на кпини призводить до виникнення невпевненості, скутості, надмірного напруження. В цілому поведінка таких дітей нагадує „гойдалку” – упродовж дня чи навіть години вона може перетікати з однієї полярності в іншу.

Щоб розуміти, які характеристики поведінкових проявів можуть спостерігатися у дошкільників із ФФНМ, доцільно навести адаптивні та дезадаптивні варіанти поведінки, виокремлені Т. Лірі, Г. Лефоржем і Р. Сазеком та впорядковані нами у таблицю (див. табл. 5).

Таблиця 5

ПЕРЕЛІК ХАРАКТЕРИСТИК ПОВЕДІНКИ

Варіанти поведінки	
<i>адаптивні</i>	<i>дезадаптивні</i>
тенденція до лідерства	деспотичність
впевненість у собі	самозакоханість
вимогливість	жорстокість
скептицизм	негативізм

Продовження таблиці

поступливість	пасивне підкорення
довірливість	залежність
добросердя	надмірна конформність
чуйність	жертвність

Педагогам варто пам'ятати, що в логопедичній групі бажано створювати такі умови, щоб кожен дошкільник набув здатності утримувати в своїй поведінці „золоту середину”. Слід брати до уваги, що *невротична дитина* не тільки постійно тривожиться, а й прагне до визнання успіхів, про яке ніхто не здогадується; *депресивна дитина* має не тільки згаслий погляд, а й бурю емоцій та величезний творчий потенціал; *демонстративна дитина* не тільки хоче привернути до себе увагу будь-яким чином, а й відчуває значний страх самотності. Кожна дитина прагне до одного – щоб її любили таку, яка вона є, та серцем відчували, якою вона є насправді (Ю. В. Рібцун).

3.3. Окремі аспекти змістового наповнення роботи практичного психолога

Робота практичного психолога є невід'ємною складовою повноцінного гармонійного формування дитячої особистості. З 2004 р. у штатний розклад ДНЗ компенсуючого типу вже введена посада практичного психолога з метою оптимізації навчально-виховного процесу та підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи (Додаток 1 до Листа Міністерства освіти і науки України від 11.08.2003 р. № 1/9–380).

Особливого значення робота практичного психолога набуває у логопедичній групі. Це пояснюється тим, що, крім мовленнєвих порушень та вторинних відхилень у формуванні психічних процесів, які спостерігаються у дітей-логопатів усіх вікових груп, відбувається переживання стресу через адаптацію до нових умов життєдіяльності, адже переважна більшість дітей приходить до дошкільного навчального закладу вперше. Все вищезазначене

свідчить про важливість проведення своєчасної кваліфікованої психолого-педагогічної роботи вже з перших днів перебування дошкільників у ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ.

Метою психолого-педагогічної допомоги дітям із ФФНМ є гармонізація розвитку особистості дошкільника, нормалізація його соціальних контактів з оточуючими. Щоб реалізація мети відбувалася максимально ефективно, практичний психолог ставить перед собою і вирішує ряд завдань (див. рис. 10).

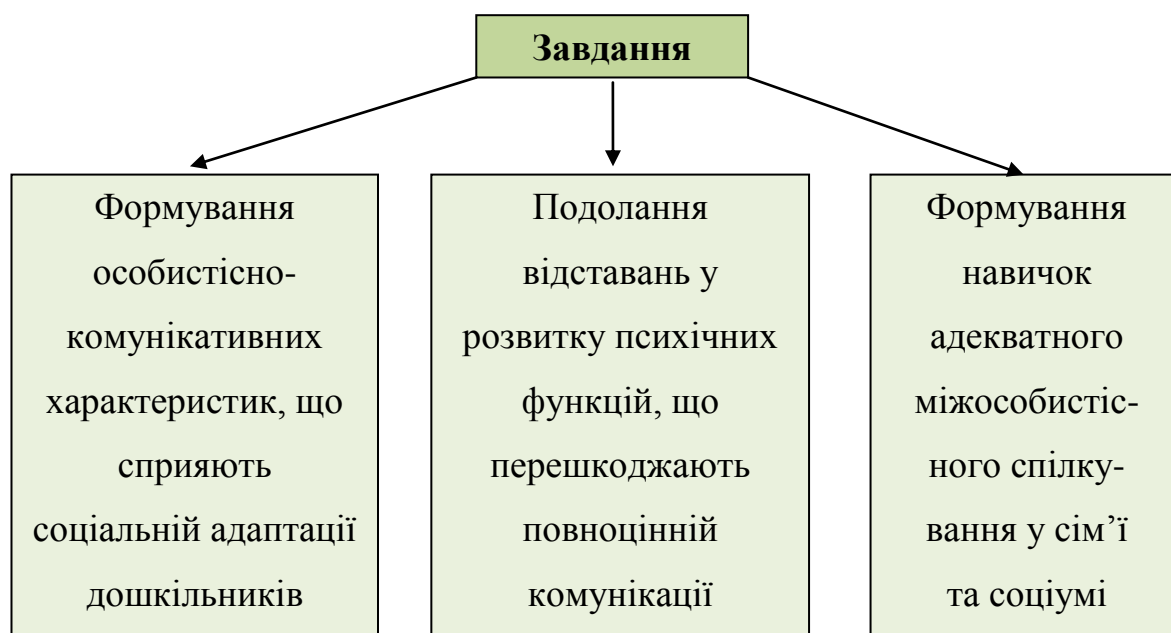


Рис. 10. Завдання психолого-педагогічної допомоги дітям логопедичної групи

Система психологічної допомоги містить два основних аспекти: організаційний і змістовий.

Організаційний аспект відображає форми побудови психологічної допомоги як на рівні відповідних профільних закладів, так і в структурі психокорекційного процесу.

Змістовий аспект характеризує психологічну допомогу з позиції психологічного впливу, що має коригувальну спрямованість, на основі використання спеціальних психокорекційних технологій.

Вирішуючи завдання оптимізації логопедичного корекційного процесу, психологічна допомога розглядається насамперед в контексті проблем

логопедії. В зв'язку з цим система психологічної допомоги особам з вадами мовлення, як на рівні організації, так і в змістовому плані, має будуватися з урахуванням тісного взаємозв'язку педагогічного і психологічного аспектів корекційного впливу. Отже, характер такої допомоги може розглядатися як психолого-педагогічний.

Робота дитячого психолога здійснюється шляхом налагодження з дошкільниками із ФФНМ теплих, довірливих, доброзичливих і цілющих контактів з метою допомогти дітям перейти з одного ступеня розвитку на інший, більш вищий і гармонійний.

Психодіагностична робота проводиться упродовж усього навчального року. Її змістом є систематичне вивчення психофізичного та соціального розвитку дошкільників, мотивів їх поведінки та різних видів діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, мовленнєвих, фізичних, статевих та інших індивідуально-типологічних особливостей (тип темпераменту, способи сприймання, властивості нервової системи тощо).

У межах логопсихології виділяють три послідовних етапи діагностики психічного розвитку дітей (В. І. Лубовський). На кожному етапі вирішуються свої специфічні завдання, що визначають вибір діагностичного інструментарію.

На першому етапі – „скринінг” – виявляється наявність відхилень у психофізичному розвитку дитини без точної її кваліфікації та вказівок на характер і глибину відхилень.

На другому етапі – *диференційна діагностика* – відбувається кваліфікація порушень розвитку (визначення типу, виду порушення), за результатами якого визначається освітній маршрут дитини.

На третьому етапі – *поглиблена діагностика* – здійснюється виявлення індивідуальних особливостей дитини, тобто тих характеристик її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, працездатності особистості, які властиві лише цій дитині та мають братися до уваги під час організації індивідуальної корекційно-розвивальної роботи з нею.

Таким чином, результатом такого трирівневого психологічного обстеження стає детальний психологічний портрет дошкільника.

Дитина виконує ряд діагностичних ігрових завдань. При виникненні утруднень психолог надає навчальну допомогу, а потім пропонує аналогічне завдання.

Дослідники С. Д. Забрамна, І. Ю. Левченко, С. Я. Рубінштейн та ін. пропонують використовувати під час обстеження дітей з особливими освітніми потребами такі *види допомоги*:

- просте перепитування, тобто прохання повторити те чи інше слово, адже це привертає увагу дитини до сказаного чи зробленого;
- схвалення чи стимуляція подальших дій;
- запитання про те, чому дитина виконала ту чи іншу дію (такі запитання допомагають дошкільнику уточнити його власні думки);
- навідні запитання;
- підказка, порада яким способом діяти;
- демонстрація дії та прохання самостійно повторити певну дію;
- навчання тому, як слід виконувати завдання.

Оцінка результатів діагностики відбувається за такими *критеріями*:

- характеристика орієнтувальної діяльності;
- спроможність сприймати допомогу;
- спроможність вербально сформулювати ту ознаку, на основі якої дошкільник виконував завдання.

Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота може проводитись у індивідуальній, підгруповій формі чи, в залежності від поставлених завдань, спільно з дитиною та батьками. Сферою корекційно-розвивального впливу можуть бути як окремі психічні процеси (мислення, увага, пам'ять), так і дрібна, загальна моторика, емоції та спілкування. Вивільнення пригнічених емоцій (гніву, страху, образи тощо), їх стабілізація, створення

умов для формування у дітей мотивації до пізнання, коригування поведінкових реакцій у спілкуванні сприяють повноцінному психічному та особистісному розвитку. Використання елементів психогімнастики, загальнорозвивальних гімнастичних і психокорекційних вправ та ігор, арт- і гештальт-терапії, терапевтичних казок дозволяє зробити роботу практичного психолога цікавою, насиченою та ефективною¹⁷.

Особливо важливим для дошкільників логопедичної групи є надання психологічної допомоги в період *адаптації* (від лат. *adapto* – пристосовую) – процесу взаємодії особистості з соціальним середовищем у нових умовах. Тож забезпечення відповідного психологічного клімату для нормального самопочуття в умовах логопедичної групи виходить на перший план.

Більш чіткий, новий для дошкільника розпорядок дня, незнайомі дорослі та діти, страх бути покинутим мамою можуть викликати у дитини почуття невпевненості, напруження, навіть тривожності. Такий несприятливий емоційний фон негативно впливає на перші враження дитини про дитячий садок, утруднює звикання до нього.

Численні дослідження (О. В. Запорожець, М. М. Кольцова, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна, М. Б. Цукер) свідчать, що в нормі у дошкільному віці мозок дитини є пластичним, і якщо зміни відбуваються не так часто і не дуже різко впливають на звичний спосіб життєдіяльності, то при правильному педагогіко-психологічному підході у малюка досить швидко відновлюється врівноважена поведінка і не залишається ніяких негативних наслідків, тобто він досить швидко у повній мірі адаптується до нових умов свого життя.

Протікання адаптаційного періоду залежить також від типу вищої нервової діяльності, стилю виховання в сім'ї, емоційної залежності від матері, попереднього досвіду пристосування дитини до нових незвичних для неї умов. Дітям, які ще до вступу у ДНЗ отримували багато вражень, жили у

¹⁷ Про застосування психотерапевтичних методів у роботі з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями ми розкажемо в ін. посібнику (Ю. В. Рібцун).

різних умовах (на дачі, в селі, у родичів тощо), набагато легше звикнути до дитячого садка, ніж тим, життя яких було одноманітним і спілкування зводилося лише до одного дорослого (наприклад, матері).

У дітей логопедичної групи можуть простежуватися слабкі гальмівні імпульси та відносно мала рухливість нервових процесів, що в свою чергу призводить до недостатнього розвитку адаптаційних механізмів. Часто період адаптації загострює спогади про невдалий попередній досвід перебування у ДНЗ через нерозуміння мовлення дитини дорослими та однолітками.

До того ж таким дітям важко відмовитись від старої іграшки чи будь-якої речі, звичного ритму життя, тому протікання адаптаційного періоду у дошкільників із ФФНМ відбувається набагато складніше порівняно з однолітками з ДНЗ загального розвитку і супроводжується низкою порушень поведінки та загальносоматичного стану. Це може проявлятися у сильному нервово-психічному напруженні, реакціях негативізму, збільшенні агресивності чи замкнутості, порушенні сну, різких коливаннях емоцій (сміх – плач), підвищенні температури, появи чи загостренні хвороб шлунково-кишкової та сечовидільної систем.

Саме тому входження дошкільників у логопедичну групу повинне бути поступовим, відбуватися під контролем вихователів, практичного психолога і батьків, сприяти розвитку відповідних адаптаційних механізмів для подальшого виховання самостійності, емпатії, уваги до оточуючих і здатності перебувати в колективі.

Вперше прийшовши до дитячого садка, дитина разом з батьками знайомиться з приміщенням групи, вихователем і його помічником, практичним психологом, учителем-логопедом і дітьми. Спочатку доцільно приводити дитину тільки на прогулянку, залучаючи її до сумісних ігор з ровесниками. По мірі адаптації дитини вже можна залишати її з ранку до обіду, а через кілька днів – на обід та сон.

У період адаптації буде доречним тимчасове збереження звичних для дитини виховних прийомів навіть у тому випадку, якщо вони суперечать встановленим правилам дошкільного навчального закладу, адже одночасне порушення кількох стереотипів буде негативно відбиватися на психіці дитини. З метою полегшення адаптації можлива інтимізація предметів, коли кожна дитина грається власними іграшками, що надає їй упевненості, відвертає увагу від розлуки з батьками.

З перших днів перебування дошкільників із ФФНМ у ДНЗ практичним психологом проводяться індивідуальні ігри-заняття на зняття загального психофізичного напруження, колективні види роботи з метою формування позитивного ставлення до педагогів та однолітків групи, спільні ігри-заняття за участю батьків і дітей.

У роботі з дошкільниками із ФФНМ практичний психолог активно користується яскраво вираженими емоціями, інтонаційно насиченим мовленням, використовує будь-яку ситуацію, щоб створити умови для радісних переживань дітей. Своєю поведінкою він стимулює дітей до пізнавальної активності, демонструє свою зацікавленість у спілкуванні з кожним під час гри, радіє його успіхам, співчуває невдачам, що значно підвищує ефективність корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи.

Психологічна просвіта у вигляді проведення лекцій, тренінгів, ділових ігор, психолого-педагогічних консилиумів дає змогу педагогам та батькам краще зрозуміти поведінку окремої дитини, прослідкувати взаємозв'язок між її мовленнєвим та психофізичним розвитком, стимулювати активну посильну участь у формуванні дитячої особистості.

Перед практичним психологом поставлені також завдання суттєво знизити соціальну депривацію дитини з фонетико-фонематичним недорозвитком, використати повною мірою можливості сензитивних періодів становлення вищих психічних функцій, ефективно скоригувати психомовленнєвий розвиток дитини та попередити виникнення у неї вторинних порушень.

Таким чином, робота практичного психолога в умовах логопедичної групи для дітей із ФФНМ є дуже важливою та відповідальною. Від кваліфікованої допомоги психолога у налагодженні дитиною перших контактів з педагогами та ровесниками залежить подальша результативність усієї навчально-виховної педагогіко-психологічної роботи упродовж року. Тільки тісна співпраця практичного психолога, вихователів, учителя-логопеда і батьків дозволить у повній мірі зробити навчання та виховання дошкільників із ФФНМ високоякісним і продуктивним.

Отже, правильна організація корекційно-розвивальної роботи у групах для дітей із ФФНМ здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування та раціонального поєднання різних діагностичних, корекційних, розвивальних, виховних засобів, що відповідають особливостям даної категорії дошкільників та завданням їх всебічного і гармонійного навчання та виховання.

3.4. Взаємозв'язок у роботі вихователя логопедичної групи та практичного психолога спеціального дошкільного навчального закладу

У сучасній спеціальній освіті завдяки використанню дитиноцентричного підходу основна увага звертається не на порушення, а на дошкільника з його особливими освітніми потребами. Стає все більш очевидним взаємозв'язок у роботі вихователів логопедичної групи та практичного психолога, адже з метою досягнення спільної мети спеціального ДНЗ – формування мовленнєвої полікомпетентності – усі спеціалісти, котрі працюють із дітьми з мовленнєвими вадами, мають володіти досить складним мистецтвом спілкування, а також враховувати в своїй роботі психологічні фактори міжособистісної взаємодії.

☑ Нами розроблено орієнтир-модель, сформованість компонентів якої складають базис наступності в роботі педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу та загальноосвітньої школи (див. рис. 11), а також

виокремлені механізми взаємозв'язку психолого-педагогічної допомоги в логопедичній групі (див. рис. 12).



Рис. 11. Орієнтир-модель базису наступності у роботі педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу та загальноосвітньої школи

Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення

Важливим фактором адаптації людини до оточуючої дійсності є розподіл головного мозку на два симетричні, але функціонально нерівнозначні органи – ліву та праву півкулі. Це підтверджується тим, що при виконанні одних психічних функцій превалює ліва, інших – права півкуля, а при ураженні однієї з них можлива часткова взаємозаміна функцій і компенсація роботи за рахунок іншої півкулі головного мозку (Ж. М. Глозман, В. П. Зінченко, Б. Г. Мещеряков та ін.). Ступінь вираженості

асиметрії, удосконалення та ускладнення механізмів міжпівкульної взаємодії є продуктом тривалого онтогенетичного розвитку.

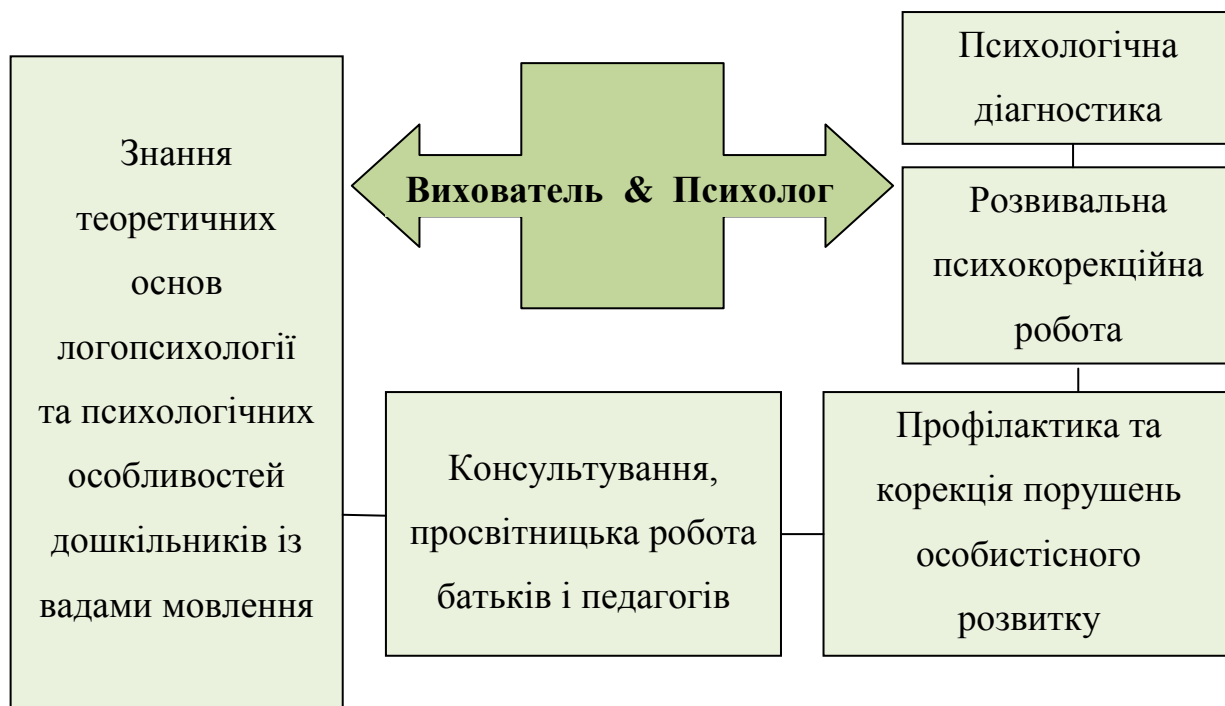


Рис. 12. Механізми взаємозв'язку психолого-педагогічної допомоги в логопедичній групі

В період немовляти провідною у малюка є права півкуля і тільки поступово ліва півкуля стає функціонально домінантною по відношенню до переважної більшості вищих психічних функцій, тобто головний мозок набуває лівопівкульної латералізації (від лат. *lateralis* – боковий). Психічний розвиток дитини саме й полягає в тому, щоб різноманітні за ієрархією та функціональною спеціалізацією ділянки мозку стали асоціативно пов'язаними між собою (Т. Г. Візель, О. Р. Лурія, Є. Д. Хомська та ін.).

У 4–6 міс. у малюка в нормальному онтогенезі агукування, що має рефлекторний характер, переходить у лепет – повторювані рухові стимули у вигляді ритмічних груп складів, як перші спроби наслідування людського мовлення. Лепет являє собою результат активності слухової кори та підкіркового рівня мозку. Права півкуля головного мозку дозріває у дітей досить рано, тому їм так легко відтворювати немовленнєві звуки. Правопівкульні образи та символи (невербальні чуттєві еквіваленти

вербальних знаків) є суто індивідуальними та неповторюваними, в зв'язку з чим дорослим часто буває складно зрозуміти, чого саме хоче малюк і про що говорить.

Поступово, по мірі включення в роботу обох півкуль, у малюків 8–9 міс., які активно наслідують мовлення дорослих, з'являються перші слова, прості за звуковим оформленням. Це стає можливим завдяки такій інтегральній роботі мозку, коли з немовленнєвих звуків виокремлюються складові, котрі згодом використовуються в мовленні. Нервові клітини, зокрема слухові та зорові, постійно обмінюються інформацією, як у мозку в цілому, так і у межах кожної з півкуль. Так само обмінюються інформацією і мовленнєві зони мозку, які розвиваються та удосконалюються впродовж усього періоду дошкільного дитинства.

На думку Х. Джексона, багаторазово закріплені в практичному досвіді мовленнєві конструкції з лівої півкулі для постійного зберігання переміщуються в праву. Ліва півкуля, завдяки переважанню в ситуаціях мовлення синтагматичних (від гр. *syntagma* – сполучене) реакцій, функціонально подібна до переднього блоку мозку (за О. Р. Лурією), а права, з переважанням парадигматичних (від гр. *paradigma* – приклад, зразок) реакцій, – із заднім. До того ж, у правій півкулі різні процеси переробки сигналів практично невід'ємні між собою, а в лівій вони відбуваються досить автономно: у передньому блоці мозку здійснюється часовий синтез, а у задньому – просторовий (Н. М. Брагіна, В. Л. Деглін, Т. А. Доброхотова, М. М. Ніколаєнко та ін.).

Функціональна спеціалізація півкуль головного мозку формується в онтогенезі досить повільно та нелінійно, з чергуванням домінування правої і лівої півкуль, поступовим переходом від дублювання функцій до їх міжпівкульної спеціалізації. Раніше від інших з'являється асиметрія біоелектричних показників у моторних і сенсорних ділянках, пізніше – в асоціативних (префронтальних і тім'яно-скроневих) зонах кори головного мозку. Розподіл півкуль на домінантну та субдомінантну триває до 14–

16 років, у стадії розквіту знаходиться в зрілому віці, а потім зі старінням поступово нівелюється (Б. Г. Ананьєв).

Міжпівкульна організація психічних процесів носить динамічний характер – роль кожної півкулі може змінюватися в залежності від складності діяльності, структури її організації, сформованості в онтогенезі, проте наявна якісна своєрідність внеску функціонування тієї чи іншої півкулі в кожен психічну функцію. Специфічні функції півкуль головного мозку у психічній діяльності людини узагальнено нами у таблиці (Ю. В. Рібцун) (див. табл. 6).

Таблиця 6

СПЕЦИФІЧНІ ФУНКЦІЇ ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ У ПСИХІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

<i>Ліва півкуля</i>	<i>Права півкуля</i>
„лінгвістична”, або кодово-мовна	„нелінгвістична”
дискретно-логічна	чуттєво-образна
чоловіча	жіноча
виконавча	перцептивна
абстрагування від чуттєвих символів	безпосереднє чуттєве та цілісне відображення дійсності
усвідомлення	недостатність усвідомлення
загальний досвід (паттерни, типові моделі)	новий, первинний досвід
<i>Відповідає за:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – перехід сприймання із чуттєвого, наочного плану в план мовленнєвого узагальнення перцептивного досвіду; – зорові узагальнення та більшість форм зорово-просторової орієнтації; – сприймання та відтворення неконічних знаків; 	<ul style="list-style-type: none"> – первинне сприймання мовлення; – найменування конкретних предметів; – образно-символічні індивідуальні еквіваленти вербальних знаків (предмети і символи), ідіоматичні звороти мовлення;

Продовження таблиці

<ul style="list-style-type: none"> – дискретно-логічне мислення; – аналітичну обробку абстрактно-логічної дискретної інформації; – логічні універсалії (лінійність, – дискретність, тенденції до розуміння понять, створення суджень, класифікацій і схем); – лічбу; – праксис; – конструктивну діяльність; – реальні події 	<ul style="list-style-type: none"> – операції мовленнєвої просодії; – сприймання та відтворення іконічних знаків; – автоматизоване мовлення; – симультанний зоровий гнозис; лицьовий, кольоровий, – тактильний гнозис; – цілісні образи та символи індивідуального характеру; – відтворення немовленнєвих звуків; – немовленнєвий, у т. ч. й музичний, слух; – конкретне, миттєве, цілісне засвоєння ситуації; – невербальну пам'ять; – прогнозування; – музичні функції; – творчу діяльність; – усвідомлення своїх дефектів
---	--

Функціональна спеціалізація півкуль має дещо парціальний характер: виділяється домінантність по мовленню, слуху, зору, а також мануальна прерогатива (право- чи ліворукість), що створює значну кількість варіантів латералізації функцій головного мозку.

Слід звернути увагу на відсутність чіткого однозначного зв'язку між домінантністю руки і міжпівкульною домінантністю. Так, дослідження В. А. Москвіна, Є. Д. Хомської, Harburg та ін. свідчать, що півкульна асиметрія може бути не лише глобальною, а й парціальною, і проявлятися, наприклад, в оральній сфері, проте бути відсутньою в мануальній [37].

Вроджена ліворукість у дитини може бути спадковою чи виникнути в період внутрішньоутробного розвитку. Цікавою є також наявність значної кількості випадків так званої прихованої ліворукості, коли дитина навчена функціонувати правою рукою, проте, при незвичних для дошкільника діях або у стані підвищеного емоційного збудження, починає користуватися лівою рукою. Педагогу бажано знати як морфологічні, так і функціональні особливості прихованої ліворукості, щоб враховувати це в роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

Так, морфологічними ознаками прихованої ліворукості є трохи більша, порівняно з правою, величина лівої руки, складніший малюнок вен на тильній стороні лівої кисті, ширша нігтьова пластинка лівого мізинця, кращий розвиток м'язової мускулатури зліва тощо. Функціональні ознаки прихованої ліворукості можна виявити за результатами виконання ряду діагностичних завдань. Наприклад, розмова по телефону (ведуче вухо), погляд у дірочку на аркуші паперу (ведуче око), удар по м'ячу (ведуча нога), аплодисменти, складання рук навхрест на грудях (ведуча рука зверху), переплетіння пальців рук (ведучий палець зверху) (Н. М. Волоскова, В. П. Зінченко, Б. Г. Мещеряков та ін.).

Педагогу доцільно повідомляти батькам лівшів або дітей із прихованою ліворукістю, щоб вони якомога раніше почали навчати дитину користуватися правою рукою, проте якщо такі дії батьків викликають негативізм і невротичні реакції з боку дитини, переучування краще припинити.

Поширеними причинами відхилень у психічному, в т. ч. й мовленнєвому розвитку, виступають порушення міжпівкульної взаємодії мозку, що досить часто є вродженими та в переважній більшості обумовленими функціональною гіперактивністю правої півкулі (Т. Г. Візель, М. Газзаніг, Ж. М. Глозман, Г. Дейч, М. Кінсборн, Р. Сперрі, С. Спрінгер та ін.).

Саме тому питання міжпівкульної асиметрії мозку викликає інтерес у вчених різних галузей наукового знання (нейропсихологів, нейрофізіологів, психіатрів і т. ін.) (Л. Я. Балонов, Н. М. Брагіна, Т. Г. Візель, В. І. Голод, В. Л. Деглін, Т. А. Доброхотова, Н. В. Дубровинська, Е. Г. Симерницька, Д. А. Фарбер, Є. Д. Хомська, М. Kinsbourne, D. Kumura та ін.).

На думку дослідників, несприятливими факторами для психічного розвитку дитини є два види лівопівкульної латералізації:

а) уповільнена, коли сензитивний вік для формування тієї чи іншої функції виявляється втраченим;

б) прискорена, що не тільки заважає повноцінному розвитку функції в повному обсязі, а й призводить до збіднення функціонування правої півкулі.

Крім того, затримка латералізації функцій головного мозку порушує як когнітивний, так і емоційний розвиток дитини, та створює передумови до виникнення труднощів у шкільному навчанні, зокрема, засвоєння навичок читання та письма (Ю. В. Рібцун).

Як зазначалося вище, в результаті складної взаємодії та інтеграції, мовленнєві дії отримують постійну локалізацію в мозку, проте, за умов недостатньої функціональності тієї чи іншої ділянки, її роль можуть взяти на себе інші зони головного мозку. До того ж, здорові клітини здатні заміщувати ті, які за певних причин не включилися в роботу, що обумовлено, по-перше, відсутністю вродженої спеціалізації таких нервових клітин мозку, котрі відповідають за вищі психічні функції, а, по-друге, пластичністю, податливістю та гнучкістю дитячого мозку. Таким чином виникає так звана гіперкомпенсація (за Л. С. Виготським), тобто посилення дії одних нервових зв'язків при порушенні інших.

Завдання педагога, що працює з дітьми з ПМ, – визначити для кожної дитини активні та найбільш відповідні її здібностям ланки, що могли б виконувати кілька функцій одночасно. Слід застосовувати такі „обхідні шляхи” (за Л. С. Виготським), які б впливали на домінуючу модальність і сприяли розвитку пасивних структур, формуючи нові міжаналізаторні

зв'язки. Саме такі непрямі, смислові, асоціативні зв'язки, які складають ту чи іншу діяльність, призведуть до тієї самої мети, що й прямі (так само, як у дітей із нормально розвиненим мовленням), тільки цей шлях буде трохи довшим.

Це свідчить про необхідність проведення своєчасної нейропсихологічної діагностики порушень міжпівкульної організації психічних процесів, що, в свою чергу, дозволить знайти ефективні шляхи навчально-виховної роботи з дітьми з ПМ, вибрати оптимальний спосіб комунікації та співпраці (див. табл. 7).

Таблиця 7

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПМ У ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ДОМІНАНТНОСТІ ПІВКУЛІ

<i>Ліва півкуля</i>	<i>Права півкуля</i>
локальність	інтегральність
сукцесивність	симультанність
довільність	мимовільність
розсудливість	інтуїтивність
поелементність	холістичність
тривалість	одномоментність
раціональність	чутливість
аналітичність	синтетичність
дискретність	безперервність
змістовність	інтонаційність
абстрактність	іконічність
повільна переробка інформації	швидка переробка інформації
опора на слуховий і зоровий аналізатори	опора на зоровий аналізатор

Діти з домінуючою лівою півкулею спираються переважно на смислову сторону мовлення та сприймають інформацію дискретно (від лат. *discretus* – поділений), а її переробка здійснюється повільно та послідовно. Діти з

переважаючою правою півкулею частіше спираються на інтонаційну сторону мовлення та сприймають інформацію цілісно, а її переробка здійснюється швидко та миттєво. У дітей із домінуючою лівою півкулею головного мозку краще розвинуте слухове сприймання, а у дошкільників із переважаючою правою півкулею – зорове.

У дошкільників із порушеннями мовлення активізація лівої півкулі затримується, тож домінуючою у них часто залишається права півкуля, що призводить до виникнення значних труднощів під час засвоєння особливо тих навчальних предметів, які потребують виконання логічних і послідовних операцій (Ю. В. Рібцун).

Крім ліво- чи правопівкульності, важливими для навчання є індивідуальні відмінності дітей у розвитку сприймання інформації різних модальностей – зорової, слухової чи кінестетичної, причому остання дозріває найпершою. Як ми вже зазначали, органи чуттів і відповідні зони мозку тісно взаємодіють між собою, в результаті чого робота одного аналізатора активізує роботу іншого. Проте у дошкільників із ПМ розвиток базових функцій відбувається не лише уповільнено, а й нерівномірно, особливо сприймання слухової та зорової інформації, спостерігаються труднощі при переключенні на виконання лівопівкульних функцій і операцій. Дошкільники з ПМ під час сприймання тієї чи іншої інформації користуються переважно кінестетичним способом і частково – зоровим. Саме тому педагогу бажано під час проведення ігор-занять враховувати, що дошкільників-кінестетів стимулюватимуть до розмови історії насичені цікавими сюжетами, дітей-візуалів захоплять спостереження, різні описи природи, аудіалів – слухання казок або музичних творів.

Дітям із ПМ надзвичайно важко опанувати навички читання та письма, що потребують включення в роботу обох півкуль мозку, адже в лівій півкулі здійснюється кодування мовних знаків, а в правій – їх осмислення. Саме тому для дітей із переважаючою лівою півкулею бажаний дискретний підхід до навчання читання, тобто від частини до цілого (аналітичний спосіб

шляхом звуко-буквеного аналізу), а для дітей із домінуючою правою півкулею – від цілого до частини (глобальне чи напівглобальне читання шляхом буквено-звукового аналізу).

Варто враховувати, що дітям з порушеннями мовлення із домінантною лівою півкулею легше вдається переказ текстів, а ось дошкільникам із переважаючою правою півкулею це завдання буде заскладним, проте придумати початок чи кінець розповіді, на відміну від лівопівкульних однолітків, їм буде зовсім неважко. Тож педагогу доцільно диференційовано підходити до роботи з такими дітьми.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що діалектична єдність двох основних аспектів – спеціалізації мозкових півкуль та їх взаємодія – забезпечує психічну діяльність людини. Міжпівкульна організація психічних процесів – значуща психофізіологічна характеристика мозкової діяльності, знання механізмів якої в нормальному та порушеному онтогенезі надзвичайно важливе у роботі кожного педагога. Вміння правильно діагностувати домінантність півкулі дитини з ПМ та вибрати відповідну цим особливостям стратегію корекційно-розвивальної роботи дозволить значно скоротити та оптимізувати освітній процес.

ПІСЛЯМОВА

Формування мовленнєвої полікомпетентності у дошкільників – надзвичайно важливе та досить складне завдання, вирішення якого в основному припадає на вихователів – тих педагогів, які знаходяться поряд із дітьми логопедичної групи упродовж усього часу їх перебування у ДНЗ.

Вихователь разом із практичним психологом і учителем-логопедом створюють у всіх дітей логопедичної групи та кожного дошкільника зокрема цілісну готовність і бажання до виправлення, удосконалення мовлення, до оволодіння тими необхідними знаннями, уміннями та навичками, що знадобляться дітям під час шкільного навчання.

Щоб полегшити роботу вихователів логопедичної групи та практичного психолога ДНЗ компенсуючого типу і був створений авторський навчально-методичний посібник **„Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення”**.

☑ *Метою* посібника є ознайомлення педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу з освітньо-виховним процесом логопедичної групи крізь призму оновленого Базового компонента дошкільної освіти як обов'язкового для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності.

☑ *Науково-практична значущість розробки* полягає в тому, що в сучасній вітчизняній дошкільній спеціальній освіті дітей із вадами мовлення *вперше*:

- створений навчально-методичний посібник для вихователів логопедичної групи та практичного психолога, котрий працює з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями;
- розроблений ряд орієнтирів-моделей, а саме: а) системи навчально-виховної та корекційно-оздоровчої роботи з

- дошкільниками логопедичної групи; б) форм співпраці з батьками; в) організації дитячої продуктивної діяльності у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу; г) базису наступності в роботі педагогів спеціального ДНЗ та загальноосвітньої школи;
- визначені професійні характеристики вихователя та практичного психолога спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення;
 - розкритий взаємозв'язок вихователів логопедичної групи і практичного психолога шляхом визначення освітніх стратегій роботи з дошкільниками із мовленнєвими вадами у залежності від домінантності півкулі головного мозку;
 - запропонований комплексний інтегрований підхід шляхом адаптації Базового компонента дошкільної освіти відповідно до специфіки роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями;
 - висвітлені окремі навчально-методичні аспекти змістового наповнення інваріантної частини (сім освітніх ліній) та варіативної складової (одна освітня лінія) дошкільної освіти в умовах логопедичної групи;
 - розкриті питання підготовки фахівців-викладачів іноземної мови для спеціальних ДНЗ компенсуючого типу;
 - виокремлені прогулянки як один із основних елементів структури оздоровчої та навчально-виховної складових організації послідовності видів діяльності у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу;
 - розроблений зошит взаємозв'язку з батьками як важливої складової комплексного психолого-педагогічного впливу;
 - визначені вимоги щодо організації ігрової діяльності з дошкільниками з порушеннями мовлення як у ДНЗ, так і в умовах родинного навчання та виховання;

- запропонована класифікація спеціальних (корекційно-розвивальних) ігор, які доцільно використовувати у логопедичній групі;
- виділені компоненти та завдання, окреслені вимоги щодо проведення дидактичних, рухливих та сюжетно-рольових ігор у логопедичній групі;
- розроблена орієнтовна структура предметно-розвивального середовища у логопедичній групі.

Представлені матеріали посібника були апробовані упродовж 2012–2013 рр. під час навчально-виховного процесу у базових дошкільних навчальних закладах № 611 м. Києва та № 5 м. Луцька, а також використані для розроблення навчальних планів і програм підвищення кваліфікації вчителів-логопедів Київської області при Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Базовий компонент* дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. п. н. – К. : ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2012. – 26 с.

2. *Баль Н. Н.* Средовые ресурсы обучения и воспитания детей с нарушениями речи / Н. Н. Баль // *Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития* [материалы науч.-пр. конф. (10–11 окт. 2005 г., в 3 т.)] / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2005. – Т. 2. – С. 19–24.

3. *Выготский Л. С.* *Собрание сочинений в 6 тт.* [текст] / Л. С. Выготский. – Т. 1. *Вопросы теории и истории психологии.* – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.

4. *Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей* : [прийнятий 30 груд. 1998 р.] // Держав. санітарно-епідеміологіч. служба України, Мін-во охорони здоров'я України. – (Державні санітарні правила і норми ДСанПІН 5.5.6012-98 № 12).

5. *Конвенція про права дитини* [ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20 груд. 1989 р.] [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/go/995_021

6. *Леонтьев А. Н.* *Язык, речь, речевая деятельность* [текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2007. – 289 с.

7. *Літала сорока по зеленім гаю* : дит. та молодіж. укр. нар. ігри [текст] / упоряд. та авт. прим. Г. В. Довженок; худож. С. Г. Урбанська. – К. : Молодь, 1990. – 160 с.

8. *Ой, весела в нас зима* [текст] / упорядкув. Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД. – 2010. – 64 с.

9. *Основы теории и практики логопедии* [текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просв., 1967. – 367 с.

10. *Панок В. Г.* Стан і стратегічні напрями розвитку психологічної служби системи освіти / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 8. – С. 1–7.

11. *Пат.* 44366 Україна, МПК: А 61 Н 1/00 А 61 М 21/00. Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення / Рібцун Ю. В. – № u200908240; заявл. 04.08.2009; опубл. 25.09.2009, Бюл. № 18.

12. *Пенфильд В.* Речь и мозговые механизмы [текст] / В. Пенфильд, Л. Робертс. – Л. : Медицина, 1984. – 265 с.

13. *Про дошкільню освіту* : Закон України [за станом на 25 листоп. 2005 р.] / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2005. – 32 с. – (Серія «Закони України») (Редакція від 05.12.2012 р., підстава 5460-17)

14. *Про затвердження* Державного стандарту початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квіт. 2011 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

15. *Про затвердження* кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ М-ва освіти України від 01 черв. 2013 р., № 665 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>

16. *Про зміну порядку* ведення діловодства у дошкільних навчальних закладах : Лист МОНмолодьспорту України від 29 жовт. 2012 р., № 1/9-786 [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид. : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/32500/>

17. *Рибцун Ю. В.* Использование коррекционной программы „Дошкольник” в обучении детей с нарушениями речи в условиях инклюзии / Ю. В. Рибцун // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушениями речи [материалы Междунар. науч.-практ.

конф. (21 марта 2013 г., Урал. гос. пед. ун-т, г. Екатеринбург, Россия)] – Ч. II. – Екатеринбург : УГПУ, 2013. – С. 89–94.

18. *Рібцун Ю. В.* Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 11–13.

19. *Рібцун Ю. В.* Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) [альбом для ігор-занять з дітьми 3–6 років]. – Х. : Видавнича група „Основа”, 2013. – 176 с. : іл. – (Серія „Мовленнєва полікомпетентність дошкільника”)

20. *Рібцун Ю. В.* Дидактична багатоваріативна гра „Чарівний будиночок” / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2012. – № 9 (21). – С. 33–36.

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

22. *Рібцун Ю. В.* Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ [програмно-метод. комплекс] / Юлія Валентинівна Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – С. 47–50.

23. *Рібцун Ю. В.* Лісові шашки : дидактична багатоваріативна гра / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2012. – № 2 (14). – С. 5–6.

24. *Рібцун Ю. В.* Методичні аспекти організації та проведення ігор-занять у логопедичній групі / Ю. В. Рібцун // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі [зб. наук. ст.] / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х. : ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 255–258.

25. *Рібцун Ю. В.* Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ [навч.-метод. посіб.] / Юлія Рібцун. – К. : Освіта України, 2010. – 50 с.

26. *Рібцун Ю. В.* Професійна діяльність вихователя-методиста спеціального ДНЗ компенсуючого типу / Ю. В. Рібцун // зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXI в двох част. – Ч. 1. – Кам'янець-

Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 129–134. – (Серія: соціально-педагогічна)

27. *Рібцун Ю. В.* Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу [текст] / Ю. В. Рібцун. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 239 [1] с. – (Серія „Професійний довідник”).

28. *Рібцун Ю. В.* Словничок для діточок : пароніми [навч.-метод. посіб.] / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. – К. : Світич, 2012. – 136 с.

29. *Рібцун Ю. В.* У саду і на городі : дидакт. гра / Юлія Рібцун // Дошкіль. виховання. – 2000. – № 8. – С. 25.

30. *Рібцун Ю. В.* Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ [текст] / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник [зб. наук. пр.]. – Вип. 2. – К. : ПП „Актуальна освіта”, 2011. – С. 35–52.

31. *Соботович Е. Ф.* Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей : автореф. дис. на соискание учёной степени докт. пед. наук : спец. 13.00.03. „Коррекц. педагогика” / Е. Ф. Соботович. – М., 1984. – 49 с.

32. *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения в 5 тт. [текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 352 с.

33. *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.

34. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология [учеб. пособие] / Г. А. Урунтаева. – М. : Изд. центр «Академия», 1997. – 336 с.

35. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений в 11 тт. [текст] / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1950. – Т. 8.

36. *Хватцев М. Е.* Логопедия [учебн. пособие] / М. Е. Хватцев. – М., 1959. – С. 140.

37. *Чайченко Г. М.* Фізіологія людини і тварин [підручник] / Г. М. Чайченко, В. О. Цибенко, В. Д. Сокур. – К. : Вища шк., 2003. – 463 с. : іл.
38. *Эльконин Д. Б.* Психология игры [текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 359 с.
39. ЛОГО-АРТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.logoped.in.ua/>

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Загальні питання організації навчально-виховного процесу у групах для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	
1.1. Організація та проведення ігрової діяльності як провідної форми навчально-виховного процесу в логопедичній групі для дітей із ФФНМ ...	13
1.1.1. Особливості проведення у логопедичній групі ігор з правилами	19
1.1.2. Особливості проведення творчих ігор у логопедичній групі.....	29
1.1.3. Використання ігрової діяльності в родинному навчанні дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку	38
1.2. Специфіка створення предметно-розвивального та мовленнєвого середовища у спеціальному у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу	42
Розділ 2. Робота вихователів у логопедичній групі для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	
2.1. Професійні характеристики вихователя спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу	55
2.2. Врахування особливостей мовленнєвої діяльності дітей із ФФНМ у роботі вихователя логопедичної групи	60
2.3. Загальні аспекти організації та проведення роботи вихователя в групі для дітей із ФФНМ	63
2.4. Базовий компонент дошкільної освіти як основний орієнтир в роботі вихователя логопедичної групи для дітей із ФФНМ	67
2.4.1. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Мовлення дитини” в логопедичній групі	69

2.4.2. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Особистість дитини” в логопедичній групі	122
2.4.3. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина в соціумі” в логопедичній групі	134
2.4.4. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина у природному довкіллі” в логопедичній групі	140
2.4.5. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина у світі культури” в логопедичній групі	146
2.4.6. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” в логопедичній групі	168
2.4.7. Особливості реалізації змісту освітньої лінії „Іноземна мова” в логопедичній групі	175

Розділ 3. Робота практичного психолога з дошкільниками із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення

3.1. Професійні характеристики практичного психолога спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу	200
3.2. Врахування особливостей психофізичної діяльності дітей із ФФНМ у роботі практичного психолога	203
3.3. Окремі аспекти змістового наповнення роботи практичного психолога	210
3.4. Взаємозв'язок у роботі вихователя логопедичної групи та практичного психолога спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу	217
Післямова	227
Рекомендована література	231

Навчально-методичне видання

Рібцун Юлія Валентинівна

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА
РОБОТА З ДІТЬМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Із запитаннями та пропозиціями звертатися:

www.logoped.in.ua

Формат 60×84/16. Папір офсетний.

ДОВІДКА ПРО АВТОРА

Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, дипломований учитель-логопед, дипломований психолог, сертифікований психотерапевт, автор понад 180 науково-методичних публікацій, у т. ч. корекційно-розвивальних програм і навчальних посібників із питань діагностики та корекції мовленнєвих вад у дошкільників, запатентованої корисної моделі „Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення”.

Авторський сайт www.logoped.in.ua.